

Kasvatustieteellinen tiedekunta

MONINAINEN KUVIS

Osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta.

Leena Knif

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Helsingin yliopiston Athena-rakennuksen salissa 107, Siltavuorenpenger 3A,
perjantaina 28. toukokuuta 2021 klo 13.

Helsinki 2021

Ohjaajat:

Dosentti Seija Kairavuori, Helsingin yliopisto
Professori Inkeri Ruokonen, Turun yliopisto
Professori Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto

Esitarkastajat:

Professori Timo Jokela, Lapin yliopisto
Yliopistonlehtori Jouko Pullinen, Tampereen yliopisto

Kustos:

Professori Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä:

Dosentti Raisa Foster, Itä-Suomen yliopisto, Taideyliopisto

© Leena Knif ja alkuperäisten artikkeleiden julkaisijat
ISBN 978-951-51-7266-2 (nid.)
ISBN 978-951-51-7267-9 (PDF)

Unigrafia
Helsinki

Tiivistelmä

Moninainen kuvis: osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta.

Peruskoulumme on monin tavoin tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteisiin pohjaava. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että kasvatuksen ja koulutuksen käytännöt hyvistä aikeistaan huolimatta usein vahvistavatkin eriarvoisuutta, eikä moninaisuuskasvatukselle ole vielä löydetty toimivia käytäntöjä. Tämän kuvataidekasvatuksen ja luokanopettajakoulutuksen alaan lukeutuvan väitöstutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää, miten moninaisuutta voidaan perusopetuksen alaluokkien kuvataidekasvatuksen kontekstissa toimivalla tavalla tukea. Tutkimus rakentuu kuvataidekasvatuksen ja moninaisuuskasvatuksen jakamalle tasa-arvon lähtökohdasta sosiaalista oikeudenmukaisuutta tavoittelevalle, etuoikeudet tunnistavalle, merkityksiä rakentavalle ja ihmisen paikkaa tarkastelevalle teoriapohjalle.

Tutkimus koostui kolmesta toiminnallisesta ja taideperustaisesta tapaustutkimuksesta, joita yhdistää moninaisuuden teema, perusopetuksen alaluokkien kuvataidekasvatus ja pyrkimys kehittää opetusta osallistuvan metodologian keinoin. Ensimmäisessä tapauksessa tarkasteltiin kuviin kiinnittyviä kulttuurisia koodeja. Sen aineisto koostui 5.-luokkalaisten oppilaiden (N=57) vuonna 2013 kerätyistä kirjallisista merkityksenannoista Suomen taiteen teoksista. Toinen tapaus koostui vuosina 2013–2014 toteutetun yhteisötaidekasvatuksellisen Myrsky-hankkeen kuvataiteellisen toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta ja tutkimukseen osallistuneen 5.–6.-luokkalaisten oppilasryhmän (N=45) kuvataiteellisessa tutkimusprosessissa tuotetun aineiston tarkastelusta. Kolmannen tapauksen kontekstina oli vuonna 2016 Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa toteutetun kuvataiteen valinnaisen kurssin opiskelijoiden (N=25) toteuttamat ”tasa-arvo ja yhdenvertaisuus” -teemaiset kuvataiteen oppilasprojektit ja niistä koottu aineisto. Aineistoja analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Artikkeliväitöskirja koostuu vuosina 2012–2020 julkaistuista tutkimusartikkeleista sekä koontiosuudesta.

Tutkimus piirsi esiin paradigman muutoksia sekä moninaisuuskasvatuksen että kuvataidekasvatuksen diskursseissa. Tutkimus vahvisti huomioita suomalaisuuden valkoisesta normista ja osoitti, että sen visuaaliset järjestykset ovat vahvasti läsnä jo perusopetuksen alaluokkaikäisten käsityksissä suomalaisuudesta ja oikeudesta osallisuuteen siihen. Moninaisuuden tukemisen kannalta osoittautui tärkeäksi, että epätasa-arvo tunnustetaan todelliseksi ja että kasvatus perustuu tasa-arvon lähtökohdalle. Silloin kuvataidekasvatuksen omaan tiedon ja tietämisen tapaan pohjaavissa osallisissa tiloissa, taideperustaisin tasa-arvon teoin voidaan tukea oppilaan osallisuuden ja toimijuuden rakentumista. Keskiöön nousi performatiivisuuden tavoin painotus aktiivisiin, jatkuviin dialogisiin prosesseihin, jolloin fokus ei ole lopputuotoksissa, vaan visuaalisten järjestysten muovaamisessa sosiaalisissa kategorioissa ja yhteisössä, jossa merkitykset, tulkinnat, identiteetit ja kulttuurit rakentuvat ja muuntuvat jatkuvasti moniäänisissä dialogisissa kohtaamisissa neuvotellen ja taiteella tietäen. Kun osallisuus nähdään yhteisössä kehittyvänä tunteena voimaantumisen, valtaantumisen ja kompetenssin, edellyttää se kriittisen ja tiedostavan toimijuuden ja uutta kulttuuria synnyttävän luovuuden kehittymistä. Siinä tehtävässä kuvataidekasvatus, kriittisenä, uutta luovana ja tiedostavana oppiaineena voi tarjota vahvan moninaisuutta, osallisuutta ja toimijuutta tukevan kasvun tilan jo perusopetuksen alusta saakka.

Avainsanat: moninaisuus, kuvataidekasvatus, perusopetuksen alaluokat, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus

Abstract

Diverse Visual Arts: engaging spaces, equality acts, artistically known agency.

Finnish basic education is based on the principles of equality and parity. However, studies have shown that the acts and practices of education, despite the best intentions, often strengthen inequality. Diversity education has not yet found a functional way of implementation in Finnish basic education or in teacher training. The task of this doctoral thesis is to clarify how diversity can be supported in visual arts education at the primary level of basic education. The task builds on the theories of equality and parity that aim for social justice, acknowledging priorities, building meanings and researching one's place in a society and are common to both diversity education and visual arts education. The basis of practical visual arts education supporting diversity has been studied and developed through the stages of an empirical case study.

The study consists of three qualitative and action-based and art-based case studies connected through the themes of diversity, the visual arts in primary education and the aim of developing education through participatory methodology. The first case focused on cultural codes and images as cultural texts. The data in this case consisted of 5th grade pupils' (N=57) writings about Finnish national artworks in 2013. The second case was the *Myrsky*-community art project, held at a primary school in 2013-2014. The data for this case comprised observations of plans, actions and the artistic processes of the project and the knowledge gained during it, through interviews, questionnaires and the work diaries of pupils (N=45). The third case was a visual arts course at the University of Helsinki in class teacher training in 2016, in which students (N=25) planned and executed visual arts workshops for primary schools in the theme "equality and parity". The data consists of the students' study diaries. The data were analyzed using the methods of qualitative content analysis. This article-based doctoral thesis consists of four published articles and this compilation part.

The study made the paradigm changes visible both in diversity and visual arts education. It strengthened the notion of the white Finnish norm and showed that its visual orders are strongly present at the primary school pupils' conceptions of Finnishness. The study emphasized the importance of recognizing the inequalities and the importance of equality as the starting point of all education. The visual arts can be a functional platform for supporting diversity through its own way of knowing and building social engagement, agency and positions. The visual arts can work performatively through active continual processes, when the focus is not on the results but on the social categories, not on the products but on the community, in which meanings, interpretations, identities and cultures build and rebuild in polyphonic dialogue, artistic negotiations. Since social engagement is seen as communal empowerment and competence, it requires the development of critical and aware agency and creativity that can rebuild the culture. In that task, visual arts education as a critical, aware and creative subject, can offer a functional diversity supporting space of learning even in primary education.

Keywords: diversity, visual arts education, primary school, equality and parity

Kiitokset

Tutkimukseni on lähes koko sen ajan kehkeytynyt opetustyössä. Olen tutkimusmatkani aikana saanut kasvaa opettajana, tutkijana ja ihmisenä arvokkaissa yhteisöissä, joita nyt haluan kiittää.

Kaikki alkoi koululuokasta. Siksi ensimmäinen ja isoin kiitos kuuluu oppilaileni sekä matkaan lähettämisestä että kanssatutkijuudesta. Kiitos opetuksistanne ja luottamuksestanne. Sama kiitos koskee koulun työyhteisöä. Olen onnekseni saanut kuulua myös upeisiin yliopistoyhteisöihin. Kiitos kollegoille ja opiskelijoille sekä Helsingin yliopistolla että Aalto-yliopistolla yhteisistä ihmettelystä kuvataidekasvatuksen äärellä. Kaikissa on ollut innostava ja kannustava ilmapiiri opettaa ja tutkia, ja olla osa. Kiitos kun olette jakaneet viisautta, huumoria, kyselleet kuulumisia ja huiskuttaneet kanssani tutkimuksen etenemisen etappeina.

Olen ikuisesti kiitollinen Seija Kairavuorelle ohjauksesta, kirjoittajakumppanuudesta ja työystävyydestä. Kiitos, että olet väsymättä opastanut tutkimisen ja yliopistotyön poluilla. Isot kiitokset Inkeri Ruokoselle ja Heikki Ruismäelle ohjauksesta, kärsivällisyydestä ja vankasta kokemuksesta kumpuavasta tarkkanäköisyydestä tutkimuksen peruselementtejä kohtaan. Kiitokset ja halaukset Tiina Pusalle ja Hannah Kaihovirralle arvokkaista jäsentävistä kollegiaalisista katseistanne käsikirjoitukselleni. Kiitos tärkeistä kommentteista myös Emmi Huhtaniemelle. Kiitos Anna Lavinto kielenhuollosta. On erityistä, että olette raivanneet arjestanne aikaa tekstilleni.

Onnekasta on myös se, että sain jakaa koontivaiheen monen samassa vaiheessa rimpuilevan kuviskollegan kanssa. Kiitos Hanna Niinistö monista yhteisistä jakamisista ja haudutteluista sekä opetuksen että tutkimuksen äärellä. Jaetuista voivotusten ja tsemppausten voimauttavista yhteisöllisistä hetkistä kiitokset kuuluvat myös Henrika Yliriskulle, Annamari Manniselle ja Elina Härköselle.

Haluan osoittaa lämpimät kiitokset esitarkastajilleni Timo Jokelalle ja Jouko Pulliselle tarkasta paneutumisesta väitöstutkimukseeni ja hyvistä huomioistanne, jotka auttoivat käsikirjoituksen viimeistelyssä. Raisa Fosterille lämmin kiitos lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Se on ilo ja kunnia. Kiitos Heini Paavolalle tarkastusprosessiin osallistumisesta.

Kiitos Lasten ja Nuorten säätiön Myrsky-hankkeelle, Jenny ja Antti Wihurin rahastolle sekä Helsingin yliopistolle rahoituksesta ja sen suomista harvinaisista tutkimukseen keskittymisen hetkistä.

Kiitos kaikki ihanat ja rakkaat ystävät, että elämää ja yhteisöjä on ollut myös tutkimuksen ja työn ulkopuolella. Kiitos elintärkeistä riennoista, keskusteluista, oleilusta, mökkeilystä, kisareissuista, pyöräretkistä, tanssahteluista, päivällisistä, viesteistä, olemassaolosta. Osasitte juuri oikeilla hetkillä kysyä ja olla kysymättä, miten tutkimus etenee.

Kiitos Dan loputtomasta tuestasi, jota ilman en olisi tässä tänään.
Edith ja Elis, te rakkaat ja tärkeimmät, kiitos että jaksoitte yli puolet elämästänne kestäneen projektin ja piditte minut vahvasti oikeassa elämässä kiinni.

Helsingissä vappuaattona 2021

Leena Knif

Taulukot

Taulukko 1. Kuvataide perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014.....	33
Taulukko 2. Tutkimusprosessi ja kontekstit.....	63
Taulukko 3. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet.....	68
Taulukko 4. Tapausten keskeisimmät tulokset.....	95

Kuviot

Kuvio 1.	Aineistosta nousseita toiseuden ja rodullistamisen kokemuksia.....	82
Kuvio 2.	Myrsky-hankkeen taideperustaisen työstämisen prosessin keskeiset työvaiheet ja tavoitteet tiivistetysti.....	86
Kuvio 3.	Oppilaiden ajatuksia projektissa opitusta I.....	87
Kuvio 4.	Oppilaiden ajatuksia projektissa opitusta II.....	88
Kuvio 5.	Luokanopettajaopiskelijoiden suunnitteleminen kuvataiteen tasa-arvotyöpajojen teemat ja tavoitteet tiivistetysti.....	90

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	10
1.1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA	10
1.1.1	<i>Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus</i>	14
1.1.2	<i>Toiseus ja erilaisuus</i>	15
1.2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	18
2	MONINAISUUS KASVATUKSESSA	22
2.1	TASA-ARVON LÄHTÖKOHTIA KUVATAIDE- JA MONINAISUUSKASVATUKSESSA	22
2.2	MONINAISUUSKASVATUS	25
2.3	KRIITTINEN MONINAISUUSKASVATUS	28
2.4	MONINAISUUS KUVATAIDEKASVATUKSESSA	30
2.5	TAIDEKASVATUKSEN TUTKIMUS OMAA TIETÄ RAIVAAMASSA	35
3	OSALLISUUS JA TOIMIJUUS MONINAISUUDESSA	37
3.1	OSALLISUUS	37
3.2	TOIMIJUUS	40
3.3	OSALLISTAVA TAIDE	43
3.4	OSALLISTAVA TAIDEKASVATUS	45
3.5	VALTAANNUTTAVA TAIDE KOULUSSA	47
4	TAITEEN JA MUUN VISUAALISEN KULTTUURIN TIETO	51
4.1	TAITEEN TIETO	51
4.2	VISUAALISET JÄRJESTYKSET	54
4.3	REPRESENTAATIOT	55
4.4	MONILUKUTAITO	56
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	58
5.1	TASA-ARVON PUOLESTA TAISTELEVA PRAGMATISMI	58
5.2	TUTKIMUSKYSYMYKSET	60
5.3	TUTKIMUSPROSESSI JA KONTEKSTIT	61
5.4	METODOLOGISET VALINNAT	64
5.4.1	<i>Toiminnallinen taideperustainen tapaus tutkimus</i>	64
5.4.2	<i>Tutkimusaineistot ja aineistojen laadulliset analyysit</i>	67
6	TULOKSET	70
6.1	TAPAUS 1: KULTTUURI, IDENTITEETTI JA OPETUSSUUNNITELMA	71
6.1.1	<i>Olemuksellisesta ja pysyvästä kulttuurista yhdessä luotuun</i>	74
6.1.2	<i>Essentialistisesta identiteetistä performatiiviseen</i>	77
6.2	TAPAUS 2: MYRSKYN TUOMAA OSALLISUUTTA	81
6.2.1	<i>Kokemuksia osallisuudesta</i>	81
6.2.2	<i>Osallisia tiloja rakentamassa</i>	85
6.3	TAPAUS 3: LUOKANOPETTAJAOPISKELIJAT TASA-ARVON TAIDEKASVATTAJINA	90
7	POHDINTA	94
7.1	MONINAINEN KUVATAIDEKASVATUS	94
7.1.1	<i>Osallisia tiloja ja tasa-arvon tekoja</i>	96
7.1.2	<i>Taiteella tiedettyä toimijuutta</i>	98
7.1.3	<i>Moniäänistä dialogista kohtaamista</i>	102
8	YHTEENVETOA	105
8.1	TUTKIMUKSEN MERKITYS	109
8.2	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI: LUOTETTAVUUS, HAASTEET JA JATKOTUTKIMUS- EHDOTUKSET	110
8.3	TUTKIMUSEETTISET KYSYMYKSET	113

Alkuperäisartikkelit

Tämä väitöskirja koostuu yhteenvedosta ja seuraavista tutkimusartikkeleista

- I Knif, L., Kairavuori, S., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2012). Multiculturalism and cultural identities in art education. Teoksessa: M. Muldma & L. Talts (toim.), *Education as a dialog in multicultural society*. Tallinn: Tallinn University, 56–70.
- II Knif, L. & Kairavuori, S. (2013). Cultural aspects in understanding the visual arts - Pedagogical perspectives in (multi)cultural interaction. Teoksessa: K. Tirri & E. Kuusisto (toim.), *Interaction in Educational Domains*. Rotterdam: Sense Publishers, 115–129.
- III Knif, L. (2017). Osallisuuden tilat kuvataidekasvatuksessa. Teoksessa: A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 75, 449–479.
- IV Knif, L. & Kairavuori, S. (2020). Student teachers building a sustainable future through constructing equality in visual arts education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11, (1), 74–90.

1 JOHDANTO

1.1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA

Tutkimukseni lähtökohta paikantuu koulupäivään keväällä 2011, jolloin Suomi oli juuri voittanut jääkiekon maailmanmestaruuden. Kaksi viiden luokkani oppilasta palasi mestaruuden torijuhlista kertomaan luokalle, kuinka heitä oli käsketty poistumaan paikalta ei-suomalaisina, väärään ihonväriin vedoten. Suomalaisuuden visuaalisten normien täyttymättömyys esti näiden kansalaisten kohdalla osallisuuden maailmanmestaruudesta ja samalla suomalaisuudesta. Urheilukilpailu, yksi tyypillisistä kansallisten representaatioiden ja nationalistisen me-hengen luomisen foorumeista (Bairner 2001, s. 6-8), muodostui näille lapsille ulossulkemisen ja eronteon kokemukseksi. He iloitsivat suomalaisina Suomen voitosta ja kokivat kuuluvansa muiden juhlijoiden joukkoon, mutta heidät osoitettiin tylästi ulkopuolisiksi. Kokemus käynnisti sekä asian käsittelyn luokassa että tämän väitöstutkimuksen.

Edelleen tutkimukseni loppumetreillä aihe on yhtä ajankohtainen ja keskeneräinen. Suomalaisuuden ja oikeanlaisuuden normit ovat edelleen ahtaita, eikä moninaisuutta ole koulussa vielä opittu ottamaan vastaan rakentavalla tavalla. Tutkimuksen *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014* mukaan kolmasosa kyselyyn vastaajista ei kokenut itseään suomalaisiksi, koska suomalaisuus koetaan kategoriana suljetuksi (Nieminen, Sutela & Hannula, 2015).

Maryam Abdulkarim (2019) kirjoittaa kolumnissaan, kuinka häneen somalimityttöinä tuntui aina koulussa liittyvän vieroksuvia oletuksia, myös opettajien suunnalta. Abdulkarimin mukaan koulussa kenenkään identiteetti ei saisi olla ongelma, joka vaatii korjausta tai suvaitsemista. Koko Hubaran perustama *Ruskeat Tytöt ry.* on tuonut rodullistettua ja POC (people of colour) -näkökulmaa esiin sivustonsa ja esimerkiksi Mona Eidin podcastin *Kaikkien koulu?* kautta. Kevään 2020 *Black lives matter* -liikehdintä on omalta osaltaan nostanut esiin rasismien, ulkopuolisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia ja tuonut aiheen vahvemmin yleiseen keskusteluun myös Suomen kontekstissa. Emme voi opettajina sulkea silmiämme oppilaidemme ulkopuolisuuden, näkymättömyyden ja vääränlaisuuden kokemuksilta. Meidän pitää pysyä hereillä, nähdä, kuunnella ja toimia.

Tässä tutkimuksessa, alun kokemuksen ohjaamana, keskityn erityisesti antirasistiseen kasvatustähtökulmaan mutta osana moninaisuuskasvatuksen yleisempää diskurssia. Moninaisuus ei liity pelkästään etnisyyteen, vaan siihen, että olemme kaikki erilaisia, mutta saman arvoisia. Moninai-

suuden osatekijät, kuten sukupuoli, seksuaalisuus, vammaisuus, ikä, etnisyys sekä niihin liittyvät merkitykset näkyvät jo aiempaa enemmän mediassa ja visuaalisessa kulttuurissa. Näkyvyyden myötä ymmärrys moninaisuudesta ja sitä kohtaankin on tutkimuksen aikana osaltaan lisääntynyt, mutta samalla myös ääriajattelu, eriarvoistuminen ja polarisaatio ovat vahvistuneet (Kallio-Tavin, 2019). Edelleenkin moninaisuus ei kuitenkaan näy tarpeeksi representaatioissa, jotka määrittävät sitä, kuka on tärkeä ja näkyvä, ja kenen tarinaa Suomessa ja sen kouluissa kerrotaan. Eikä pelkkä näkyvyyскään riitä.

Suomalainen opettaja, kuten minäkin, usein itse edustaa valtaväestön normia ja on oman etuoikeutetun asemansa myötä helposti sokea toiseuttaville rakenteille ja käytännöille. Kun eroja tuottaviin valtarakenteisiin yhteiskunnassa ja koulutuksessa ei kiinnitetä huomiota, voi yhteiskunta vaikuttaa tasa-arvoiselta. Oletus tasa-arvosta voi johtaa sokeuteen nähdä epätasa-arvoa ja siihen, ettei tasa-arvotavoitteisiin suhtauduta riittävän vakavasti (Vuorikoski, 2005). Jos yhteiskunnan jäsenten välisiin hierarkioita tuottaviin eroihin ei kiinnitetä huomiota, ne voivat muuttua itsestään selviksi ilmiöiksi, jolloin opettajat eivät välttämättä näe epätasa-arvoisiin tilanteisiin puuttumista pedagogiseksi velvollisuudekseen (Lahelma & Gordon, 2002). Suomi saattaa vaikuttaa tasa-arvoiselta yhteiskunnalta, mutta ehkä juuri vankka uskomme siihen sokeuttaa näkemästä rasismia ja eriarvoisuutta rakenteissa ja monissa käytänteissämme. Suomi on *Being Black in the EU*-tutkimuksen (European Union Agency for Fundamental Rights, 2018) mukaan tutkimuksessa mukana olleista Euroopan valtioista kaikista rasistisimmaksi koettu maa, jossa jopa 63% vastaajista katsoi joutuneensa rasistisen häirinnän kohteeksi.

Tasa-arvon periaatteelle rakentuva peruskoulumme ei ole täysin tasa-arvoinen paikka, vaikka tasa-arvosta velvoitetaan huolehtimaan monissa asiakirjoissa. Tasa-arvolaki (1329/30.12.2014) kieltää syrjinnän sukupuolen, sukupuoli-identiteetin ja sukupuolen ilmaisun perusteella. Yhdenvertaisuuslain (1325/30.12.2014) syrjintäperusteet ovat ikä, alkuperä, kansalaisuus, kieli, uskonto, vakaumus, mielipide, politiikka, ay-toiminta, vammaisuus, seksuaalinen suuntautuminen ja muu henkilöön liittyvä syy. Kumpikin laki velvoittaa oppilaitoksia edistämään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä puuttumaan häirintään.

Tasa-arvo on suomalaisen peruskoulun kulmakivi sekä keskeinen arvo ja tavoite myös opetussuunnitelmatasolla. Voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) mukaisesti opetuksen tulisi edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta, hyvinvointia ja demokratiaa. Opetuksen tehtävänä on vahvistaa kulttuurista moninaisuutta, maailmankansalaisuutta, kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja ihmisoikeuksia sekä niiden kunnioitusta. Terveiden ja hyvinvointiliiton vuonna 2017 toteuttaman Kouluterveyskyselyn (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala, 2018) mukaan oppilaitoksissa esiintyy kuitenkin jatkuvasti syrjivää eli syrjintäperus-

teisiin liittyvää toimintaa sekä seksuaalista häirintää. Koulujärjestelmämme myös ohittaa monin tavoin alkuperäiskansamme saamelaiset (Kuokkanen, 2002) ja romanit (Helakorpi, 2020). Myös muilla Suomen vähemmistöryhmillä kuten suomenruotsalaisilla (From & Sahlström, 2017) ja kuuroilla (Rantala, 2011) on ollut vaikeuksia suomalaiseen normiin mah- tumisessa suomalaisessa koulusysteemissä.

Suomalainen koulu ei siis ole vielä onnistunut moninaisuuden tukemi- ssa. Koulutus ei tarjoakaan tasa-arvoisia mahdollisuuksia kaikille oppi- laille (Juva, 2019; Rekola & Vuorikoski, 2006). Koulu kuitenkin nähdään keskeisenä yhteiskunnallisen kasvattamisen ja sosiaaliseen oikeudenmu- kaisuuteen kasvamisen paikkana. Instituutiona peruskoulu tavoittaa koko ikäluokan. Samalla yhteiskunnan epätasa-arvoinen sosiaalinen järjestys toteutuu ja tulee näkyväksi koulun sosiaalisen tehtävän kautta. Koulu on- kin yksi keskeisimmistä rasismien ja erontekojen ympäristöistä (Alemanji, 2016; Juva, 2019; Lappalainen, 2009; Riitaoja, 2013; Souto, 2011), jossa ”oikeanlainen” suomalaisuus rakennetaan normaaliudeksi ja koulu pysty- tään esittämään neutraalina ja tasa-arvoisena paikkana, johon muunlaiset identiteetit eivät olekaan tervetulleita (Juva, 2019).

Vähemmistöt nähdään koulumaailmassa helposti normin ulkopuoli- sena. Esimerkiksi normaalius suomalaisessa koulussa yhdistetään yhä val- koisuuteen, jolloin rodullistetut oppilaat nähdään poikkeuksina (Juva & Holm, 2017; Juva, 2019). Vähemmistötaustaiset lapset ja nuoret kohtaavat koulussa ja vapaa-ajallaan toistuvasti syrjintää, kiusaamista ja ulossulke- mista (Juva, 2019; Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio, 2010). Koululla on perinteisesti ollut merkittävä rooli kulttuurisen homogeenisyyden vaa- lijana nationalististen representaatioiden ja subjektien kuten opetussuun- nitelmien, rituaalien ja visuaalisten materiaalien toistamisen myötä (Gor- don & Holland, 2003; Lappalainen, 2006). Kouluintituution ho- mogenoiva rooli ja opettajien rooli siihen sopivan ideologian vahvistami- ssa on ollut esimerkiksi suomalaisuuden ja itsenäisyyden tuottamisessa historiassamme keskeinen, paikoin jopa aggressiivinenkin (Pusa, 2019; Rantala, 2002; 2005).

Epätasa-arvoon ja syrjintään täytyy koulussa aina puuttua ja moninai- suuden arvostamiseen kasvamista tukea, mutta miten? Vaikka arvoperus- taa ja sen käsitteitä avataankin kasvatusdiskurssissa ja tavoitteet on kir- jattu opetussuunnitelmiin, jää käytännön toteutus silti helposti epämää- räiseksi tai vähäiseksi, tai toiminta ei onnistu toteuttamaan tavoitteitaan. Tavoitteiden toteutumisen ja kasvatuksellinen merkitys nähdään vasta käytännön toteutusten kautta (Zilliacus, Holm & Sahlström, 2017). Moni- naisuuskasvatuksen käytännön toteutukset ovat kuitenkin usein olleet haasteellisia. Suomalaiset opettajat tukevat kyllä moninaisuuden tavoit- teita retorisella tasolla, mutta he eivät ole kokeneet saaneensa riittäviä val- miuksia eriarvoisuuksien haastamiseen (Talib, 2005; Holm & Mansikka, 2013). Matka moninaisuuden arvoperustasta käytäntöön koetaan vaike-

aksi, koska ohjeistusta tasa-arvon edistämiseen varsinaisissa opetuskäytännöissä ei ole ollut tarpeeksi saatavilla (Holm & Londen, 2010). Antirassistinen kasvatus on hyvin vähäistä Suomessa (Alemanji, 2016), eikä globaalikasvatukselle ole suomalaisessa perusopetuksessa vielä löytynyt kiinteää roolia tai systemaattisia toimintatapoja (Pudas, 2015). Monikulttuurisuuskasvatus tai siihen liittyvät hankkeet ovat helposti hyvästä tarkoituksesta huolimatta olleet toiseutta ja vastakkainasettelua lisääviä (Tuori, 2007; Riitaoja, 2013). Myös aiheen kompleksisuuden ja herkkyyden tunnistaminen saattaa aiheuttaa opettajissa pelkoa väärin toimimisesta ja sanomisesta, jolloin hankalaksi koettuun aiheeseen on vaikeaa tarttua.

Opettajankoulutus on keskeisessä asemassa moninaisuuskasvatuksen sisältöjen ja niiden käytäntöjen kehittämässä. Kuitenkin esimerkiksi demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen sisältöjen suoran käsittelyn vähäisyys, vaihtelevuus, irrallisuus juridisesta normiperustasta ja toiminnan riippuvuus yksittäisten opettajien aktiivisuudesta opettajankoulutuksessa ovat toistaiseksi olleet esteenä teeman toimivalle opetukselle (Kasa, 2019). Moninaisuuskasvatuksen käytäntöjen vahvistamiselle on voimakas tarve sekä kouluissa, että opettajankoulutuksessa. Miten moninaisuuskasvatus saadaan toimivaksi koulujen ja opettajankoulutuksen arjessa? Mikä on koulun ratkaisu muutokseen pyrkimiseen ja toiseuttavien rakenteiden ja representaatioiden haastamiseen, kun se on pitkään nähty enemmän olemassa olevan hegemonian uusintajana kuin sen haastajana (Vuorikoski, 2007)? Tässä tutkimuksessa tarkastelen, voisiko kuvataidekasvatus olla yksi ratkaisu ja jo olemassa oleva mahdollisuus moninaisuuskasvatuksen haasteisiin koulussa.

Kuvataidekasvatuksella tarkoitan tässä laajasti kuvataiteen kasvatuksellisia ulottuvuuksia, kuitenkin tiiviisti koulun kuvataiteen oppiaineen kontekstiin linkittyen. Konteksti tuo keskusteluun myös opetussuunnitelmalliset, pedagogiset ja didaktiset ulottuvuudet sekä koulun toimintaympäristön tarkastelun. Kuvataide oppiaineen nimenä ei sisällä siihen kuuluvan visuaalisen kulttuurin osaa. Siksi työn otsikkoon on valikoitunut oppiaineen lempinimi *Kuvis*, jossa myös visuaalinen kulttuuri vilahtaa. Visuaalisen kulttuurin merkitys on keskeinen sosiaalisen järjestyksen luomisessa (esim. Hall, 2015; Seppänen, 2010) ja siten se on myös keskeinen osa tätä tutkimusta.

Taide ja taideperustainen toiminta on laajalti koettu toimivana moninaisuuden, identiteetin, ulkopuolisuuden ja maailmansuhteen käsittelyn menetelminä ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vahvistajina. (Ks. esim. Ballangee-Morris & Stuhr, 2001; Boughton & Mason, 1999; Efland, Freedman & Stuhr, 1998; Foster, 2012; 2017; Kallio-Tavin, Anttila, Hiltunen, Jokela, Lehikoinen & Pusa, 2019; Kim, 2019; Känkänen, 2013; Maniford, Willis & Zimmermann, 2019; Suominen & Pusa, 2018; Pääjoki, 2004; Räsänen, 2008; 2015; Quinn, Ploof & Hochtritt, 2012; Venkula, 2011; Venäläinen, 2019.) Koulua on kuitenkin monissa tutkimuksissa pidetty haasteelli-

sena toimintaympäristönä moninaisuutta tukevalle osallistavalle taidetoiminnalle, sillä koulun käytännöt, kontrolli ja pakollisuus saattavat asettaa taiteellisen toiminnan ja sen osallistavien ja valtaannuttavien prosessien esteiksi (ks. esim. Anttila, 2003; Kiilakoski & Tervahartiala, 2015; Krappala & Pääjoki, 2003; Känkänen 2013; Sava & Bardy, 2002). Tutkimuksessani tarkastelen moninaisuutta tukevan kuvataidekasvatuksen keinoja ja edellytyksiä erityisesti perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 kontekstissa. Koska luokanopettaja usein vastaa alaluokkien kuvataidekasvatuksesta ja opetuksesta, tuo se mukaan tutkimukseen luokanopettajan ja luokanopettajakoulutuksen näkökulmat.

1.1.1 Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus

Toiseuttava ja ylhäältä alas katsova suvaitsevaisuus ei voi olla moninaisuusajattelun perustana, vaan sen lähtökohtana on oltava tasa-arvo. Jacques Rancièren (1991; 2011; 2016) mukaan tasa-arvon tulisi olla nimenomaan kasvatuksen sekä kaiken ajattelun ja toiminnan lähtökohta, ei tavoite. Jos tasa-arvoa ei oteta prosessien lähtökohdaksi on se aina vasta tulossa, ei koskaan tässä ja nyt. Tasa-arvo tulee käytännössä todeksi tasa-arvon teoilla ja älyjen tasa-arvoistamisella.

Tutkimuksessani tarkastelen moninaisuutta tukevaa kuvataidekasvatusta tasa-arvon lähtökohdasta. Tähän tehtävään olen matkakumppanikseni Rancièren lisäksi löytänyt myös tasa-arvoisen, valtaannuttavan ja dialogisen kasvatuksen sekä toivon pedagogiikan puolesta puhuvan Paolo Freiren (1921–1997). Freiren (2005 [1968]) ajatukset dialogisuudesta ja lukutaidon (visuaalisen monilukutaidon) valtaannuttavasta merkityksestä ovat tasa-arvon metodeina tutkimuksessani keskeisiä. Rinnastan tutkimuksessani valtaantumisen myös toimijuuden käsitteeseen. Kriittinen ja tiedostava toimijuus nähdään tutkimuksessa keskeisen osallisuuden erottamattomana parina (Freire, 2005; Nivala, 2008). Tiedon ja vallan suhteen tarkastelu on tasa-arvon kannalta keskeistä. Sekä Freire (2005) että Rancièrè (2009) ovat purkaneet tiedon hegemoniaa, eli uskomusta siitä, että jonkinlainen tietämys olisi oikeampaa tai parempaa kuin jokin toinen tieto.

Suomalaisessa lainsäädännössä tasa-arvolla tarkoitetaan erityisesti sukupuolten välistä tasa-arvoa (Tasa-arvolaki, 1329/30.12.2014) ja yhdenvertaisuudella (Yhdenvertaisuuslaki, 1325/30.12.2014) sitä, että ketään ei saa asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan tai vamman perusteella. Käytän tässä tutkimuksessa lähteestä ja kontekstista riippuen käsitteitä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus tai vain tasa-arvo, kuitenkin aina sisällyttäen siihen kaikki moninaisuuden osatekijät. Keskeistä tutkimukseni tasa-arvoajattelussa on, että ylemmyyden tunnosta ja ainoasta oikeanlaisuudesta kumpuavan su-

vaitsevaisuuden ja erilaisuuden sietämisen sijaan lähdetään liikkeelle ajatuksesta kaikkien ihmisten yhtäläisestä arvosta yksilöinä ja yhteiskunnan jäseninä.

Tutkimukseni tavoittelee kuvataidekasvatuksellisia keinoja kasvattaa kyseenalaistamaan vallitsevia todellisuuden tulkintoja ja tekemään tasa-arvoa tukevia vastuullisia valintoja. Näin ollen se linkittyy myös ekososiaalisen sivistyksen diskurssiin ja sosiaalisen kestävä kehityksen kenttään. Vaikka ekososiaalisia tasa-arvokysymyksiä voidaan tarkastella posthumanistisesta näkökulmasta myös lajien välisenä, tarkastelen sitä tässä tutkimuksessa ihmisten välisenä, yhteisöllisenä asiana.

Nykyisessä koulutuspolitiikassa on voimassa vahva yksilökeskeinen ihmiskäsitys (Tervasmäki & Tomperi, 2018, s. 180). Brunilan (2020) mukaan tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskysymykset tulisi juurruttaa syvälle koulutusjärjestelmää koskevaan politiikkaan ja kaikkiin koulutuksen käytäntöihin, eikä koulutusta pitäisi ajatella yksilön valmentamisena vaan yhteisön rakentamisena (Manner, 2020). Tutkimuksessani tarkastelen moninaisuutta tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käytännön kuvataidekasvatuksellisenä toteutumisenä ja voimavarana, jonka välityksellä yksilöt toimivat ja kohtaavat toisensa yhteisössä tasa-arvoisina aktiivisina toimijoina. Ajattelen Rancièren (1991) tavoin koulun olevan paikka, jossa yhteiskunnallista epätasa-arvoa voidaan haastaa muun muassa kaikkien älyjen tasavertaisiksi ymmärtämisenä, eli tietämisen tasa-arvoistamisella.

On huomioitava, että koska tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteet ovat itsessäänkin teoreettisesti ja ideologisesti muovautuneita ihmisten omia kielellisiä tuotoksia, on niihin suhtauduttava käsitteinä kriittisesti (Suoranta, 2008). Tiedostan tutkimuksessani teemaan liittyvän utopian, mutta suhtaudun siihen merkityksellisenä toivon ja vaihtoehtoisen mahdollisuuden välttämättömänä perspektiivinä. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden utopia innostaa muutokseen, joka ei välttämättä johda täydelliseen lopputulokseen, mutta kehittää silti maailmaa vähän paremmaksi paikaksi. Yhteiskunnan kovuus, välinpitämättömyys ja tulevaisuuden epävarmuus saavat usein taidepedagogit toimimaan yhteiskunnallisen muutoksen hengessä, toivon ja utopian kannattelemana, sillä toivo syntyy kyvystä nähdä toisin (Anttila, E., 2011).

1.1.2 Toiseus ja erilaisuus

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden lähtökohta tuo tutkimuksen lähtökoh-
taiseksi vastapariksi postkoloniaalisessa teoriassa keskeisen toiseuden käsitteen. Toiseuden käsitettä voi kuvata epätasa-arvoisena epistemologisena, diskursiivisena, sosiaalisena tai materiaalisena vastavuoroisena suhteena johonkin, joka määrittyy ensimmäisyydeksi. Sen kautta käsitellään toiseuttamisen diskursiivista prosessia, jossa toista ja tämän identiteettiä,

kulttuuria sekä tietoa kuvataan. Toiseus on kuitenkin nähtävä myös osana ymmärrystämme. Me ihmiset hahmotamme itsemme ja yhteisömme nimenomaan erojen ja erilaisuuden kautta. (Löytty, 2005.) Toisen olemassaolo on välttämätöntä muodostettaessa kuvaa itsestä ja identiteetistä suhteessa toiseen ja hänen identiteettiinsä. Ihminen tarvitsee toisia määritelläkseen, mikä on normaalia tai poikkeavaa etsiessään identiteettiään ja omaa paikkaansa esimerkiksi yhteisön jäsenenä. Toiseuden kautta rakentuu myös binaarinen vastakkainasettelu itsen ja toisen välille. (Andreotti, 2011; Ashcroft ym., 1998; Bhabha, 1994.)

Toiseuden käsitettä käytetään esimerkiksi jäsenettäessä suhdetta tutun ja vieraan tai normin ja siitä poikkeavan välille sekä kuvattaessa ja paljastettaessa arvottavia valtahierarkioita. Toiseksi voidaan nimetä monenlaista marginaalista, eksoottista tai syrjittyä, esimerkiksi köyhiä, maahanmuuttajia tai homoseksuaaleja. Myös populaarikulttuuri on taiteen ja kulttuurin kentällä nähty toiseksi suhteessa ”oikeaan taiteeseen”. (Löytty 2005, s. 164–168.) Representaatioilla on suuri merkitys siinä, millaiseksi kulttuurien väliset erot kuvitellaan. Erot ja niiden esiin tuominen eivät sinällään ole vielä toiseuttavia, vaan toiseuttavaa on erojen kautta arvottaminen, erojen ylikorostuminen ja erojen näyttäytyminen ainoana merkityksellisenä asiana (Rastas, Huttunen & Löytty, 2005).

Toiseudesta voidaan puhua myös erilaisuutena. Toiseudessa ja erilaisuudessa on kuitenkin kyse erilaisista lähestymistavoista. Jos lähtökohdaksi otetaan erilaisuus, ei maailma asetu niin helposti binaarisiksi vastapareiksi, ensimmäisiin ja toisiin, vaan moninaisuus korostuu. Erilaisuus on enemmän kuvaileva termi, kun taas toiseus on latautuneempi valtasuhteisiin fokuoiva käsite. (Löytty 2005, s. 181–182.) Erot eivät ole luonnollisia ja pysyviä. Erot rakennetaan, eli niitä ei ole ennen kuin ne tuotetaan diskursiivisesti suhteessa johonkin, joka koetaan yhtenäiseksi ja ensimmäiseksi (Löytty, 2005, s.166). Toiseuden tuottamisen ytimessä on aina jokin me-ryhmä, jota vasten toiseus rakennetaan. Käytän tässä tutkimuksessa näkökulmasta riippuen sekä toiseuden että erilaisuuden käsitteitä, joita yhdistää kuitenkin me-yhteisön ulkopuolisuus ja ymmärrys toiseuden rakentumisesta ja erojen tekemisestä. Tutkimuksessa liikutaan toiseuden tuottamisen mekanismeista kohti erilaisuuden ja moniäänisyyden arvostamista.

Toiseutta ovat määritelleet monet teoretikot. Esimerkiksi Saidin (2011 [1978]) orientalismin koskevilla ajatuksilla on toiseuden tuottamisessa ja esittämisessä tärkeä rooli. Tässä tutkimuksessa pohjaan ajatteluani vahvimmin Hallin (1999) eron käsitteisiin, joilla hän työstää rodullista toiseutta suhteessa visuaalisiin representaatioihin. Hall pohjaa määritelmänsä neljään teoreettiseen toiseuden kielellistä, sosiaalista, kulttuurista ja psyykkistä tasoa kuvaavaan selitysmalliin. Ensimmäinen malli linkittyy lingvistiikkaan ja kielitieteilijä de Saussuren ajatuksiin kielestä kulttuurin toimintamallina. Keskeistä siinä on, että erot ovat välttämättömiä merkityksen kannalta, koska merkitys riippuu vastakohtien välisestä

erosta. Kyse on siis moninaisuutta joko–tai ääripäihinsä yksinkertaistavista binaarisista vastakohtapareista. Toinen malli nojaa Bahtinin ajatukseen kielen merkityksen dialogisuudesta. Sen mukaan eroa tarvitaan, koska merkityksiä on mahdollista rakentaa ainoastaan dialogissa toisen kanssa. Antropologisessa mallissa erojen merkitseminen nähdään kulttuurin perustana, koska kulttuuri on riippuvainen siitä, että asioille annetaan merkitys jakamalla niitä erilaisiin positioihin. Binaaristen vastakohtien kautta asioiden välille saadaan ero ja niitä pystytään luokittelemaan. Ongelmaksi muodostuu se, että kulttuurit edellyttävät paikoillaan pysyvyyttä ja olettavat että rajat pitävät kategoriat puhtaina, jolloin luokittelujärjestelmään sopimaton leimataan ja suljetaan järjestelmän ulkopuolelle. Psykoanalyttisessa mallissa toisella on tärkeä rooli identiteetin ja subjektin kehityksessä. Toiseus on Hallin mukaan sekä myönteistä että kielteistä, välttämätöntä merkitysten luomiselle, kielelle ja kulttuurille, sosiaalistumiselle ja subjektille, mutta samalla myös uhkaavaa ja vaarallista. (Hall, 1999, s.153–160.)

Moninaisuus on yhteisöllinen asia, sillä kohtaamisissa mukana ovat toisen lisäksi myös toiseuden kohtaavat ensimmäiset. Toiseus syntyy suhteessa nimenomaan me-ryhmäksi ajateltujen ensimmäisyyteen. Toiseus on olennaista, jotta me-yhteisö voi muodostua, mutta tärkeää on tarkastella suhteen tasa-arvoisuutta ja hierakkisuutta. Toinen ei ole lähtökohtaisesti toinen, vaan muuntuu toiseksi suhteessa luokittelujärjestelmään. Toiseus edustaa muutosta, kun taas me-ryhmän ytimessä on pysyvyys ja siitä syntyvä tuttuus ja turvallisuus. (Lehtonen, 2004, s. 247–257.) Erilaisuus voidaan siten onnistuneesti kohdata vain, jos nähdään, että myös ”me” olemme keskenämme erilaisia ja että myöskään ”muut” eivät ole yhtenäinen ryhmä. Jos esimerkiksi tässä tutkimuksessa käsitellyn suomalaisuuden moninaisuus ei tule esille, vaan näyttäytyy samanlaisuutena, voidaan tuottaa myös vahva käsitys siitä, mikä on normaalia ja kuka kuuluu joukkoon. (Lehtonen & Löytty, 2003, s. 7–10.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen moninaisuutta tukevaa kuvataidekasvatusta tasa-arvon yhteisöllisenä rakentumisena ja rakentamisena, erilaisuutta arvostavana kohtaamisena ja uuden dynaamisen me-tilan etsimisenä. Epistemologista epätasa-arvoa lähdän tutkimuksessa purkamaan taiteellisen tiedonkäsityksen ja älyjen tasa-arvon näkökulmasta tietämisen taideperustaisena tasa-arvoistamisena. Tasa-arvon ja toiseuden tarkastelussa keskiöön nousevat myös kuulumisen ja ulkopuolisuuden kysymykset, jolloin osallisuuden käsite asettuu yhdeksi keskeiseksi tarkastelun kohteeksi. Osallisuus linkittyy tiiviisti myös toimijuuden käsitteeseen. Tutkimuksessa keskeisiä osallisuuden ja toimijuuden käsitteitä tarkastelen omassa kappaleessaan myöhemmin.

1.2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtävänäni on ollut selvittää, miten moninaisuutta voidaan erityisesti perusopetuksen alaluokkien kuvataidekasvatuksessa tukea. Koska tasa-arvo ja yhdenvertaisuus eivät toteudu pelkkinä sanoina vaan tarvitaan myös tekoja, tarkastelen kuvataidekasvatusta pragmatistisesti käytännön tasa-arvon tietona, tekoina ja toimintana. Tutkimukseni pyrkii hahmottamaan arvopohjan ja edellytykset, joille moninaisuutta tukeva kuvataidekasvatus käytäntöineen voi koulussa rakentua. Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti tarkastelemaan kuvataidekasvatusta peruskoulun kuvataiteen oppiaineen ja vuosiluokkien 1–6 kontekstissa. Liikun tutkimuksessa teorian ja käytännön vuoropuheluna kohti käytännön ratkaisuja pyrkien hahmottamaan edellytykset moninaisuutta tukevalle koulun kuvataidekasvatukselle.

Tutkimukseni esioletus on, että taiteella on myönteinen vaikutus moninaisuuden tukemiseen. Tutkimuksessani tarkastelen, millaisten ehtojen ja olosuhteiden vallitessa näitä myönteisiä tasa-arvoistavia vaikutuksia voisi käytännön kuvataiteen opetustilanteissa perusopetuksen alaluokilla syntyä. En siis oletta, että taide tai taidelähtöiset menetelmät automaattisesti tukevat moninaisuutta. Taiteen voimauttavan ja valtaannuttavan ilosanoman julistamisen lisäksi kaivataan ymmärrystä siitä, miten ja miksi taide ja muu visuaalinen kulttuuri moninaisuuden tukemisessa vaikuttaa. Tärkeää on tiedostaa myös, että toiseuttavakin vaikutus on mahdollinen.

Tutkimukseni tarkoitus on avata vaikeaa aihetta opettajille opettajana ja kuvataidekasvattajana. Puhun omasta kokemuksestani ja näkökulmastani lähtevästi ja pyrin tutkimuksen kautta rakentamaan avauksia ja sisääntulokohtia aiheeseen, johon on sen hankaluudesta ja omasta epävarmuudesta huolimatta välttämätöntä tarttua. Valkoisena valtakulttuurin edustajana positioni on useissa moninaisuuskysymyksissä ulkopuolinen ja oikeutukseni puhua aiheesta voidaan nähdä kyseenalaisena. Toisaalta etuoikeutettu asemani opettajana edellyttää ymmärryksen kartuttamista ja tekoja hiljaisuuden sijaan. Rasismikokemuksen ohittaminen olisi opettajalta rasistinen teko (Souto, 2015). En pääse oman positioni ulkopuolelle eikä ole olemassa täysin objektiivista positiota tai näkökulmaa (Riitaola, 2013). Voin siis puhua vain omalta paikaltani ja tuoda tähän laajaan, mutkikkaaseen, herkkään ja monialaiseen aiheeseen vain oman näkökulmani. En yritäkään tietää kaikkea, vaan hyväksyn myös ei-tietämisen kohdat. Tärkeää on, että en pyri puhumaan kenenkään puolesta vaan kanssa ja rinnalla.

Kasvatuksen käytännöt ratkaisevat, minkälaista normaaliutta koulussa rakennetaan ja kenen tarinaa koulussa kerrotaan. Siksi katson, että opettajan ja opettajankouluttajan positioni tuottama normatiivinen valta sisältää vastuun nostaa epätasa-arvo esiin, tarkastella omia asenteitani, ottaa asioista selvää ja etsiä ratkaisuja, jotta koulusta tulisi kaikille tasa-arvoisempi

paikka, jossa opitaan purkamaan epätasa-arvoistavia oletuksia niiden vahvistamisen sijaan. Olemme kaikki lähtökohtaisesti osin sokeita oman positiomme ulkopuolisuudelle. Emme silti voi jäädä kiinni tietämättömyyden aiheuttamaan häpeän tunteeseen tai pelkoomme sanoa jotain väärin, vaan olisi pystyttävä kohtaamaan vaikeat tunteensa, hyväksyttävä keskeneräisyytensä ja ryhdyttävä toimeen. Olen koittanut käsitellä oman näkökenttäni rajallisuutta, riittämättömyyden kokemuksiani ja hyödyntää niitä oppimisprosessissani. Tätä tutkimusta voi tarkastella myös värisokeuden ja etuoikeutetun position poisoppimisen prosessina (ks. Spivak, 1994).

Tutkimuksessa olen pyrkinyt hahmottamaan ulkopuolisuuden, eronte-kojen, epätasa-arvon ja normaaliuden rakenteita ja rakentamaan tasa-arvoista ja yhdenvertaista, erilaisuutta arvostavaa, uhriuttavasta ja toiseuttavasta suvaitsevaisuudesta pois pyrkivää, yhteisöllistä toimijuutta vahvistavaa kuvataidekasvatusta. Moninaisuuskasvatusta ei kuitenkaan voi olla vinkkipankki tai sääntöopas, koska kaikki toiseuden tilanteet ovat vahvasti tilannesidonnaisia. Siksi olen lähtenyt liikkeelle tarkastellen moninaisuuskasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen teoreettisia viitekehyksiä etsien niistä jaettuina tasa-arvon lähtökohdan pintoja, joille moninaisuutta tukevaa kuvataidekasvatusta voisi perustaa. Lähestyn aihetta työtään tutkivana opettajana empiiristen kokeilujen kautta, joissa ihmetellään, tunnustellaan, kokeillaan, tarkastellaan ja kehitetään pedagogiaa työn äärellä etenevässä tutkimusprosessissa. Tutkimuksen empiirisessä osassa olen kerännyt käytännön tietoa aiheesta suunnittelemalla, toteuttamalla ja tarkastelemalla kuvataidekasvatusta moninaisuuden ja tasa-arvon näkökulmista. Koska luokanopettajat toimivat perusopetuksen alaluokilla vastaten usein kuudesta ensimmäisestä vuodesta peruskoulun kuvataideopetuksesta ja koska opettajankoulutus on keskiössä alan ja aiheen kehittämistyössä, olen myös tarkastellut luokanopettajaopiskelijoiden ratkaisuja tasa-arvon toteuttamisesta kuvataidekasvatuksen kontekstissa.

Tämä työ on artikkeliväitöskirja, joka koostuu tästä koontiosasta sekä neljästä julkaistusta tutkimusartikkelista. Vastaan tutkimukseni pääkysymykseen: *Miten moninaisuutta voi tukea kuvataidekasvatuksessa, erityisesti perusopetuksen alaluokilla?* Lähestyn aihetta alan tutkimuskenttää kartoittavalla tutkimuksella (julkaisu I) ja kolmen toiminnallisen tapaus-tutkimuksen avulla artikkeleissa (julkaisut II–IV) käsittelemieni alakysymysten kautta: *Miten kulttuuriset koodit näkyvät oppilaiden taiteen tarkastelussa? Minkälaisia osallisuuden kokemuksia ja näkemyksiä oppilailta on suomalaisuudesta? Miten osallisuutta ja toimijuutta voi tukea kuvataidekasvatuksessa? Miten luokanopettajaopiskelijat ratkaisevat tasa-arvon tukemisen kuvataidekasvatuksen kontekstissa?*

Ensimmäinen tutkimusartikkeli kokoaa käsitystä alan pedagogisesta ajattelusta tutkimusprosessin alussa vuonna 2011. Se on osana tutkimusta paradigman muutoksen osoittajana ja tutkimuksen kulkua ensimmäisen tapauksen kulttuuristen koodien tarkastelun suuntaan ohjaavana osuutena. Siinä prosessissa havaittua on taas hyödynnetty toisen tapauksen

Myrsky-hankkeen suunnittelussa ja toteutuksessa. Kolmas tapaus kartoittaa tilannetta aiemmin havaitun pohjalta ja luokanopettajakoulutuksen näkökulmasta. Tutkimusartikkelit kuvaavat kutakin tapausta itsenäisesti. Eri artikkeleissa on asioista puhuttu erilaisin käsittein ja tulokulmin kulloistenkin ajan voimassa olevien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004 ja POPS 2014) ja kasvatustieteiden suuntaisesti. Tutkimusmetodeja on pyritty valitsemaan sen perusteella, miten kustakin tutkimuksesta on saatu tallennettua oleellista.

Tutkimuksen aikana moninaisuutta koskeva diskurssi on muuttunut ja loppua kohden tullut yhä näkyvämmäksi ja kuuluvammaksi. Samalla sekä moninaisuuskasvatus että kuvataidekasvatus ovat käyneet tutkimuksen toteuttamisen aikana läpi suuria muutoksia, joten tutkimus piirtää näkyviin myös näitä paradigman muutoksia ja niiden vaikutusta matkaan arvoperustasta käytäntöön. Moninaisuuskasvatuksen käsitteet ja tavoitteet ovat tutkimuksen aikana opetussuunnitelman vaihtuessa muuttuneet monikulttuurisuudesta ja suvaitsevaisuusajattelusta kohti sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoitetta ja moninaisen yhteiskunnan ajatusta. Tutkimusprosessin edetessä sekä käsitteiden ja diskurssien muuttumisen myötä moninaisuuden käsitys on laajentunut etnisyyteen nojaavasta monikulttuurisuudesta koskemaan moninaisuuden tukemista ja normikriittisyyttä laajemmin. Kuvataiteen opetussuunnitelma on muuttunut laajasti taidekasvatuksesta sisältöihin ja tavoitteisiin. Tämä monialainen yhtäaikaan ja nopea muutos on haastava, mutta mielenkiintoinen näköalapaikka siihen, mitä ajassa ja kasvatuksessa tapahtuu. Siksi olen jättänyt tutkimukseeni näkyviin vuosirenkaita, jotka samalla osaltaan avaavat tutkimusprosessin etenemistä ja oman pedagogisen ajatteluni rakentumista.

Tämä tutkimuksen koontiosuus kokoaa yhteen omaksi kokonaisuudeksi erillisten tapausten ja artikkeleiden äärellä havaittua ja opittua refleктоimalla niitä uudelleen myös teoreettisesti tasa-arvoon, osallisuuteen ja toimijuuteen peilaten. Koontiosa sisältää johdannon, teoreettisen viitekehyksen, selonteon tutkimuksen filosofiasta, tutkimuskysymyksistä, metodeista ja tutkimusprosessista sekä tutkimustulokset ja pohdintaosuuden. Käytäntö ja teoria ovat jatkuvasti käyneet tiivistä ja toisistaan jopa erottamatonta dialogia ja toinen toistaan muokkaamalla tuottaneet ilmiöstä tietoa kussakin ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa. Empiiristen kokeilujen pohjaksi olen kerännyt ja koostanut teoriapohjaa, jolle tutkimuksen pedagogiset kokeilut rakentuvat, jolloin tämä teorianmuodostusvaihe on ollut tiivis osa empiriaa.

Toisiinsa sulautuneita ja vaikuttaneita teorian, empirian ja kokemustiedon osia on hankala erotella toisistaan. Omaa ymmärrystä on väistämättä kartuttaneet myös muu tutkimuksen ulkopuolinen elämä, yhteisöllinen tiedonrakentuminen opetustehtävissä oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa, keskusteluissa ja tutkimusyhteistyössä kollegojen kanssa sekä monet luetut, kuunnellut ja nähdyt havainnot vuosien varrelta. Tutkimuksen tieto ei ole rakentunut umpiossa, yksin eikä täysin kronologisesti vaan yhteisössä

hiljalleen veistyen, kehkeytyen ja jäsenyten. Rakennan silti tutkimusta ko-koavan yhteenvedon niin, että raportoin tutkimuksen teoreettisen viiteke-hyksen ja empiirisen tutkimuksen teoriaosuuden eli empiriassa syntyneen ja syventyneen tiedon erillään toisistaan. Pyrin näin muodostamaan tästä jatkuvan muutoksen tilasta periodia 2011–2020 summaavan kokonaisuuden, katse kuitenkin koko ajan eteenpäin suunnattuna. Tiedostan ja hyväk-syn diskurssin muutosliikkeen ja hahmotan oman tutkimukseni paikan osana tätä jatkuvaa muutosta. Tutkimuksen tehtävänä ei ole lukita keskus-telua tai saada tyhjentävää ja lopullista vastausta aiheeseen, vaan tarkas-tella aihetta jatkuvassa liikkeessä olevassa jatkumossa yhteen ajanjaksoon rajaten ja tuoden siihen uuden käytännönläheisen koulunäkökulman.

2 MONINAISUUS KASVATUKSESSA

2.1 TASA-ARVON LÄHTÖKOHTIA KUVATAIDE- JA MONINAISUUSKASVATUKSESSA

Koska moninaisuutta ei voi tukea suvaitsemalla vaan tasa-arvon lähtökohdasta, olen etsinyt sekä moninaisuuskasvatuksen että kuvataidekasvatuksen teoriapohjasta tasa-arvon elementtejä. Tutkimukseni teoreettinen perusta rakentuu moninaisuuskasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen jakamalle empatiaa, toivoa, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja valtaantumista tavoittelevalle, merkityksiä rakentavalle ja ihmisen paikkaa maailmassa tarkastelevalle maaperälle. Näitä yhteisiä transformatiivisuuteen ja eettisyyteen pohjaavia risteämiä löytyy esimerkiksi representaatioista, visuaalisista ja sosiaalisista järjestyksistä, kyseenalaistamisesta, tiedon ja vallan suhteen haastamisesta, dialogisuudesta, tarkemmin katsomisesta ja toisin tekemisestä.

Kuvataidekasvatus on lähtökohdiltaan monialaista linkittyen läheisesti kriittiseen pedagogiikkaan ja kasvatustieteisiin ja niiden lisäksi esimerkiksi filosofiaan, sosiologiaan, psykologiaan, estetiikkaan, taidehistoriaan ja kulttuuriantropologiaan (Kallio, 2010). Tutkimukseni asettuu luontevasti kriittisen pedagogiikan (Freire, 2005 [1968]; Giroux & McLaren, 2001; Herkmann, 2007; Rancière, 1991, 2010, 2016), feministisen pedagogiikan (Butler, 2006 [1990]), osallistavan pedagogiikan (hooks, 1994, 2005), queer-pedagogiikan (Karkulehto & Rossi, 2018; Rossi, 2006; 2015), kriittisen moninaisuuskasvatuksen (Gorski, 2008; May & Sleeter, 2010; Sleeter & Grant, 2007) ja moninaisuutta tukevan (kuva)taidekasvatuksen (Efland ym., 1998; Foster; 2012, 2017; Kallio-Tavin, 2015, 2018; Koivisto, 2019; Oikarinen-Jabai, 2017a,b; Suominen & Pusa, 2018; Paatela-Nieminen, Itkonen & Talib, 2016; Pääjoki, 2004; Quinn, ym., 2012; Räsänen, 2008, 2015), muodostamaan kasvatukselliseen tilaan. Tutkimus liittyy prosessin etenemisen myötä myös yhteisöllisen (Hiltunen, 2009; Jokela 2008; 2009) ja osallistavan (Saldanha, Maksimovic, Torres de Eca, Letsiou ja Elzerman, 2019) kuvataidekasvatuksen keskusteluihin.

Tutkimus nojaa kriittisen-, feministisen- ja queer-pedagogiikan luomaan pohjaan asettamalla kasvatuksen tavoitteeksi moninaisuuden ja moniäänisyyden arvostamisen ja pedagogiseksi pyrkimykseksi huomion suuntaamisen yksittäisistä moninaisuutta ilmentävistä tekijöistä tiedon tuotannon rakenteisiin ja normatiivisten oletusten rooliin tiedon tuotannossa sekä erilaisina poissulkemisen ja sokeuden pisteinä. Feministinen pedagogiikka ponnistaa kriittisestä pedagogiikasta ja linkittyy Freiren ajatuksiin voimaannuttavasta kasvatuksesta, toivon pedagogiikasta ja tallentavasta opetuksesta luopumisesta. Bell hooksin (1994, 2005) vapauttavan

kasvatuksen periaatteiden myötä liikutaan kohti postkolonialistisen feminismin ajatuksia rodullistamisesta ja sukupuolittamisesta. Queer-pedagogiikka tuo moninaisuuden tarkasteluun seksuaalisuuden näkökulman.

Tutkimuksessa etsitään keinoja rohkaista oppijaa ajattelemaan kriittisesti itse ja tuottamaan tietoa yhdessä. Tutkimuksessa tarkastellaan ympäröivää todellisuutta ja kyseenalaistetaan siinä itsestään selvinä pidettyä lukemalla vastaan ja tekemällä toisin. Tutkimuksen keskiössä on kriittinen tiedonintressi ja toivon perspektiivistä katsova muutoksen mahdollisuuden etsintä oikeudenmukaisen yhteiskunnan puolesta sekä vähemmistöjä ja kansalaisuutta koskevat kasvatukselliset ja koulutukselliset teemat (ks. esim. Aittola, Eskola & Suoranta, 2007)

Kriittisen pedagogiikan mukaan kunnan kansalaisten kasvattaminen edellyttää vallitsevan ideologian mukaisen tiedon välittämistä, joten tiedon intressittömyyttä ja objektiivisina esitettyjä totuuksia on aina syytä epäillä. Keskeisiksi kriittisen pedagogiikan teemoiksi muodostuvat siis kuvataidekasvatukselle yhteisesti erilaisten kulttuuristen merkitysjärjestelmien, kokemuksellisuuksien ja representaatioiden tunnistamiset ja niistä neuvottelemiset (Giroux & McLaren, 2001; Seppänen, 2011) sekä (taiteen) tiedon ja vallan suhteet (Andreotti, 2010,2011; Desai, 2000; Dewey, 1934; Freire, 2005 [1968]; Foucault, 2005; Hall, 2013; Heikkilä, 2019; Mäki, 2017; Merleau-Ponty, 1993; Rancière, 1991; Sava, 2007; Seppänen, 2010; Varto, 2008).

Moninaisuuden sekä tietämisen moninaisuuden eli epistemologisen pluralismin tavoite yhdistää tutkimukseni osaksi postkoloniaalisen tutkimuksen kenttää, jonka tavoitteena on monipuolistaa ja laajentaa tiedekentällä hallitsevaa länsimaista käsitystä sosiaalisesta todellisuudesta, tiedosta ja toimintatavoista (Andreotti 2010; 2011). Tähän liittyy myös koulusamme yleinen länsimainen ajattelutapa, joka pitää sisällään ajatuksen siitä, että meidän tapamme olla, elää ja tietää olisi paras mahdollinen. Tässä dialogisuuteen pohjaavassa tehtävässä nojaan visuaalisen maailman merkityksien rakentamisen ja taiteellisen tietämisen käytänteiden rinnalla Rancièren (1991) ajatuksiin älyjen tasavertaisuudesta.

Kriittisen sosiaalipedagogiikan tavoin tutkimukseni korostaa kaikkien tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen perustuvaa toimintaa, dialogisen ja yhteisöllisen toiminnan tärkeyttä, yhteiskunnan valta-asetelmien paljastamisen merkityksellisyyttä sekä heikoimmassa asemassa olevien puolelle asettumista (Rynnänen, 2011). Tutkimus tarkastelee sosiaalipedagogian kaltaisesti ihmisen kasvua sosiaalisena kasvuprosessina yhteisöjen ja yhteiskunnan jäseneksi. Tutkimus linkittyy kriittiseen sosiaalipedagogiikkaan erityisesti myös toisen osatutkimuksen Myrsky-hankkeen kautta. Myrsky perustui sosiokulttuurisen innostamisen (Kurki, 2000) ajatukselle, joka pohjaa Freiren (2005 [1968]) sorrettujen pedagogiikkaan sekä ajatukseen taiteen osallistavasta, voimaannuttavasta ja valtaannuttavasta vaikutuksesta. Sosiokulttuurin innostaminen on tavoitteellista ja moraalista toimintaa, jonka tarkoituksena on innostamalla ja osallistamalla muuttaa yksilöllisiä

ja yhteisöllisiä asenteita ja sitä kautta yhteiskunnallista todellisuutta oikeudenmukaisempaan ja demokraattisempaan suuntaan (Kurki, 2000).

Tutkimus nojaa taidekasvatuksessa keskeiseen ja monimuotoistuvassa yhteiskunnassa yhä tärkeämmäksi nousevaan holistiseen ihmiskäsitykseen. Holistisessa näkemyksessä ihminen on ainutlaatuinen, kehollinen, tajunnallinen ja situationaalinen eli elämäntilanteeseensa kietoutunut multimodaalinen olento, joka tulee parhaiten ymmärretyksi maailmasuhteidensa kautta. Ihminen ja kulttuuri ovat kaksisuuntaisessa yhteydessä, jolloin ihmisen ja maailman välinen dialogisuus on keskeistä ja olemassa-olo toisistaan riippuvaista (Rauhala, 2005).

Tutkimus pohjaa oppimiskäsityksessään sekä sosiokulttuuriseen (Säljö, 2004), konstruktivistiseen (Rauste-von Wright & von Wright, 1994; Tynjälä, 1999) että taiteelliseen oppimiskäsitykseen (Dewey, 1934; Merleau-Ponty, 1993; Mäki, 2017; Sava, 2007; Varto, 2008), joissa kaikissa yhteisen neuvottelun ja ei-valmiin tiedon merkitys korostuu. Ajatus tiedosta yhteisössä rakennettavana, ei kopioitavana todellisuuden tulkintana on tutkimuksessani keskeinen. Oppija on oppimisprosessissaan aktiivinen tiedon konstruoija ja kokemuksiinsa tietoa peilaava tulkitsija, jolloin oppiminen voidaan nähdä yhteisössä muotoutuneiden tietojen, taitojen ja ajattelutapojen omaksumisena. (Tynjälä, 1999; von Wright & Soini, 2003.) Vygotskyn konstruktivistisen teorian pohjalta syntyneessä sosiokulttuurisessa teoriassa oppiminen nähdään kulttuurisesti muotoutuneiden ajattelutapojen välittymisenä (Säljö, 2004). Sosiokulttuurinen oppiminen tapahtuu yksilön ja ympäristön osallisuutta korostavassa dialogisessa vuorovaikutuksessa. Keskeistä on kuitenkin valmiin tiedon ja totuuden haastaminen. Valmiin tiedon välittämisen sijaan opettaja kannustaa ja innostaa oppimiseen, aktiivisuuteen ja itsensä toteuttamiseen, herättelee näkökulmia ja tukee ongelmanratkaisua (Freire, 2005). Samoista lähtökohdista rakentuu myös sosiokulttuurisen innostamisen käsite (Kurki, 2000).

Tutkimus linkittyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014, s.17) ajatukseen oppilaasta aktiivisena toimijana. Tutkimus on myös kuvataiteen puheenvuoro liittyen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) keskeisiin tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja osallisuuden tavoitteisiin. Tutkimus tarkastelee kuvataiteen näkökulmasta myös opetussuunnitelman arvopohjan ajatuksia kasvatuksen pohjaamisesta ihmisyyteen, sivistykseen, tasa-arvoon ja demokratiaan, kulttuurisen moninaisuuden näkemisestä rikkautena, kestävän elämäntavan ymmärtämisestä välttämättömytenä sekä kasvusta ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (POPS, 2014, s. 15–16, 19). Laaja-alaisten tavoitteiden osalta tutkimus pyrkii löytämään keinoja ajattelun ja oppimaan oppimisen, kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun, monilukutaidon sekä osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävän tulevaisuuden rakentamiseen (POPS, 2014, s. 20–24). Opetussuunnitelman perusteiden tavoin tutkimuksessa

ajatellaan osallisuutta edistävän, ihmisoikeuksia toteuttavan ja demokraattisen toimintakulttuurin luovan perustaa oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi (POPS, 2014, s. 28).

2.2 MONINAISUUSKASVATUS

Moninaisuutta tukeva kasvatusta linkittyy historialtaan monikulttuurisuuskasvatukseen alueeseen, johon taas asettuvat esimerkiksi sellaiset moniselitteiset käsitteet kuten interkulttuurisuus, globaalikasvatus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja inklusio (ks. esim. Paavola, Dervin & Talib, 2013, s. 241). Monikulttuurisuuden monitulkintainen käsite voi tasa-arvonäkökulmasta ja valtakysymyksenä tarkasteltuna viitata aivan eri suuntiin, joko moninaisuutta tukevaan erilaisuuden tunnustamiseen ja arvostamiseen tai eroja ja suvaitsevaisuutta korostavaan tunnistamiseen ja arvottamiseen. Interkulttuurisuuden käsite ohjaa huomiota enemmän kulttuurien välisyyteen, dynaamisiin eroihin ja toinen toiselta oppimiseen ja tasa-arvoisempaan vuorovaikutukseen. Globaalikasvatuksella tarkoitetaan kansalaisuuskasvatuksen globaalia ulottuvuutta, joka käsittää kehityspolitiikan, ihmisoikeudet, kestävän kehityksen, rauhan edistämisen, konfliktinehkäisyn sekä monikulttuurisuuden (Melén-Paaso, 2008; Riitaoja, 2011).

Tässä tutkimuksessa kasvatustavoitteena on globaalikasvatuksen kaltaisesti vastuullinen maailmankansalainen, joka ymmärtää globaalin maailman kompleksisuutta moninaisuudessaan sekä osaa ja haluaa toimia yhdessä muiden kanssa paremman maailman puolesta (Andreotti, 2010b; Pudas, 2015; Räsänen M., 2015; Räsänen R., 2009). Globaalikasvatuksen postkolonialistiseen teoriaan perustuva suuntaus korostaa kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen tavoin epäoikeudenmukaisten valtasuhteiden merkitystä, johon myös tässä tutkimuksessa kiinnitetään erityistä huomiota (Gorski, 2008; May & Sleeter, 2010; Sleeter & Grant, 2007). Ongelmana globaalikasvatuksessa on kuitenkin ollut, ettei se välttämättä kyseenalaista läntisen ajatteluperinteen ja globaalin markkinatalouden ylivaltaa eikä näihin liittyvää monenlaista eriarvoisuutta tai tunnista sitä, kuinka tiedon moninäkökulmaisuus ja muuttuvuus haastavat modernin viitekehyksen maailmankuvaa ja tietokäsitystä (Andreotti, 2010; Riitaoja, 2011). Sosiaalisen kestävän kehityksen liittäminen osaksi kestävän kehityksen kokonaisuutta on tuonut sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymykset myös osaksi sitä ekososiaalista keskustelua (ks. esim. Knif & Kairavuori, 2020).

Yksi syy suomalaisen koulun haasteisiin moninaisuuden tavoitteissa on siinä, että moninaisuuskasvatuksen toimiva toteuttaminen on ollut opettajille haastavaa. Matka kasvatuksen arvoperustasta käytäntöön koetaan hankalaksi, koska ohjeistusta ei ole ollut tarpeeksi saatavilla (Holm & London, 2010), jolloin ei saada riittäviä valmiuksia eriarvoisuuden haastami-

seen (Holm & Mansikka, 2013; Talib, 2005). Jos toiminta ei perustu ymmärrykseen epätasa-arvon taustasta, on vaarana, että hyvistä aikeista huolimatta toiminta onkin toiseutta lisäävää (Riitaoja, 2013; Tuori, 2007). Vielä ei ole löydetty kiinteää roolia tai systemaattisia toimintatapoja moninaisuuskasvatukseen kouluissa eikä opettajankoulutuksessa (Kasa, 2019; Pudas, 2015). Myöskään tutkimusta suomalaisesta rasisminvastaisesta kasvatuksesta ei ole tarpeeksi. Suomen ensimmäinen antirasistista kasvatusta käsittelevä väitöstutkimus (Alemanji, 2016) nostaa esiin suomalaisen rasismien näkymättömiä rakenteellisia hierarkioita, joita valtarakenteet pitävät yllä ja toisintavat. Alemanjin tutkimuksen näkökulmat suomalaiseen rasismiin ovat suomalaisen erinomaisuuden ja erityisyyden kertomus, koloniaaliset valtarakenteet, valkoisuuden teoria sekä rasismien kiistäminen. Alemanji painottaa, että koska antirasismien käsite perustuu rasismien olemassaolon tunnistamiselle, antirasististen kasvatusten kehittämisen kouluihin on tärkeää.

Moninaisuuskasvatuksen nimet, sisällöt, päämäärät ja kasvatuksen kohteet ovat jatkuvassa muutoksessa. Yhtenä koulun moninaisuuskasvatuksen elementtinä on tarkasteltava arvopohjaa näkyväksi tekeviä ja käytäntöön suuntaavia opetussuunnitelmia, jotka ovat sekä opetuksen työvälineitä että koulun toimintaa yhteiskunnallispoliittisista näkökulmista ohjaavia dokumentteja (Vitikka, 2009). Opetuksen tavoitteita, sisältöjä, opetusmenetelmiä, tuntimääriä ja arvioinnin kriteerejä määrittäessään opetussuunnitelmat samalla linjaavat koulutuspoliittisen näkemyksen yhteiskunnassa tarvittavasta osaamisesta (Antikainen, Rinne & Koski, 2013). Vaikka opetussuunnitelmat ovat monien eri tahojen ajatusten, odotusten, toiveiden ja kompromissien, historian ja kulttuurin muodotelmia, esitetään niiden sisältämä tieto usein neutraalina (Vuorikoski, 2003).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 1994; POPS, 2004 ja POPS, 2014) on liikuttu etnisen erilaisuuden korostamisesta ja erilaisille suunnatusta kasvatuksesta kohti kaikenlaisen moninaisuuden ymmärtämistä jokaisen yksilön ominaisuutena. Moninaisuusnäkökulmasta tarkasteltuna vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa keskeistä oli kansainvälisyyden kohtaaminen. Vuonna 2004 monikulttuurisuus ja sen suvaitseminen siirtyi keskiöön. Opetussuunnitelman arvoperusta on vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa aiempaa laajemmin ja selkeämmin määritelty. Se tuo selkeämmin esiin tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden sekä moninaisuuden ja kestävä kehityksen kysymyksiä. Aiempi monikulttuurisuuden hyväksymisen käsite (POPS, 2004, s. 12) on muuttunut termiksi kulttuurinen moninaisuus rikkautena (POPS, 2014, s. 16). POPS 2004, jonka voimassa ollessa tämä tutkimus aloitettiin, eroteli vielä selkeästi oman ja muun kulttuurin, ja kasvatuksen tavoitteet olivat erilaiset valtaväestölle ja muualta tulleille (Räsänen R., 2005, s. 96). Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa siirryttiin uuteen vaiheeseen,

jossa puhutaan erilaisista oppilaista ja oppijoista, monikielisydestä ja moninaisesta yhteiskunnasta monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajaoppilaan sijaan (Mäkelä, Kalalahti & Varjo, 2017).

Hankalaksi koettu monikulttuurisuus-termi on opetussuunnitelmatextissä vaihtunut kulttuuriseksi moninaisuudeksi (cultural diversity). Kulttuuriseen moninaisuuteen luetaan niin etninen, kulttuurinen, sosiaalinen kuin muu yhteiskunnallisen tasa-arvon näkökulmasta merkityksellinen moninaisuus, muun muassa sukupuolen, seksuaalisuuden ja fyysisen toimintakyvyn moninaisuus (Encyclopedia of Diversity in Education, 2012). Koska moninaisuuden käsite sisältää kaikki moninaisuuden osatekijät, voidaan jokainen koulu, luokka, oppilas ja opettaja Suomessa nähdä monikulttuuriseksi ja kulttuurisesti moninaiseksi.

Kulttuurinen moninaisuus on monikulttuurisuuden kaltaisesti silti myös varsin monimerkityksellinen käsite, josta löytyy monenlaisia määritelmiä tutkimuksesta ja sen alasta riippuen. Bhabhan (1994, s.34–38) mukaan kulttuurinen moninaisuuskin on hankala käsite, koska se tarkoittaa helposti essentiaalisina eli olemuksellisina ja autettisina eli syntyperäisinä esitettyjä toisistaan irrallisia kulttuureita. Andreottin (2011) mukaan kulttuurinen moninaisuus on silloin omaan kulttuuriin liitettävä etninen koriste, joka ei kuitenkaan saa horjuttaa valtakulttuurin asemaa. Usein kulttuurisen moninaisuuden käsite liitetään edelleen kansallisiin kulttuureihin, etniseen erilaisuuteen ja kieleen (Holm & Londen, 2010; Mäkelä ym., 2017). Tämä voi johtaa stereotyyppioihin ja yleistyksiin, jotka edesauttavat näkemään erot kategorisina, pysyvinä ja yhtenäisinä. Erojen intersektionaalinen yhteenkietoutuminen ja kulttuuristen ja sosiaalisten kategorioiden dynaamisuus tulisi huomioida paremmin (Mäkelä ym., 2017; Nieto, 2002; Paavola, Dervin & Talib, 2013).

Suvaitsevaisuuskasvatuksesta ja nationalistisesta näkökulmasta on tultu kohti pluralistista ja globaalia ajattelua, jossa on tapahtunut käänne integraatiosta ja kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen (Nieto & Bode, 2012; Zidarić, 2012). Sosiaalinen oikeudenmukaisuus on kirjattu myös Suomessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Zilliacus, Holm & Sahlström, 2017). Kulttuurin ja kulttuurisen identiteetin käsitteitä on nykydiskurssissa alettu problematisoida (Zilliacus, Paulsrud & Holm, 2017). Moninaisuuskasvatuksen lähtökohtana olevan oikeudenmukaisuuden edistäminen kasvatuksessa ja opettajankoulutuksessa edellyttää kriittistä moninaisuusdiskurssia ja juuri kulttuurin- ja monikulttuurisuus käsitteiden kriittistä tarkastelua (Hummelstedt-Djedou, Zilliacus & Holm, 2018).

Kyse ei ole kuitenkaan siitä millä nimellä kasvatusta kutsutaan, vaan käsitteiden ja diskurssien kautta muodostuvien sisältöjen ja niistä kumpuavan toiminnan kriittisestä tarkastelusta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen myös sekä kuvataidekasvatukselle että moninaisuuskasvatukselle yhteisten ja keskeisten kulttuurin ja identiteetin käsitteitä ja niiden vaikutusta opetuksen käytäntöihin. Käytän tutkimuksessa, opetussuunnitelman

käyttämän kulttuurisen moninaisuuden käsitteestä huolimatta viime vuosina yleistynyttä käsitettä *moninaisuus (diversity)*. Vaikka kulttuuri käsitetäänkin nykyään laajempaan ja hybridinä, haluan valinnallani selkeyden vuoksi korostaa moninaisuuden moninaisuutta, ei edelleen kasvatuksen kentällä helposti väärin tulkittuun kulttuurin käsitteeseen kiinnittyvyyttä. Moninaisuutta arvostavasta tasa-arvolähtöisestä kasvatuksesta käytän nimitystä *moninaisuuskasvatus*, jossa staattisten ryhmien välisten erojen sijaan huomio on kaikissa toiseuden kokemusta tuottavissa tekijöissä sekä tasa-arvoisissa ja eettisissä toimintatavoissa.

2.3 KRIITTINEN MONINAISUUSKASVATUS

Kasvatus ei ole koskaan arvoneutraalia tai irti vallasta. Kaikki kasvatus välittää arvoja ja asenteita tukien tai horjuttaen sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Moninaisuuskasvatuksessa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja vallan kysymykset ovat ydin kysymyksiä, joten niiden tarkastelu on tässä tutkimuksessakin keskeistä.

Kasvatuksen tavoitteet ja kohteet paljastavat kasvatuserittelyn taustan. Tutkimuksessani keskeinen, mutta samalla hankala kulttuurin käsite viittaa yleisesti elämäntavan, arvojen ja perinteiden muodostamaan kokonaisuuteen, joka katsotaan ominaiseksi tiettyssä yhteisössä. Konservatiivisissa monikulttuurisen kasvatuksen lähestymistavoissa yhteistä on usein juuri kulttuurin käsitteen ymmärtäminen toisten, usein etnisten vähemmistöjen, olemukselliseksi ja yksilöä määrittäväksi kulttuuriksi. Tällöin kulttuurisia eroja helposti essentialisoidaan ja niitä pidetään usein vajavaisuuksina. (Gorski, 2009; Sleeter & Grant, 2007.)

Yleisesti essentialismi voidaan kääntää olemusajatteluksi, jolloin ajatellaan jokaisella olevan oma pysyvä olemuksensa ja yksilö jäsenetään oletettujen tyypillisten ominaisuuksien mukaan (Tieteen termipankki, 10.8.2020). Essentialismiin nojaavan opetuksen kohteena on silloin kulttuurisesti toinen, jonka kohtaamiseen tarvitaan ohjeistusta ja jota pyritään kasvatuksella saamaan sopeutumaan valtakulttuurin normistoon. Liberaaleissa kasvatuksen lähestymistavoissa juhlistetaan moninaisuutta ja hyväksytään erilaisuus (Gorski, 2009; May & Sleeter, 2010; Sleeter & Grant, 2007), mutta nämäkin lähestymistavat, hyvistä aikeista huolimatta, rakentuvat usein yksioikoisille kulttuurin käsitteille ja toisten kulttuurien essentialisoinnille ja stereotypisoinnille, jolloin binaarinen jako meihin ja muihin säilyy.

Kriittinen moninaisuuskasvatus keskittyy kriittisen kasvatuksen tavoin valtasuhteiden ja rakenteellisten epätasa-arvoisuuksien tarkasteluun, jolloin toiseuttamisen mekanismit ovat ongelmia, eivät ne toiset. Kriittisissä lähestymistavoissa yhteistä on sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja muutoksen tavoite sekä intersektionaalinen näkökulma kulttuuriin. (Dervin,

2016; Gorski, 2009; Sleeter & Grant, 2007.) Kriittisen moninaisuuskasvatuksen lähtökohdat ja perusperiaatteet nousevat kriittisestä pedagogiikasta, jonka yksi uranuurtaja Freire on. Freire (2005) korostaa Rancièren tavoin kasvatuksen poliittisuutta eriarvoisuutta vastaan käytävässä taistelussa. Hän yhdistää lukutaidon kehittämisen yhteiskunnalliseen tiedostamiseen ja sen myötä valtautumisen ja toimijuuden vahvistamiseen, jolloin ihmisten on mahdollista vapauttaa itsensä, ja myös sortajansa, rakenteiden vallan alta. Opettaja–oppilas hierarkian purkaminen ja dialogisuus ovat Freiren kasvatuksen ytimessä. Freire näkee dialogisuuden opettamisessa ja oppimisessa tallentavan oppimisen vastakohtana ja dialogisen kasvatuksen keskeisenä elementtinä tiedostamisen kehittämisessä. Opettaja ei voi jakaa valmista tietoa, koska tällaisella tallentavalla kasvatuksella opettaja tulee tukeneeksi kolonialismin ja valta-asemien jatkuvuutta. Sen sijaan kyseenalaistamisen opettaminen tuottaa muutokseen tarvittavaa osallisuutta ja toimijuutta.

Koulu paikallistuu tasa-arvon ja epätasa-arvon rakentumisessa keskeiseksi tekijäksi. Rancièr (1991; 2010) puhuu tyhmentävästä kasvatuksesta ja älyjen tasa-arvosta. Koulu on Rancièren (2010, s. 8) mukaan keskeinen paikka, jossa yhteiskunnassa luodaan epätasa-arvoa tietämisen hierarkian kautta. Sekä Freire että Rancièr ovat purkaneet tiedon ja tietämisen hegemoniaa kritisoiden ajatusta jonkinlaisen tietämisen tai tiedon olemisesta oikeampaa kuin toinen. Useat muutkin kriittisen pedagogiikan edustajat tukevat ajatusta, että kriittisen ajattelun kyseenalaistamisen ja tiedon ja vallan suhteen tarkastelun kautta voidaan tavoitella oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Esimerkiksi Foucault (2005) kritisoi koulutusjärjestelmää ja sen objektiivisena esitettyä tietoa toteamalla koulun ja sen pedagogian olevan keinoja kontrolloida, normalisoida ja sopeuttaa yksilöitä. Suorannan (1999) mukaan Giroux luokittelee koulutiedon valtaapitävien tiedoksi ja osaksi sortomekanismeja, jos se otetaan valmiina ja annettuna tosiasiana, joka luo kuvan todellisuudesta, jossa esitetyt asiat ovat varmoja, pysyviä ja sellaisenaan sisäistettäviä. Giroux kritisoi myös koulutuksen taipumusta uusintaa, toistaa ja vahvistaa yhteiskunnan valtarakenteita ja niiden välisiä suhteita. Kasvattajan täytyisi tietoisesti pyrkiä uudistamaan koululaitoksien ja kasvattajien käytäntöjä ja pyrkiä vahvistamaan oppilaan kykyä ylläpitää omaa tietoaan perinteisen koulutuksen ohessa. McLaren korostaa, että kasvatuksen tulisi aktivismin periaatteiden mukaisesti pyrkiä uudistamaan oman aikansa vallitsevat vallan ja kapitalismin rakenteet yhteisöstä käsin (Suoranta, 2005). Keskeistä tämän vastustamisessa on tiedon ja vallan suhteen haastaminen.

Moninaisuusajattelua tukevaan feministiseen tai sukupuolisensitiiviseen pedagogiaan liittyy epäily tiedon oletetusta sukupuolineutraaliudesta. Feministinen pedagogia on tuonut kasvatukseen mieskeskeisyyttä haastavan naisnäkökulman ja osoittanut myös koulutuksen olevan yksi keskeisimpiä areenoita, joilla porvarillinen ja heteronormatiivinen sukupuolideologia levitetään ja juurrutetaan kansalaiseen (Naskali, 2001a, 2001b).

Feministinen pedagogiikka on feministiseen teoriaan pohjaava opettamisen muoto, jossa myös tiedostetaan tiedon poliittisuus ja koulutuksen tapa tuottaa hierarkioita. Feministinen pedagogia tuo opetukseen intersektionaalisen otteen, jossa tiedostetaan ihmisiä kohdeltavan esimerkiksi sukupuolen, seksuaalisuuden, ihonvärin, sosiaaliluokan, uskonnon tai ruumiillisen kyvykkyyden ja niiden erilaisten risteämien vuoksi (Ojala & Saresma, 2018, s. 26–27). Essentialismia vastustavan suuntauksen eksistentialismin feministinen edustaja Simone de Beauvoir (1908–1986) on pyrkinyt murtaamaan naista koskevan olemusajattelun. Feministisen epistemologian mukaan tieto on aina yhteydessä tiedon tuottajan henkilökohtaisiin kokemuksiin, sukupuoleen, yhteiskunnalliseen asemaan, arvoihin ja yhteisöön. Tieto rakentuu henkilökohtaisena, paikallisena ja yhteisöllisenä prosessina, joka kytkee tiedon tuottamisen aistien kautta kehoon ja ruumiillisuuteen. (Shapiro, 1999.)

Feminististä pedagogiaa on kritisoitu siitä, ettei se kiinnitä huomiota seksuaalisuuteen. Queer-pedagogia on pyrkinyt vastaamaan siihen tarpeeseen. Sen mukaan ei ole olemassa yhtä pysyvää sukupuolta diskurssien ulkopuolisena, yhtenäisenä ja olemuksellisenä identiteettinä, vaan sukupuoli on diskursiivinen muodostelma, jota on tarkasteltava suhteessa historiaan ja sukupuoliä tuottavaan valtaan (Butler 1990, s. 3). Queer-pedagogian mukaan naisten lisääminen tietoteoriaan ei riitä. On otettava huomioon sukupuolten moninaisuus, niiden erot ja fluidius sekä se, että sukupuolen lisäksi tiedon rakentumiseen vaikuttavat muutkin tekijät, erityisesti seksuaalisuus, sekä näiden erojen risteäminen. Queer-pedagogia korostaa, että heteroseksuaalisuus ei ole lähtökohtaisesti normaalia, vaan se on vain yleistä ja normitettua. Tällöin mielikuva normaaliudesta perustuu siihen, että normaaliutta rakennetaan enimmäkseen tiedostamattomasti omaksutuilla käsityksillä siitä, millaista on oikeanlaisuus ja millaiseen oikeanlaisuuteen yhteiskuntajärjestys nojaa. (Rossi, 2006, s. 19–28.) Näin ollen pyritään kiinnittämään erityistä huomiota niihin tietämisen ja ajattelun tapoihin ja erontekojen taustoihin, joilla jokin saadaan näyttämään normaalilta. Kriittisen pedagogiikan mukainen opettajaideaali on transformatiivinen intellektuelli, joka tähtää hegemonian toistamisen sijaan muutokseen ja pystyy hylkäämään ajatuksen opettajasta tiedon määrittäjänä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen taiteen tietoa osana koulun tietohierarkiaa sekä normaaliuden ja tasa-arvon rakentumista.

2.4 MONINAISUUS KUVATAIDEKASVATUKSESSA

Kuvataiteellinen toiminta nähdään toimivana moninaisuuden, identiteetin, ulkopuolisuuden ja maailmansuhteen käsittelyn menetelmänä ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vahvistana. Kuvataidekasvatuksessa moninaisuutta on tarkasteltu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kontekstissa

laajalti ja monista, näkökulmista, esimerkiksi taiteellisista, sosiaalisista, poliittisista ja eettisistä (Quinn, Ploof & Hochtritt, 2012). Kuvataidekasvatuksessa etsitään usein keinoja epäoikeudenmukaisuuksien haastamiseen, kriittiseen ajatteluun, eri näkökulmien tunnistamiseen ja kunnioittamiseen, empatiaan ja vastuuseen (Maniford, Willis & Zimmermann, 2019). Kuvataiteessa on monia moninaisuutta tukevia, dialogisuudelle ja kriittiselle ajattelulle ominaisia tulokulmia. Esimerkiksi keskeneräisyyden, alttiiksi asettautumisen, arvaamattomuuden, yllättävyyden, haavoittuvaisuuden, avoimen lopun, kokeilevaisuuden ja oman ajattelun jatkuvan haastamisen ja muokkaamisen elementit rohkaisevat avoimeen ajatteluun, ja jo tiedetyiksi luullun kyseenalaistamiseen (Kallio-Tavin, 2018).

Epävarmuudessa toimimisen hyväksyminen ja kyseenalaistaminen sekä taiteessa että taidekasvatuksessa mahdollistavat niille tärkeän roolin moninaisuuden ja normaaliuden tarkastelussa. Taide ja taiteellinen toiminta ulottuvat kielen, arvokäsitysten, lineaarisuuden ja johdonmukaisuuden vaatimusten ulkopuolelle. Taidekasvatus ei rakennu oikeiden vastausten löytämiselle, joten se voi toimia virheitä sallivana ja suorittamisen ihannointia haastavana oppiaineena ja tietämisen tapana (Saastamoinen, 2011). Myös visuaalisen maailman ja visuaalisen viestinnän merkitysten, representaatioiden ja visuaalisten järjestysten tarkastelu asettuu tärkeäksi osaksi tasa-arvoisen moninaisen maailmasuhteen rakentumisesta (Desai, 2000; Seppänen, 2010).

Kuvataide oppiaineena on sisällöltään valtavan laaja, sisältäen taiteen ja visuaalisen kulttuurin ja viestinnän moninaiset alueet, lajit, tekemisen tavat, tekniikat ja historian. Kuvataide on Suomessa oppiaineena ollut alusta saakka osa yleissivistävää kaikille kuuluvaa koulurakennetta, vaikka oppiaineen nimi ja tavoitteet ovatkin olleet jatkuvassa muutoksessa 1800-luvun lopulta tähän päivään. Kuvataidekasvatus ja sen tavoitteet ja opetuskäytännöt ovat jatkuvasti uudistuneet suhteessa taidemaailmaan ja taidekäsitysten muutoksiin, joista käsin on luotu käsityksiä oikeanlaisesta työskentelystä ja sen lopputuloksista koulussa (ks. esim. Kallio-Tavin, 2015; Vira, 2007). Kuvataidekasvatuksen perustelut ovat seuranneet yhteiskunnan muutoksia, koulutuspolitiikkaa ja kasvatusajattelua (Pohjakallio, 2005).

Tasa-arvotema ja kulttuurisen moninaisuuden huomioimista kuvataidekasvatuksessa on kansainvälisesti tutkittu jo 1970-luvulta alkaen (Boughton & Mason, 1999). Moninaisuuden teemat erilaisina tasa-arvon, eettisyyden ja identiteetin kysymyksinä ja taiteen tekeminen sosiaalisen muutoksen mahdollistajana aktivoituivat Suomessakin erityisesti 1990-luvulla. Silloin monikulttuurista taidekasvatusta lähestyttiin esimerkiksi luokittelulla modernismista postmodernismiin (Efland, Freedman & Stuhr, 1998). Tästä luokittelusta löytyy yhteneväisyyksiä aiemmin esitettyyn monikulttuurisuuskasvatuksen konservatiivisuus-liberaalisuus-kriittisyysluokitukseen (Gorski, 2009; Sleeter & Grant, 2007). Eflandin, Freedmanin

ja Stuhlin (1998) luokittelun modernistisimmassa lähestymistavassa kulttuurista moninaisuutta tarkastellaan erilaisuuden kautta, kulttuurisesti erilaisten opettamisena ja sopeuttamisena opettajan toimiessa tiedon haltijana ja määrittelijänä. Ihmissuhteita korostavassa lähestymistavassa yhtäläisyyksiä korostetaan tai eroavaisuuksia kaunistellaan. Yksittäisten ryhmien tutkimiseen keskittymällä saadaan esiin ryhmien välisiä eroja esimerkiksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon toteutumisessa. Näissä lähestymistavoissa ei kuitenkaan vielä ylletä postmodernismia edustavaan kyseenalaistavaan, aktiivisemmin demokratiaa ja tasa-arvoa rakentavaan tai radikaaleimmillaan sosiaalisesti uudistavaan taidekasvatukseen. Jatkumon postmodernissa päässä keskeisintä ovat kriittisen pedagogiikan periaatteiden tapaan kuvaan ja taiteeseen linkittyvän tiedon rakentumisen ja vallan suhde sekä aktiivinen, konflikteja avoimesti kohtaava yhteistoiminta tasa-arvoisemman tulevaisuuden puolesta. Myös kyseenalaistamista ja kriittisen ajattelun kehittämistä pidetään tärkeinä sosiaalisesti uudistavan taidekasvatuksen kriteereinä. (Efland ym., 1998; ks. myös Knif & Kairavuori, 2020)

Yleisen sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen tähtäävän kasvatustajattelun myötä myös kuvataidekasvatuksessa nousevat yhä uudelleen esiin samat teemat ja tavoitteet. Nykykuvataidekasvatusta pyrkii kriittisen pedagogiikan tavoin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tukemiseen, moniäänisyyteen, yhteiskunnan marginalisoitujen kuulemiseen sekä moniarvoisuuden kunnioittamiseen. Nykyisen kuvataidekasvatuksen tulisi myös nykytaiteen kaltaisesti tutkia yhteiskunnallisia aiheita ja kysyä kriittisiä kysymyksiä yhteiskunnasta ja kulttuurista, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta (Kallio-Tavin, 2015; 2018). Esimerkiksi visuaalisen kulttuurin representaatioiden tulkinta normien kyseenalaistamisessa on noussut tärkeäksi (Kallio-Tavin, 2015; Tavin, 2011). Myös queer-pedagogiset kysymykset on nostettu marginaalista suomalaisen kuvataidekasvatuksen ytimeen (Suominen & Pusa, 2018). Myös kriittinen vammaistutkimus (Derby, 2015) sekä ekososiaalinen oikeudenmukaisuus ja posthumanistinen näkökulma tasa-arvoon (Suominen, 2015; Ylirisku, 2021) ovat keskeisessä asemassa nykykuvataidekasvatuksessa.

Tätä tutkimusta on toteutettu kahden eri opetussuunnitelman, POPS 2004 (tapaukset 1 ja 2) ja POPS 2014 (tapaus 3 ja koontiosuus), voimassa ollessa. Siksi on tärkeää hahmottaa kummankin opetussuunnitelman aikaiset kuvataiteen tehtävät ja tavoitteet (ks. taulukko 1). Kuvataiteen opetussuunnitelmalliset tavoitteet ovat seuranneet sekä taiteen että moninaisuuden diskursseja ja myös muuttuneet varsin radikaalisti. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) on siirrytty selkeästi modernismista nykyaikaisempaan taidekäsitteeseen, jossa nykytaiteen kautta käsitellään ja kyseenalaistetaan yhteiskunnan epäkohtia. Myös tieteenalälähtöisestä, oppiainekeskeisestä sisällöstä on edetty visuaalisen kulttuurin opettamiseen, ja kehitys jatkuu edelleen (Kallio-Tavin,

2015). POPS 2014 mukaan kuvataiteen opetuksen tehtävänä on ohjata oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin. Kuvataiteen opetuksen tulisi, kriittisen pedagogiikan tavoin, tukea oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymistä sekä kannustaa heitä vaikuttamaan omaan elinympäristöön ja yhteiskuntaan sekä luoda perustaa oppilaiden paikalliselle ja globaalille toimijuudelle (POPS, 2014, s. 492–497). Opetussuunnitelman muuttuneet käsitykset omasta ja muiden kulttuurista yhdistettynä taidekäsityksen muutokseen heijastuvat myös kuvataiteen opetussuunnitelmaan. Esimerkiksi suomalaiskansalliseen identiteettiin liitetyn ns. kultakauden taiteen keskeisestä asemasta (POPS, 2004) on siirrytty nykyaikakeskeiseen taidekäsitykseen (POPS, 2014). Kuvataide oppiaineena on syventynyt opetussuunnitelman (POPS, 2014) laaja-alaisen osaamisen alueisiin ja erityisesti kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun sekä monilukutaidon tavoitteiden käytännön toteutuksiin (Kallio-Tavin, 2018).

Kuvataidekasvatus ei, tavoitteistaan huolimatta ole kuitenkaan automaattisesti sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja eettisiä arvoja edistävää. Kuten kaikki kasvatus ja opetus, myös taidekasvatus voi vahvistaa ja välittää eriarvoisuutta (Anttila, E., 2008). Opetussuunnitelman vaatii tarkempaa avaamista, jotta sen tasa-arvon tavoitteet muuntuvat käytännön tasa-arvon teoiksi ja valinnoiksi.

POPS 2004
<ul style="list-style-type: none"> • Peruskoulun kuvataideopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan kuvallisen ajattelun ja esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä sekä antaa valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun. Keskeistä kuvataideopetuksessa on ymmärtää visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotoja yhteiskunnassa: taidetta, mediaa ja ympäristöä. Opetuksen tavoitteena on, että oppilaalle syntyy henkilökohtainen suhde taiteeseen. Kuvataiteen opetus luo perustaa suomalaisen ja oppilaan oman kulttuurin sekä hänelle vieraiden kulttuureiden visuaalisen maailman arvostamiselle ja ymmärtämiselle. Kuvataiteen opetuksessa kehitetään taitoja, joita tarvitaan kestävän tulevaisuuden rakentamisessa.
<ul style="list-style-type: none"> • Taiteellisen ilmaisun ja toiminnan lähtökohtina ovat ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat ja elämykset. Opetuksen tavoitteena on kehittää mielikuvitusta ja edistää oppilaiden luovan ongelmanratkaisun ja tutkivan oppimisen taitoja. Aihepiirit kytketään oppilaalle merkityksellisiin kokemuksiin. Kuvataiteen opetuksessa tulee ottaa huomioon oppiaineen sisäinen integraatio, jolloin ilmaisulliset, taidolliset ja tiedolliset tavoitteet toteutuvat samanaikaisesti kuvallisissa harjoituksissa. Kuvataiteen keskeisiä sisältöalueita voidaan käsitellä samassa tehtävässä. Oppiaineelle on ominaista teemallisuus, joka mahdollistaa kiireettömän ilmapiirin ja pitkäjänteisen työskentelyn.

<ul style="list-style-type: none"> • Keskeiset sisältöalueet: kuvailmaisuus ja kuvallinen ajattelu, taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen (Suomen kultakauden mestareita, esimerkkejä eri aikakausien taiteesta ja nykytaiteesta), ympäristöestetiikka, arkkitehtuuri ja muotoilu ja media ja kuvaviestintä.
POPS 2014
<ul style="list-style-type: none"> • Kuvataiteen opetuksen tehtävä on ohjata oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin. Oppilaiden identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä vahvistetaan kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla. Oppilaiden omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeileminen luovat perustan opetukselle. Kuvataiteen opetus kehittää kykyä ymmärtää taiteen, ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin ilmiöitä. Oppilaille tarjotaan tapoja arvottaa todellisuutta ja vaikuttaa siihen. Kulttuuriperinnön tuntemusta vahvistamalla tuetaan traditioiden välittymistä ja uudistumista. Opetus tukee oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymistä sekä kannustaa heitä vaikuttamaan omaan elinympäristöön ja yhteiskuntaan. Kuvataiteen opetuksessa luodaan perustaa oppilaiden paikalliselle ja globaalille toimijuudelle.
<ul style="list-style-type: none"> • Taiteelle ominainen työskentely harjaannuttaa kokemukselliseen, moniaistiseen ja toiminnalliseen oppimiseen. Oppilaat tarkastelevat kuvataidetta ja muuta visuaalista kulttuuria historiallisista ja kulttuurisista näkökulmista. Opetuksessa tutustutaan erilaisiin näkemuksiin taiteen tehtävistä. Oppilaita ohjataan käyttämään monipuolisesti erilaisia välineitä, materiaaleja, teknologioita ja ilmaisun keinoja. Opetuksessa kannustetaan monilukutaidon kehittämiseen hyödyntämällä visuaalisuutta sekä muita tiedon tuottamisen ja esittämisen tapoja. Oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin yhteistyössä muun opetuksen ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Opetuksessa tutustutaan museoihin ja muihin kulttuurikohteisiin sekä tarkastellaan kuvataiteen harrastusmahdollisuuksia.
<ul style="list-style-type: none"> • Tavoitteita tarkastellaan visuaalisen havaitsemisen ja ajattelun, kuvallisen tuottamisen, visuaalisen kulttuurin tulkinnan ja esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisen kautta.
<ul style="list-style-type: none"> • Kuvataiteen opetuksen tavoitteita lähestytään omia kuvakulttuureja, ympäristön kuvakulttuureja ja taiteen maailmoja tutkimalla.

Taulukko 1 Kuvataide perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014.

2.5 TAIDEKASVATUKSEN TUTKIMUS OMAA TIETÄ RAIVAAMASSA

Monikulttuurisuutta käsitelleissä taidekasvatusteksteissä korostui pitkään taiteen merkitys kulttuuri-identiteetin selkiinnyttämisessä, ja monikulttuurinen taidekasvatus pohjasi kertomukseen vahvoista ja yhtenäisistä kulttuurisista identiteeteistä (Pääjoki, 2004). Pääjoki tutki väitöskirjassaan taidetta, eri teorialaditioita ja taideteoksia avoimemman ja kysyvämman tietämisen, ajattelun ja toiminnan mahdollistavana kohtaamispaikkana, taiteen avaamana kolmantena tilana, jossa voi kysyä, millaisessa maailmassa elämme nyt, miten sinne tultiin ja miten voimme toimia siellä. Myös oma tutkimukseni etsii reittejä tällaiseen merkityksiä rakentavaan ja neuvottelevaan kolmanteen tilaan alaluokkien kuvataidekasvatuksen osallisia tiloja kartoittamalla (Knif, 2017).

Oikarinen-Jabai (2004; 2017a; 2017b) on tutkinut toiseutta, ryhmään kuulumista ja oman paikan neuvotteluja taiteen keinoin. Myös hänen viitoittamaansa polkua kuljen monissa tutkimukseni vaiheissa ja valinnoissa, varsinkin toisen osatutkimuksen Myrsky-hankkeen empiirisessä osassa, jossa tarkastelen osallisuutta ja suomalaisuutta (Knif, 2017).

Räsänen väitöstutkimuksesta (1997) lähtien hänen tutkimuksensa luokanopettajaksi opiskelevien suhteesta taiteeseen ja moninaisuuteen sekä jäsenyydet monikulttuurisesta kuvataidekasvatuksesta (Räsänen, M., 2008) ja avoimeen taidekäsitykseen ja monitulkintaisuuteen pohjaavasta monilukumallista (2015) ovat olleet pohjana omalle moninaisen kuvataidekasvatusajattelun rakentumiselle. Räsänen on myös raivannut tutkimustietä luokanopettajakoulutuksen kuvataideopetuksen ja moninaiskasvatuksen saralla ja havainnut (2013, s. 270), että luokanopettajilla oli tutkimuksen toteutuksen aikaa opintojensa alussa kapea, etnisiä eroja ja maa-hanmuuttoa korostava käsitys monikulttuurisuudesta. Opiskelijat eivät myöskään tunnistaneet taiteen yhteyttä aiheeseen, eikä heillä ollut juurikaan omia kuvataideopetukseen liittyviä koulumuistoja aiheesta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen edelleen luokanopettajaopiskelijoiden tapaa ratkaista tasa-arvon tukeminen kuvataidekasvatuksen kontekstissa. (Knif & Kairavuori, 2020).

Tutkimuksessa ajattelen yhteisesti Sederholmin (1998; 2000; 2010) kanssa siitä, että nykytaide on lähtökohdiltaan moninaiseen maailmaan nojaavaa, osallistavaa, prosessikeskeistä, sosiaalista, vuorovaikutuksellista, demokraattista ja yhteisöllistä toimintaa, joka tukee kriittistä ajattelua ja avaa uusia näkökulmia, joissa asiat yhdistyvät luontevasti uusiin yhteyksiin ja toisten kokemuksiin. Tutkimuksessa rakentuu Venäläisen (2019) kanssa samansuuntainen ajatus nykytaiteesta keinona harjoitella ottamaan haltuun maailmaa sekä itseään ihmisenä, jolloin nykytaide oppimisen ympäristönä näyttäytyy älykkään toiminnan välineenä ja tietoa tuottavana käytäntönä. Näen myös tutkimuksessani Fosterin (2012) kanssa samansuuntaisesti, että suvaitsevaisuuteen pohjaavan kasvatuksen sijaan

tärkeää on vastavuoroinen tunnustuksellinen kohtaaminen, ja että nykytaidekasvatus voi auttaa kasvamaan kohti kokonaisvaltaista kehollista maailmasuhdetta ja haastamaan modernismin oletuksia mm. havahduttamalla, kriittisyyteen ohjaamalla, yhteisöllisyydellä, prosessiluonteisuutta korostamalla ja tuntemattomaan heittäytymiseen innostamalla (Foster, 2017).

Osallisuuden ja taiteen yhteyden löytymisen myötä tutkimukseni linkityi Haapalaisen (2018) väitöstutkimukseen, jonka osallistavan taiteen jäsenyksistä ja taiteen hierakioiden purkamisesta tasa-arvon toteuttamiseksi sain tukea omaan ajatteluuni. Taide tietona ja toimijuutena vahvisti asemaansa tutkimusprosessini edetessä. Siinä tarkastelussa löysin yhteisen äänen Heikkilän (2019) väitöstutkimuksen kanssa. Heikkilä tarkastelee minkälaisena kasvatuksen ja vallan kysymykset näyttäytyvät nykytaiteen strategioiden valossa. Heikkilän tutkimuksessa keskeistä on nykytaiteen toiminnan horjuva luonne, jossa tärkeää on fiktio, mielikuviutus (vrt. Hollo) ja halu ymmärtää, ei todistaminen tai oikeassa oleminen.

Yhteisöllisyyden teeman myötä Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen yhteisöllisen kuvataidekasvatuksen tutkimustyö alkoi vahvasti resonoida oman tutkimukseni kanssa. Jokelan (2008; 2009) mukaan vain kehittämällä taiteellisia työskentelymuotoja, jotka mahdollistavat tai edellyttävät aitoa yhteistyötä, voidaan mahdollistaa prosesseja, joissa yhteisöt rakentavat dialogisesti ja yhteisymmärryksessä taiteella uusia merkityksiä ja symboleita. Hiltusen (2009) väitöstutkimus tuo esille, että yhteisöllinen taidekasvatus on intentionaalinen ja kumuloituva prosessi, jossa taide toimii performatiivisesti. Taiteellisen toiminnan ja oppimisen kautta rakentuu yhteisöllisyyttä ja yhteisyyttä, joka tukee yksilön ja yhteisön toimijuutta, voimaantumista ja emansipaatioita. Näin tapahtui myös tämän tutkimuksen paikallisessa yhteisössä, helsinkiläisessä perusopetuksen alaluokassa. Tutkimuksessani tarkastelen myös, Hiltusen (2009) väitöstutkimukseensa esittämän jatkotutkimusehdotuksen kaltaisesti onko nykytaiteen yhteisöllisillä, performatiivisilla toimintamuodoilla elintilaa koulussa ja voidaanko taiteen avulla tavoittaa dialogisuutta, kohtaamista ja toisen kunnioittamista.

Myös muu kuvataiteen tutkimus ja erityisesti kuvataidekasvatuksen väitöstutkimukset (esim. Blagoeva, 2020; Kaihovirta, 2008; Laitinen, 2003; Lehtolainen, 2008; Paatela-Nieminen, 2000; Pohjakallio, 2005; Pullinen, 2003; Rusanen, 2007; Tuovinen, 2016; Pusa, 2002) ovat olleet omalta osaltaan raivaamassa tietä omalle tutkimukselleni kuvataidekasvatuksen tiedonalan ja taideperustaisen tietämisen kehittäjinä.

3 OSALLISUUS JA TOIMIJUUS MONINAISUUDESSA

3.1 OSALLISUUS

Sosiokulttuurinen teoria korostaa oppimisen sosiaalista ja kulttuurisidonnaista puolta, jolloin oppiminen on kokonaisvaltainen kokemuksellinen prosessi, jossa yksilö kasvaa osaksi yhteisön kulttuuria, yhteisö kehittyy yksilön vaikutuksesta ja yksilö tulee subjektiksi osana yhteisöä. Yhteisöllinen osallisuus sekä edellyttää että tuottaa toimijuutta, joka kehittyy ja toteutuu osallisessa vuorovaikutuksessa. Osallisuus liittyy tässä tutkimuksessa myös kansalaisuuden käsitteeseen, kun osallisuudella viitataan yhteisön tai yhteiskunnan jäsenyyteen (esim. Bäcklund ym., 2002; Kiilakoski ym., 2012).

Osallisuudesta ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, mutta sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi mukanaoloa, osallistumista, yhteenkuuluvuuden kokemusta, vaikutusmahdollisuuksia tai ihmisoikeutta (Kiilakoski ym., 2012; Raivio & Karjalainen, 2013). Osallisuuden lähikäsitteitä ovat esimerkiksi toimijuus, jäsenyys, kansalaisuus, vaikuttaminen, valtautuminen ja voimaantuminen (Herranen & Harinen, 2007; Kiilakoski, Gretschel & Nivala, 2012). Osallisuuden vastakohtana voidaan pitää osattomuutta eli tilannetta, jossa yksilö on jonkin yhteisesti tärkeänä pidetyn asian ulkopuolella, syrjässä, toisena, ei-tasa-arvoisessa asemassa (esim. Kiilakoski ym., 2012). Osallisuus on oikeutta omaan, moninaisuuden ulottuvuudet huomioivaan identiteettiin ja arvoon osana ryhmää, yhteisöä, yhteiskuntaa tai ekosysteemiä ja samalla siitä yhteisöstä ja sen hyvinvoinnista vastuun kantamista (Kiilakoski 2007, s. 13–14). Osallisuus liittyy siis myös representaation käsitteeseen, näkyvyyteen ja edustamiseen, mutta myös vastuullisuuteen omasta yhteisöstä ja sen yhteisöllisyyden rakentamisesta ja ylläpitämisestä.

Englannin kielessä ei suomen osallisuus-sanalle löydy suoraa vastinetta, mutta tutkimuksen englanninkielisessä artikkelissa (Knif & Kairavuori, 2020) on käytetty vastuullisuutta ja sitoutuneisuutta osallisuudessa korostavaa *social engagement* -käsitettä, vaikka myös *participation* -käsitteen voidaan usein katsoa pitävän sisällään osallistumisen ja osallisuuden. Osallisuuteen kuuluu olennaisena osallistuminen, sosiaalisuus ja toiminta osana yhteisöä. (Nivala & Ryyänen, 2013, s. 26.) Toimintaan osallistuminen ei välttämättä kuitenkaan vielä takaa osallisuuden kokemusta. Yhteisöllisen osallisuuden kokemus syntyy toimivasta dialogisesta vuorovai-

kutuksesta, luottamuksesta ja turvallisuuden kokemuksesta. Jokaisen tulisi voida kokea olevansa kuultu ja huomioitu osa yhteisöä omana itsenään ilman pelkoa syrjinnästä tai näkymättömyydestä. Osallisuuden kokemus taas ruokkii myös halua ja uskallusta muuhun osallistumiseen ja vaikuttamiseen. (Honkala ym., 2019.) Kyky ja tahto toimia aloitteellisesti yhteisössä on osallisuudessa keskeistä (Karlsson, 2012; Thomas, 2002).

Pedagogisesta tarkastelukulmasta katsoen lasten osallisuus on edellytys sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisen opetuksen toteuttamiselle. Osallisuus voidaan nähdä myös hyvinvoinnin ja oppimisen perustana ja lähtökohtana. Osallisuus on myös keskeinen teema nykyisessä kasvatusdiskurssissa ja tärkeä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoite (POPS, 2014). Osallisuuden keskeisiä elementtejä kasvatuksessa ovat lapsen osallisuus valtaan liittyvissä asioissa, kuten päätöksenteossa ja siinä, minkälaisia osallistumisen tapoja ja tasoja heille tarjotaan (Sinclair, 2004). Kasvatus on vallankäyttöä, mutta valta-asetelmaa voidaan purkaa oppilaan toimijuuden vahvistamisella. Oppilas nähdään silloin aktiivisena toimijana, joka muokkaa, jakaa ja rakentaa tietoa passiivisen vastaanottajaroolin sijaan (Corsaro, 2011, Kangas, 2016; Kronqvist & Kumpulainen, 2011; Lipponen, 2010, 2013; Piaget, 1976; Rajala ym., 2013; Rogoff, & al., 1995). (Ks. myös Freire, 2005; Rancière, 1991;2010;2016).

Moninaisuuden kysymykset ovat myös kuulumisen eli osallisuuden kysymyksiä. Tasa-arvonäkökulmasta tarkasteltuna kuuluminen ei voi muodostua muiden hyväksyntää odottaen tai valtakulttuuriin sopeutuen vaan dialogissa elinympäristön kanssa. Kasvatuksellisesti tämä edellyttää esimerkiksi tietoja, taitoja ja halua oman ympäristön seuraamiseen ja arviointiin ja joskus myös vallitsevien toimintatapojen ja -rakenteiden kyseenalaistamiseen. (Ks. esim. Freire, 2005; Nivala & Rynänen, 2013.)

Tutkimuksessani tarkastelen osallisuutta erityisesti sosiaalipedagogiseen osallisuuskäsitykseen nojautuen (Nivala, 2008; Nivala & Rynänen, 2013). Ymmärrän osallisuuden ihmisen ja yhteisön suhteena ja johonkin kuulumisena. Ihminen on osallinen yhteisössä, kun hän on osa yhteisöä eli kuuluu johonkin, toimii osana yhteisöä ja kokee olevansa osa yhteisöä. Osallisuuden toteutumisen edellytyksenä on kaikkien näiden toteutuminen. Osallisuus tarkoittaa yhteisön jäsenenä olemista ja toimimista sekä olemisen ja toimimisen synnyttämää kokemusta yhteisöön kuulumisesta. Jotta yksilön ja yhteisön suhdetta voi kutsua osallisuudeksi, edellytetään jotain sekä yksilöltä että yhteisöltä. Osallisuuden edellytyksenä on, että yhteisö hyväksyy yksilön jäsenekseen ja että yksilö haluaa olla yhteisön jäsen. Osallisuus edellyttää yhteisöltä todellisia toimintamahdollisuuksia ja yksilöltä osallistumista ja osallistumisvalmiuksia yhteisön elämään. Kuulumisen kokemus edellyttää yhteisöltä yhteenkuuluvuuden mahdollisuuksia ja yksilön tietoisuuden kehittymistä kuulumisesta johonkin, mahdollisuuksista osallistua ja omasta merkityksestä osana yhteisöä. (Nivala & Rynänen, 2013, Nivala 2008, s. 168–172.) Osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan siis kaikkia kolmea: kuulumista, osallistumista ja tunnetta kuulumisesta.

Pelkkä kuuluminen ei riitä, ei myöskään sellainen osallistuminen, joka ei saa aikaan kokemusta kuulumisesta (Nivala & Ryyänen, 2013). Osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan yhteisöjä, joissa on mahdollista toimia ja tulla nähdyksi, kuulluksi ja tunnustetuksi ainutlaatuisena ihmisenä, omana itsenään ja arvokkaana osana yhteisöä.

Lisäksi osallisuuden toteutuminen edellyttää yhteisön jäseniltä yhdessä toimimista niin, että jokaisella on paitsi mahdollisuus toimia ja myös valtaa vaikuttaa yhteisön asioihin. Osallistumisen ja vallan mukana yhteisön jäsenet saavat vastuuta yhteisöstä ja sen asioista. Osallisuus siis edellyttää myös vastuun kantamista ja sitoutumista toimintaan yhteisten asioiden parantamiseksi. Osallisuuteen sisältyy ihanne yhteisöstä, jonka jäsenet kokevat kuuluvansa yhteisöön sen arvokkaina jäseninä ja voivat ja haluavat toimia yhteisössä ja yhteisön kautta ympäröivässä maailmassa. (Kiilakoski, 2007, s. 13–15.) Osallisuus pienyhteisöissä, kuten tässä tutkimuksessa koululuokassa, luo eväitä yhteiskunnalliselle osallisuudelle. Lisäksi osallisuuteen liittyy yhteiskunnallinen subjektius eli kriittinen, vastuullinen ja tietoinen suhde yhteisöön ja yhteiskuntaan, jossa elää. (Hämäläinen, 2008, s. 21–22, 26–31.)

Tärkeää osallisuudessa ovat kokemukset omasta merkityksestä ja kuulumisesta, kuulluksi tulemisesta ja mukaan ottamisesta. Osallisuuden kokemukset liittyvät ihmisen henkilökohtaiseen elämään ja identiteettiin, joka rakentuu ja muokkautuu yksilön sosiaalisten suhteiden ja ryhmäjäsennyksien kautta (esim. Jokinen, Juhila & Suoninen, 2004). Koska osallisuuden käsite perustuu pääosin juuri yksilön omaan kokemukseen, on osallisuutta hankala pyrkiä määrittämään ulkopuolelta (Raivio & Karjalainen, 2013, s. 14). Osallisuuden tukemiseen tähtäävät toimet kohdistetaan kuitenkin usein juuri ulkopuolisiin ”toisiin”. Tämä asettaa syrjäytymisen vastaisen toiminnankin kriittisen tasa-arvotarkastelun alle. Esimerkiksi syrjäytyneisyys määritellään usein tietyin ylhäältä päin osallisten asemasta asetetuista ehdoista tietämättä, miten syrjäytyneiksi määritellyt itse asian kokevat. Osallisuus- ja syrjäytymiskurssiinkin liittyy siis aina vallan aspekti (Jokinen ym., 2004, s. 11; Raivio & Karjalainen, 2013, s. 15, 31.) Rancièren (2010, s. 6) mukaan kaikki tällaiset lukitut positiot, vakiinnutetut järjestykset ja niitä ylläpitävä teoria ovat älyjen epätasa-arvon ja tyhmentämisen pedagogiikan ongelmallisia seurauksia.

Tässä tutkimuksessa moninaisuuden tukeminen ponnistaa tasa-arvon lähtökohdista, ja osallisuus ja toimijuus asettuvat oleelliseksi osaksi tätä tasa-arvon kuvataidekasvatuksellista prosessia. Moninaisuus nähdään tässä kontekstissa vahvasti yhteisöllisenä asiana. Tutkimuksessa tarkastelen koulun ja kuvataidekasvatuksen tehtävää antaa työkaluja yhteiskunnan osallisuuteen ja toimijuuteen siinä. Tarkastelen osallisuutta ja toimijuutta myös tiedon ja vallan kontekstissa kuvataiteen ja taiteen tiedon näkökulmasta. Siinä ajatustani ohjaa tiedon ja osallisuuden kytkös. Kun osallisuus merkitsee omakohtaisesta sitoutumisesta nousevaa vaikuttamista asioiden

kulkuun ja vastuun ottamista seurauksista, se viittaa sellaiseen osallistumiseen, jonka perustana ovat osallistujien tietäminen, sitoutuva vastuunotto ja vaikutusvalta. Tietäminen tarkoittaa, että osallistujat saavat käyttöönsä kulloisessakin tilanteessa tarvittavat tiedot ja että he voivat tuoda esiin omat tietonsa ja näkökulmansa, eli kyse on yhteisen tietämyksen jakamisesta. Osallisuus saavutetaan sitten, kun osallistuminen tarjoaa osallistujalle todellisia mahdollisuuksia tuoda esiin näkemyksiään, vaikuttaa ja olla päättämässä, kantaa vastuuta ja käyttää valtaa (Gretschel, 2002, Viirikorpi, 1993). Osallisten tilojen rakentaminen kasvatukseen on nähty keinona ehkäistä marginalisoitumista (Kiilakoski ja Tervahartiala, 2015). Olen tutkimuksessani etsinyt perusopetuksen alaluokille soveltuvia kuvataidekasvatuksellisia osallisuuden tiloja, joissa on mahdollista toimia ja tulla nähdyksi, kuulluksi ja tunnustetuksi omana itsenään ja arvokkaana osana yhteisöä ja haastaa tiedon ja vallan suhdetta ja tukea älyjen tasa-arvoa.

3.2 TOIMIJUUS

Osallisuus edellyttää riittävää kiinnittymistä yhteiskuntaan ja sen kulttuuriperintöön, mutta erityisesti se vaatii itsetietoisien toimijuuden ja uutta kulttuuria synnyttävän luovuuden kehittymistä (Hämäläinen 2008, s. 28–33). Sosiaalipedagogisesti tarkasteltuna osallisuuteen kasvattaminen yhdistyy aina välttämättä toimijuuteen sekä toiminnalliseen ja kriittisesti tiedostavaan kansalaisuuteen kasvamiseen (Nivala 2008, s. 174–176, 312–318; Nivala & Ryyänen, 2013). Yksi osallisuuden edellytys on toimijuuden tukeminen ja toimiminen osana yhteisöä (Nivala & Ryyänen, 2013). Osallisuus linkittyy toimijuuteen toiminnallisuuden kautta. Osallisuus on toiminnassa kehittyvä tunne voimaantumisen ja valtautumisen, oman paikan määrittämistä sopeutumisen tai suvaituksi tulemisen sijaan. Valtautumisen tunne liittyy subjektiivisuuden ja toimijuuden käsitteisiin. Valtautunut osallistuja tuntee itsensä kompetentiksi ja oman roolinsa merkittäväksi, jolloin hän rohkaistuu tuomaan omia ajatuksiaan esiin yhteisössä. (Gretschel 2002; Nivala & Ryyänen, 2013.) Valtautuminen on myös olemassaolon oikeuden tunnustamista (Rekola & Vuorikoski, 2006).

Toimijuuden teoreettiset lähtökohdat vaihtelevat, mutta yhteistä niille on pyrkimys tarkastella maailmaa toimivan yksilön perspektiivistä ja kokemuksista käsin. Keskeisenä yhteisenä nimittäjänä on tavoite ymmärtää toimijuus suhteisena, dialogisen vuorovaikutuksen kautta rakentuvana yhteiskunnallisiin suhteisiin kytkeytymisenä. Moninaisuuden ja tasa-arvon kysymyksissä on tunnistettava ja tunnustettava yhteiskunnan epätasa-arvoiset rakenteet, jotka vaikuttavat yksilöiden osallisuuteen ja toimijuuteen. Suhteet ja rakenteet asettavat raamit toiminnalle, mutta toisaalta toimijat

myös muuntavat ja muokkaavat elämänsä ja yhteisönsä rakenteita, suhteita ja merkityksenantoja. Toimijuuden käsite avaa siis näkökulman, jolla myös yksilön ja rakenteiden vastakkaisuuteen pääsee kiinni. (Vanhalakka-Ruoho, Silvonen & Kauppila, 2015.)

Vygotskyn (1994) mukaan toimijuus syntyy, kun yksilö kohtaa maailmansa erilaisten välittäjien kautta. Silloin sisäisten (psykkiset työkalut) ja ulkoisten (välineet, ihmiset) välittäjien ja toimijuuden väliset suhteet ovat keskeiset. Ulkoisen toiminnan kautta rakentuu toiminnassa konstruoituja psyykkisiä skeemoja. Sisäistyneet, itselle merkitykselliseksi koetut merkijärjestelmät järjestävät psyykettä uudelleen ja mahdollistavat toiminnan irtaantumisen välittömistä ärsykkeistä ja tulevaisuuteen suuntautumisen.

Kuvataidekasvatus on jo ytimeltään toiminnallista ja toimijuus vahvistuu toiminnan kautta. Toimijuus voidaan kuvataiteen kontekstissa nähdä moniulotteisena ja kokonaisvaltaisena intentionaalisen prosessina, jossa ihmisenä olemisen eri ulottuvuudet, kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus kietoutuvat yhteen ja ihminen luo merkityksiä maailmasta ja käsitteellistää itseään sen osana (Räsänen 2015, s. 180, 190–191). Toimijuus vahvistuu taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin merkityksiä luovien ja merkityksiä kantavien ominaisuuksien kautta, samanaikaisesti ulkoisena ja sisäisenä prosessina.

Lähden ajatuksesta, että harva hyötyy huolipuheesta ja siitä, että syrjäytyneeksi osallisten toimesta luokiteltu ihminen nähdään pelkkänä uhrina (ks. myös Brunila, 2012; 2014). Uuden luominen, itsestään selvänä pidetyn kyseenalaistaminen sekä mahdollisuus toimia toisin ovat keskeisiä toimijuuden elementtejä, joita koulussa olisi harjoitettava (Kumpulainen ym. 2009, s. 27–28). Tutkimuksessani ajattelen toimijuuden tukemisen auttavan omalta osaltaan taidepedagogiaa astumaan ohi suvaitsevaisuuden toiseuttavasta asetelmasta, kohti yhteistä dialogista tietämistä ja me-tilan rakentamista. Toimijuus asettuu myös edustamaan subjektiutta objektiuden vastakohtana kasvatustilanteissa, jolloin oppilas on objektiposition sijaan aktiivinen subjekti, toimija. Rinnastan toimijuuden myös valtaantumisen käsitteeseen oman paikan ja identiteetin määräysvallan ja tiedon omistajuuden kautta.

Osallisessa tilassa toimijuus voi rakentua ja vahvistua, jolloin valtaantuminen on mahdollista. Osallistumisen myötä kehittyä ymmärrys itsestä ja omasta identiteetistä suhteessa toisiin. Toimijuuden kokemus on vastavuoroisesti merkityksellistä osallisen identiteetin muodostuksessa. Jos ei koe jostakin osallisuutta, on vaikeaa kokea sitä tarpeeksi omakseen kokeakseen siinä toimijuutta, saati vastuuta siitä. Ajattelen, että yhteiseksi koetusta ”meidän-asiasta”, oli se sitten luokan ilmapiiri, elinympäristö tai suomalaisuus, haluaa helpommin ottaa vastuuta, kuin jostain sellaisesta, joka pitää ulkopuolisena. Toimijuuden tavoite koskettaa kuitenkin kaikkia yhteisön jäseniä, ei vain toiseksi nimettyjä, koska vastuu yhteisön ilmapiiristä ja siitä, kuka toiseksi ylipäätään tehdään, on koko yhteisöllä ja sen luomalla ja ylläpitämällä luokittelujärjestelmällä (Lehtonen, 2004.)

Tutkimuksessani ajattelen vastuullisen toimijuuden Biestan (2018) kaltaisesti subjektikäsitteen kautta. Biesta ehdottaa, että kasvatuksessa pyritäisiin etsimään ja tukemaan oppilaiden subjektiutta, jotta voitaisiin opetella olemaan maailmassa subjekteina, vastuullisella ”aikuismaisella”, ei infantiililla, omiin välittömiin haluihin ja tarpeisiin perustuvalla tavalla, seisomalla vastuullisina toimijoina aikeidemme ja tekojemme takana. Tällöin olisi opittava käymään dialogia eettisesti ympäröivän maailman kanssa ilman, että itse on kaiken keskipisteenä. Tässä dialogissa kohtaamme väistämättä vastustusta. Emme aina voi olla kaiken keskipisteessä tai aina saa mitä haluamme ja siitä seuraa turhautumista. Se voi työntää meitä kohti tavoitteitamme tai johtaa tuhoamaan tarvitsemamme vastustuksen, jos hylkäämme tavoitteemme liian vaikeina. Voimme myös pysyä näiden kahden ääripään välillä, dialogin eksistentiaalisessa muodossa, jossa ei ole olemassa kilpailua tai voittajia vaan jatkuva juuri itse dialogiin tähtäävä haaste. Tämä tekee tästä kahden ääripään välillä olevasta tilasta myös kasvatuksellisen tilan, joka opettaa jotain tärkeää olemassaolosta ja jossa taide on läsnä (Biesta, 2018).

Kartesiolaisen repeämän käsite kuvaa toimijuutta subjektin ja objektin käsitteiden kautta. Lehtosen (2014, s.49) mukaan kartesiolainen dualismi on perinteisesti leimannut länsimaista ajattelua. Siinä subjektin ja objektin erottaminen toisistaan heijastuu tieteessä dualismina kuten ihminen–maailma, yksilö–yhteiskunta, kokemus–toiminta, tiede–taide. Taiteessa keskeiseksi nousevat näiden lisäksi esimerkiksi järki–tunteet ja keho–mieli dualismit. Lehtonen (1994, s.127) kuvaa kartesiolaista katsetta ”*yksinäiseksi staattiseksi silmäksi, joka tarkastelee itsensä ulkopuolista todellisuutta, jossa ei itse ole osallisena. Silloin näkeminen ei ole liikkuvaa vaan pysäytettyä ikuistettua, idealisoitua, ruumiista irroitettua, abstraktin kylmää, ei-osallista katsetta, joka ei näe itseään. Tämä sijaitseminen itsensä ulkopuolella estää näkemästä omaa sijaintiaan näkymän tuottajana.*”

Toimijuus edellyttää siis subjektin ja objektin välisen repeämän ylittämistä, dualismin purkamista ja katseen siirtämistä itsestä myös yhteisöön. Tämä toimijuuskäsite resonoi tässä tutkimuksessa taiteellisen- ja moninaisuuskasvatuserojen kanssa osallisuuden tiloina, tasa-arvon tekoina ja valintoina, joilla oppilaan subjektiutta ja maailmaan suuntautuneisuutta voi harjoittaa ja tukea. Tässä tutkimuksessa pohdin asiaa suhteessa taiteen tietoon ja sen toimijuutta rakentavaan ulottuvuuteen osallisuuden tiloja (Knif, 2017) ja osallisuutta ja toimijuutta tukevia valintoja tasa-arvon kuvataidekasvatuksellisenä todentumisena (Knif & Kairavuori, 2020). Pedagogiassa nojaan Freiren ja Rancièren ajatuksiin vapauttavasta ja valtaantuttavasta kasvatuksesta, oman ajattelun ja äänen käytättämisestä, jolloin oppilaan aktiivinen osallisuus ja toimijuus nousevat osallistavan kuvataidopedagogiikan keskiöön. Teoreettisesti tarkastelen osallisuuden ja toimijuuden rakentumisen taustaa ensin taidekasvatuksellisesta näkökulmasta

osallistavana taiteena, osallistavana taidepedagogiikkana ja lopuksi kartoitettavan valtaantumisen mahdollisuuksina koulukontekstissa. Taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin epistemologisia tasa-arvon, osallisuuden ja toimijuuden kysymyksiä tarkastelen tarkemmin omassa taiteen ja visuaalisen kulttuurin tietoa käsittelevässä luvussaan.

3.3 OSALLISTAVA TAIDE

Osallistavalla taiteella voi olla utooppinen muutosvoima toivon ilmauksena. Taide voi saada huomaamaan asioita, joita ei muutoin arjessa huomaisi, kohtaamaan ihmisiä, joita ei muutoin näkisi ja ajattelemaan ajatuksia, joita ei muutoin ajattelisi. Siksi taide voi lisätä avoimuutta, luovuutta ja innovaatioita ja voimakkaampaa osallisuutta yhteisiin asioihin. (Haapalainen, 2018.)

Taide on jo lähtökohtaisesti monin tavoin osallistavaa ja vuorovaikutteista, koska siihen katsotaan useimmiten liittyvän vähintäänkin vastaanottajan ja katsojan roolit ja tasot. Taiteeseen osallistumalla ja sen vaikutuspiiriin asettumalla voidaan parhaimmillaan päästä yhteiselle ja yhteisölliselle taiteen taajuudelle. Taiteen kyky koskettaa, vaikuttaa ja välittää tunteita, kokemuksia ja ajatuksia ohittaa usein muulla tavoin välitetyt viestit. Tässä taiteen vaikuttamisen mahdollistavassa ytimessä piilee varmasti sen suurin osallistava voima. Mutta myös vaikuttaminen, toimiminen, valtautuminen, kyseenalaistaminen, neuvottelu ja yhteisöllisyyden kokemus ovat osallisuuden kannalta olennaisia taiteen elementtejä.

Osallistavaa taidetta, sosiaalisesti sitoutunutta taidetta sekä yhteisötaidetta käytetään usein vaihtoehtoisina käsitteinä, vaikka ne suuntaavat sisällöllisen huomion eri asioihin. Yhteisötaiteessa huomio suuntautuu yhteisöihin ja niiden parissa toimimiseen, osallistavassa taiteessa osallistumiseen, ja sosiaalisesti sitoutuneen taiteen katsotaan huomioivan sosiaalisen kontekstin pelkkää osallistumista laajemmin. (Haapalainen, 2018, s. 20.) Yhteisöllisessä taiteessa käsitteet taiteesta ja sen sisällöstä, taiteilijan roolista, yleisöstä ja taiteen esityspaikoista ovat jatkuvan uudelleen määrittelyn kohteina (Haapala, 1999, s. 81; Sederholm, 2000, s. 113–114.) Siinä yhdistellään eri taiteenmuotoja ja menetelmiä, ja taide nähdään tekemisenä ja sosiaalisen muutoksen välineenä (Hiltunen & Jokela, 2001, s. 9–10). Kyseessä on tilanteiden mukaan jatkuvasti muuttuva ja vaihteleva taide, jossa pyritään tuottamaan kokemuksia luomalla tilaa vuorovaikutukselle, osallistumiselle ja keskustelulle. Se haastaa myös teos- ja tuotoskeskeisyyttä nostaessaan keskiöön sen sosiaalisen siteen, joka yhteisössä syntyy. Olennaisinta yhteisöllisessä taiteessa ovat ihmiset, ihmissuhteet, kommunikaatio, vuorovaikutus, mukana oleminen ja osallisuuden kokemus.

Mikä tahansa yhteistyö tai kommunikaatio ei kuitenkaan vielä ole välttämättä taidetta, vaan se miten dialogin avulla kyetään kuuntelemaan ja aktivoimaan vapauttavia ja valtaannuttavia näkökulmia (Kester, 2004, s. 69). Sosiaalisesti sitoutuneeksi taiteeksi (*socially engaged art*) voidaan kutsua sellaisia prosessikeskeisiä taiteellisia toimintoja, jotka ovat yhteisöllisiä, osallistavia, dialogisia ja demokraattisia ja joissa voidaan keskustella moniäänisesti. Niiden sosiaalisuuden ytimenä on vuorovaikutus, keskustelu ja dialoginen taide. Siinä huomio siirtyy yksilön suhteesta teokseen, yksilöiden välisiin suhteisiin ja katsojan roolista aktiiviseksi taiteen tekijäksi (Helguera, 2015). Helguera määrittelee toiminnan osallistavuuden tasoja osallistujan osallistumisen tavan ja roolin myötä, jolloin yhteisöllinen vastuun ottaminen työn tai projektin kehittymisestä näyttäytyy osallisuuden kannalta merkitykselliseltä.

- Nimellinen osallistuminen (passiivinen, katsoja)
- Osoitettu osallistuminen (annettu valmis tehtävä toteutettavaksi)
- Luova osallistuminen (tuottaa sisältöä)
- Yhteisöllinen osallistuminen (jakaa vastuuta yhteisen työn tai projektin kehittymisestä ja valmistumisesta)

Osallistavalla yhteisötaiteella pyritään usein yhteisöissä tekemään näkymättömästä näkyvää ja äänettömästä kuuluvaa taiteen avulla. Taiteelliset ilmaisukeinot voivat tällöin toimia henkilökohtaisina suunnanantajina, identiteetin tunnistamisen ja rakentamisen sekä kulttuuriin kiinnittymisen keinoina. Yhteisöllinen taide pyrkii myös antamaan yksilöille ja yhteisöille mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa yhteisön elämään. (Sederholm, 2000, s. 116). Valtasuhteiden ja positioiden tarkastelu on yhteisötaiteessaakin keskeistä, jotta toiminta ei olisi useissa monikulttuurisuushankkeissa havaitun kaltaisesti etuoikeutetusta asemasta tapahtuvaa uhriuttavaa pelastustoimintaa, vaan yhteisölähtöistä, tasa-arvon lähtökohdalle rakentuvaa, aitoa osallisuutta ja toimijuutta edistävää.

Yhteisötaiteella ja taideaktivismilla on paljon yhteistä tavoitepintaa. The Center of Artistic Activism-järjestö (2018) kuvaa taideaktivismia yhteiskunnallisten valtasuhteiden muovaamisen välineeksi, jonka avulla tavoitellaan kriittistä näkökulmaa sosiaalisten muutosten tavoittelemisessa. Taiteellinen aktivismi voi nimestään huolimatta olla myös rauhanomaista dialogin herättelyä ja osallisuuden tarkastelua taiteen keinoin. Esimerkiksi Sonya Lindfors on tutkinut tanssitaiteessaan mm. rodullistamista ja valkoisuutta. Koko Hubara (2017) on käsitellyt kirjoittaen eri teemoja sukupuolen, etnisyyden ja luokan risteymästä käsin. Warda Ahmed osallistuu julkiseen keskusteluun yhteiskunnan eriarvoistavista rakenteista ja tekee sarjakuvia oman sukunsa siirtolaisuustarinoista. Carmen Palzar kuvaa teoksissaan suomalaista rasismia ja kirjoittaa elämästä valkoisen taiteen keskellä. Kuvataideopettajikin kannustetaan pohtimaan, miten oppilaat voi-

sivat olla osallisia muuttamassa maailmaansa paremmaksi niin esteettisestä, eettisestä kuin kulttuurisestakin näkökulmasta (Hartikainen, 2013, s. 148; POPS, 2014). Kuvataidekasvatuksen koulukentällä aikalaisaktivismia edustaa esimerkiksi kuvataideopettaja Sanni Virtasen luotsaama Korso valittaa -hanke (2019–2021).

Kriittisessä ja oppilasta aktivoivassa kuvataidekasvatuksessa on osallistavan, yhteisöllisen ja aktivistisen taiteen kaltaisesti elementtejä Freiren vapautuksen kasvatusfilosofiasta ja siihen pohjaavasta sosiokulttuurisesta innostamisesta (Kurki, 2000). Pyrkimys dialogisuuteen, sosiaaliseen muutokseen ja muutoksen mahdollistavien tilanteiden luomiseen, yhdistää yhteisötaiteen, yhteisöllisen taidekasvatuksen ja innostamisen pedagogiikkaa (Hiltunen, 2009). Kouluun siirrettynä yhteisötaiteen, -taidekasvatuksen ja innostamisen ajatukset tiivistyvät tässä tutkimuksessa erityisesti toimijuus- ja tiedonrakentamiskäsityksiin. Oppilaat toimijoina ja tiedonrakentajina innostuvat kuvataiteellisen toiminnan myötä aktiivisesti rakentamaan omaa yhteisöään ja yhteiskuntaansa vahvistaen samalla omaa subjektiuttaan.

3.4 OSALLISTAVA TAIDEKASVATUS

Tutkimukseni linkittyy kuvataidekasvatukseen, joka on kiinteä osa yhteiskuntaa ja yhteiskunnallista hyvinvointia, ja jonka käytännöissä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teemojen monipuolinen tarkastelu on olennainen osa. Yhteiskunnallisuus tuo keskusteluun myös yhteisöllisyyden rakentamisen. Tällainen osallistava taidekasvatus ottaa kantaa maailman globaaleihin ajankohtaisiin aiheisiin ja etsii keinoja kriittisyydelle ja yhteisölliselle aktivismille, dialogisuudelle ja sosiaaliselle muutokselle taiteen kautta. Osallistavan taidekasvatuksen keskiössä on eettinen vastuu sosiaalisista ongelmista, joita osallistajat kohtaavat elämässään. Koulumaailmassa tavoitteena on erityisesti kohentaa oppilaiden positiota ja toimijuutta yhteisössä ja yhteiskunnassa. (Saldanha, Maksimovic, Torres de Eca, Letsiou ja Elzerman, 2019). Yhteisöllinen taidekasvatus (Hiltunen, 2009; Jokela, 2008) ponnistaa samasta maaperästä, painottaen yhteisöllisyyden merkitystä. Taidekasvatus yhteisöllisenä eettisenä ja kantaaottavana aktivisminä pyrkii sosiaaliseen muutokseen taiteen kautta. Silloin kuvataidekasvatuksen tavoitteeksi nousee oppilaiden yhteiskunnallisen ja yhteisöllisen osallisuuden ja toimijuuden tukeminen.

Opetuksen käytännöt paljastavat ja todentavat arvopohjan ja vaikuttavat osallisuuden ja toimijuuden rakentumiseen koulussa. Moniselitteisen ja avoimen luonteensa vuoksi taiteen tieto edellyttää kuuntelevaa ja dialogista pedagogiikkaa. Tällainen pedagogiikka erottautuu sellaisista käytännöistä, joiden sisältö, tavoitteet ja keinot ovat ennalta määrätty ja

joissa kasvattaja tai opettaja käyttää asemaansa tuon määräämisvallan oikeuttajana (Anttila, E., 2011).

Kriittisen kasvatuksen keskiössä on yhteisö ja yhteisöllinen oppiminen, joiden edellytyksinä nähdään osallisuus, vallanjako, kriittinen ajattelu ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Feministisen pedagogiikan keskeinen vaikuttaja bell hooks (1994, s. 129–147) kritisoi kriittistä pedagogiikkaa siitä, että se maalailee kauniita sanoja ja tavoitteita mutta ei kerro miten asioita käytännön opetuksessa edistetään. Osallistava pedagogiikka haastaa kriittistä pedagogiikkaa olemaan tyytymättä vain tavoitteiden muotoiluun, vaan kehittämään konkreettisia opetuskäytäntöjä tavoitteiden saavuttamiseksi. Hooks kehitti kriittisen- ja feministisen pedagogiikan pohjalta osallistavan pedagogiikan, jossa pyritään dialogipohjaisella opetuksella ja arvohierarkioita purkamalla kohti tasa-arvoisempaa oppimisyhteisöä, jossa sekä oppilaat että opettaja koetaan aktiivisina toimijoina. Keskeistä siinä on pyrkimys uudistaa koulutusjärjestelmää sekä oppilaiden ja opettajien kannalta. Hooks korostaa tiedon muuttuvaa ja kontekstisidonnaista luonnetta. Tieto muodostuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja sen merkitykset tuotetaan yhdessä. Opetustilanteessa opettajat ja opiskelijat luovat tietoa yhteisessä dialogissa, jolloin myös opettaja voi olla oppijan roolissa. Rancièrè (1991, s. 13) puhuu asiasta älyjen tasa-arvon kautta. Jos opetustilanteessa toinen on toisen yläpuolella, johtaa se toisen älyn pedagogiseen tyhmentämiseen.

Osallistavan pedagogiikan keskeisiä käsitteitä ovat valtauttaminen, eli oppilaiden olemassaolon oikeuden tunnustaminen ja voimistaminen, sekä äänen antaminen, eli itsetiedostuksen ja itseilmaisun tukeminen (Rekola & Vuorikoski, 2006, s. 17). Perusajatuksena on autoritaarisen opetuksen mallin murtaminen sellaisella pedagogiikalla, joka antaa tilaa oppilaiden omille kokemuksille ja vahvistaa näin heidän subjektiuttaan. Tavoitteena on luoda kouluun sellainen oppimisympäristö, jossa oppilaat voivat ilmaista itseään turvallisesti ja rakentavasti. On tärkeää tunnistaa sekä emotionaaliset että kognitiiviset oppimisen elementit ja kannustaa dialogisuuteen, kriittisyyteen ja monitahoiseen ajatteluun sekä tukea yhdessä oppimisen ja kokemusten jakamisen ilmapiiriä omien merkitysten luomisen prosesseissa.

Lasten taiteellisessa toiminnassa on jo ikäkaudelle ominaisina elementteinä olemassa tiettyjä taiteellisen toimijuuden olennaisia alueita, kuten moniaistisuus, esteettisen asenne, kuvataiteellinen leikki ja itseilmaisuus. Ohjattu taiteellinen toiminta voi kuitenkin olla myös toimijuuden vastaista, jos taidekasvatus valjastetaan palvelemaan, kuvittamaan ja tuomaan näkyväksi aikuisen näkemyksiä ja tarkoituksia (Pääjoki, 2006, s. 63). Tasa-arvon nimissä voidaan esimerkiksi teettää oppilailta kuvallisia tuotoksia esittämään tasa-arvoa, mutta jos ne ovat aikuisen valmiiksi käsikirjoittamia, ovat kyseenalaisia toimijuuden tukemisen kannalta (ks. myös Pusa, Rintakorpi, Rusanen & Mäenpää, 2015). Pahimmillaan moninaisuutta symbo-

loivat kuvataiteen tehtävät voivat tuottaa toiseutta ja olla suoranaisten rasistisia. Esimerkiksi Alemanji (2018) kertoo tyttäriensä tulleen YKn päivänä päiväkodista Kamerunin liput mukanaan ja pohtineensa, kuka oli päättänyt heidän edustavan Kamerunia suomalaisuuden sijaan. Liput moninaisuuden symboleina eivät tässä esimerkissä ratkaise rasismiin liittyviä ongelmia vaan tuottavat juuri sitä, mitä vastaan niillä yritetään taistella.

Kouluissa tarvitaan parempaa ymmärrystä ja keinoja moninaisuuden tukemiseen kuvataiteen kontekstissa, jotta taidekasvatus mahdollistaisi kriittisen ja osallistavan pedagogiikan tavoitteen emansipaatiosta ja valtaantumisen, eli tunteen osallisuudesta, toimijuudesta, oman itse määritellyn olemassaolon oikeutuksesta, kompetenssista ja oman roolin merkittävyydestä (Gretschel, 2002; Nivala & Rynänen, 2013). Olisi pyrittävä rakentamaan koulunkin kuvataiteelliseen toimintaan osallisuutta ja toimijuutta tukevia osallistavan taiteen ja aktivismin elementtejä (vrt. esim Haapalainen, 2018; Helguera, 2015). Se vaatii koulun toimintakulttuurin tarkastelua valtaantumisen näkökulmasta.

3.5 VALTAANNUTTAVA TAIDE KOULUSSA

Taide on havaittu ja tunnustettu emansipatoriseksi moninaisuuden käsittelyn keinoksi ja kanavaksi (Ballangee-Morris & Stuhr, 2001; Boughton & Mason, 1999; Efland, Freedman & Stuhr, 1998; Foster, 2012; 2017; Kim, 2019; Känkänen, 2013; Manifold, Willis & Zimmermann, 2019; Suominen & Pusa, 2018; Pääjoki, 2004; Räsänen, 2008; 2015; Quinn ym., 2012; Venkula, 2011; Venäläinen, 2019). Taiteellinen toiminta voi onnistuessaan valtaannuttaa, muuttaa tilaa, sosiaalisia sääntöjä, toimintatapoja ja kuuluminen ehtoja (Kiilakoski ym., 2012). Monissa taidekasvatuskokeiluissa on kuitenkin havaittu hankausta koulun toimintakulttuurin ja taiteellisen toiminnan välillä. Koulu on monissa tutkimuksissa havaittu haasteelliseksi toimintaympäristöksi taiteelle ja varsinkin juuri emansipaatioon tähtäävälle valtaannuttavalle taideaktivismille, koska koulun käytäntöjen ja kontrollin on havaittu vaikeuttavan taiteellista toimintaa ja erityisesti sen valtaannuttavia prosesseja. (Anttila, 2003, s. 21–23, 204; Kiilakoski & Tervahartiala, 2015, s. 44, 55; Krappala & Pääjoki, 2003; Känkänen, 2013, s. 99–108; Känkänen & Rainio, 2010; Lawy, Biesta, McDonnell, Lawy & Reeves, 2010, s.356–357; Sava & Bardy, 2002, s. 11–12.)

Kiireetöntä, vapaata ja kontrollitonta tilaa sekä vapaaehtoista osallistumista on pidetty edellytyksenä sille, että taidelähtöiset menetelmät onnistuvat (Känkänen & Rainio, 2010). Koulu ei täytä näitä ehtoja, sillä se on pakollista ja sen toiminta moneen tapaan ajallisesti säädeltyä (Hoikkala & Paju, 2013; Paju, 2013). Koulu on myös paikka, jossa oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja ryhmädynamiikka on tärkeää (Hoikkala & Paju,

2013; Kiilakoski, 2012; Paju, 2011; Souto, 2011). Oppilaiden keskinäiset suhteet ovat myös hierarkkisia, ja he itse kontrolloivat omaansa ja toisten käytöstä jopa niin, että ryhmdynamiikka voi joskus muodostua taidetoiminnan esteeksi (Kiilakoski, 2012).

Moninaisuutta tukevan taidetoiminnan osallistavat ja valtaannuttavat elementit eivät siis ole aina asettuneet sopuisasti kouluympäristöön. Esimerkiksi Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet Suomessa -tutkimusohjelman Syreenin taimi -projektissa (2001–2003) havaittiin, että taiteellinen toiminta ei automaattisesti sulaudu osaksi koulun arkea, vaan monet taiteellisen prosessin luonteeseen liittyvät tekijät voivat herättää myös ihmettelyä ja kritiikkiä (Krappala & Pääjoki, 2003; Sava & Bardy, 2002). Myös Taideteollisen korkeakoulun ja Helsingin kaupungin yhteistyöhankkeena vuosina 1997–2000 toteutetussa TAIKOMO-hankkeessa kriittisen pedagogiikan teorioiden soveltamisen siirtäminen lasten työskentelyyn koulussa oli vaikeaa, ja koulun käytännöt olivat voimakkaampia kuin taiteellisen toiminnan pienet onnistumisen hetket (Anttila, 2003, s. 21–23, 204.) Kantonen (2005) tutki kohtaamisia nuorten kouluissa tapahtuvissa taidetyöpajoissa. Niissä problemaattiseksi muodostui taitelijan korostunut rooli. (Kantonen, 2005, 36–48.) Pusan ja Suoniemen (2017) taiteen ja koulun suhdetta tarkastelevassa tutkimuksessa julkisen paikkasidonnaisen urbaanin taiteen ja aktivismin kokeilut taidekasvatuksessa nostivat näkyväksi instituutioiden normeja ja valtasuhteita.

Kiilakoski ja Tervahartiala (2015) tutkivat Myrsky-hankkeessa, miten koulun sosiaalinen järjestys vaikutti taideprojektien toimintaan. Projektit lähtivät ajatuksesta, että myös kouluaikana tehtävät työpajat mahdollistaisivat taidekasvatuksellisten tavoitteiden toteutumisen, mutta tutkimuksen käytännön seuranta osoitti, että näin ei aina tapahtunut. Tutkijat esittävät, että taidelähtöisiä menetelmiä kehitettäessä on oltava tietoinen koulussa olevasta toimintakulttuurista ja pyrittävä ennakoimaan tämän mahdollisesti aiheuttamia haasteita. Koska Myrsky-hanke on osana tätä tutkimusta, keskityn tässä purkamaan tarkemmin juuri Myrskyä taidetyöskentelyn ja koulun toimintakulttuurin kannalta.

Myrsky-hanke perustui Freiren (2005) vapautuksen pedagogiikan ajatuksiin pohjautuvan sosiokulttuurisen innostamisen (Kurki, 2000) viitekehukseen, jossa taiteen avulla innostetaan osallistujia toimimaan paremman tulevaisuuden saavuttamiseksi. Myrsky pohjasi myös ajatukseen siitä, että (yhteisöllinen) taide on voimaannuttavaa ja vaikuttaa ennaltaehkäisevästi syrjäytymiseen ja tukee osallistujien hyvinvointia sekä osallisuutta (Siivonen, Kotilainen & Suoninen, 2011, s. 13–15). Myrsky-hanketta hallinnoi vuosina 2008–2011 Suomen kulttuurirahasto ja vuodesta 2012 Suomen lasten ja nuorten säätiö. Hankkeessa toteutettiin useita taideprojekteja pääosin 12–29-vuotiaille nuorille. Hankkeen toiminnan vetäjiksi valikoitiin pääosin taiteilijoita, mutta kaikilla ei ollut taustaa tai koulutusta taidekasvattajina.

Kiilakoski ja Tervahartiala (2015) havaitsivat tutkimuksessaan, että törmäyksiä taiteellisen toiminnan ja koulun toimintakulttuurin välillä syntyy, koska koulussa toimittaessa poikkeavat toimintatavat joutuvat kohtaamaan pakollisuuden, ajan ja tilan rajoitukset sekä käsitykset oppilaan ja opettajan rooleista, toimintamalleista ja suorittamisen tavoista. Tutkimus osoitti, ettei taide automaattisesti asetu sitoutuneeksi toiminnaksi eivätkä oppilaat aina osallistu toimintaan toivotulla tavalla. Jos osallistuminen taideprojekteihin oli pakollista, osallistuminen suunnitteluun ja toteutukseen oli vähäisempää. (Ks. myös Siivonen ym., 2011, s. 219.) Oikeuttaakseen asemansa vetäjänä Myrskyn ohjaajat pyrkivät usein ”ei-opettajamaiseen” tapaan ohjata ryhmää tai asettivat toimintakulttuurin muuttamisen toiminnan tavoitteeksi, jolloin koulun sosiaaliseen järjestykseen tottuneet nuoret olivat muuttuneiden sääntöjen johdosta levottomia tai eivät halunneet ottaa vastaan heille tarjottua vapautta.

Tutkijat (Kiilakoski ja Tervahartiala, 2015) tarkastelivat Myrsky-hanketta myös osallisuuden rakentumisen näkökulmasta ja havaitsivat, että osallisuus on sidoksissa niihin asemiin ja tunnustukseen, joita yksilö voi saada. Taidelähtöisten menetelmien käyttö edellyttää, että osallistujat hyväksyvät roolinsa osallistujina. Osallisuus siis edellyttää, että on mahdollisuus ja oikeutus toimia, että toimintaa yleensäkin syntyy ja että tämä toiminta tuntuu itsen kannalta merkitykselliseltä. (Kiilakoski ym., 2012; Nilvala, 2008, s. 164–172.) Aiemman Myrsky-hankkeen tutkimuksen mukaan onnistuneet taidekokemukset liittyivät osallistujan omaan kokemukseen omasta päätösvallasta ja omaehtoisuudesta prosessissa. Yksi onnistumisen edellytys taideprojekteissa oli ohjaajan kyky tukea dialogisesti oppijaa hänen itseilmaisussaan. Toisaalta myös kokemus yhteisestä onnistumisesta tuotti myönteistä tulosta. (Siivonen ym., 2011, s. 104.) Ohjaajan oli kyettävä tasapainottelemaan itseisarvoisen taiteen eli taiteellisten prosessien toteuttamisen ja välinearvoisen taiteen eli taiteen roolin kasvatuksen menetelmänä välillä (Siivonen ym., 2011, s. 184–186). Yhteisöprosessille olennaisten toiminnallisten ja taiteellisten tavoitteiden pitäisi olla tasapainossa keskenään, etteivät ohjaajan taiteelliset tavoitteet asetu osallistujien osallisuuden edelle.

Oma positioni Myrskyssä oli näistä aiemmista havainnoista poiketen hieman erilainen ja samalla mielenkiintoinen siksi, että olin hankkeen periaatteen mukaisesti taiteilija/taidepedagogi toteuttamassa kouluyhteisössä sosiokulttuuriselle innostamiselle pohjaavaa yhteisöllistä taideprojektia, mutta kuvataideopettajana ja luokanopettajana pääsin yhdistämään erilaiset tavoitteet ja näkökulmat ja tutkimaan tilannetta taiteen, opettajan, koulun ja opetussuunnitelman näkökulmista. Olin koulun ulkopuolinen, mutta aiemmilta vuosiltani opettajana ja toimijana monille oppilaille, opettajille ja koulun johdolle tuttu. En joutunut ulkopuolisen tavoin perustelemaan toimintaani, eikä näkökulmani yhteisötaiteeseen ollut taitelijalähtöinen. Alussa kuvaamani oppilaiden ulkopuolisuuden kokemus ja sen taide-

perustainen työstäminen yhdessä oppilaiden kanssa oli hankkeeseen mukaan pääsyn perusteena. Hankkeen tavoitteet oli kuitenkin yhdistetty kuvataiteen opetussuunnitelman tavoitteisiin myös siitä syystä, että hanke toteutettiin kuvataidetuntien yhteydessä lukuvuoden aikana suhteellisen pitkänä noin 40 oppitunnin mittaisena ajanjaksona, jolloin toiminnan oli linkityttävä osaksi opetussuunnitelman (POPS 2004) mukaista normaalia kuvataideopetusta. Näin hankkeen tavoitteet sulautuivat opetuksen tavoitteisiin ja niiden pedagogisiin ja didaktisiin ratkaisuihin.

Koulun rakenteiden heijastukset sekä opettajan ja taiteilijan roolit näkyvät koulun taidetoiminnassa ja vaikuttavat oppilaiden osallisuuteen ja toimijuuteen niissä. Pohdin osana tutkimustehtävääni, minkälaisin ehdoin kuvataidekasvatus ja opetus voisi jo perusopetuksen alaluokilla olla valtaannuttavaa ja minkälaista opettajuutta se edellyttäisi. Tutkimuksen toinen tapaus purkaa lisää juuri Myrsky-hankkeeseen liittyviä havaintoja, mutta myös kolmas tapaus, jossa luokanopettajaopiskelijat ratkovat tasarvon ja kuvataiteen yhteyttä, tuo uusia näkökulmia aiheeseen. Valtaantumisessa olennaista on tiedon ja vallan suhteen tarkastelu. Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti kuvataidekasvatuksen omaan tiedonkäsitelykseen, taiteen tietoon.

4 TAITEEN JA MUUN VISUAALISEN KULTTUURIN TIETO

4.1 TAITEEN TIETO

Taiteella on monia mahdollisuuksia valtasuhteita haastaviin pedagogisiin ratkaisuihin. Taiteen keinot keskeneräisyyden, kyseenalaistamisen, avoimuuden, kokeilevaisuuden ja oman ajattelun jatkuvan haastamisen harjoitteluun tukevat moninaisuutta. Myös taiteen tieto on omanlaista tietoa, jonka tarkastelu epistemologisena tasa-arvon ja toiseuden kysymyksenä (Löytty, 2005) on moninaisuuden tukemisen kannalta keskeistä. Laadullinen, taiteellinen ja taideperustainen tutkimus on onnistunut haastamaan valmiin ja pysyvän tiedon valta-asemaa (Anttila, E., 2011; Heikkilä, 2019; Leavy, 2008; Hannula, Suoranta & Vadén, 2003; Sullivan, 2005).

Taiteen tieto tuntuu sopivan oletuksiin, epävarmuuksiin ja ristiriitaisuuksiin, joita moninaisuuden kysymykset sisältävät. Meidän on nykyisessä jatkuvasti muuttuvassa epävarmuuden ajassamme ymmärrettävä rajallisuutemme hallita todellisuutta, jolloin situationaalinen tieto nousee entistä merkityksellisemmäksi (Anttila, E., 2011; Phillips & Burbules, 2000). Taiteellisen tiedon olemassaolon tunnustaminen irrottaa tiedon pysyvyyden, varmuuden ja todennettavuuden perinteestä, jolle tiede ja pedagogiikka ovat aikaisemmin pitkälti rakentuneet (Anttila, E., 2011). Koska maailmassa ei ole yksiselitteisiä vastauksia ristiriitaisiin kysymyksiin eikä selkeitä kriteereitä moraalille, tarvitaan moraalisen mielikuvituksen kehittämistä olemassaolon mahdollisuuksien löytämiseksi. Moraalinen mielikuvitus kehittyy aitojen kohtaamisten kautta ja sen kehittymiseen tarvitaan tietoa ja intuitiota arvoja kohtaan. (Värri, 2014, s. 117–118.) Emme saavuta todellista yhteyttä maailman kanssa pelkästään logiikalla, vaan tarvitsemme myös kykyä kuvitella asioita toisen ihmisen näkökulmasta ymmärtääksemme toista (Nussbaum, 2012).

Moninaisuuden kysymykset ovat sisäisiä ja ulkoisia, yksityisiä ja yhteisöllisiä, olettamuksiin ja valmiina annettuun tietoon pohjaavia, intuitiivisia, horjuvia, muuttuvia, osin tiedostamattomia ja vielä jäsentymättömiä asioita, joista voi olla vaikea saada kiinni. Taidekasvatuksessa ajattelu nähdään moninaisena, holistisena, monenlaisen ja samanaikaisen tapahtuman rihmastona. Taidekasvatuksessa näkeminen hahmottuu yleistä käsitystä laajempänä, silmän ja käden, liikkeen ja havainnon, fyysisen todellisuuden ja sisäisen kokemuksen aktiivisena kehollisena kokonaisuutena. Taiteellinen tietäminen on myös sisäisen maailmaamme näkemistä.

Taiteellisen oppimisen mallin (Sava, 2007) taustana on kokemuksellinen oppiminen (Kolb, 1984). Taiteellinen tieto on yhdistelmä aistitietoa,

elämystietoa, käsitetietoa ja kokonaisvaltaista tietoa, eli taiteellista ajattelua ja kognitiota. Sava kuvailee taidetta näkyväksi tekemisenä ja taidekasvatusta aistimaan ja näkemään saattamisena. Tämän näkökulman taustalla on Hollon (1952) ajatukset kasvatuksesta kasvamaan saattamisena sekä mielikuvituksen merkityksellisyydestä (Hollo, 1932 [1918]), Kleen (1987) ajatus taiteen tehtävästä tehdä näkyväksi ja Merleau-Pontyn (1993) ajatukset siitä, kuinka on mahdotonta tehdä kahtiajako näkemisen ja näkyvän eli ulkoisen ja sisäisen välillä.

Taiteellinen tietäminen on yhteisöllistä, dialogista ja vuorovaikutteista kuten taidekin. Merley-Ponty (1995 [1962], s. 209–210) toteaa havainnon olevan kulttuurista olemisen tulkintaa ja sisältävän jo siksi sosiokulttuurisia elementtejä. Taiteen kehollisuus virittää toiminnalliseen ja ei-kielelliseen yhteistyöhön. Merleau-Pontyn (1993) filosofian yksi keskeisimpiä teemoja on kehollisen maailmasuhteen luominen. Merleau-Pontyn mukaan *”taide antaa mahdollisuuden siirtyä minän ulkopuolelle maailmassa olemiseen ja etäisyyden päästä ymmärtää, mitä merkitsee olla minä tässä maailmassa, ja kääntäen, mitä merkitsee maailman oleminen minussa.”* Hän jäsentää taiteellista toimintaa kokemuksellisenä, kehollisena ja situationalisena oppimisprosessina, jossa taiteen kautta voi hahmottaa ja ilmentää omaa kehollista suhdettaan maailmaan. Taideprosessissa kehittyvä ymmärrys asioiden, tapahtumien ja ympäristön aistisesta ja havainnollisesta luonteesta sekä omista tuntemuksista ja ilmaisun mahdollisuuksista. Havainto tarkoittaa avoimuutta maailmalle ja valmiutta havainnoida ja saada otetta asioihin myös silloin, kun emme vielä selkeästi tiedosta niitä. (Merleau-Ponty, 1993, s. 51, 57, 94.) Myös Anttila (2011) toteaa, että taiteellisessa toiminnassa ihminen voi tavoittaa aiempia, ei-vielä-tietoisia, vaikeasti tavoitettavia ja kielellisesti ja rationaalisen ajattelun kautta ilmaistavia kokemuksiaan ja antaa niille merkityksiä. Myös Eisnerin (2002, s. 11) mukaan taiteen avulla voi saada otteen asioista, jotka olisivat muuten katoavaisia. Ajatuksista on vaikea saada kiinni, ellei niitä sidota materiaaliin ja tuoda muuten aistittavaksi ja siten kiinnitetyksi käsittelemistä, työstämistä ja reflektointia varten.

Heikkilän (2019) mukaan taiteessa tapahtuva tutkiva toiminta tuottaa tietoa, joka ei ole vakaata vaan horjuvaa. Siinä keskeistä on fiktio, mielikuvitus ja halu ymmärtää, ei todistaminen tai oikeassa oleminen. *Ehkän* merkityksellisyys mahdollisen äärelle saattamisessa korostuu. Mielikuvituksen ja fiktion painottamisessa nykytaide kohtaa Hollon ajattelun ja nykytaide toimintana rinnastaa sen Arendtin (2002) ajatuksiin ihmisen ainutlaatuisuudesta ja tarpeesta tulla näkyväksi toiminnan ja puheen näyttäytymistilassa, jossa toiminta nähdään itsessään arvokkaana ja ihmisyydelle olennaisena. Heikkilä muistuttaa, että taiteen tavoin myös kasvatusta on horjuvaa, emme voi pakottaa ketään kasvamaan, joten kasvatuksellinenkin toiminta säilyy aina *ehkänä*.

Taiteen tieto voi olla moninaisuutta tukevaa dialogisuudellaan, horjuvuudellaan ja avoimuudellaan, mutta se voi myös olla osa tallentavaa ja

tyhmentävää kasvatusta, jos siinä keskitytään vain puuttuvaan tietoon jo tiedetyn sijaan. Tärkeää on horjuttaa käsitystä siitä, että taiteessa tai teoksessa olisi yksi oikea tulkintatapa, joka olisi sellaisenaan siirrettävissä katsojalle tai osallistujalle (Haapalainen, 2018, s. 156–157, Rancière, 2009, s. 14–15). Haapalaisen (2018, s. 157) mukaan taiteen hierakioita pitäisi purkaa, jotta tasa-arvo toteutuisi. Näin taide ei vain näyttäisi tai välittäisi sitä, mitä jo tiedetään tai nostalgisoi menneitä, vaan taide toimisi kaiken keskellä jakaen ja synnyttäen tietoa, joka ei olisi mitattavissa määrällisellä enemmän, paremmin, tarkemmin, oikeammin asteikolla. *”Taiteen tiedossa olisi pikemminkin kyse huokoisesta – sekä vastaanottavasta että jakavasta – olemisesta, joka puhkoisi jo luonnollistuneisiin toimintalogiikoihin vaihtoehtoisia toimimisen ja tietämisen malleja. Muutosta ilman ennalta määrättyä suuntaa.”*

Mäki (2017) nostaa taiteen keskeisiksi tehtäviksi nautinnon lisäksi keskustelun herättelemisen sekä viisauden ja tunne-elämän kehittämisen. Taide on ajattelun aistillinen jatke, joka on kaikkialla läsnä ja lähestyy viisautta useista tulokulmista. Taide tuottaa ja välittää myös niin sanottua ”tavallista” tietoa esimerkiksi valokuvan kautta. Taide toimii myös viestintänä taiteilijan ja vastaanottajan välillä muokaten käsityksiämme muuntamalla tiedon aistittavaan muotoon ja saamalla katsojan kohtaamaan teokseen sidotun tiedon kokemuksellisesti. Taide välittää myös hiljaista tietoa, jonka sanallistaminen voi olla mahdotonta tai turhaa. Joskus asioiden ymmärtäminen voi vaatia niiden kohtaamista kokemuksellisella, järkeilyn ylittävällä tasolla, silmästä silmään. Taide voi kohdata ja käsitellä myös sellaisia asioita ja ongelmia, joita ei voi ratkaista. Taiteellisessa kohtaamisessa on kyse omien ja muiden tunteiden eläytyvästä kohtaamisesta ja siinä kehittymisestä. (Mäki 2017, s. 87–124.) Myös Varto (2008, s. 49–50) näkee taiteen tietona, joka voi olla vapaa lopullisen oikean vastauksen löytämisestä. Varto erittelee luovan ja taiteellisen ajattelun toisistaan. Luovaan ajatteluun kuuluu kaikki ajattelun tavat, joiden varassa pyrimme ratkaisemaan pulmia ja luomaan jotakin tarpeellista, mutta taiteellinen ajattelu ei välttämättä yritä ratkaista mitään. Se vain osoittaa kohti.

Tutkimuksessani tarkastelen taiteen tiedon ja koulun kuvataiteen suhdetta ja keinoja moninaisuuden tukemisen tehtävässä. Epävarmuuksien sietäminen, oletusten kyseenalaistaminen, empatia, moraalit, vastuu ja maailmansuhteen rakentuminen nähdään tässä tutkimuksessa keskeisiksi moninaisuuskasvatukselliseksi tavoitteiksi. Tutkimuksessa tarkastellaan, kuinka kuvataidekasvatuksen kautta voidaan päästä kiinni muuten hankalasti tartuttaviin keskeneräisiin ja sanallistamista pakeneviin ajatuksiin ja olettamuksiin, jolloin niihin asettuvia merkityksiä päästään yhteisöllisesti tutkimaan, purkamaan ja uudelleen rakentamaan. Ymmärrän tutkimuksessani taiteen tiedon laajemmaksi taidekasvatuksen ja taideperustaisen tutkimuksen tiedoksi, eli kaikkeksi tietämiseksi ja tiedoksi mikä tutkimuksen kohteena olevaan kuvataidekasvatukseen ja kuvataiteen oppiaineeseen moninaisuuden kontekstissa liittyy. Näin myös visuaalisen kulttuurin tieto,

visuaaliset järjestykset ja representaatiot käsitetään tärkeinä osina kuvataidekasvatuksellista tietoa.

4.2 VISUAALISET JÄRJESTYKSET

Länsimainen ajattelu voidaan nähdä okulasentriseksi eli näköaistin ja visuaalisuuden merkitystä todellisuuden hahmottamisessa painottavaksi. Käsitteemme tiedon luonteesta, havaintotiedon rakenteesta ja tiedon saavuttamisen menetelmistä perustuvat näköaistin paradigmaan, jossa katsetodistaa asiat oikeiksi ja tosiksi. (Jay, 1994.) Näkemisellä ja näkyvänä olemisella on suora yhteys tietämiseen ja valtaan. Yhteiskunta ja sen pedagoginen koneisto hallinnoi juuri katseen kautta. Tärkeää ei ole kuitenkaan vain se, miltä asiat näyttävät, vaan se, kuinka asioista ja ilmiöistä tehdään näkyviä tai näkymättömiä. (Foucault, 2005.) Elämme havainnollisen uskon varassa, jolloin meidän on luotettava havaintomme pohjalta hahmotettavaan todellisuuskuvaan. Silti, tai juuri siksi, meidän on erikseen opeltettava näkemään se ja sen muuttuvat kokemuksiimme ja näkökulmiimme kiinnittyvät merkitykset ja näkymättömät puolet. (Merleau-Ponty, 1993.)

Kokemuksellisena lähtökohtana tutkimukselle oli havahtuminen suomalaisuuden visuaalisiin rajoihin. Teoreettiseksi lähtökohdaksi tutkimukselle hahmottui sen myötä visuaalisen järjestyksen käsite, joka viittaa visuaalisen todellisuuden säännönmukaisuuksiin ja niihin kytkeytyviin merkityksiin (Hall, 2013; Seppänen, 2002, 2010). Visuaalisten järjestysten merkitys oman paikan ja maailmasuhteen hahmottamisessa on tutkimukseni yksi keskeinen tarkastelukulma. Kuvat ja visuaalinen viestintä ovat tekstejä, jotka muiden tekstien lailla aktivoituvat viestinnässä, ja toistuesaan ne rakentavat yhteiskunnan todellisuutta ja rakenteita määrittäviä merkityksiä. Yksilö tulkitsee maailmaa näiden visuaalisten järjestysten kautta paikallistaen itsensä ja paikkansa sosiaalisessa todellisuudessa. (Berger & Luckmann, 1966; Seppänen, 2010.)

Visuaalisilla järjestyksillä tarkoitan visuaalisen todellisuuden säännönmukaisuuksia ja niihin liittyviä merkityksiä. Ne ovat kulttuurissa opittuja, yhteisöllisiä, vakiintuneita, itsestäänselvyyksiksikin muodostuneita representaatioita, esityksiä, jotka rakentuvat tiedon rakentamisen valtaprosessien tavoin. Ihminen muokkaa visuaalista ympäristöään ja tekee kuvallisia esityksiä erilaisissa yhteiskunnallisissa käytännöissä. Esityksiin kytkeytyy odotuksia, normeja, tunteita ja jaettuja merkityksiä, ja ne muodostuvat osaksi arkista vuorovaikutusta. Järjestys syntyy, kun ihminen tulkitsee näkemäänsä. Visuaalisiin järjestyksiin liittyy myös katsetta ja katsomista muokkaavat kulttuuriset normit. Visuaalinen järjestys on aina inhimillisen toiminnan tulosta ja erilaiset visuaaliset järjestykset sisältävät vakiintuneita ja jaettuja kulttuurisia merkityksiä. Se mitä kuvassa näemme ja

kuinka sen tulkitsemme, on sidoksissa siihen, keitä olemme ja missä kulttuurissa olemme kasvaneet (Seppänen, 2010).

Visuaaliset järjestykset sosiaalisina järjestyksinä ovat vahvasti valtasuhteisiin liittyviä. Vallan vaikutuksesta ihmiset mukautuvat visuaalisiin järjestyksiin, tulkitsevat niitä tietyillä tavoilla ja alkavat pitää niitä itsestään selvinä. (Seppänen, 2010, s. 14, 41–42, 219.) Visuaaliset järjestykset ovat merkityksellinen osa osallisuuden ja toiseuden luomisen prosesseja. Kuvataidekasvatuksessa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoitteet liittyvät olennaisesti kuvallisen viestinnän yhdenvertaisuutta tai toiseutta tuottaviin elementteihin. Näin ollen visuaalisten järjestysten purkaminen voidaan nähdä moninaisuutta arvostavan kasvatuksen tärkeänä askelmana ja osana taiteellisen tietämisen tasa-arvon prosessia. Tätä tarkastelen erityisesti toisessa tapauksessa (Knif, 2017).

4.3 REPRESENTAATIO

Visuaalisen oppiaineen kontekstissa, moninaisuuden kysymyksissä, osana visuaalisia järjestyksiä ja valtasuhteiden tarkastelua myös representaatio on keskeinen käsite. Representaation käsitteen kautta voidaan tutkia, miten todellisuutta esitetään ja tuotetaan. Representaation synonyyminä pidetään usein esittämisen käsitettä. (Seppänen, 2005.) Representaatiolla ei kuitenkaan ole yhtä yksiselitteistä määritelmää, vaan se vaihtelee tieteenaloittain. Tässä tutkimuksessa ymmärrän representaation politiikkana, politisoivana tekona ja edustuksellisuutena (Rossi, 2010) sekä prosessina, jossa tuotamme käsitteille merkityksiä (Hall, 2003 [1997], s. 17–19). Valta näkyy representaatioissa erityisesti siinä, mitä representaatioon sisällytetään ja mitä ei (Seppänen, 2003, s. 42–43). Koulun multimodaalinen oppimisympäristö on merkittävä tekijä oppimisessa. Tiedon valintaan ja esittämiseen eli juuri representaatioon liittyvät prosessit ovat tärkeitä, koska nämä valinnat vaikuttavat merkittävästi siihen, mitä opitaan ja miten opitaan (Jewitt, 2008).

Representaatio näkyy opetuksessa esimerkiksi siinä, kenen tieto on tärkeää, kenen kulttuuri näkyy ja kenen äänet kuuluvat koulussa ja yhteiskunnassa, millaisia samastumiskohteita tarjotaan vähemmistöjen oppilaille ja minkälaista normatiivista kuvaa opetuksessa ja oppimateriaaleissa luodaan. Lisäksi representaatio on kysymys myös asiantuntijuudesta henkilökunnassa, taiteessa, taiteilijuudessa ja siinä, minkälaisissa tehtävissä ja asemissa koulussa ja yliopistossa on vähemmistön edustajia. Pelkkä stereotyyppisen ja toiseuttavan kuvaston korvaaminen oletetun autenttisilla kuvastoilla ei kuitenkaan korjaa esimerkiksi rodullistettujen kulttuurien esittämiseen liittyviä väärinymmärryksiä. Käsitteet kulttuureista ovat kiinni

niistä tehdyissä ja esitetyissä representaatioissa, ja nämä taas kiinnittyvät suoraan vallan kysymyksiin.

Opettajien olisi huomioitava se, että ei tule esittäneeksi taiteen ja muun käytetyn kuvaston kautta yksinkertaistettuja tai stereotyyppisiä käsityksiä kulttuureista, jotka eivät ole heidän omiaan (Desai, 2000). Jos saamelaiset esitetään vain lapin eksotiikan tai perinnepukujen kautta tai luokassa asarellaan intiaanipäähineitä ilman kontekstin avaamista, osallistutaan kulttuuriseen omimiseen, mutta myös välitetään kulttuureista vääriä käsityksiä ja rakennetaan toiseuden kategorioita. Taide valikoituu usein esitettäväksi, jos se on valkoisella katseella taiteeksi tunnistettavaa, joten position ja lokaliteetin huomioiminen on tärkeää (Desai, 2000, s.124).

Tarkastelen tutkimuksessani visuaalisten järjestysten ja representaation prosessin vaikutusta perusopetuksen alaluokkaikäisten tapaan hahmottaa maailmaa ja omaa sekä toisten paikkaa siinä, sekä kuvataiteen keinoja representaation laajentamiseen ja valta-asetelman purkamiseen. Puran havaintoja tulososiossa esimerkiksi kulttuurikäsitteen probematisoinnin yhteydessä, ensimmäisen tapauksen kulttuurisia koodeja käsittelevässä osuudessa (Knif & Kairavuori, 2013) ja toisen tapauksen Myrskyhanketta kuvaavissa kappaleissa sekä tutkimusartikkeleissani (Knif, 2017).

4.4 MONILUKUTAITO

Kuvataide on visuaalisen alan oppiaine, jonka yhtenä sisältönä on havaitsemiseen ja visuaalisuuteen liittyvät teemat, visuaaliset järjestykset ja representaatiot merkityksineen. Yksi tärkeä kuvataiteen moninaisuutta tukeva tehtävä nykypäivän visuaalisessa maailmassa onkin (tarkemmin) katsomaan oppiminen eli opetussuunnitelman (POPS 2014) monilukutaidon tavoitteeseen liittyvän visuaalisen lukutaidon kehittäminen. Monilukutaito liittyy kuvataidekasvatuksen näkökulmasta sekä moninaisuuteen, että laaja-alaiseen tulkintaan teksteistä sanallisina, kuvallisina, auditiivisina, numeerisina ja kinesteettisinä symbolijärjestelminä (Kallio-Tavin, 2018). Visuaalinen lukutaito on osa taiteellista tietämisen prosessia, visuaalisen maailman merkitysten pohdintaa ja kriittistä arviointia, visuaalisten järjestysten tajua ja tulkittamista, kykyä ymmärtää visuaalisten järjestysten kulttuurisia merkityksiä, niihin liittyvien valtaprosessien ja vaihtoehtoisten järjestysten hahmottamista. Visuaalinen lukutaito on myös kykyä sanoittaa visuaalista kokemusta ja kommunikoida siitä toisten kanssa sekä kykyä tuottaa itse visuaalisia esityksiä (ks. esim. Seppänen, 2010; Sintonen & Kumpulainen, 2017). Freiren pedagogisena missiona oli lukutaidon levittäminen, jotta ihmiset lukemaan opittuaan pystyisivät ymmärtämään heitä sortavia rakenteita, vahvistamaan kriittistä ajatteluaan ja tiedostamisen kautta saavuttamaan paremman toimijuuden elämäänsä. Lukutaidossa ei

ole pelkästään kyse kirjaimien oppimisesta, vaan että opitaan havaitsemaan asioita maailmasta ja itsestä, käsitteellistämään niitä ja viestimään eteenpäin oppimastamme.

Monilukutaito voidaan nähdä lukutaidon laajentumana kohti moneutta ja moninaisuutta, jolloin se voidaan nähdä ihmisenä olemisen ja elämisen taitona, taitona ymmärtää ja tulla ymmärretyksi sekä taitona suhtautua maailmaan avoimesti mutta kriittisesti. Se on myös kykyä kommunikoida monenlaisten ihmisten kanssa monin eri tavoin ja välinein. Monilukutaitoon liittyy laaja tekstikäsitelmä. Tämä tarkoittaa kykyä tulkita ja tuottaa erilaisia, eri välinein tuotettuja viestejä, kuten kirjoitettuja, puhuttuja, kuuluttuja, digitaalisia, kehollisia ja kuvallisia tekstejä. Monilukutaitoon kytkeytyy erilaisia lukutaitoja, ja se linkittyy kiinteästi ajattelun ja oppimisen taitoihin. Erityisesti painotetaan luovaa ja kriittistä ajattelua tiedon hankinnassa, jäsentämisessä ja uuden luomisessa. Monilukutaidon katsotaan myös edistävän lasten kasvatuksellista ja koulutuksellista tasa-arvoa. (Sintonen & Kumpulainen, 2017.) Visuaalisen kulttuurin monilukutaito tarkoittaa kykyä analysoida ja tulkita silmin havaittavia kulttuurin tuotteita sekä tuottaa ja käyttää kuvia viestinnässä. Se on taitoa tulkita, analysoida ja arvottaa eri ryhmien visuaalisesti havaittavia tuotteita ja niihin kytkeytyviä toimintoja. (Räsänen, 2015.) Monilukutaidon tekstikäsitelmän taustalla on multimodaalisuus-käsite, joka viittaa erilaisiin symbolijärjestelmiin ja viestimisen tapoihin (Jewitt, 2008; Räsänen, 2015).

Visuaalisuudella ja visuaalisella viestinnällä on suuri merkitys tiedon ja siten todellisuuden ja kulttuurin rakentamisessa. Kuva on tietyn näkökulman sisältävä teksti, viesti ja kannanotto, joka vaikuttaa vahvasti meihin, ajatuksiimme ja käyttäytymiseemme. Visuaalinen kulttuuri on voimakas todellisuuden muokkaaja kertoessaan, mikä on oikeanlaista ja tärkeää ja mikä kunkin paikka maailmassa ja sen hierarkioissa on. Media kuvakulttuureineen pitää yllä sosiaalista järjestystä ja vaikuttaa asenteisiimme (Hall, 2013; Kupiainen & Sintonen, 2009; Seppänen, 2010). Katsominen on koko ajan, myös silmät kiinni jatkuva ja muokkautuva prosessi, jossa aiemmat mielikuvat, kulttuurinen kokemus ja vuorovaikutus lomittuvat toisiinsa (Seppänen, 2002). Ensisijainen visuaalinen lukutaito opitaan tavallaan luonnollisesti. Se on sopeutumista visuaalisiin järjestyksiin, niiden merkitysten omaksumista ja kykyä toimia vakiintuneiden merkitysten varassa. Varsinaisesta visuaalisesta lukutaidosta voidaan puhua, kun tullaan tietoisiksi visuaalisten järjestyksiin liittyvistä voimista, rakenteista ja valtasuhteista. Tällöin visuaalinen lukutaito ei ole enää vallitseviin visuaalisiin järjestyksiin sopeutumista vaan niiden vaikutusten pohtimista ja itsestäänselvyyksien kyseenalaistamista (Seppänen, 2010).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 TASA-ARVON PUOLESTA TAISTELEVA PRAGMATISMI

Rancièren (2010, s. 9.) mukaan tasa-arvoa joko on tai ei ole. Se ei parane eriarvoisuutta selittämällä vaan käytännön teoilla. Pelkkä tieto tai tietoisuus ei riitä, vaan tarvitaan myös toimintaa (ks. myös hooks, 1994). Tutkimuksessani etsin tasa-arvon askelmerkkejä koulun kuvataidekasvatukseen. Kokoamani teoreettinen viitekehys toimii pohjana empiirisille kokeiluille, joissa käytännössä testataan, tunnustellaan, kokeillaan, tarkastellaan ja kehitetään tasa-arvon kannalta merkitykselliseksi havaittua. Tutkimuksen empiirisessä osassa olen kolmen toiminnallisen tapaustutkimuksen kautta soveltanut ja kerännyt tietoa, suunnittelemalla, toteuttamalla ja tarkastelemalla aihetta perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kuvataideopetuksen, moninaisuuden ja tasa-arvon lähtökohdista opettajan, oppilaan, opiskelijan ja opettajankoulutuksen näkökulmista, oman opetustyöni viitekehyksessä tutkivana opettajana.

Tutkimukseni on käytännönläheinen sekä käytännön ratkaisuihin pyrkivä, ja sen taustalla on pragmatistinen ja pragmaattinen ote. Hahmottelen vastauksia tutkimuskysymyksiin purkamalla ilmiötä kasvatustieteelle ominaisella tavalla pienempiin osatekijöihin ja rakentamalla syy- ja seuraussuhteita teorian ja käytännön jatkuvana lomittaisena vuoropuheluna. Tutkimuksessani etsin, pragmatismien lähtökohdan kaltaisesti, kriittisen pedagogiikan arvopohjalta ponnistaen, osallistavan pedagogiikan jalanjäljillä ratkaisuja arjessa esiin nouseviin kysymyksiin käytännön toiminnan kautta, tiedon käytännöllistä luonnetta korostaen. Pragmatismi on aktiivisen ihmisen käytännön toiminnallista filosofiaa (Teerijoki, 2001, s. 69). Pragmatistisen ajattelun mukaan erottelu teoreettisen tiedon ja käytännön toiminnan välillä johtaa virheelliseen käsitykseen tiedosta sivusta seuraamisena. Tieto liittyy aina ihmisen aktiiviseen toimintaan kokemuksen järjestelemisessä ja tosiasioiden perustelemisessä. (Teerijoki, 2001, s. 51.)

Freiren sorrettujen pedagogiikkaan nojaava tutkimukseni on osallistuva, toiminnallinen ja kantaaottava tutkimus, jossa sosiaalista todellisuutta tarkastellaan ja maailmaa muutetaan yhdessä ihmisten kanssa korostaen tiedon moninaisuutta ja dialogisuutta. Tutkimukseni asettuu siis myös taistelevan tutkimuksen genreen (Suoranta ja Ryyänen, 2014). Taistelevan tutkimuksen ydinasioita on tiedon ja vallan suhteen tarkastelu, joka on myös tutkimukseni tasa-arvoajattelun ydintä. Koen taistelevan pragmatismien olevan tasa-arvon asialla, koska se osallistuen, toiminnallisesti, kantaaottavasti ja dialogisesti pyrkii muuttamaan maailmaa moni-

naisuudelle otollisemmaksi ja häivyttää akateemisen diskurssin ja käytännön välistä kuilua tekemällä arvoperustan, teorian ja käytännön pedagogisen työn välistä reittiä selvemmäksi.

Kasvatuksen ja taiteen äärellä toimiessa pragmatisteista esille nousee John Dewey (1859–1952), joka pragmatismien isän Charles S. Peircen tavoin korostaa vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä merkitysten rakentumisessa. Myös tässä tutkimuksessa vuorovaikutus, yhteisöllinen sosiokulttuurinen oppiminen ja yhteisöllinen tiedon rakentaminen ovat keskiössä. Tutkimuksessani käytäntö ja teoria kulkevat pragmatismien tavoin tiiviisti yhdessä, ja tutkijana olen aktiivinen toimija ja tiedon jäsentelijä. Deweyn näkemyksen kaltaisesti tarkastelen kasvatukseen liittyviä teoreettisia ongelmia, mutta ennen kaikkea tutkimukseni tavoitteena on kehittää kasvatuskäytäntöä. Deweyn ajattelun tapaan tutkimuksessani lähtökohtana on arjen ongelma ja konflikti, johon etsin ratkaisua. Deweyn *learning by doing* -tekemisen kautta kehollisuuteen linkittyvässä kasvatusajattelussa ratkaisua vaatii arvopohjan ja käytännön välinen kuilu, kuten tässäkin tutkimuksessa. (Ks. myös hooks, 1994). Kasvatusfilosofian täytyy Deweyn mukaan toteutua käytännössä, jotta sillä olisi merkitystä. Kokemus on keskeistä, sillä sen kautta epäilyksiä testaamalla rakennetaan merkityksiä ja omia käsityksiä. Pragmatistina en tavoittele totuutta vaan moniäänisyyttä (Teerijoki, 2001), mikä on keskeistä myös sekä taiteessa että moninaisuudessa. Nämä pragmatistiset ajatukset ovat motivoineet ja ohjanneet tätä käytännönläheistä tutkimusta, jossa osallistuvalla metodologialla ihmettelemällä, tekemällä, testaamalla ja tekemistä tarkastelemalla pyritään selvittämään reittiä kuvataideperustaisen moninaisuuskasvatuksen arvopohjasta käytäntöön.

Deweyn vaikutus näkyy niin kasvatuksessa kuin taiteessakin. Dewey korosti kasvatuksessa demokratiaa ja tasavertaisuutta ja taiteessa sen kommunikatiivista ja vuorovaikutuksellista luonnetta. Filosofiaansa Dewey kutsui aluksi instrumentalismiksi, sillä hänen mukaansa teoriat ovat välineitä kokemuksien jäsentämiseksi ja ongelmien ratkaisemiseksi ja niiden arvo mitataan niiden käytännön toimivuudessa (Niiniluoto, 1986, s. 52). Nämä ajatukset sopivat tutkimukseni luonteeseen. Taide ja instrumentalismi sen sijaan ovat haasteellinen yhdistelmä. Taiteella, kuten kasvatuksellakaan (tai elämällä yleensäkin) ei voi olla vain välineellistä hyötyarvoa, vaan se on itsessäänkin arvokasta. Taidetta ei siis pitäisikään yrittää taivuttaa välineeksi jollekin tai edes sanallistaa loputtomiin. Se myös onnistuu aina pakenemaan näitä yrityksiä. Hollon (1918) mukaan kasvatuksen tulisi kuitenkin aina olla sidoksissa käytäntöön, palvelemalla ihmisyttä osana maailmaa.

Koska ihmisyyttä palvelevan tutkimukseni tavoitteena on löytää keinoja moninaisuutta tukevaan alakoulun kuvataidekasvatukseen, on käytännön tasa-arvon tekojen ja niiden taiteen olemukseen ja visuaalisuuteen kiinnittyvien kohtien löytyminen olennaista. Jotta olisi mahdollista rakentaa ja

kehittää käytännön taidepedagogisia lähestymistapoja koulun ja kuvataiteen opetus suunnitelman kontekstiin, on väistämättä jollakin tavalla pyrittävä nappaamaan kiinni myös taiteen otteesta lipeävästä olemuksesta. Taidetta tai taideprosessia on mahdotonta määritellä onnistuneeksi tai epäonnistuneeksi, saati valjastaa tiettyyn tulokseen päätyväksi. Silti on hyvä ymmärtää taiteen olemusta, ja siitä kumpuavia taidekasvatuksellisia valintoja, jotta arvopohja mahdollisuuksineen näkyisi käytännössä asti ja avautuisi helpommin myös taiteen ulottuvuuksia mahdollisesti vähemmän tunnetulle generalistiopettajalle.

Myöhemmin Deweykin ryhtyi käyttämään käsitettä eksperimentalismi, koska hän halusi korostaa käsitysten kokeiluluonteisuutta (Aaltola, 1989, s. 125). Kokeilemisen ja tekemällä oppimisen ajatus linkittyy taiteen kehoollisuuteen ja kokemuksellisuuteen. Se korostaa myös sosiokulttuurisessa ajattelussa keskeistä kollektiivisuuden merkitystä tiedon omaksumisessa, jossa muut ihmiset ja ympäröivä yhteisö ovat tärkeitä kasvun ja kasvatuksen kannalta. Ihmisestä tulee toimiva ihminen ja tutkijasta asiantuntija vasta vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Teerijoki, 2001, s. 209–210).

Tutkimukseni aihe on laaja ja monialainen, joten se käy dialogia monen suuntaan ja monen tieteenalan kanssa. Tiedonmuodostuksen pragmatistisessa prosessissa tapaustutkimukselliset ja toimintatutkimukselliset elementit sulautuvat yhteen taideperustaisen tiedonmuodostuksen prosessiajatuksen kanssa (esim. Leavy, 2015), jossa tietoa veistetään pikkuhiljaa esiin taiteen äärellä ja kautta, kohti osoittamalla. Näin veistetty tiedonmuodostus on hidasta, mutta vähitellen kokemuksen kautta kehkeytyy tietoa, jota voidaan hyödyntää seuraavissa prosesseissa ja niiden kehittämisessä.

5.2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän väitöstutkimuksen tutkimustehtävänä on ymmärtää moninaisuutta ja moninaisuuden tukemista perusopetuksen alaluokkien kuvataidekasvatuksen kontekstissa ja löytää tasa-arvoa tukevia reittejä arvoperustasta käytännön kuvataiteen opetustilanteisiin. Hahmottelen vastausta pääkysymykseen etenemällä tapauksittain alakysymyksiin, joihin olen vastannut tapauksista julkaistuissa tutkimusartikkeleissa. Väitöstutkimukseni koontiosuuden tutkimustehtävänä on koota tapausten keskeiset huomiot yhteen, tarkastella prosessia ja empiirisen osan tapauksia muodostaen niistä jäsen- tynyt ja syventynyt kokonaiskuva vastaukseksi pääkysymykseen.

Pääkysymys: Miten moninaisuutta voi tukea kuvataidekasvatuksessa, erityisesti perusopetuksen alaluokilla?

- Artikkel I. Tutkimuskentän kartoitus.

TAPAUS I

- Artikkel II. Miten kulttuuriset koodit näkyvät oppilaiden taiteen tarkastelussa?

TAPAUS II

- Artikkel III. Minkälaisia osallisuuden kokemuksia ja näkemyksiä oppilailla on suomalaisuudesta? Miten osallisuutta ja toimijuutta voi tukea kuvataidekasvatuksessa?

TAPAUS III

- Artikkel IV. Miten luokanopettajaopiskelijat ratkaisevat tasa-arvon tukemisen kuvataidekasvatuksen kontekstissa?

5.3 TUTKIMUSPROSESSI JA KONTEKSTIT

Tämä työ on artikkeliväitöskirja, joka koostuu tästä koontiosasta sekä julkaistuista tutkimusartikkeleista, joiden kautta muodostuu yhdenlainen (ajan)kuva moninaisuuden tukemisen edellytyksistä perusopetuksen alaluokkien kuvataidekasvatuksessa ja opetuksessa. Työn empiirisessä osuudessa lähestyn aihetta oppilaan, opettajan ja opettajankouluttajan näkökulmista. Perehdyn aiheeseen alan tutkimuskenttää kartoittavalla tutkimuksella (julkaisu I) ja kolmen toiminnallisen tapaustutkimuksen avulla, joiden tutkimusaineiston keruu tapahtui aidoissa opetustilanteissa koulu- ja yliopistokonteksteissa. Oppilaiden ja luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmat ja äänet tutkittaviin asioihin on tallennettu monimenetelmällisesti kerättyinä aineistonäytteinä kolmen tapauksen tutkimusraporteissa julkaistuina tutkimusartikkeleina (julkaisut II–IV). Tutkimuksen koontiosassa teen erillisistä tapauksista ja niiden havainnoista yhteenvetoa palaamalla tasa-arvon lähtökohtaan ja keskusteluttamalla havaittua uudelleen teorian kanssa.

Havahtuminen visuaalisten järjestysten tuottamiin oppilaiden elämään vaikuttaviin sosiaalisiin järjestyksiin käynnisti tutkimuksen, jossa halusin löytää kasvatuksellisen ratkaisun arjen koulumaailmassa olemassa olevaan ongelmaan. Jokainen koulu ja oppilas ovat moninaisia omalla tavallaan. Näissä kaikissa tutkimuksen tapauksissa yhteistyökouluna toimineen koulun oppilaista noin puolet oli POC-taustaisia ja/tai kotikieleltään muita kuin suomen- tai ruotsinkielisiä, mikä alun ulosrajaamiskokemuksen lisäksi aktivoi pohtimaan moninaisuuden tukemista kuvataideopetuksessa erityisesti antirasistisesta moninaisuusnäkökulmasta.

Tutkimuksen vaiheet muodostavat teorian ja käytännön toisiinsa limityvän ja toisiaan ohjaavan hermeneuttisen prosessin (ks. taulukko 2). Aluksi kartoitettiin aiempaa alan tutkimusta (Knif ym., 2012). Ensimmäisen tapauksen kontekstina oli perusopetuksen 5. luokkalaisten oppilaiden tulkinnat suomalaisuutta linjaavista kultakauden maalauksista. Vuoden 2004 opetussuunnitelman (POPS, 2004) korostamaa kultakauden taidetta tarkasteltiin suomalaisuuden kansallisina representaatioina. Tässä tapauksessa toimin tutkijan roolissa, tutkimustilanteeseen ei liittynyt opetusta tai sen suunnittelua. Tapausta käsittelevässä toisessa artikkelissa (Knif & Kairavuori, 2013) tarkasteltiin kulttuuristen koodien ilmenemistä ja visuaalisten järjestysten merkitystä taidekuvan tarkastelussa. Nämä tutkimusosiot havaintoineen johdattivat kohti toista tapausta, sen näkökulmia ja pedagogisia valintoja.

Toisen tapauksen konteksti oli vuonna 2013–2014 perusopetuksen 5–6. luokan kuvataidetuntien yhteydessä toteutettu Myrsky-hankkeen yhteisötaidekasvatuksellinen projekti. Siinä toimin taiteilijan/taidepedagogin, opettajan ja tutkijan rooleissa ja vastasin yksin kaikesta toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta sekä aineiston keräämisestä. Sen tapauksen aineisto koostui suunnitellun toiminnan havainnoista, sen yhteydessä oppilasryhmälle (N=45) toteutetuista haastatteluista ja kyselyistä sekä kuvataiteellisen prosessin äärellä tapahtuneen tarkastelusta. Siitä kirjoitettu kolmas artikkeli (Knif, 2017) purki Myrsky-hankkeen aineistoa tarkastellen rasmin ja toiseuden kokemuksia koulussa ja keinoja rakentaa osallisuutta tukevaa kuvataidekasvatusta.

Kolmannessa tapauksessa tarkasteltiin Helsingin yliopiston kasvatus-tieteellisen tiedekunnan luokanopettajaopiskelijoiden (N=25) käsityksiä perusopetuksen alaluokkien kuvataideopetuksesta tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tukevana kuvataidekasvatuksena. Tapauksen kontekstina oli vuonna 2016 toteutettu monialaisten opintojen eheyttävä opintojakso, jossa tarkasteltiin, alustettiin ja toteutettiin pedagogisia kokeiluja yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämiseksi taito- ja taideaineiden opetuksessa. Tämän tutkimuksen kontekstin muodostivat kuvataiteen valinnot opiskelijat ja heidän muodostamansa viisi viiden hengen pienryhmää, jotka toteuttivat alakoulussa tasa-arvolähtöisen kuvataiteen työpajapäivän. Tutkimusaineiston muodostivat teemaa käsitelleen kurssin dokumentoidut ja reflektoidut ryhmäportfolioiksi (N=5) kootut oppimisprosessit. Kolmannessa tapauksessa toimin pääosin tutkijan roolissa, havainnoimalla työpajoja ja osallistumalla niiden purkukeskusteluun. Kurssin toiminta ei ollut minun suunnittelemani, vaan yliopistonlehtori Seija Kairavuoren. Osallistuin kuitenkin kurssin toteutukseen yhdellä asiantuntijapuheenvuorolla. Neljäs artikkeli (Knif & Kairavuori, 2020) purkaa tätä tapausta tarkastellen, miten luokanopettajaopiskelijat ratkaisevat oppilaiden yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen kasvattamisen kuvataiteen kontekstissa.

TAPA- US	KONTEKSTI	JULKAISU	TUTKIMUSKYSYMYS
	Tutkimuskentän kartoitus	I Multiculturalism and cultural identities in art education. Knif, L., Kairavuori, S., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2012.	Mitä on monikulttuurinen taidekasvatus?
I	Kuvataide perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 Taiteen tarkastelu	II Cultural aspects in understanding the visual arts - Pedagogical perspectives in (multi)cultural interaction. Knif, L. & Kairavuori, S. 2013.	Miten kulttuuriset koodit näkyvät oppilaiden taiteen tarkastelussa?
II	Kuvataide perusopetuksen vuosiluokilla 1-6	III Osallisuuden tilat kuvataidekasvatuksessa. Knif, L. 2017	Minkälaisia osallisuuden kokemuksia ja näkemyksiä oppilailla on suomalaisuudesta?
	Kuvataide perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 Myrsky-hanke Osallistava yhteisötaidekasvatus		Miten osallisuutta ja toimijuutta voi tukea kuvataidekasvatuksessa perusopetuksen alaluokilla?
III	Yliopisto Luokanopettaja-koulutus Kuvataide perusopetuksen vuosiluokilla 1-6	III Student teachers building sustainable future trough constructing equality in visual arts education. Knif, L. & Kairavuori, S. 2020.	Miten luokanopettajaopiskelijat ratkaisevat tasa-arvon tukemisen perusopetuksen alaluokkien kuvataidekasvatuksen kontekstissa?

Taulukko 2. Tutkimusprosessi ja kontekstit.

5.4 METODOLOGISET VALINNAT

5.4.1 TOIMINNALLINEN TAIDEPERUSTAINEN TAPAUSTUTKIMUS

Tämä kasvatustieteellinen kuvataidekasvatuksen alaan sijoittuva toiminnallinen taideperustainen tapaustutkimus on osa laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, s. 3–21) kenttää. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoin tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään kohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä kokonaisvaltaisesti (Atkins & Wallace, 2012; Race, 2008, s. 241–244). Tutkimus muodostuu yhdestä aiheesta ja sen lähtökohtia kartoittavasta teoreettisesta artikkelijulkaisusta ja kolmesta toiminnallisesta tapaustutkimuksesta, joissa jokaisessa on tutkimusaihetta lähestytty omin tutkimuskysymyksin ja eri näkökulmasta osallistuvan metodologian keinoin taiteen ja taidekasvatuksen äärellä. Tutkimus rakentuu tapaustutkimuksen muotoon, mutta on luonteeltaan toiminnallinen. Tapaustutkimuksen tapaus voi olla varsin monenlainen, jolloin tutkimuksella voi olla yhteisiä piirteitä muiden tutkimusasetelmien kanssa. Tässä tutkimuksessa on myös taideperustaisen toimintatutkimuksen piirteitä (Jokela & Huhmarniemi, 2020).

Tapaustutkimusta pidetään enemmänkin tutkimusstrategiana tai tutkimustapana kuin tutkimusmenetelmänä monimuotoisuutensa vuoksi (Eriksson & Koistinen, 2014; Stake, 2000, s. 435; Yin, 2014, s. 4–5). Yin (2014) määrittelee tapaustutkimuksen tutkimusstrategiaksi, joka tutkii intensiivisesti tiettyä tapahtumaa tai toimintaa, jonka määrittelylle tutkimuskysymys, tutkimusasetelma ja aineistojen analyysit perustuvat. Tapaustutkimusta tehdään useilla tieteenaloilla, monenlaisista lähtökohdista ja erilaisin tavoittein. Siksi on vaikeaa määritellä tapaustutkimusta yleispätevästi tai antaa sille yhtä kattavaa määritelmää. Yleensä tapaustutkimuksessa kuitenkin tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta, joiden määrittely, analysointi ja ratkaisu on tapaustutkimuksen keskeisin tavoite. (Eriksson & Koistinen, 2014.)

Tapaustutkimuksen tavoitteena on tuottaa tutkittavasta kokonaisuudesta mahdollisimman tarkka holistinen kuvaus, jolloin tutkimus on väistämättä luonteeltaan vahvasti kontekstuaalista (Stake, 2000, s. 439–440). Tutkija ja tutkittavat ovat molemman suuntaisessa vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin konteksti muovaa tapausta ja tapaus kontekstia. Tapaustutkimuksen tulosten avulla ei päästä laajamittaiseen yleistettävyyteen, mutta yksittäisiin tapauksiin sisältyvien toistuvien ilmiöiden avulla voidaan tutkimustuloksilla osoittaa olevan jonkin asteista siirrettävyyttä. Tutkittavat tapaukset ovat ainutkertaisia, joskin tapaustutkimuksen perustapahtumat voidaan tarvittaessa rakenteellisesti toistaa.

Tämän tutkimuksen tapaukset ovat toisistaan riippumattomia ja erillisiä, mutta kaikille yhteisessä moninaisuuden ja perusopetuksen alaluokkien kuvataidekasvatuksen kontekstissa eri vuosina koulussa ja luokanopettajankoulutuksessa toteutettuja yksilöllisiä interventiota. Varsinaiseen interventiotutkimukseen (esim. Gitlin & Czaja, 2016) verrattuna tässä yhteydessä toteutettujen interventioiden tavoitteena ei ole saada aikaan mitattavia muutoksia tutkittavien toiminnassa, vaikka oppimista ja toiminnan muutoksia tapahtuukin, vaan saada tarkempaa ymmärrystä siitä, miten moninaisuutta kuvataidekasvatuksen ja koulun kontekstissa voi ja kannattaa lähestyä. Yhteistä kaikille tutkimuksen tapauksille on myös se, että ne toteutettiin aidoissa kuvataidekasvatuksen koulukontekstin toimintaympäristöissä ja tapaukset tarjoavat tietoa sekä asioiden välisistä suhteista että niiden prosesseista. Tapauksiin liittyvissä aineistonkeruissa tarvitaan useita menetelmiä, jolloin kerätty aineisto voi olla sekä laadullista että määrällistä, kuten tässäkin tutkimuksessa, jossa tutkimusaihetta lähestyttiin monimenetelmäisesti samalla tutkimuksen luotettavuutta vahvistaen (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 289–292).

Tapaustudkimus katsotaan menetelmänä soveltuvaksi, jos tutkimuksen avulla vastataan mitä, miten ja miksi -kysymyksiin, tutkimuskohteena on ajankohtainen ilmiö tai tutkijalla on vain vähän kontrollia tutkittavien käyttäytymiseen (Eriksson & Koistinen, 2014, s. 5; Yin, 2014, s. 9–15). Muuten määritelmät soveltuvat tähän tutkimukseen, mutta opettajan position johdosta tapauksiin kytkeytyy enemmän kontrollia ja toimintaa ohjaavaa tavoitteellisuutta kuin tapausta ulkopuolelta tarkkailtaessa.

Taiteella ajatellaan olevan vahvoja vaikutuksia, joita ei voi muilla tavoin korvata, mutta taidetyöskentelyn vaikutuksia voi kuitenkin olla hankala näyttää toteen. Opettajalla on esimerkiksi harvemmin tilaisuus nähdä, kuinka taiteen avulla saavutettu ymmärrys vaikuttaa oppilaan asenteisiin ja toimintamalleihin (Räsänen, 2008, s. 105). Osallistuvalla metodologialla on pyritty ja onnistuttukin keräämään talteen tätä tietoa subjektiivisesta näkökulmasta, sisältäpäin, omia havaintoja tutkimusmateriaalina muun tutkimusaineiston lisäksi käyttäen. Sekä opettajuus että taideperustaisuus taiteen kautta ja äärellä toimimisena, vahvistavat tapausten toiminnallisuutta ja linkittymistä myös taideperusteisen toimintatutkimuksen kenttään. Olen tutkijana aktiivinen toimija, en ulkopuolinen tarkkailija ja oppilaat ja opiskelijat osallistuvat tiedontuottamiseen, tutkimuksen kohteina olemisen sijaan (Jokela & Huhmarniemi, 2020).

Taideperustaisuus ei ole tutkimuksessani varsinainen tutkimusmetodi, mutta siinä on vahvasti taideperustainen ydin. Taiteen ja visuaalisen kulttuurin tarkastelun ja tulkinnan, tuottamisen ja arvottamisen kautta hahmotetaan suhdetta toiseen ja toisenlaiseen, ei-tietämiseen ja vaikeasti sanallistettavaan (Heimonen, Kallio-Tavin & Pusa, 2015). Taideperustaisuus on tutkimuksessa ajattelun ja toiminnan lähtökohta ja tapa tarkastella taiteessa, visuaalisessa kulttuurissa ja (kuvataide)kasvatuksessa ilmeneviä

tasa-arvon, toiseuden, osallisuuden ja toimijuuden rakenteita. Tutkimukseni ytimessä on kuvataidekasvatus ja sen ominainen tapa oppia, toimia ja tietää. Tutkimuksessa tarkastellaan taideperustaista prosessia ja siinä kehkeytynyttä ymmärrystä kerätään talteen ja tarkastellaan muiden aineistojen (haastattelut, kyselyt, oppimispäiväkirjat, muistiinpanot) kautta.

Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa (Jokela & Huhmarniemi, 2018; 2020) yhteistä tutkimukseni kanssa on myös se, että käytäntö ja teoreettinen tutkimus ovat rinnakkaisia ja tutkimusaiheet sijoittuvat opettamisen, taiteen ja yhteisöjen alueelle, jossa osallisuus, vuorovaikutteisuus ja yhteisöllisyys korostuvat. Taideperustaisuuden piirteitä tutkimuksessani on lisäksi taiteellisen toiminnan potentiaalisen vaikutuksen tarkastelu (moninaisuus)kasvatukseen ja oppimiseen (Barone & Eisner, 2012) sekä taidekasvatukseen ja opettajuuden kehittämiseen (Irwin & Springgay, 2008). Tutkimuksen lähtökohtana on taideperustaisen tutkimuksen kaltaisesti moninainen holistinen ihmiskäsitys ja ymmärrys taiteen äärellä ja menetelmillä syntyvästä tutkimuksellisesta tiedonmuodostuksesta, joka tuottaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Kallio-Tavin, 2008).

Taideperustaisuus ja toiminnallisuus näyttäytyvät tutkimuksessa myös siinä, että taiteellista työskentelyä sovelletaan aineiston keräämisessä mahdollistaen yhteisön jäsenten aktiivinen osallistuminen tutkimusprosessiin. Tässä tutkimuksessa yhteisön jäsenten yhteinen aktiivinen taideperustainen kanssatutkimusprosessi on ollut keskeistä. Kuvataiteen opetustilanteissa, taiteen tarkastelun ja tekemisen äärellä, yhdessä oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa veistetään esiin tietoa moninaisuutta tukevan kuvataideopetuksen edellytyksistä. Erityisesti tutkimuksen toisessa tapauksessa Myrskyssä hyödynnetään oppilaiden omissa kanssatutkimusprosesseissa taideperustaisuuden tavoin keinoja tutkia ei-kielellistä, hiljaista, aistillista ja ruumiillista tietoa ja kokemuksia (Jokela & Huhmarniemi, 2020). Siinä osuudessa taideperustaisuus on keino avata pääsy merkityksellisten henkilökohtaisten, kokemuksellisten ja olettamuksellisten havaintojen ja oivalusten äärelle, ja ne tulevat parhaiten juuri taideperustaisen työstämisen myötä näkyviksi ja yhdessä jaetuiksi.

Tutkimus linkittyy toisen tapauksen myötä myös A/r/tography -metodiin (Irwin & Springgay, 2008; La Jevic & Springgay, 2008; Springgay, Irwin & Kind, 2008), jossa taiteilijan, opettajan ja tutkijan (Artist/Researcher/Teacher) roolit yhdistyvät tutkittavassa ilmiössä, joka aukeaa vain näiden kolmen yhteistarkastelun kautta. Tämän tutkimuksen sosiokulttuurisen innostamisen viitekehyksessä tapahtunutta voidaan tarkastella myös edellistä johdetun Eragraphyn kautta (Education/Research/Animating) (Foster, 2012), jossa innostetaan taiteen tekemiseen, toimitaan ihmisten kanssa kasvatuksellisella otteella tarkastellen tiiviisti tämän ajan ilmiötä. Taideperustaisuus näkyy tutkimuksessa myös hermeneuttisena ja konstruktivistisena otteena ja tiedon hitaana taideperustaisena kehkeytymisenä (Hiltunen, 2009; Kallio-Tavin, 2008). Tätä tutkimusta voidaankin

tarkastella myös hermeneuttisena prosessina, jossa ymmärtäminen ja tulkinta rakentuvat limittäin.

5.4.2 TUTKIMUSAINEISTOT JA AINEISTOJEN LAADULLISET ANALYYSIT

Usein tapauksesta tehdyt havainnot pyritään varmentamaan trianguloidulla tiedolla useasta näkökulmasta (Stake 1995, s. 107–120). Aineistoa on tässäkin tutkimuksessa kerätty tapaustutkimukselle tyypillisesti erilaisin metodein ja moninäkökulmaisesti. Tutkimuksessa koottiin erilaisia aineistoja, oppimispäiväkirjojen kuvallisia ja kirjallisia huomioita, kyselykaavakkeita, haastatteluaineistoa sekä tutkimuspäiväkirjan muistiinpanoja ja opiskelijoiden ryhmäportfolioita. Tutkimuksen aineistoja on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin tavoitteena analysoida tutkittavan ilmiön sisältöjä ja rakenteita (Krippendorf, 2013, s. 1–7).

Täysin puhdas aineistolähtöisyys voidaan kuitenkin nähdä mahdottomuutena (Hyvärinen, 2010, s. 19). Aineistolähtöiselle sisällönanalyysille tyypilliseen tapaan aineistoon syventyminen ja kategorioiden kehittäminen kietoutuvat toisiinsa ja kategoriat abstrahoituvat prosessin aikana aineistolähtöisesti (Krippendorf, 2013, s. 98–104), mutta silti teorian kanssa ajatellen (Jackson & Mazzei, 2012). Tutkimukseni inhimillisiä todellisuuksia ymmärtämään tarkoitettu osin taideperustaisissa prosesseissa veistynyt aineisto ei suoraan asetu ja tyhjene kategorioihin koodaten (ks. esim. Ruusuvoori ym., 2010, s. 16). Teoria ei myöskään valmistu vain aineistoa seulumalla, vaan se pitää itse kehittää ja oivaltaa (Töttö, 2000, s. 42–44). Ajattelenkin aineistoni sisältävän tiedon ja sen analyysin tuloillaan olevana (becoming), jolloin analyysin voi nähdä olevan lähempänä kelaamista (spooling out) (MacLure, 2013) ja veistämistä (carving) (Leavy, 2015). Analyysi on ollut kaikkialla ja koko ajan kehkeytyvää (Salo, 2015). Tutkimukseni aineistosta lähtevä analyysi onkin hitaasti kehkeytynyt teorian kanssa ja tieto kelautunut ja veistynyt valmiimmaksi koko tutkimusprosessin ajan, vielä koontivaiheessakin. Tässä koontiosassa kokoan ja reflektoin tapausten äärellä opittua keskusteluttamalla kokemusta syventyneen teorian kanssa vielä uudelleen uutta kerrosta tutkimukseen luoden.

Seuraavaksi tarkastelen aineistoja ja niiden analyysejä tapauksittain (ks. taulukko 3). Tarkemmat analyysin vaiheet ja suorat sitaattit tutkimusaineistoista löytyvät alkuperäisistä tutkimusartikkeleista.

TAPAUKSET	KONTEKSTI	AINEISTO	LAADULLISEN SISÄLLÖNANALYYSIN VAIHEET	
	Tutkimuskentän kartoitus. Kirjallisuuskatsaus.	Ajankohtainen tutkimuskirjallisuus		
			1. Aineistolähtöinen teorian kanssa ajateltu raakahavaintojen vaihe	2. Teorialähtöinen, merkitysyhteyksien muodostamisen vaihe
I	Perusopetuksen alaluokka 5, kuvataide, taiteen tarkastelu	Oppilaiden kirjalliset merkityksenannot teoksista (N=57)	Kunkin kuvan kohdalla tarkasteltiin tulkintojen variaatioita.	Kaikkia tulkintoja tarkasteltiin laajemmin ja suhteessa toisiinsa
II	Perusopetuksen alaluokat 5-6, kuvataide, MYRSKY-hanke	Kysely (N=44)	Toistuvan kaavan etsintä.	Vastausten tarkastelu suhteessa toisiinsa
		Haastattelu (N=42) teemahaastattelu/ stimulated recall: mukana prosessissa työstetyt teokset ja oppimispäiväkirjat.	Aineiston läpikuuntelu ja muistiinpanojen tekeminen kahteen kertaan.	Fokus osallisuuden kokemuksen taustaan, taiteelliselle työskentelylle annettuihin merkityksiin ja asenteen muutokseen suhteessa alun kyselytutkimukseen
		Oppimispäiväkirjat (N=42) Tutkimuspäiväkirja (suunnittelu, toteutus, reflektio)	Oppimispäiväkirjojen tarkastelu yhdessä oppilaiden kanssa haastattelutilanteessa. Oppimispäiväkirjojen luenta omien tutkimuspäiväkirjamuistiinpanojen rinnalla. Haastattelu ja kyselyaineiston havaintojen vertaaminen prosessinaikaiseen aineistoon.	
III	Yliopisto, luokanopettajakoulutus, alaluokat, kuvataide, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus	Opiskelijoiden (N=25) ryhmäportfoliot (N=5)	Toistuvan kaavan etsintä. Opiskelijoiden havainnot ja oivallukset koskien tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta rakentavia yleisiä pedagogisia periaatteita ja käytännön opettajan toimia.	Kuvaan ja taiteeseen linkittyvät huomiot. Lopuksi tarkasteltiin samoja havaintoja opiskelijatyöryhmä ja projekti kerrallaan.

Taulukko 3. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet.

Ensimmäisessä tapauksessa 5.-luokan oppilaille (N=57) näytettiin yhdeksän suomalaisen kansallisen taiteen kultakauden teosta, ja heitä pyydettiin kertomaan, mitä niissä on meneillään. Aineisto koostuu oppilaiden kirjallisista tuotoksista koskien taideteoksien tulkintaa, jolloin katsojan

oma tulkinta kuvasta on tutkimuksen keskiössä. Tutkimuksessa tarkasteltiin kulttuuristen koodien näkyvyyttä tulkinnoissa. Aineistoa analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin karkeasti ottaen kaksivaiheisesti. Ensiksi tietyn kuvan kohdalla tarkasteltiin tulkintojen variaatioita ja sitten kaikkia tulkintoja tarkasteltiin laajemmin (Alasuutari, 1993, s. 21–26). Ilmiön käsitteellistämisen alkuna oli luonnollinen data (Strauss & Corbin, 1994).

Toisen tapauksen Myrsky-hankkeen tutkimustehtävänä oli hahmottaa oppilaiden osallisuuden kokemuksia suomalaisuudesta ja selvittää, miten osallisuutta ja moninaisuutta voidaan kuvataiteellisella toiminnalla tukea. Huomio kohdistui oppilaiden kokemuksiin ja niitä käsittelevään taideperustaiseen prosessiin. Prosessissa ja prosessista tuotettu aineisto koostuu pääosin projektin alussa toteutetun kyselyn (N=44) vastauksista ja lopussa toteutetusta haastatteluaineistosta (N=42). Näitä pääaineistoja on tarkasteltu yhdessä oppilaiden kuvataiteellisen toiminnan, tuotosten ja toimintaa tarkastelevan ja kokoavan oppimispäiväkirja-aineiston ja autoetnografista aineistoa (Kukkurainen, 2019) edustavien ja reflektiota helpottavien tutkimuspäiväkirjamerkintöjen kanssa.

Projektin alussa tehdyssä kyselyssä kartoitettiin oppilaiden ajatuksia suomalaisuudesta yleensä, heidän kokemuksiaan omasta suomalaisuudesta ja arvionsa luokan suomalaisten oppilaiden lukumäärästä perustelluineen ketään erikseen nimeämättä. Haastattelutilanteessa oppilailla oli mukanaan prosessissa valmistuneet teokset sekä kuvataiteen oppimispäiväkirjansa, joten haastattelussa oli sekä teemahaastattelun että *stimulated recall* -haastattelun elementtejä. Haastattelutilanne oli samalla projektin purkukeskustelu, jossa oppilaat kertoivat oppimisestaan ja ajatuksistaan teostensa ja muistiinpanojensa kautta. Teemahaastattelun tapaan keskustelua käytiin hankkeen tavoitteiden teemoista osallisuuden kysymyksiin ja alun kyselytutkimuksen teemoihin palaten, mutta oppilaan omaa kertomisen tapaa kunnioittaen. Haastatteluaineisto (14h) kuunneltiin huolellisesti läpi kahteen kertaan, ja siitä poimittiin ja litteroitiin kaikki viittaukset toiseuden kokemuksiin ja visuaalisten järjestysten yhteyksiin sosiaaliseen järjestyksiin, taiteelliselle työskentelylle annetut merkitykset sekä omat ajatukset ja merkitykset suomalaisuudesta ja sen rajoista. Näitä vastauksia verrattiin projektin alussa tehtyyn kyselytutkimukseen ja analysoitiin teorian kanssa.

Kolmannessa tapauksessa tarkasteltiin luokanopettajaopiskelijoiden (N=25) ymmärrystä tasa-arvon tukemisesta perusopetuksen alaluokkien kuvataidekasvatuksen kontekstissa. Tutkimusaineiston muodostavat teemaa käsitelleen kurssin dokumentoidut ja reflektoidut oppimisprosessit ryhmäportfolioina (N=5). Tapauksessa tarkasteltiin opiskelijaprojektien ryhmäportfolioista, miten heidän ymmärryksensä tasa-arvon tukemisesta kuvataiteessa rakentui. Tapaustutkimuksen tapaan tulkinnessa materiaalina olivat kurssille osallistuneiden kokemukset ja oppimiselleen antamat merkitykset (Travers, 2001).

6 TULOKSET

Tässä tulosluvussa avaan ensin tutkimuksen tapauksia lyhyin kuvauksin ja raportoin niiden keskeiset tulokset. Yksityiskohtaiset tiedot tapauksista, niiden eri analyysivaiheiden tuloksista ja tulkinnoista löytyvät alkuperäisistä julkaisuista, joihin tässä viitataan. Tapausten esittelyn jälkeen teen synteesiä ja johtopäätöksiä kokoamalla tapausten havainnot uuteen syventävään teoreettiseen tarkasteluun. Vastaan tutkimuksen pääkysymykseen: *miten moninaisuutta voi kuvataidekasvatuksessa tukea, erityisesti perusopetuksen alaluokilla*, kokoamalla ja refleктоimalla tapausten muodostamaa kokonaisuutta suhteessa tasa-arvon lähtökohtaan ja keskeiseksi moninaisuutta tukeviksi elementeiksi nousseisiin osallisuuteen, toimijuuteen ja yhteisöllisyyteen.

Tutkimuksessa on piirtynyt esiin useita juuri kuvataidekasvatukselle ominaisia ja kuvataiteen oppiaineen sekä sen toimintatapojen ja tiedonkäsitteiden elementtejä, joissa tasa-arvo on ajattelun ja toiminnan lähtökohta ja joiden avulla osallisuutta voidaan tukea ja oikeudenmukaisempaa tulevaisuutta rakentavaa toimijuutta voidaan harjoitella.

Koulun kasvatusta ja toimintaa ohjaavat opetussuunnitelmat, jotka määrittävät oppiaineen tavoitteet, mutta myös vaikuttavat siihen, miten tasa-arvo toteutuu, miten moninaisuus ymmärretään ja miten oppilaan osallisuus ja toimijuus rakentuvat. Kuvataiteellisessa moninaisuuskasvatuksessa on tärkeää tarkastella molemmissa osa-alueissa keskeisiä kulttuurin ja identiteetin käsitteitä kriittisesti. Näitä käsitellään tapauksen I kautta.

Osallisuuden edellyttämää riittävää kiinnittymistä yhteiskuntaan ja sen kulttuuriperintöön sekä itsetietoisien toimijuuden ja uutta arjen kulttuuria synnyttävän luovuuden (Hämäläinen, 2008) kehittymistä kuvataiteen kontekstissa tarkastellaan ja tasa-arvolähtöisiä osallisia tiloja rakennetaan tapauksessa II. Toimijuuden kuvataiteellinen tukeminen, yhteisöllisyyden merkitys sekä valtaantumisen mahdollisuudet koulukontekstissa tarkentuvat vielä III myötä luokanopettajankoulutuksen näkökulman myötä.

Tulokset esitetään tutkimusprosessin vaiheita myötäillen. Aluksi esitellään tapausten keskeiset tulokset pääpiirteittäin kappaleissa: *6.1 Tapaus I: Kulttuuri, identiteetti ja opetussuunnitelma* (alalukuineen), *6.2 Tapaus II: Myrskyn tuomaa osallisuutta* (alalukuineen) ja *6.3 Tapaus III: Luokanopettajaopiskelijat tasa-arvon taidekasvattajina*.

6.1 TAPAAUS 1: KULTTUURI, IDENTITEETTI JA OPETUSSUUNNITELMA

III Cultural aspects in understanding the visual arts - Pedagogical perspectives in (multi)cultural interaction. Knif, L. & Kairavuori, S., 2013.

(IV Multiculturalism and cultural identities in art education. Knif, L., Kairavuori, S., Ruokonen, I. & Ruismäki, H., 2012.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koulukasvatuksen todetaan luovan edellytyksiä oikeudenmukaiselle kehitykselle. Suomalainen peruskoulu rakentuu tasa-arvoisuuden periaatteelle, ja onkin sitä monella tapaa. Koulumme on kaikille avoin, maksuton ja siellä tarjotaan korkeatasoista opetusta ja ilmainen lounas. Tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet eivät kuitenkaan poista koulujärjestelmän muita eriarvoistavia mekanismeja (Itkonen, 2018, s.9). Opetus käytänteineen voi myös olla tietynlaisia identiteettejä etuoikeuttavaa ja näistä poikkeavia oppilaita monin tavoin toiseuttavaa (Juva, 2019; Riitaoja, 2013).

Opetussuunnitelmat toimivat koulun arvopohjaa käytäntöä kohden ohjaavina asiakirjoina, sillä opetussuunnitelmat linjaavat sen, mitä opetuksessa ja koulutuksessa pidetään kulloinkin tärkeänä (Kallio-Tavin, 2015). Opetussuunnitelman teksti sisältää arvopohjasta tavoitteiksi muovautuvia kyseisen ajan ymmärrykseen pohjaavia linjauksia ja käsitteitä, jotka ohjaavat kasvattajan käsityksiä ja niistä seuraavia käytänteitä. Moninaisuutta määritellään opetussuunnitelmat samalla joko tukevat tai rajoittavat oppilaiden toimijuutta ja rakentavat perusteita koulujärjestelmän kyvyille ja tavoille kohdata moninaisuutta koulun arjessa (Mäkelä ym., 2017).

Nämä opetussuunnitelmien käsitteisiin tiivistyvät näkemykset siirtyvät opetuksen myötä koululaisten kokemuksiin muista oppilaista, opettajista ja koko järjestelmästä (ks. myös Talib, 2008). Esimerkiksi se, mitä ja ketä oppijalla tai tasa-arvolla ja yhdenvertaisuudella opetussuunnitelmassa tarkoitetaan jää usein epämääräiseksi. Jos oppilaalla tarkoitetaan valkoista, suomenkielistä, keskiluokkaista, esteetöntä ja binaariseen sukupuolijakaumaan asettuvaa oppilasta, ei tasa-arvo toteudu. Tiedyt koulun toimintakulttuurin tavat ovat myös tutumpia tietynlaisille oppilaille, joten vaikutus näkyy myös oppimisen ja opintojen etenemisen tasa-arvoisuudessa. (Itkonen, 2018; Itkonen, Derwin & Talib, 2017.)

Tutkimuksen aikana vaihtunut opetussuunnitelma ja sen muutokset sekä kuvataiteen että moninaisuuskasvatuksen tavoitteissa ovat vaikuttaneet myös tähän tutkimukseen, ymmärrykseen moninaisuudesta ja siinä miten tavoitteet saatetaan pedagogisiksi käytännöiksi. Muutokset heijastuvat moneen suuntaan, mutta erityisesti toimijuuden käsitteeseen sekä sen valossa problemaattiseksi muodostuneisiin, mutta keskeisiin, identiteetin ja kulttuurin käsitteisiin. Muutokset ovat erityisesti paikallistettavissa ensimmäisen tutkimuksen alaa käsittelevän tutkimusartikkelin (Knif ym.,

2012) ja ensimmäisen kulttuurisia koodeja tarkastelevan tapauksen (Knif & Kairavuori, 2013) asetelmista sekä niiden pohjalta suunnitellun toisen tapauksen (Knif, 2017) näitä asetelmia haastavasta pedagogiikasta.

Tutkimuksen alkuvaiheessa vuonna 2011 monikulttuurinen taidekasvatust keskustelu keskittyi pitkälti monikulttuurisen identiteetin käsitteen ympärille. Artikkelin kirjoittamisen aikaan taidekasvatust diskursseihin liittyi kuitenkin jo moninaistuva identiteettikäsitte (Seppä, 2012) ja ajatus monikulttuurisen identiteetin koostumisesta monesta osa-alueesta, joista etnisyys on vain yksi (Räsänen, M., 2008). Silti monikulttuurisuus käsitteenä viittasi käytännössä tuolloin, ja valitettavasti usein edelleenkin, etniseen erilaisuuteen. Opetussuunnitelmakin (POPS 2004) erotteli selkeästi oman ja muun kulttuurin ja linjasi kasvatuksen tavoitteet erilaisina valtaväestölle ja muualta tulleille (Räsänen, R., 2009). Monikulttuurisesta taidekasvatuksesta puhuttiin ensimmäisen tapauksen (Knif & Kairavuori, 2013) aikana muun muassa kulttuurien välisenä kommunikaationa. Taidekasvatuksen tehtävänä oli auttaa tutkimaan kulttuurien eroja ja vahvistaa suvaitsevaa asenneta vierautta kohtaan. Aihe linkittyy sen aikaisen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) sisältöalueeseen kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. POPS 2004 käytti käsitettä oma kulttuuri-identiteetti ja piti tärkeänä saada tietoa muista kulttuureista sekä viittasi kultakauden taiteeseen osana suomalaista kulttuuri-identiteettiä (OPH, 2004). Kultakauden teokset nähtiin myös yleisesti osana suomalaista ”perhealbumia” (Karjalainen, 2009, s. 13–22).

Ensimmäisessä tapauksessa tarkasteltiin kultakauden teosten tulkintaa kulttuurisen koodin käsitteen kautta. Seppäsen (2005, s. 86) mukaan saman kulttuurin edustajat jakavat samanlaiset mentaalisten representaatioiden ja merkkien järjestelmät, ja visuaalinen kommunikaatio on kulttuurisesti koodattua. Näin kuvan välittämä viesti olisi aina jollain tasolla seurausta kulttuurin määrittämistä koodeista. Visuaalisten järjestysten ajatus inhimillisen toiminnan tuloksena ja vakiintuneina ja jaettuina kulttuurisina merkityksinä johdatti tarkastelemaan kulttuuristen koodien ilmene mistä kulttuurisesti moninaisessa oppilasryhmässä sen ajan kuvataiteen opetussuunnitelmassa keskeisen kultakauden taiteen tulkintojen äärellä. Koodien merkityksiä ja kuvien visuaalisia järjestyksiä tarkasteltiin tutkimuksessa aikana, jolloin suomalaisuutta vasta alettiin tarkastella moninaisena. Kultakauden taide oli moninaisen suomalaisuuden ajatuksen aikana kiinnostava tarkastelun kohde myös siitä syystä, että se on aikanaan ollut osa kansallisten representaatioiden joukkoa, jolla nationalistista mehen keä on luotu ja ”oikeaa suomalaisuuden ydintä” etsitty silloisesta moninaisesta kansasta tavoitteena löytää yhtenäinen kulttuurinen identiteetti. Mediassa käytiin myös poliittistakin keskustelua oikeanlaisesta kansallista identiteettiä vahvistavasta taiteesta suhteessa nykytaiteeseen ja taiteen rahoitukseen (ks. esim. Mtv-uutiset 02.02.2011: ”Perussuomalaisten kulttuuripolitiikka ällistyyttä.”).

Tämän ensimmäisen osatutkimuksen havaintona oli, että oppilaiden tulkintoja taidekuvista ei voida linjata suoraan kulttuuriin vedoten ainaakaan kulttuurin käsitettä problematisoimatta. Kulttuuriset koodit taiteen tulkinnassa eivät näyttäneet niin, että voitaisiin tulkinnan perusteella päätellä yksilön olevan tietyn kulttuurin edustaja, jos kulttuurilla tarkoitetaan etnisyyteen, sukupuoleen tai uskontoon viittaavaa essentialistista yksilöä määrittävää pysyvää, kulttuurin alle niputettavaa olemusta. Yksilön monesta osasta koostuva ja jatkuvasti muuttuva, kulttuurisesti moninainen kokemusmaailma käytänteineen ja koodistoineen näyttäytyi merkittävänä tässäkin asiassa, ja koodit osoittautuivat pääosin yhteisesti tässä yhteisessä kulttuurin alueessa ja ajassa jaetuiksi (Knif & Kairavuori, 2013). Voidakseen välittää tai tulkita tiettyjä merkityksiä tarvitaan sosiaalisesti jaettuina koodeja (Hall, 1997, s. 28–29). Koodien käyttö riippuu sosiaalisista konventioista, ja niiden käyttö vakiintuu kulttuurisesti. Siten merkitys ei Hallin (1997, s. 21–24) ajatuksiin peilaten ole luontainen tai sisäänrakennettu piirre, vaan sitä rakennetaan ja tuotetaan jatkuvasti.

Ensimmäinen tapaus, vaikkakin lähtökohtaisesti keskittyi kulttuuriin koodeihin taidekuvan tarkastelussa, tulee osaltaan vahvistaneeksi liian ahdasrajaiset ja pysyvät kulttuurin ja kulttuuri-identiteetin käsitteet problemaattisiksi ja kasvatuserittelyä ohjaaviksi. Vaikka kulttuurien dynaamisuus ja muuttuvuus jo tunnustettiin, huomio kiinnittyy jälkikäteen tarkasteltuna siihen, että kuulumisen johonkin ryhmään ajateltiin silti määrittävän yksilöitä tietynlaisiksi. Myös monilukumallin (Räsänen, M., 2015) mukaan taiteen kokijan kulttuuri-identiteeteillä on monia lähteitä, ja ne ilmenevät jokaisessa yksilössä eri tavoin eri konteksteissa. Tutkimuksen merkitysten rakentamisen ja jatkuvan tuottamisen havainto ohjasi tutkimuksen kulkua myös kohti performatiivisuuden ajatusta. (Performatiivisuudesta tarkemmin luvuissa 6.1.1 ja 6.1.2)

Aihetta voi tasa-arvonäkökulmasta lähestyä merkitysten luomisen prosessina (ks. tarkemmin Knif, 2017). Suomalaisuutta kansallisuutena ja kategoriana voidaan ajatella kansallisvaltion määrittelyn tueksi kuviteltuna ja rakennettuna kulttuurisena artefaktina (Andersson, 2007 [1983]) tai kollektiivisena kuvitelmana kielellisesti ja kulttuurisesti homogeenisesta Suomesta ja suomalaisuudesta (Appadurai 2006, s. 24). Nämä mielikuvitellut kertomukset ja artefaktit, maalaukset, laulut ja kirjat, viestivät tietynlaisista suomalaisuuden eetosta ja olivat aikanaan välttämättömiä kansallisuuden rakentamisessa. Kollektiivinen kuvittelu luo tunteen kuulumisesta ja eräänlaisesta syntyperäisyydestä (Appadurai, 2006; Rose, 1995) ja samalla rajaa siihen samastumisia.

Kulttuurin vahvistuminen hybridiksi, yhdessä luoduksi ja jaetuksi, vei tutkimuksen kannalta keskeistä visuaalisen lukutaidon tavoitetta kohti monilukutaitoa ja toimi suunnannäyttäjänä tutkimuksen seuraavalle vaiheelle, jossa osallisuuden ja toimijuuden käsitteet alkoivat nousta kuvataidekasvatuksellisen toiminnan keskiöön. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden

näkökulmasta tarkasteltuna myös opetussuunnitelmien vaihtuessa muuttuneen taidekäsitteiden merkitys hahmottuu osana toimijuuden tukemista ja samalla myös mahdollisena toiseuttamisen tekona. Keskeistä on katsomisen ja käsittelyn tapa. Jos kansallista taidetta, esimerkiksi tässä käsitellyä kultakauden taidetta, lähestytään valtaväestön valta-asemasta annettuna esimerkkinä oikeasta suomalaisuudesta, on asetelma vastakkainasettelua ja rajoja rakentava sekä moninaisuuden sijaan yhdenmukaisuutta vahvistava ja toiseutta luova. Jos aihe esitellään kriittisen katseen läpi merkitysten luomisen prosessina ja representaation elementtinä, pohditaan sille vaihtoehtoja ja vastaluentoja, voidaan tukea kriittistä ajattelua ja toimijuutta. Nykytaiteelle luontainen ihmettelevä ja kyseenalaistava näkökulma voi tukea moninaisuutta ikään kuin suoremmin, rohkaisemalla valmiiksi määritellystä tuttuudesta sivuun astumista ja toisin katsomista.

Ensimmäisen tapauksen myötä kulttuurin ja identiteetin käsitteet osoittautuivat aikaisempaa monitahoisemmiksi, ja niiden jatkuvasti muutoksessa oleva yhdessä luotu olemus vahvistui. Tämä huomio saa tukea muustakin tutkimuksesta, jossa näiden käsitteiden kriittinen tarkastelu katsotaan nykydiskurssissa edellytyksenä oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon edistämiseksi (ks. esim. Hummelstedt-Djedou, Zilliacus & Holm, 2018). Ensimmäisen artikkelin ja vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aikaisesta suvaitsevaisuuskasvatuksesta ja nationalistisesta näkökulmasta on tutkimuksen edetessä kuljettu kohti pluralistista ja globaalia kasvatusajattelua (Nieto ja Bode, 2012; Zidarić, 2012). Avaan seuraavaksi tarkemmin, miten kulttuurin ja identiteetin kriittinen tarkastelu voi kuvataideopetuksessa tuottaa moninaisuutta paremmin tukevaa toimintaa.

6.1.1 OLEMUKSELLISESTA JA PYSYVÄSTÄ KULTTUURISTA YHDESSÄ LUOTUUN

Käsitteiden tai kasvatuksen alojen nimitykset eivät ole sinällään kovin merkityksellisiä, mutta se miten ne ymmärretään, minkälaisiin käsityksiin asioista ne viittaavat ja minkälaista kasvatuksellista toimintaa ne saavat aikaan, vaikuttaa suoraan luokkahuoneisiin saakka. Tasa-arvon lähtökohdasta tarkasteltuna ja osallisuuden ja toimijuuden vahvistamisen kannalta katsottuna tulisi moninaisuuden tukemisen pohjata ajatukseen kulttuurin moniulotteisuudesta ja muuttuvaisuudesta. Kukaan ei ole vain yhden kulttuurin edustaja eikä samanlainen koko elämänsä. Bhabhan (1994) mukaan kulttuuri tulisi määrittää hybridiseksi, jolloin ei olisi vedettävissä selkeää rajaa itsen ja toisen, identiteetin tai kulttuurin välille. Olisi ymmärrettävä kulttuurien toisiltaan saamat vaikutteet ja kuinka jokainen kulttuuri on dynaaminen ja heterogeeninen, jolloin kulttuuri ei ole paikallaan pysyvä

eikä sillä ole sisään rakennettua essentiaalista olemusta. Kulttuuri-käsitteen ongelmallisuus peilaantui tässäkin tutkimuksessa (Knif, 2017; Knif & Kairavuori, 2013) juuri sen olemukselliseen ajatukseen pohjaavaan käyttöön valtaväestöstä poikkeavista etnisistä ryhmistä (Bhabha, 1994; Gorski, 2009; Sleeter & Grant, 2007).

Myös eroja suomalaisiksi määriteltyjen ja maahanmuuttajataustaisiksi katsottujen nuorten välillä luonnollistetaan kulttuurilla selittämisen kautta (Souto, 2011). Kulttuurisia eroja käytetään helposti yksinkertaistavana selityksenä ihmisten toiminnalle ja sitä myöten perusteluna ihmisten eriarvoistavalle kohtelulle. Tavat, joilla ihmisten toimintaa selitetään kulttuurilla kuvatessa toisia kulttuureja vähemmän kehittyneiksi kuin toisia, ovat yksinkertaisesti rasistisia (Grosfoguel, 2007). Moninaisuuden tukemisen kannalta on hyödyllisempää tarkastella erojen, normaaliuden ja kategorioiden rakentamisen prosesseja ja sitä, millaisia seurauksia niillä on yhteiskunnassa.

Toiseus on kulttuurissa ominaista ja olennaista, jotta me-yhteisö voi muodostua, mutta on tärkeää tarkastella suhteen tasa-arvoisuutta ja hierarkisuutta. Toinen muuntuu toiseksi suhteessa luokittelujärjestelmään, jolloin binaaristen vastakohtien kautta asioiden välille saadaan ero ja niitä pystytään luokittelemaan kategorioihin. Kategorisoinnin prosessissa käytetään valtaa sen määrittämiseen, millaiset asiat ja ominaisuudet tai erot muodostuvat normaaliksi ja mikä epänormaaliksi (Foucault 1991, 1998, 2000). Koska kategoriat ovat kielellisiä konstruktioita, jotka voivat olla olemassa vain suhteessa toisiin kategorioihin, ovat kategoriatkin horjuvia, ohuin perustein rakentuneita yleistyksiä (Derrida, 1974; Riitaoja, 2013). Silti huterista perusteita huolimatta, oletetaan että kategoriat (kuten suomalaisuus) ovat pysyviä, ja että rajat pitävät kategoriat puhtaina, jolloin normin ulkopuolinen voidaan sulkea kategorian ulkopuolelle (Hall, 1999).

Koska kulttuurikäsite sitkeästi, kaikesta avaamisestaan huolimatta, ohjaa ajatukset pysyvään kulttuuriin ja etniseen erilaisuuteen, aiheuttaa se helposti väärinkäsityksiä myös siinä, mitä sillä kasvatuksellisesti halutaan sanoa. Tutkimuksen aikana (2011–2020) on jo pitkälti luovuttu monikulttuurisuus-sanasta, koska se viittaa kulttuurin pysyviin ja syntyperäisiin kokonaisuuksiin ja olemuksellisiin tosiasioihin. Näin ollen myös kulttuuriin osaamiseen liittyvät käsitteet, kuten esimerkiksi interkulttuurinen kompetenssi, interkulttuurinen sensitiivisyys, kulttuurinen lukutaito ja monikulttuurinen asiantuntijuus, kärsivät samasta problematiikasta. Ne kaikki kyllä viittaavat taitoon kohdata moninaisuutta positiivisella tavalla, mutta paradoksisena näyttäytyy se, että tällainen kulttuurista osaamista painottava näkemys sisältää ajatuksen, että on mahdollista tietää tai enustaa sitä, miten tiettyyn kulttuuriryhmään kuuluvat ihmiset toimivat. (Räsänen, R., ym., 2018.) Vaikka kulttuurien dynaamisuus ja muuttuvuus tunnustetaan, ajatellaan kuitenkin, että kuuluminen johonkin ryhmään määrittää yksilöä monin tavoin. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen määrittämisen oikeana tapana toimia erilaisissa kulttuurisissa

kohtaamisissa, ovat kyseenalaistaneet etenkin kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen ja postkolonialismin edustajat (esim. Andreotti, 2006; Freire, 2005; May & Sleeter, 2010; Nieto, 2002; Sleeter & Grant, 2003). Heidän mukaansa opeteltuja malleja kulttuuritaustoiltaan erilaisten ihmisten kohtaamiseen ei saisi olla, koska yksilön käyttäytymisen liittäminen ryhmään ja sen kulttuuriin johtaa helposti juuri essentialismiin. Jokaisella yksilöllä tulisi siis olla oikeus tulla kohdatuksi yksilönä, ei ryhmänsä edustajana. Yleistykseen pohjaava kulttuurinen tieto voi jopa olla suorastaan haitallista, koska se saattaa vaikeuttaa aitoa kohtaamista (Andreotti, 2006).

Kulttuurisia eroja ei kuulu kuitenkaan kasvatuksessa piilottaa vaan juuri ne ohjaavat huomion valta-asemaan ja sen rakentumiseen. Bhabhan (1994) mukaan vain puhumalla erosta tullaan huomioineeksi kulttuurin hybridisyys ja dynaaminen sekä prosessimainen rakentuminen, ja vain tunnistamalla kulttuurisen moninaisuusajattelun heikkous voidaan puhua aidosti siitä, miten kulttuurien välille tehdään eroja. Koloniaalista toiseutta ylläpitävän keskustelun tilalle Bhabha ehdottaa kolonisoijan ja kolonisoitujen välisten kulttuuristen identiteettien ja sitä kautta erilaisuuden määrittelyä uudelleen kolmannessa tilassa, jossa tarjoutuu mahdollisuus tarkastella sekä kulttuurien yhtenäisyyttä että muuttumattomuutta uudella tavalla. Tässä kuvataidekasvatus voi toimia taideperustaisen tarkastelun ja neuvottelun kolmantena tilana (vrt. Pääjoki, 2004).

Kulttuurikäsitteen problemaattisuus on tutkimuksessa moneen otteeseen vahvistunut, mutta sen muuttuvan luonteen löytyminen avaa moninaisuuskasvatukselle myös uuden vahvan muutettavissa ja neuvoteltavissa olevan performatiivisen rakennuspohjan. Bergerin ja Luckmannin (1994) tiedonsosiologian mukaan todellisuuden sosiaalinen rakentuminen tarkoittaa sitä, että ihmiset yhdessä tuottavat koko inhimillisen maailman ja sen kulttuuriset ja psykologiset rakenteet. Nämä inhimilliset tuotokset vaikuttavat siihen, miten ihmiset kokevat todellisuutensa. Viestintä tuottaa ja ylläpitää yhteenkuuluvuutta tai erontekoa. Kun viestinnässämme käytämme yhteisiä sanallisia, kuvallisia tai kehollisia ilmaisuja, vahvistamme samalla tämän tiedon asemaa. Kuvat ovat tekstejä, jotka muiden tekstien lailla aktivoituvat viestinnässä, ja toistuessaan ne rakentavat yhteiskunnan todellisuutta ja rakenteita määrittäviä merkityksiä. Yksilö tulkitsee maailmaa näiden merkitysten kautta paikallistaen itsensä ja paikkansa sosiaalisessa todellisuudessa. Myös Freiren (2005) mukaan historiallinen ja kulttuurinen maailma on ihmisten itsensä luoma, joten he itse voivat vaikuttaa todellisuuteensa.

Kun ajattelemme kulttuurin ja sosiaalisen kanssakäymisen siinä muodostuvan niistä ajatuksista, joita ihmisillä siitä on ja kuinka nämä ajatukset tuottavat käytänteitä kulttuuriimme (Berger & Luckmann, 1994; Freire, 2005; Hall, 2013; Rose, 2012), näyttäytyy kulttuuri ihmisten itsensä luomana ja muokattavissa olevana, ei valmiina annettuna. Sosiokulttuurisessa ajattelussa kulttuuri nähdäänkin juuri ajatusten, arvostusten, tietojen ja

taitojen yhdistelmänä, ihmisten itsensä rakentama ilmiönä, jossa ihmisten välinen viestintä, myös visuaalinen, rakentaa ajatteluamme ja maailmankuvaamme (Säljö, 2004). Nämä merkitykset tai niiden representaatiot muokkaavat ihmisten käyttäytymistä. Ihmiset myös välittävät toisilleen kuvaa maailmasta ja toimijuudesta siinä.

Kun kulttuuri nähdään sen jäsenten itse luomana ja todellisuuteen katsotaan vaikuttavan tuottamamme ja tulkitsemamme representaatiot, näyttäytyy kuvataidekasvatus vahvana tekijänä moninaisuutta arvostavassa koulukulttuurissa. Keskeistä siinä on tieto ja tiedon tuottajan ja haltijan roolit. Rancièren (1991) ajatus älyjen tasa-arvosta nostaa esiin oppilaiden toimijuuden kulttuurin luojina. Kun luokkaan onnistutaan yhdessä luomaan toimintakulttuuri, jossa on tilaa löytää ja ottaa paikkansa paikallisesti luokkayhteisön ja sen ilmapiirin luomisessa, vahvistuu vähitellen käsitys itsestä ja omista kyvyistä myös globaalimpana toimijana.

Näiden kulttuurin luomisen prosessien ymmärtäminen ja niissä osallisena oleminen on myös keino kääntää alun perin hankala kulttuurin käsite vahvuudeksi moninaisuuden tukemisessa. Kun havaitaan, että maailma ei ole valmiina annettu, voi kategorioitakin haastaa ja rakentaa uudelleen, jolloin jäsenyyksien ehtoja voi tarkastella kriittisesti. Sitä kautta voidaan mahdollisesti hälventää myös ajattelua, jossa pysyvää kansallista ydintä on pyrittävä suojaamaan vääriltä vaikutteilta ja vääränlaisuudelta kaikin keinoin. Valmiin maailman kasvatit eivät myöskään osaa kaivata muutosta tai koe osallisuutta, koska eivät näe itsellään vaikutusmahdollisuuksia (Tomperi & Piattoeva, 2005). Ajatus siitä, että jotain on tehtävissä, luo toivoa ja toivon perspektiivin säilyttäminen on toimijuuden kannalta ensiarvoisen tärkeää.

6.1.2 ESSENTIALISTISESTA IDENTITEETISTÄ PERFORMATIIVISEEN

Essentialismin luomat ongelmat heijastuvat myös identiteettiin. Monikulttuurinen identiteetti oli tutkimuksen alussa keskeinen käsite, jolla haluttiin nostaa esiin ajatusta identiteetin moninaisuudesta (Knif ym., 2012). Sekä moninaisuuskasvatuksessa että kuvataidekasvatuksessa keskeisen identiteetin käsitteen ymmärretään koostuvan monista eri ulottuvuuksista ja perustuvan eri monimuotoisten ja muuttuvien ryhmien jäsenyyksiin. Monikulttuuriseen identiteettiin liitetyt määritelmät juontuvat essentialismista, jolloin kulttuuri nähdään pysyvänä ja synnynnäisenä yksilöä määrittävä asiana (Zilliacus ym., 2017). Identiteettikään ei ole pysyvä tai kulttuuriin kiinnittyvä. Vaikka identiteetti kulttuurin tavoin ymmärretäänkin nykyään paremmin hybridiksi ja muuttuvaksi, ja kansallisen tai kulttuurisen identiteetin ei enää ajatella olevan vain yhteen maahan ja kulttuuriin sidottu

(Banks, 2004; Hall, 1999; Mikkola, 2001; Osler & Starkey, 2005; Oikarinen-Jabai, 2013; Pääjoki, 2004), ovat ajatukset ja asenteet käytännössä kuitenkin tiukassa, ja ne vaikuttavat edelleen opetuskäytäntöihin. Samoin, vaikka monikulttuurisella identiteetillä nykyisessä suomalaisessa kasvatustiedossa tarkoitetaan jokaisessa meissä olevaa moninaisuutta eikä myöskään opetussuunnitelman käyttämä termi kulttuurinen identiteetti ole käsitteenä toiseuttava tai marginalisoiva vaan globaalin identiteetin ajatukseen nojaava, linkittyvät ne edelleenkin helposti tarkoittamaan sitä toista, erilaista ja ei-integroitunutta, ei-normaalia oppilasta (Zilliacus ym., 2017).

Vastakkainasettelua vahvistetaan, jos kasvatuksen tavoite on tunnistaa, suojella ja vahvistaa kulttuuri-identiteettejä ja jos kulttuuri-identiteetti nähdään eroina tai jos kulttuuri-identiteetti yhdistyy eksotisoituun oman kulttuurinsa edustajaan ja stereotyyppisiin kulttuurisiin traditioihin (Kromidas, 2011). Yksikulttuurisuus nähdään normina, ja monikulttuuriseen oppilaaseen liitetään oletus tietystä stereotyyppisestä oppilasryhmästä (Hahl & Löfström, 2016; Holm & Zilliacus, 2009). Negatiivisessa mielessä monikulttuurinen identiteetti yhdistetään ongelmaoppilaaseen tai huonoksi ajateltuun monikulttuuriseen kouluun (Bunar, 2011). Käsitteenä kansainvälinen koulu yhdistyy toisenlaiseen, positiivisempaan mielikuvaan. Positiivisia monikulttuuriseen identiteettiin liittyviä asioita ovat esimerkiksi maailmankansalaisuus ja kosmopoliitti identiteetti (Banks, 2008), sopeutuvuus, tehokkuus kulttuurien välisissä suhteissa, empatia, avoimuus ja joustavuus (Arasaratnam, 2013).

Valta-asetelmia pystytään tarkastelemaan ja purkamaan performatiivisuuden käsitteen kautta. Performatiivisuuden käsitettä käytetään useissa eri tutkimusaloissa. Se pohjaa Butlerin (1990) mm. Austinin (1962) ja Foucaultin (1973) ajattelun pohjalta laatimiin teorioihin toistamalla tuotetuista ja siksi performatiivisista kategorioista. Performatiivisuuteen sisältyy ajatus olemassa olevia rakenteita kyseenalaistavasta tai muutokseen tähtäävästä toiminnasta. Performatiivisuuden ominaispiirre on painotus aktiivisiin, jatkuviin prosesseihin, jolloin fokus ei ole lopputuloksissa vaan sosiaalisissa kategorioissa. Tässä tutkimuksessa oleellista on juuri muutoksen ja kyseenalaistamisen tavoitteet, prosessit ja sosiaalisten kategorioiden laajentaminen, mutta kaikista tärkeimmäksi muodostuu performatiivisuuden keskeinen ajatus siitä, että merkitykset, tulkinnat, identiteetit ja kulttuurit rakentuvat ja muuntuvat jatkuvasti yhteisöissä. Niitä tehdään tai neuvotellaan, ne eivät ole jotakin, joka valmiiksi on ja valmiina annetaan.

Identiteetti liittyy subjektin rakentumiseen, joka taas on riippuvainen kontekstista. Butlerin (2006) mukaan ei ole subjektia, joka olisi olemassa itsenäisesti irrallaan kontekstista. Sen sijaan kyse on subjektifikaatiosta eli yhteisössä tapahtuvasta subjektiksi tulemisesta. Samoin erilaiset kategoriat ja niihin luokittelu on kategorisointia, kategorioiden kulttuurista rakentamista, eli ihmisten itsensä tekemää, ei luonnollinen jo valmiiksi ole-

massa oleva asia. Riitaojan (2013) mukaan luonnollistaminen on keino erilaisten näkökulmien sivuuttamiseen ja kysymysten poistamiseen neuvoteltavissa olevien kysymysten joukosta. Ajatus luonnollisista kategorioista ei huomioi kaiken tiedon olevan kulttuurista tuotetta. Identiteettiinkin syntyy yhteisön ja yksilön vuorovaikutteisesta suhteesta. Identiteetti määrittää kenen kanssa yksilö kokee yhteenkuuluvuutta ja asettaa yksilön tiettyyn paikkaan sosiaalisessa maailmassa, jolle rajanvedot ovat ominaisia. Tietämättömyys siitä, mitä rajojen ulkopuolella on, synnyttää väärintulkintoja ja vääristäviä kategorioita. ”Minä” identifioituu ”me”-kategoriaan, ja ”meidän” olemassaolo vaatii ”he”-ryhmän läsnäoloa. Tämä luo kollektiivisen identiteetin, joka koostuu jatkuvien prosessien ilmentymistä ja representaatioista, jotka ovat omiaan rakentamaan vastakkainasettelua, nationalismia ja rasismia (Bauman, 2016).

Jos asiaa tarkastellaan performatiivisuuden näkökulmasta, identiteetti irrottautuu kulttuuriin kiinnittyvyydestä ja pysyvyydestä antaen tilaa osallisuuden ja toimijuuden vahvistumiselle. Butlerin (1990; 2006) mukaan kulttuuriset merkitysjärjestelmät tuottavat käsityksen oikeanlaisesta ja normatiivisesta ihmisyydestä. Butlerin feministisen teorian mukaan identiteetti, erityisesti sukupuoli-identiteetti, voidaan nähdä eräänlaisena itsensä esittämisenä, performanssina. Kun toimijuuden ajatellaan rakentuvan performatiivisesti niissä teoissa ja tavoissa, joilla keho näyttää tai tuottaa kulttuurisen merkityksensä, ei Butlerin (2006, s. 236) mukaan ole olemassa mitään ennalta määrättyä identiteettiä. Näin ei ole olemassa myöskään oikeita tai valheellisia tekoja eikä todellista identiteettiä, vaan on vain erilaisia tekoja, joista toiset ovat yhteisön silmissä uskottavampia tai hyväksytympiä kuin toiset. Butlerin ajatus sopii sukupuolen lisäksi myös muihin identiteetikategorioihin, sillä representoidessamme itseämme tai toisiamme tuotamme kategorioita ja omaa kuulumistamme niihin. Identiteetti voidaan nähdä myös narratiivisesti rakentuvaksi (Ricoeur, 2005, s. 101). Silloin kertomus on ensisijainen tapa identiteetin muodostamiseen.

Performatiiviseksi tai narratiiviseksi ymmärrettyä identiteettiä ei perustu ajatukselle pysyvältä minuuden ytimeksi. Silloin identiteetti on muuttuva (hybridinen), joustava (fluidinen) ja vapaampi rajanvedoista, koska siinä yksilöllä itsellään on tilaa päättää, kuka on ja mitä edustaa. Identiteetti ei ole näin synnynnäinen, ennalta ja ulkopuolelta määrätty. Performatiivisuuteen sisältyy myös mahdollisuus toistamisen purkamiseen ja toisin toistamiseen. Taiteellisella toiminnalla ja visuaalisen kulttuurin merkityksiä yhdessä tarkastelemalla ja purkamalla voidaan havaita, että kenenkään paikka tiettyssä sosiaalisessa kategoriassa ei ole pysyvä vaan muuttuva ja neuvoteltavissa. Toimijuuden ja subjektiivisuuden tukemisen kannalta identiteetin itsemäärämisoikeus ja erilaisten identiteettien yhteinen hyväksyminen ovat keskeisiä lähtökohtia. Normatiivinen, valmiin mallin, valmiin maailman ja valmiin tiedon käsitys tukahduttaa sekä omaa että toisten toimijuutta ja subjektiivuutta. Identiteetti on seurausta kulttuurisidonnaisista merkityksenannon käytännöistä, jotka taas ovat riippuvaisia

valtajärjestelmistä, mistä johtuen identiteetissä on kyse sosiaalisesta ja poliittisesta vallankäytöstä. Performatiivisuus syntyy kuitenkin toisteisuudesta ja lainautuvuudesta (Butler, 2006).

Tässä yhteydessä on kuitenkin taas huomioitava, että postmodernismin ajatus jatkuvasti muuttuvasta identiteetistä voi värisokeudessaan ja rotukysymyksiä välttäänsä murentaa kriittisen pedagogiikan perustaa ja luoda uudenlaista rasismia. Kasvatuksessa olisi oltava tilaa myös erojen tunnustamiselle, koska esimerkiksi näennäinen värittömyyden eetos tukee valtaväestön valkoista näkökulmaa. Moninaisuuden tukemisen kannalta on huomioitava myös se, ettei kannata keskittyä vain yhteen erilaisuuden kategoriaan, koska tällainen tarkastelu jättää taas huomiotta identiteetin kompleksisuuden. Keskittyminen esimerkiksi yksinomaan etnisyyteen, rotuun tai sukupuoleen saattaa peittää niitä tekijöitä ja erilaisuuksia, jotka voivat olla vaikuttamassa henkilön syrjäytymiseen (Yuval-Davies, 2009). Intersektionaalisen näkökulman mukaan yksilöiden identiteetti ei ole yhtenäinen tai yhteiskunnasta ja sen politiikasta riippumaton.

Tutkimuksessa piiryy esiin ymmärrystä siitä, että tuotetut diskurssit luovat todellisuutta, mutta juuri siksi maailma voidaan myös puhua ja kuvata toisenlaiseksi. Ja mitä enemmän vaihtoehtoisesta maailmasta puhutaan, sitä enemmän se saa tilaa yhteisöllisesti ja sosiaalisesti rakennetussa todellisuudessamme. Riitaajan (2011) mukaan mitkään niistä malleista ja lainalaisuuksista, jotka liittyvät globaaleihin tai paikallisiin yhteiskunnallisiin suhteisiin ja ilmiöihin, eivät ole olemassa itsenäisinä, vaan ne ovat olemassa ja tulevat todeksi niissä diskursseissa, joiden perusteella me maailmaa jäsennämme ja joiden mukaan me toimimme.

6.2 TAPAUS 2: MYRSKYN TUOMAA OSALLISUUTTA

II Osallisuuden tilat kuvataidekasvatuksessa. Knif, L 2017.

6.2.1 KOKEMUKSIA OSALLISUUDESTA

Toisessa tapauksessa tarkasteltiin visuaalisten järjestysten ja representaation prosessin vaikutusta perusopetuksen alaluokkalaisten tapaan hahmottaa maailmaa ja omaa sekä toisten paikkaa siinä, sekä kuvataiteen keinoja representaation laajentamiseen ja valta-asetelman purkamiseen. Tapauksessa toteutetun Myrsky-hankkeen yhteisötaidekasvatuksellisen projektin lähtökohtana oli alussa kuvaamani havahtuminen suomalaisuuden kategorian ahtauteen ja ajatukseen osallisuuden vahvistamisen mahdollisuudesta taiteen keinoin. Teoreettisen taustan kokoamisen myötä ymmärrys tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kuvataiteellisista edellytyksistä ohjasivat toiminnan suunnittelua.

Tapauksen pedagogiset ratkaisut linkittyivät performatiivisuuden ajatukseen olemassa olevien rakenteiden kyseenalaistamisesta ja sosiaalisten kategorioiden muutosten mahdollisuudesta sekä ajatukseen tasa-arvon mahdollistumisesta toiseuden vastaparin, osallisuuden, kautta. Tapauksessa tutkin myös kuvataidekasvatuksen ja kuvataiteen oppiaineen rakenteita tasa-arvon näkökulmasta ja tarkennetulla katseella etsin niistä osallisuuden mahdollistavia tiloja.

Osallisuuden käsite tässä perustuu sosiaalipedagogiseen osallisuuskäsitukseen (Nivala & Rynnänen, 2013), jonka mukaan osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan ryhmään kuulumista, osallistuvaa toimijuutta siinä ja tunnetta kuulumisesta. Pelkkä kuuluminen ei riitä, ei myöskään osallistuminen, joka ei saa aikaan kokemusta kuulumisesta. Osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan yhteisöjä, joissa on mahdollista toimia ja tulla nähdyksi, kuulluksi ja tunnustetuksi ainutlaatuisena ihmisenä, omana itsenään ja arvokkaana osana yhteisöä. Lisäksi osallisuuden toteutuminen edellyttää yhteisön jäseniltä yhdessä toimimista niin, että jokaisella on paitsi mahdollisuus toimia myös todellisia mahdollisuuksia ja valtaa vaikuttaa yhteisön asioihin. Osallistumisen ja vallan mukana yhteisön jäsenet saavat vastuuta yhteisöstä ja sen asioista. Osallisuus siis edellyttää myös vastuun kantamista ja sitoutumista toimintaan yhteisten asioiden parantamiseksi. (Nivala & Rynnänen, 2013.) Tässä lähiyhteisöksi hahmottuu koululuokka, ja laajemmassa mittakaavassa suomalaisuus. Vastuun ajatus liittyy myös vastuuseen luokan kulttuurista ja ilmapiiristä.

Koska osallisuus on kokemuksellista, voidaan sitä tarkastella vain oman osallisuuden kokemuksen kautta. Myrsky-hankkeen aluksi tarkasteltiin

perusopetuksen alaluokkien 5-6 oppilaiden toiseuden ja osallisuuden kokemuksia lähtökohtana osallisuutta vahvistavalle ja moninaisuutta arvostavalle yhteisölliselle taiteelliselle toiminnalle. Tutkimuksen lähtökohtana ollutta kysymystä suomalaisuuden jäsenyydestä kartoitettiin kahdessa uudessa oppilasryhmässä. Keskeiseksi tapauksen havainnoksi nousi se, että suomalaisuuden valkoinen normi vaikuttaa visuaalisena järjestyksenä oppilaiden osallisuuden kokemuksiin ja muiden käsityksiin toisten oikeuteen osallisuudesta jo perusopetuksen alaluokilla. Suomalaisuuden visuaaliset järjestykset olivat oppilaille selviä, ja ne vaikuttivat sekä jäsenyyden kokemukseen että muiden jäsenyyden määrittelyyn. Kyselytutkimuksessa huomio kiinnittyi esiin tulleeseen seikkaan, jossa suomalaisuuteen osallisiksi katsottiin vain valkoiset ”suomalaisen näköiset” oppilaat. Jo näissä alaluokkaikäisten ryhmissä oli selkeästi olemassa jokin kuviteltu käsitys oikeanlaisesta suomalaisuudesta, johon toiseutta verrattiin. Myös haastatteluaineistosta nousi esille useita toiseuden kokemuksia liittyen visuaalisten järjestysten osallisuutta muokkaaviin tekijöihin. Kyse oli rodullistamisesta ja rodullistamisen kokemuksesta. (Ks. kuvio 1., Knif, 2017).

Joo joskus kauan sitten kun joku kysy mun kaverilta et mistä sä oot, niin kun se sano et suomesta, niin sille sanottiin et et sä voi kun näytät toltta.

Yks nainen sanoi et ooksä somialialainen, kun niitten pitää lähteä pois täältä ja se haukku mun kaveria.

Täällä koulussakin on sanottu, oppilas X on sanonu Y:lle ettei se voi olla suomalainen

X on rasisti, se sano et sä kuule mitään sielt sun huivis alta

...mulle on sanottu et en voi olla suomalainen, kun oon puoliks muuta

Suomessa on sekoitus monesta... Kun oon (toisen vanhemman kotimaassa) ne sano et mä oon vaaleihonen ja ne juoksi meidän perässä ja huusi et kattokaa vaaleeihosii

Instassa kun mä laitoin mun kuvaan #Finnish girl ni sitä kommentoitiin rumasti.

Kaverin serkku ei tykkää tummaihosista. On sanonu mullekin.

Rasisimia on aina netissä ja muuallakin, peleissä, instassa, vaiks julkkiksilla, tai kommentoijien kesken sanotaan et ei voi olla vaiks Robiner (Robin-fani) kun sun ihonväri on väärä.

...siitä et minkä näkönen on, et suomalaiset näyttää vähän erilaiselta kun muunmaalaiset.

Yhelle pojalle sanottiin et se ei voi olla suomalainen, mut mä sanoin et noi ei puhu totta.

Kuvio 1. Aineistosta nousseita toiseuden ja rodullistamisen kokemuksia.

Sekä osallisuuden kokemuksen, että moninaisuuden arvostamisen ytimessä on ymmärrys kulttuurista moninaisena ja moniulotteisena käsitteenä. Binaarinen jako meihin ja niihin muihin on toiseuttava ja vaarallinen, sillä kukaan ei ole vain yhden kulttuurin edustaja. Tässä tapauksessa kansakunnan jäsenyys näyttäytyi kuitenkin selkeästi binaarisena rodullistavana ulkonäkökysymyksenä, jolloin suomalaisuuden representaation ei kuulu kaikkennäköiset ihmiset. Vallankäyttö näkyi representaation ja siihen liittyvän suomalaisuuden kategorian ahtaudessa (vrt. Seppänen, 2003), ja toiseus syntyi suhteessa normin mukaisten oletettuun ensimmäisyyteen (Lehtonen 2004, s. 247–257).

Ahmedin (2000) mukaan muukalaisiksi määrittyvät ne, joiden ruumiin merkkejä lukemalla heitä joko ei tunnisteta tai tunnistetaan joukkoon kuulumattomaksi. Suomalaisuus tässä, niin kuin monissa muissakin teksteissä, näyttäytyi lähtökohtaisesti valkoihoisuutena (ks. esim. Alemanji, 2016; Gordon, 2001; Haikkola, 2012; Honkasalo, 2003; Hubara, 2017; Juva, 2019; Lahelma, 2005; Lappalainen, 2006; Oikarinen-Jabai, 2017). Monien suomalaisuuden valkoista normia haastavien suomalaisten suomalaisuutta kyseenalaistetaan jatkuvasti. Usein suomalaisuus määrittellään ihonvärin, etnisyyden ja/tai uskonnon kautta, ja normista poikkeavat joutuvat tavalla tai toisella puolustamaan paikkaansa, sitoumuksiaan, kansallisuuttaan, kansalaisuuttaan ja osallisuuttaan. Rasistiset kokemukset ja osallisuuden jatkuva rajoittaminen vaikuttavat varmasti myös siihen, mihin halutaan tai koetaan olevan oikeus samaistua tai mikä koetaan omaksi. Rap-artisti Jesse Markinin sanoin: *”Mulle on hoettu niin paljon sitä, että en ole suomalainen. Siitä tuli pahoja identiteettikriisejä. On ollut vaikea pitää kiinni sellaisesta, joka ei halua pitää kiinni susta.”* (Riihinen, 2020.)

Samansuuntaisia havaintoja on tehnyt myös Oikarinen-Jabai (2017) paikantumisia tutkineissa taideprojekteissaan. Vaikka projekteissa mukana olleet somalitaustaiset nuoret eivät kokeneet olevansa maahanmuuttajia tai ulkomaalaisia, he kohtasivat jatkuvasti asenteita, jotka määrittelivät heidät ei-suomalaisiksi ja ulkopuolisiksi juuri uskonnon, etnisyyden ja ihonvärin vuoksi, ja joutuivat monin tavoin kamppailemaan paikastaan kansalaisina ja yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä. Ulkomaalaisen näköinen on yleisesti käytetty termi kuvaamaan suomalaisuuden normista poikkeavaa ulkonäköä (ks. esim. Uusi Suomi, 18.8.2017). Kolonialistiset valtadiskurssit vaikuttavat vahvasti edelleen.

Tutkimuksen havainto vastaa myös Banksin (2004, s. 5) huomiota siitä, että laillinen kansalaisuus ei vielä takaa yksilön pääsyä enemmistön yhteisöön tai valtaväestön hyväksyntää kansalaiseksi, vaan rodullinen, kulttuurinen, uskonnollinen tai kielellinen tausta vaikuttaa siihen merkittävästi. Kansakunnan jäsenyys tarkoittaa yksinkertaisimmillaan kansalaisen asemaa mutta on kuitenkin myös tunne kuuluvuudesta kansalaisten yhteisöön. Vaikka henkilöllä olisi laillinen kansalaisen asema, voi hän iden-

tifioitua kyseiseen yhteisöön vahvasti tai heikosti. Annetut ulkoiset määritelmät siitä, keiden katsotaan kuuluvan identiteetin viittaamaan kokonaisuuteen, ja yksilöiden samaistumiset eivät tässäkään tutkimuksessa vastanneet toisiaan. Esimerkiksi ryhmään kuuluvaksi katsottu ei välttämättä samaistunut suomalaisuudeksi nimettyyn ryhmään, tai siihen samaistujaa ei pidetty ryhmän jäsenenä. Tapaukseen osallistuvat kahden kulttuurin lapset identifioituivat pääosin puoliksi tai osittain suomalaisiksi, osaksi yhtä ja osaksi toista kulttuuria. Kysymys ei olekaan yhdestä oikeasta identiteettitavoitteesta, vaan että tunnistetaan ja tunnustetaan erilaiset jäsenyydet itselle ja muille mahdollisiksi.

Pelkkä identifioituminen tai identiteetin määrittäminen ei kuitenkaan riitä, vaan paikantukseen täytyy myös tulla muiden osalta identiteettineen hyväksytyksi (Anttila, J., 2007). Subjektiksi tuleminen eivät määritä ainoastaan omat aloitteet, vaan myös se, miten muut niihin suhtautuvat. Siksi jonakin oleminen ja joksikin tuleminen ovat eettisiä ja poliittisia kysymyksiä. (Biesta 2010, s. 129.) Feministinen tutkimus on korostanut, että subjektius ja tieto ovat aina ruumiillisia (Butler, 1993; Young, 2005). Ruumiiseen kiinnittyä erilaisia sosiaalisesti ja historiallisesti kerrostuneita merkkejä, kuten sukupuoli (Young, 2005) tai ihonväri (Ahmed, 2000). Tämän seurauksena erilaisilla merkeillä varustettujen mahdollisuudet subjektiksi tulemiseen ovat erilaisia.

Tässä tutkimuksessa suomalaisuuden ulkopuolisuuteen vaikutti ei-valkoisuus. Myös muilla suomen vähemmistöryhmillä kuten suomenruotsalaisilla (From & Sahlström, 2016) ja kuuroilla (Rantala, 2011) on ollut vaikeuksia suomalaiseen normiin mahtumisessa suomalaisessa koulusysteemissä, vaikka syy ei olekaan visuaalisesti havaittavissa. Kaikissa näissä on kuitenkin yhteisesti kyse hegemonisten tulkintojen voimasta, valtaväestön kulttuurista, ideologiasta, sosiaalisista ja taloudellista vaikutteista, jotka tulevat näkyviin koulutuksen ja kasvatuksen diskursseissa, luokituksissa, pedagogioissa ja koulun käytänteissä (Itkonen, 2018). Jokapäiväisten käytäntöjen takaa löytyvät arvot ja ideologiat luovat sanattoman yhteisymmärryksen, jolla voi tehdä näkymättömäksi minkä tahansa poikkeaman suomalaisuuden normista (Riitaoja, 2013). Ongelmaksi nousee myös se, että valkoisuutta ei käsitellä tai käsitellä yhtenä etnisyytenä eikä etuoikeutena, vaan se hyväksytään automaattisesti normiksi, johon toisenlaisuus vertautuu (Dyer, 1994).

Tutkimuksessa tarkasteltu suomalaisuus kansallisuutena on osallisuutta jostakin oletetusta, kuvitellusta ja hankalasti määriteltävästä, joka vaikuttaa kuitenkin merkittävästi osallisuuteemme ja toimijuuteemme. Suomalaisuus jäsenyytenä liittyy myös keskeisesti suomalaisen koulun rasismiin, jossa yhteisöjen yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistetaan sisältäpäin normaaliuden ja poikkeavuuden määritelmillä. Koulumaailmassa normaaleina ja neutraaleina ominaisuuksina pidetään esimerkiksi juuri suomalaisuutta, itsenäisyyttä ja sopeutumista kouluun. Suomalaisuus esi-

tetään neutraalina ja normaalina, vaikka tosiasiasa siihen sisältyy odotuksia ideaalista oppilaasta suomea puhuvana ja ”kantasuomalaisena”. Kun tarkastellaan itsestäänselvyytenä otettua asiaa, kuten suomalaisuutta tai normaaliutta, saadaan tehtyä näkyväksi oppilaisiin kohdistuvia odotuksia ja vaatimuksia (Juva, 2019.) Normit ja normaaliuden käsitykset ovat kulttuurissa rakentunutta hiljaista tietoa, johon sosiaalistutaan kasvatuksen ja yhteisön jäsenyyden kautta. Kun suomalaisuus näyttäytyy samanlaisuutena, voidaan tuottaa myös vahva käsitys siitä, mikä on normaalia ja kuka ei kuulu joukkoon. Suomalaisuudessa on paljon sellaista vaikeasti sanoiksi puettavaa oletuksellista hiljaista tietoa, jonka ajatellaan olevan intuitiivisesti kaikille suomalaisille selvää. (Vrt. Lappalainen 2006, 46–48; Löytty 2004, 46.) Koska kategoriat ovat itse luotuja, voi niistä myös neuvotella. Tällaiseen oletukselliseen, hiljaiseen, kokemukselliseen ja keholliseen tietoon ja määrittelyvaltaan kiinni pääsemiseen tarvitaan taiteen keinoja ja tiedonkäsitystä.

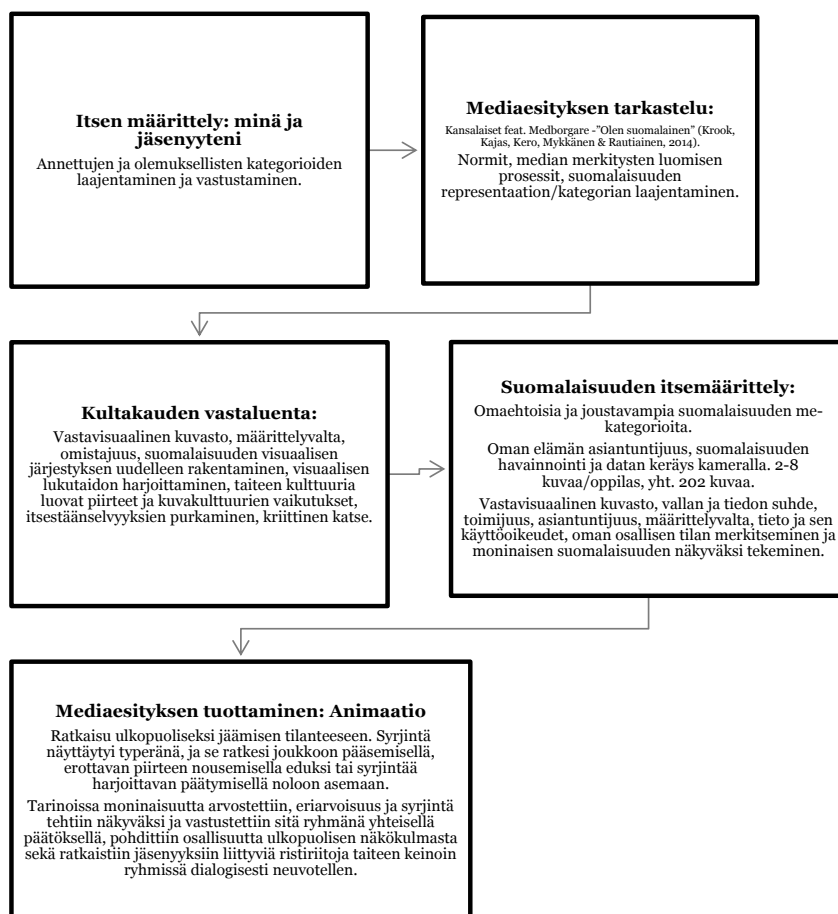
6.2.2 OSALLISIA TILOJA RAKENTAMASSA

Tutkimukseni pohjaa moninaisuuskasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen jakamalle empatiaa, toivoa, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja valtaantumista tavoittelevalla, merkityksiä rakentavalla ja ihmisen paikkaa maailmassa tarkastelevalla teoreettiselle pohjalle. Postkoloniaalinen tutkimus on korostanut, että tieto on aina kontekstuaalista, jossain sijainnissa tuotettua eikä universaalialia (esim. Andreotti, 2010). Näille yhteisille transformatiivisuuteen, eettisyyteen ja epistemologiseen tasa-arvoon nojaaville, representaatioista, visuaalisista ja sosiaalisista järjestyksistä, kyseenalaistamisesta, tiedon ja vallan suhteen haastamisesta, dialogisuudesta, tarkemmin katsomisesta ja toisin tekemisestä koostuville risteysalueille rakentuvat myös tutkimuksessa hahmottuvat ja tarkastellut kuvataidekasvatukselliset osalliset tilat. Näille samoille perustuksille pohjasin myös Myrsky-hankkeen taideperustaisen toiminnan suunnittelun ja toteutuksen.

Tutkimuksessa havaitun suomalaisuuden ulkopuolisuuden kokemuksen pohjalta lähdettiin ihmettelemään ja haastamaan valmiina annettua tietoa suomalaisuudesta omalla ja itse tuotetulla taideperustaisella tiedolla. Tutkimuksessa tarkastelimme yhdessä oppilaiden kanssa kriittisen katseen läpi suomalaisuuden oletuksia ja representaatioita. Yhteisessä taideprosessissa tuotetun tiedon avulla rakensimme uusien representaatioiden ja visuaalisten järjestysten kautta uutta kulttuuria yhteisöömme. Prosessissa opitun ja koetun pohjalta etsin kuvataidekasvatuksesta sellaisia tasa-arvoisen taidekasvatuksen sisääntulokulmia, joiden kautta kuuluminen rajoja voisi purkaa ja uutta dynaamista ja joustavaa me-tilaa rakentaa.

Olen pyrkinyt huomioimaan osallisuuden edellytykset ryhmään kuulumisena sekä siinä toimijuuden ja osallisuuden tunteen vahvistamisena kuvataiteen menetelmin (vrt. Nivala & Ryytänen, 2013).

Tutkimuksessa kartoitettujen osallisuuden ja toiseuden kokemusten ohjaamana yhdessä oppilaiden kanssa ryhdyttiin tutkimaan aihetta kuvataiteen silloisen opetus suunnitelman (POPS, 2004) tavoitteiden mukaisella mutta niitä myös osin haastavalla taideperustaisella yhteisöllisellä ja dialogisella kuvataiteellisella toiminnalla. Toiminnan tavoitteena oli oppilaan osallisuuden ja toimijuuden vahvistaminen. Tavoitetta lähestyttiin tutkimalla ja itse tuotetulla taiteellisella asiantuntijatiedolla oletuksia ja annettua tietoa haastamalla, kehollisesti ja kokemuksellisesti, maalaten, valokuvaten, animoiden, mediaesityksiä tarkastellen, draama- ja performanssilähtöisin harjoituksin sekä jatkuvasti yhteisöllisesti keskustellen ja neuvotellen (ks. kuvio 2, tarkemmin Knif, 2017).



Kuvio 2. Myrsky-hankkeen taideperustaisen työstämisen prosessin keskeiset työvaiheet ja tavoitteet tiivistetysti (Knif, 2017).

Prosessissa ihmeteltiin, katsottiin tarkemmin, tutkittiin, tehtiin näkyväksi, sanoitettiin, käsitteellistettiin, jäsennettiin ja jaettiin tietoa taiteen keinoin havaitun ongelman äärellä. Opittiin havainnoimaan ja herkistymään aiheelle ja toisillemme. Fokus oli tekniikoiden ja tuotosten sijaan prosessissa, teemassa ja osallisuuden vahvistamisen keinoissa. Tuotokset nähtiin tutkimuksen ja tiedonmuodostuksen askelmina, joita tarkasteltiin yhdessä ja koottiin lopuksi myös näyttelyksi ja mediaesityksiksi, muille jaettavaksi tiedoksi. Toiminnan keskiössä oli yhteisöllinen tutkimuksellinen taidetyöskentely, tietäminen ja vuorovaikutus, merkitysten pohdinta ja jakaminen kuvataiteellisen tekemisen kautta. Ensin määriteltiin itseä ja omia jäsenyyksiä maalaten, sitten tarkasteltiin ahdasta suomalaisuuden kategoriaa haastavaa mediaesitystä. Kultakauden teoksia lähestyttiin vastalunnon keinoin ja omaa paikkaa taiteen tarinassa draaman ja maalauksen keinoin merkiten. Epämääräiseksi havaittua suomalaisuuden kategoriaa tutkittiin omin havainnoin valokuvaamalla ja yhdessä tarkastelemalla. Lopuksi syrjintä tehtiin näkyväksi ja siihen etsittiin ratkaisua pienryhmissä animaation keinoin, samalla yhteistä tutkimusprosessia mediaesitykseksi ja viestiksi kooten.

Taideperustaisen työskentelyn pitkäaikaisia vaikutuksia ei tässä tarkasteltu, mutta projektin lopuksi teetetyt kyselyt ja haastatteluvaiheiston perustella ja näitä kyselyssä kartoitettuun alkuasetelmaan vertaamalla voidaan todeta, että dialogisella ja kriittisellä taideperustaisella työskentelyllä, toisintekemisellä ja normien purkamisella voitiin vaikuttaa ainakin muiden käsityksiin toisten osallisuuden mahdollisuuksista (ks. kuvio 3).

...kun asuin (eri kaupungissa) ni yhdelle tummaihoselle sanottiin, et mee takas sinne mist oot tullu kun et oo suomalainen. En silloin ymmärtäny, mut nyt tajuun et voi se olla.

Kaikki erilaiset ihmiset voi olla suomalaisia.

Suomalaisten ei tartte välttämättä olla suvultaan suomalaisia, vaan jos ne asuu Suomessa tai on syntynyt Suomessa niin ne on.

Sitä et kaikki miettis mitä suomalaisuus on.

Vaikka ajattelis et kaikki ei voi olla suomalaisia niin, jos ne on kansalaisia niin on ne sit.

Vaik me ollaan kotoisin muista maista voidaan silti olla suomalaisia. Se onko se selvää kaikille, riippuu tyypistä.

Kaikki nekin, jotka ei oo syntynyt Suomessa voi olla suomalaisia.

Ollaan oppitu suomalaisuudesta. Ihmiset on ihmisiä, ei oo välii millanen ihonväri.

Suomessa voi olla suomalainen vaikka ei oo ihonväritään vaalee.

Opin keskittymistä. Opin taiteesta.

Kaiken näköset voi olla suomalaisia.

Suomalaisuutta on se, että uskoo olevansa suomalainen vaikkakin olis maahanmuuttaja.

Kuvio 3. Oppilaiden ajatuksia projektissa opitusta I. (Knif, 2017)

Omien paikallistumisten ja yhteisten merkitysyhteyksien jakaminen muiden kanssa loi pohjaa osallisuuden kokemuksen ja kuulumisuuden tunteen tarkastelulle (vrt. Hall, 1995). Keskeistä oli asiantuntijuuden luovuttaminen heille, joita asia koskee, yhdessä ihmettely ja valmiina annettun tiedon kyseenalaistaminen omin havainnoin ja kokemuksin. Aiheen kyseenalaistaminen johti myös aluksi mustavalkoisen asian moniulotteisemmaksi ja moniarvoisemmaksi muuttumiseen (ks.kuvio 4).

Vaikee sanoa, kun suomalaisuus voi olla melkein mitä tahansa.

Kyllä taiteella pääsee lähemmäs sitä, just vaikkakin suomalaisuutta, et mihin ekaks vastais vaan vaikkakin et joo tai ei, mut sitä tulee ajateltua sitä enemmän.

Kuvio 4. Oppilaiden ajatuksia projektissa opitusta II. (Knif, 2017)

Kun projektin teoriataustaa tarkasteltiin suhteessa tapahtuneeseen osallisuuden tiloja paikantui kuvataidekasvatuksessa esimerkiksi taiteelle ominaiseen tiedon käsitykseen ja tiedon muodostukseen, oppilaslähtöisyyteen, avoimiin ratkaisuihin ja kokemuksellisuuteen. Toinen toisemme kohtaaminen, vaihtoehtoisten kokemusten ja ajatusten kohtaaminen, kyseenalaistamisen harjoittelu, vaikeiden asioiden käsittely ja jäsenyyksiin liittyviin neuvotteluihin osallistuminen näyttäytyivät myös merkityksellisinä osallisuuden vahvistamisen elementteinä. Osallisuutta vahvistavia ytimiä löytyi myös havainnointikyvyn kehittämisestä, visuaalisen monilukutaidon harjoittamisesta, ymmärryksen ja kommunikaation vahvistamisesta ja identiteettityöskentelystä. Myös toiseuden kuvallisen rakentumisen hahmottamisesta, kulttuurin luomisen prosesseihin osallistumisesta ja siinä

oman osallisuuden ymmärtämisestä sekä valmiina annetun maailman ajatuksesta luopumisessa piirtyi esiin osallisuuden avaimia.

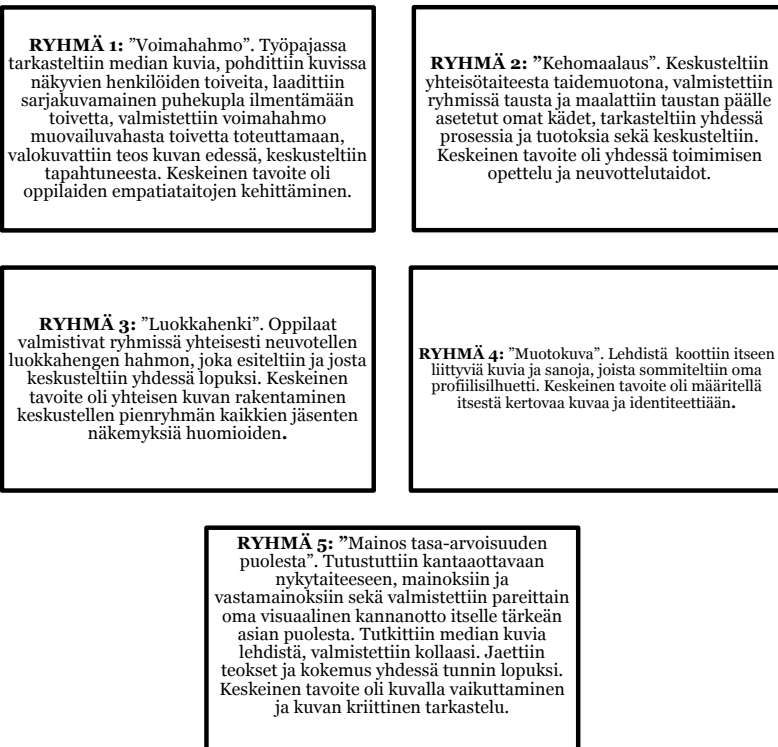
Taiteen avulla päästiin neuvottelemaan jäsenyyksistä kuvataiteellisen työskentelyn ja siinä löydetyn jakamisen kautta, metaforisen suojan eli symbolisen etäisyyden takaa. Näin tuli mahdolliseksi käsitellä epämääräisiä tai vaikeasti sanoiksi puettavia asioita. Itsestäänselvyksiä ja oletuksia tunnistettiin, ihmeteltiin, käsiteltiin ja purettiin, jolloin päästiin havaitsemaan kulttuurin ja sen merkitysten rakentumisen prosesseja ja harjoittelemaan toimijuutta niissä. Osallisten tilojen paikallistaminen osoittautui toimijuuden rakentamisen ja siten moninaisuuden tukemisen kannalta merkitykselliseksi. Näiden huomioiden varaan rakennettu taiteellinen toiminta ohjasi toiminnan suunnittelua tasa-arvolähtöisesti ja taiteellista tutkimisprosessia tiettyyn suuntaan ja viritti yhteistä ajattelua ja keskustelua aiheesta jäsenyteen. Fokus oli performatiivisesti aktiivisissa, jatkuvissa prosesseissa, ei lopputuloksissa vaan sosiaalisissa kategorioissa. Kuvataiteen oppiaineen yksilö- ja tuotoskeskeinen perinne antoi tilaa yhteisölliselle keskustelulle, merkitysten tarkastelulle ja uuden yhteisen tiedon rakentamiselle.

Toimintaan valikoitui opetussuunnitelman ja kuvataiteen jakson myötä suhteellisen tavallisia koulun kuvataiteen tekniikoita, jotka eivät sinällään haastaneet koulun toimintakulttuuria tai sääntöjä. Kyse oli silti kehollisista, kokemuksellisista ja valtaannuttavista prosesseista. Tärkeitä havainnoinnin ja herkkyyden kykyjä saatiin vahvistettua. Taide tiivistyi yhteisötaiteellisesta näkökulmasta tarkasteltuna vuorovaikutukseen ja yhteisölliseen neuvotteluun ja toimi samalla sekä luokan sisäisenä että yhteiskuntaan suuntautuvana aktivismina ja vallan purkamisen tekona. Taideperustaisen dialogin avulla pystyttiin kuuntelemaan ja aktivoimaan vapauttavia ja valtaannuttavia näkökulmia (Kester, 2004). Rancièren (1991) ajatus älyjen tasa-arvosta sekä performatiivisuuden ajatus jatkuvasti yhteisöllisesti neuvoteltavista sosiaalisista kategorioista näyttäytyi itsenäisenä ja yhteisenä taideperustaisena tiedonmuodostuksena, jolla valmiina annettua tietoa, olemuksellista näkökulmaa kulttuuriin ja identiteettiin haastettiin ja muokattiin. Taiteen tieto osoittautui toimivaksi ja sopivan horjuvaksi ja etäännyttävää suojaa antavaksi hankalan ja henkilökohtaisen olettamukseen liittyvän aiheen, syrjinnän ja rasismien tarkastelussa. Vaikka yhtä lopullista vastausta ei saatukaan tai edes tavoiteltu, saatiin aihe tehtyä näkyväksi ja yhteiseksi, löydettiin aiheeseen tulokulmia ja sanoja, joilla ihmisyyttä saatiin sanoitettua moninaisemmaksi.

6.3 TAPAAUS 3: LUOKANOPETTAJAOPISKELIJAT TASA-ARVON TAIDEKASVATTAJINA

Student teachers building a sustainable future through constructing equality in visual arts education. A1. Knif, L & Kairavuori, S. 2020.

Myös kolmas tapaus tarkastelee kuvataiteellista toimintaa moninaisuuden tukemisessa tasa-arvon lähtökohdasta käsin. Tapauksessa aihetta tarkasteltiin opettajankoulutuksen ja luokanopettajaksi opiskelevien näkökulmasta heidän suunnitellessaan ja toteuttaessaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tukemiseen tähtäävät kuvataiteen työpajat perusopetuksen alaluokkien 1-6 oppilaille (ks. kuvio 6).



Kuvio 5. Luokanopettajaopiskelijoiden suunnitteleminen kuvataiteen tasa-arvotyöpajojen teemat ja tavoitteet tiivistetysti (Knif&Kairavuori, 2020).

Tapauksen kautta avautuu näkymää luokanopettajaopiskelijan ratkaisuihin yhdistää kuvataide ja tasa-arvo pedagogisiksi ja didaktisiksi kokonaisuuksiksi. Tapaus piirtää esiin yhden näkökulman Rancièren (2016) ajatukseen tasa-arvosta metodina ja käytännön pedagogisina tekoina ja valintoina, jotka tuottavat luokkaan osallisuutta ja toimijuutta ja harjoittavat tasa-arvon taitoja. Tutkimuksessa tasa-arvoon kasvattaminen näyttäytyi luokanopettajaopiskelijoiden ajattelussa aluksi vaikeana, mutta vähitellen pieniksi riittäviksi osallistaviksi teoiksi ja valinnoiksi hahmottuvana kuvataidepedagogiana. Keskeisimmät kategoriat opiskelijoiden ratkaisussa liittyivät tasa-arvon taitojen harjoittamiseen kuvataiteen keinoin ja kuvien tarkasteluun tasa-arvon rakentamisen näkökulmasta. Tasa-arvoajattelu soluttautui tunnin rakenteisiin, tehtävänantoihin sekä työskentelytapoihin ja työpajoissa harjoiteltuihin tasa-arvoa tukeviin taitoihin, jotka linkittyvät kokonaisuutena myös Unescon (2014) linjaamiin tulevaisuuden globaalien kansalaisen taitoihin. Opiskelijoiden projekteissa tasa-arvotaidoiksi hahmottuivat esimerkiksi empatia, neuvottelu-, kuuntelu- ja mielipiteiden esittämisen taidot, eri mieltä olemisen taidot, näkemisen, havainnoinnin ja tarkemmin katsomisen taidot, itsereflektiivisyyden, kriittisen ajattelun sekä kyseenalaistamisen taidot. Multimodaalinen dialogisuus ja moninäkökulmaisuus saivat harjoitusta, ja itse prosessi työtapoineen nousi tärkeäksi. (Knif & Kairavuori, 2020.)

Nämä opiskelijoiden osallistavaa pedagogiikka lähentyvät (esim. hooks, 1994) oivallukset vastasivat näkemyksiä tasa-arvoa edistävästä yhteistyö- ja tasa-arvotaitojen harjoittelusta (Banks, 2004; Biesta, 2015) ja tasa-arvon toteutumisesta tasa-arvon teoin (Rancièren, 2016). Kaikissa projektin työpajoissa harjoiteltiin ikätasoon soveltuvin keinoin tasa-arvoa edistäviä kriittisyyden ja kyseenalaistamisen taitoja ja pohdittiin jollakin tasolla tietohierarkiaa. Kaikissa suunnitelmissa haastettiin omalla tavallaan opettaja–oppilas-valtasuhdetta ja rakennettiin toimijuutta. Opiskelijoiden huomio kiinnittyi kuvan merkityksiin tiedonrakentamisen prosessina tai hierarkian rakentajana ja siihen, minkälaisia kuvia on ja miten niistä keskustellaan.

Missään ryhmässä ei lähdetty liikkeelle ajatuksista tai toimintatavoista, jotka voisi tulkita suoraan toiseuttaviksi. Opiskelijat eivät nojanneet ajatukseen auttaa kuvataiteellisella toiminnallaan poikkeavia sopeutumaan valtakulttuuriin, eivätkä he ottaneet opettajina ainoan tiedon haltijan ja jakajan paikkaa itselleen. Kaikissa opiskelijoiden suunnitelmissa painopisteenä oli tasa-arvoa tukevien toimintojen harjoittelu tasapuolisesti kaikille oppilaille suunnattuna. Nämä valinnat voi tulkita osallistaviksi, koska ne tukivat ryhmäsuhteita ja rakensivat osallistavia toimijuutta vahvistavia rakenteita ryhmässä.

Toisaalta ryhmien ajattelussa oli havaittavissa varovaisuutta sen sijaan, että uskallettaisiin kohdata ristiriitoja, jolloin tietyt kriittisimmät sosiaalisesti uudistavan taidekasvatuksen (Efland & al., 1996) elementit jäivät vielä toiminnasta puuttumaan. Opiskelijat itsekin tiedostivat tämän ristiriidan

ja epävarmuutensa tilanteessa, jossa olisi ollut esimerkiksi mahdollisuus haastaa suomalaisuuden valkoista nationalistista diskurssia. Kyse tässä voi olla pitkälti siitä, että vieraassa ryhmässä toimittiin varovasti ja vastuullisesti. Sekä opettajien että oppilaiden on tunnettava olonsa turvalliseksi keskenään ja toistensa kanssa (vrt. hooks, 1994). Tuttu ryhmä ja opettaja sekä yhdessä sovitut turvallisen tilan määritelmät helpottavat herkkien ja hankalien asioiden, keskeneräisten ajatusten ja vastakkaisten mielipiteiden tuomista esille. Kuitenkin myös aiemmissa tutkimuksissa on tullut ilmi, että opettajat usein pelkäävät, että eivät osaa keskustella esiin nousevista hankalista asioista ja siksi eivät ota vaikeita aiheita käsiteltäviksi (ks. esim. Pääjoki, 2004). Tämä on tärkeä huomio, sillä tunnollisten ja turvallista ilmapiiriä vaalivien opettajien huoli yllättävään ja hallitsemattomaan tilanteeseen valmistautumatta joutumisesta, tai siitä, että ei osaa vastata hankaliin kysymyksiin, voivat olla isoja esteitä esimerkiksi antirasistisen kasvatuksen toteuttamiselle. Turvallisen tilan, ilmapiirin ja oppimisympäristön luominen asian käsittelyyn on äärimmäisen tärkeää, mutta turvallisuuteen liittyy myös se, että ketään tai kenenkään kokemusta ei jätetä huomiotta. On hyvä havaita, että opettajalla ei tarvitse olla valmista vastausta kaikkiin herääviin kysymyksiin ja ongelmiin. Asioita voidaan ihmetellä ja käsitellä yhdessä, ilman lopullisen, saati yhden oikean vastauksen vaatimusta. Tärkeää on, että hankalia kysymyksiä ja toiseuden kokemuksia ei ohiteta, vaan otetaan niille aikaa ja valjastetaan yhteiseksi oppimisen tilaisuudeksi.

Luokanopettajaopiskelijoiden vahvuudeksi osoittautui käytännön pedagogisen toiminnan rakentaminen tasa-arvoa tukevaksi osallistamalla. Opiskelijat osasivat omaehtoisesti suunnitella työpajat osallistaviksi ja tuoda opetustilanteisiin keskustelevaa, neuvottelevaa ja merkityksiä pohtivaa dialogisuutta. Opiskelijat käsitelivät näitä osallisuuden elementtejä ja ratkaisivat tasa-arvon kontekstin kuvataidekasvatuksessa osallistavan pedagogiikan keinoin itsenäisesti ryhmädynamiikkaa ja vuorovaikutuksen taitoja rakentaen, vaikka heitä ei kurssilla ohjattu kohti osallistavuutta. Osallisuudessa on kyse myös syntyneestä toiminnasta. Jos tavoitteiden mukaista toimintaa ei synny, ei osallisuuskaan vahvistu. Esimerkiksi heikot ryhmässä toimimisen taidot voivat olla keskeisiä osallisuuden esteitä (Kiilakoski & Tervahartiala, 2015). Kun toimintaa rakentaa kullekin ryhmälle sopivaksi sen omista lähtökohdista ja tarpeista käsin, saadaan toiminnan esteitä raivattua.

Tapaus herätti myös pohdintaa, olisiko syvempi taiteen ja sen tieto- ja oppimiskäsityksien tuntemus mahdollisesti tuottanut vielä syvällisempiä taideperustaisia ja nykytaiteen keinoja hyödyntäviä prosesseja. Tällöin nykytaiteen kehollisuus ja dialogisuus tiedon tuottamisessa ja yhteisöllisen taiteen toimintatavat olisivat saattaneet aueta selkeämmin ja edelleen tuottaa moniulotteisempaa dialogia ja kokemuksellisempaa oppimista. Luokanopettajien toimijuus taidekasvattajina varmasti vahvistuisi laajem-

malla kuvataiteen koulutuksella, mutta myös oman muun pedagogisen asiantuntijuuden ja vahvuuksien noteeraaminen ja arvostaminen on tärkeää tasa-arvon taidekasvattajaksi kasvamisessa. Taideopetuksen merkitys opettajankoulutuksessa ja aineenopettajan- ja luokanopettajakoulutuksen yhteistyön merkitys nousevat esiin.

7 POHDINTA

7.1 MONINAINEN KUVATAIDEKASVATUS

Tutkimuksen tavoitteena oli löytää vastaus siihen, miten moninaisuutta voi perusopetuksen alaluokkien kuvataidekasvatuksessa tukea. Moninaisuutta ei kuitenkaan voi kohdata käsikirjan avulla. Koska tilanteet ja kontekstit ovat aina erilaisia, ei tutkimuskysymykseenkään voi vastata valmiilla tehtävänannoilla tai sääntökokoelmalla. Voin kuitenkin ehdottaa minkälaisin ehdoin kuvataidekasvatus voi olla tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta tukevaa eli millaiselle pohjalle moninaisuutta tukeva kuvataidekasvatus voi rakentua.

Tutkimuksessa moninainen kuvataidekasvatus on hahmottunut tasa-arvon lähtökohdasta ja teoista kumpuavaksi osallisuuden ja vastuullisen toimijuuden tukemiseksi. Esiin on piirtynyt yhteisöllinen kuvataidekasvatus, jossa kohdataan toinen arvostavasti, ei-valtasuhteisesti, normaaliuden oletuksia moniäänisesti taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin äärellä ja kautta ihmetellen, uutta moninaisempaa kulttuuria luoden. Kuvataidekasvatukseen on hahmottunut useita tasa-arvosta ponnistavia osallisuuden tiloja, joissa toimijuus voi vahvistua tasa-arvon teoilla ja taiteen tiedolla. Keskeisiksi pedagogisiksi työkaluiksi kaikilla näillä alueilla nousi valta- ja tietohierarkian haastaminen.

Kokoan tapauksien keskeisiä tuloksia alla olevaan taulukkoon (ks. taulukko 4) ja avaan pohdinnassa tarkemmin tutkimuksessa esiin piirtynyttä *Moninaista kuvataidekasvatusta (7.1)*, joka jäsentyy *osalliseksi tiloiksi ja tasa-arvon teoiksi (7.1.1)* sekä *taiteella tiedetyksi toimijuudeksi (7.1.2)*. Toimijuuden ytimessä vaikuttava taiteen tieto syntyy *moniäänisissä dialogisissa kohtaamisissa (7.1.3)*. Lopuksi kokoan tutkimuksen ydinajatukset *yhteenvedoksi (7.2)*.

TAPA- US	JULKAISU	TUTKIMUSKYSYMYKSI	KESKEISIMMÄT TULOKSET
		Miten moninaisuutta voi tukea, erityisesti perusopetuksen alaluokilla?	
I	Cultural aspects in understanding the visual arts – Pedagogical perspectives in (multi)-cultural interaction. Knif, L. & Kairavuori, S., 2013.	Miten kulttuuriset koodit näkyvät alakoulun oppilaiden taiteen tarkastelussa?	Koodit osoittautuivat jaetuiksi. Koodeja ei voi tarkastella essentialistisen kulttuurikäsitteen kautta.
II	Osallisuuden tilat kuvataidekasvatuksessa. Knif, L., 2017	Minkälaisia osallisuuden kokemuksia ja näkemyksiä oppilailla on suomalaisuudesta?	Oma osallisuuden kokemus vaihteli. Oppilaiden näkemyksissä suomalaisiksi katsottiin vain valkoista suomalaisuuden normia edustavat oppilaat.
		Miten osallisuutta ja toimijuutta voi tukea alakoulun kuvataideopetuksessa?	Tasa-arvon lähtökohdasta, osallisissa tiloissa, taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin äärellä ja kautta, taiteen tiedolla, yhteisöllisesti, dialogisesti, oletuksia kyseenalaistaen, uutta moninaisempaa kulttuuria luoden
III	Student teachers building sustainable future through constructing equality in visual arts education. Knif & Kairavuori, 2020.	Miten luokanopettajaopiskeijat ratkaisevat tasa-arvon tukemisen kuvataideopetuksen kontekstissa?	Tasa-arvon lähtökohdasta, osallistaen, tasa-arvon taitoja (esim. empatia, vuorovaikutus, kriittinen ajattelu, kuuntelu) vahvistaen ja taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria tasa-arvon näkökulmasta tarkastellen.

Taulukko 4. Tapausten keskeisimmät tulokset.

7.1.1 OSALLISIA TILOJA JA TASA-ARVON TEKOJA

Osallisuus on näyttäytynyt tutkimuksessa moninaisuuden tukemisen kannalta tärkeänä toiseuden vastavoimana. Normatiivinen valta vaikuttaa vahvasti osallisuuteen, joten normien purkamisen ja valtasuhteiden tarkastelun mahdollistavien osallisten tilojen rakentaminen kasvatukseen ja opetustilanteisiin on tärkeää. Kuvataidekasvatuksellisissa osallisissa tiloissa vahvistetaan kuulumisen tunnetta ja sanoitetaan ihmisyyttä moninaisemmaksi kuvataiteen keinoin ja tiedoin. Niissä opetellaan tulkitsemaan merkityksiä, rakentamaan tasa-arvoista kulttuuria ja avautumaan erillisyyksistä kohti yhteisöllisyyttä turvallisessa osallisessa ilmapiirissä. Koska Rancièren (2010) mukaan tasa-arvoisuus ei toteudu eriarvoisuutta selittämällä vaan käytännön teoilla, tarvitaan myös tasa-arvoa tukevia kuvataidekasvatuksellisia tekoja. Osalliset, tasa-arvon lähtökohdasta kasvatukseen rakentuvat tilat avaavat mahdollisuuden tasa-arvon todentumiseksi tasa-arvon tekoina.

Tutkimuksen myötä kuvataidekasvatukseen on hahmottunut monia avauksia osallisiin tiloihin ja niissä tapahtuviin tasa-arvon tekoihin. Kuvataidekasvatuksen tasa-arvon teot voivat liittyä ei-valtasuhteiseen vuorovaikutukseen, monitasoiseen dialogisuuteen, yhteisölliseen neuvotteluun ja tiedon moninaisuuteen, mutta myös siihen, millaisia tasa-arvotaitoja taiteen ja visuaalisen kulttuurin äärellä opitaan, jotta tasa-arvon tekoja voidaan tehdä ja opettaa. Tutkimuksessa tällaisiksi tasa-arvotaidoiksi hahmottuivat esimerkiksi empatia-, vuorovaikutus- ja tarkemmin katsomisen ja kuuntelemisen taidot, sekä identiteetin itsemääritys. Niiden harjoittelamisen myötä osallisuuden kokemus ja myös toimijuus vahvistuvat.

Valtaantunut toimijuus voidaan koulun yhteydessä kuitenkin nähdä jopa paradoksaalisena ajatuksena (Alanko, 2010), sillä koulu instituutiona rajoittaa ja kontrolloi oppilaiden toimijuutta voimakkaasti (Gordon ja Lahelma, 2003). Koulun valtaannuttamisen eli toimijuuden vahvistamisen mahdollisuuksia ohjaavat monet asiat, kuten kasvatuksellinen vuorovaikutus, koulua virallisesti ohjaavat normit, säännöt ja käytänteet, koulun luonne yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena tilana sekä taiteen ja visuaalisen kulttuurin toimijuutta rakentavien keinojen asettuminen koulun toimintakulttuuriin.

Toimijuus voi vahvistetua valtasuhteiden tarkastelun ja kategorioiden haastamisen kautta. Osallisuuden ja toimijuuden kannalta tarkasteluna valtaa on kaikkialla ja valta tulee kaikkialta (Foucault, 1978, s. 93). Valta ei ole vain jonkin yksittäisen henkilön tai ryhmän hallussa, vaan valtaa on nimenomaan valtasuhteissa. Valta pyrkii samalla sekä mahdollistamaan että rajaamaan subjektin toimintaa. Butler (1997, s. 2) määrittelee subjektiksi tuleminen prosessiksi, jossa subjekti yhtäaikaaisesti alistuu vallalle ja tulee subjektiksi. Valta toimii subjektifikaation prosessissa kaksisuuntaisesti

luomalla subjektin sekä valtauttamalla subjektin toimijuuteen (Butler, 1997, s. 14).

Tutkimuksessa tärkeäksi valtaantumisen keinoksi ja valtasuhteiden haastamisen ratkaisuksi hahmottui opettajan ja oppilaan välisen hierarkkisen valtarakenteen purkaminen, oppilaan näkeminen aktiivisena toimijana ja tiedon tuotannon ajattelemisen yhteisenä dialogina (Freire, 2005; hooks, 1994; Rancière, 1991; Rekola & Vuorikoski, 2006). Moninaisuuden tukemisessa on tärkeää, että oppilas ei ole objekti vaan aktiivinen subjekti. Osallistavan taidekasvatuksen tuottaman osallisuuden kokemuksen myötä myös toimijuus ja oma ote vallasta voi vahvistua, ja samalla ymmärrys itsestä ja omasta identiteetistä kehittyi suhteessa toisiin. Tasa-arvoisen kasvatuksen asetelma ei voi olla ylhäältä alas suuntautuvaa suvaitsemista, opettajan oikean tiedon jakamista tai toisten puolesta puhumista, vaan jokainen ajattelee, ratkaisee, tietää, puhuu ja toimii itse, mutta vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Performatiivisuuden ajatus haastaa valtasuhteita, sillä se näyttäytyy merkityksien, tulkintojen, identiteettien ja kulttuurien muuntuvuutena ja yhteisöllisenä neuvoteltavuutena. Performatiivisuuden käsite auttaa yleisemminkin purkamaan valtarakenteita teoiksi, joiden avulla valtarakenteet syntyvät, ja vastaamaan siihen, kuinka niitä voidaan haastaa ja purkaa. Performatiivisuuden merkitys aktiivisina, jatkuvina taideperustaisen neuvottelun prosesseina osoittautui tutkimuksessa keskeiseksi valtaa haastavaksi tasa-arvon teoksi. Se avaa mahdollisuuden neuvottelulle ja uuden kulttuurin luomiselle. Näin ollen kuvataidekasvatuksellisessa moninaisuusajattelussa fokus ei ole teoskeskeisesti lopputuloksissa vaan yhteisöllisessä toiminnassa laajentuvissa sosiaalisissa kategorioissa, joita kuvataiteellisen toiminnan, tutkimisen ja neuvottelun kautta työstetään. Maailma ja sen tieto eivät ole valmiita ja annettuja vaan moniäänisessä dialogisessa kohtaamisessa yhdessä rakentuvia. Tässä taiteen tieto osoittautui toimivaksi valtasuhteita haastavaksi tiedon muodoksi ja tietämisen tavaksi. Myös ajatus subjektin pysyvän ja valmiin ytimen puuttumisesta ja sen performatiivisesta tuottamisesta erilaisin teoin ja esityksin mahdollistaa taidekasvatuksellisten valtasuhteiden tarkastelun toimintana ja tekoina.

Opettaja performoi suoraan valinnoillaan valtaa joko oppilaan subjektiutta ja toimijuutta vahvistaen tai heikentäen. Opettajuuden performatiivisuus liittyy myös opettajan rooliin koulussa, eli kuinka kasvattaja opettajana toimiessaan jatkuvasti toistamalla tuottaa todeksi ja tietynlaiseksi sekä omaa opettajuuttaan että opettajan roolia (Alexander, Anderson & Gallegos, 2005). Koulun ja valtaantumiseen tähtäävien taidehankkeiden yhteentörmäyksissä oli usein kyse myös opettajamaisesta opettamisesta ja sen haastamisesta, joka taas aiheutti oppilaissa hämmennystä, koska he olivat tottuneet tietynlaiseen opettajuuden performatioon. Opettajan työn performatiivinen luonne liittyy kasvattajalle tarjoutuviin erilaisiin positioihin ja toimijuuden mahdollisuuksiin, sillä opettajuus peilautuu odotuksiin oikeanlaisesta opettajuudesta. Näin ollen myös opettajan mahdollisuudet

muokata opettajan roolin rajoja ja toimintakulttuurin normeja ovat aina osin sidoksissa käsityksiin normaalista opettamisesta ja opettajuudesta (Antikainen et al., 2013, s. 241).

Opettajuudenkin ajattelu jatkuvana neuvottelu- ja oppimisprosessina, lukitsemattomana positiona, voi auttaa hyväksymään oman keskeneräisyytensä, olemaan pelkäämättä ei-tietämistä ja virheitä ja olemaan rohkeampi omassa ajattelussa ja kokeiluissaan. Sen lisäksi se auttaa näkemään jatkuvan eettisen hereillä olon keskeisenä osana omaa opettajuusprosessiaan. Koskaan ei olla valmiita, eikä ole olemassa yhtä oikeanlaista opettajuutta. Oman keskeneräisyyden ja ei-tietämisen hyväksyminen voi avata reitin dialogisuuteen, mutta myös oman position ja etuoikeutetun aseman poisoppimiseen, mikä vahvistaa eettistä oppilaan kohtaamista ja eettistä opettajuutta.

Tässä moninaisuuden tukemiseen pyrkivässä tutkimuksessa huomio on kiinnittynyt valtasuhteisiin taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin kontekstissa. Erityisesti tutkimuksessa nousee esiin visuaalisen monilukutaidon kehittäminen osana tiedostamisen vahvistamista ja taide tasa-arvoisena tietämisen ja tiedontuottamisen tapana. Freiren (2005) ajatus lukutaidon merkityksestä emansipaatiossa ja Rancièren (1991) ajatus älyjen tasa-arvoisuudesta kohtaavat näissä havainnoissa. Tiedon ja vallan epistemologinen tarkastelu avaa näkymän kuvataidekasvatukselliseen toimijuuteen taiteella tiedettynä.

7.1.2 TAITEELLA TIEDETTYÄ TOIMIJUUTTA

Tutkimuksessa tarkasteltiin, kuinka perusopetuksen alaluokkien kuvataidekasvatus voisi olla toimijuuteen valtaannuttavaa. Tutkimuksessa kuvataidekasvatukseen on hahmottunut monia toimijuutta tukevia, valta-asemia haastavia elementtejä, joilla voi kääntää oppilaan roolin kohteesta toimijaksi, objektista subjektiksi ja tietämättömästä asiantuntijaksi.

Tutkimuksessa toimijuuteen valtaannuttamisessa tarvittiin pääsyä normeihin ja niihin kiinnittyviin oletuksiin ja oletukselliseen tietoon sekä keinoja näiden oletusten purkamiseen. Toiseuden ja eriarvoisuuden kysymykset ovat henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia, sisäisiä ja ulkoisia, oletuksellisia ja kehollisia valtaan linkittyviä kysymyksiä. Ne voivat olla vaikeita hahmottaa ja käsitellä, niistä voi olla vaikea saada kiinni ja niistä voi olla vaikeaa puhua. Taideperustainen kehollinen ja kokemuksellinen tarkastelu mahdollistaa ihmisestä nousevan, ei-symbolisessa muodossa olevan informaation käsittelyn ja muuntamisen symboliseen muotoon, moniääniseksi asiantuntijatiedoksi, yhdessä tarkasteltavaksi.

Taiteen sopivasti horjuva, huokoinen tieto ei sisällä dialogia lukitsevaa valmiiksi annettua vastausta, vaan se osoittaa kohti ja avaa tilan moniääniselle neuvottelulle. Meidän ei tarvitse olla samaa mieltä, ja se vapauttaa meidät puolesta–vastaan ja joko–tai vastakkaisasetteluilta. Eri mieltä olemisen taidot valmistavat meitä varmuuden ajan jälkeiseen moninaiseen maailmaan, jossa tietokin on muuttuvaa eikä valmiita oikeita vastauksia aina ole. Taiteen tieto mahdollistaa moniäänisen dialogin, monet erilaiset tulkinnat ja vapauttaa työskentelyn oikeaan lopputulokseen pääsemisen vaateesta. Toiminta saa päättyä erimielisyyteen tai jopa pettymykseen, eikä se silti ole ollut turhaa.

Valmiin vastauksen puuttuminen ja itsenäinen tiedon tuotanto tukevat tasa-arvoa myös tiedon ja vallan suhdetta haastamalla. Oppilas tuottaa aktiivisena toimijana tiedon itse, jolloin jokaisen tieto on yhtä oikea ja arvokas, ja opettajan on väistämättä jaettava asiantuntijuutensa oppilaiden kanssa. Taiteellisessa tiedonmuodostamisprosessissa oppilaat ja opettajat nähdään parhaimmillaan yhdenvertaisina aktiivisina toimijoina ja kokonaisina yksilöinä tunteineen ja kehoineen. Multimodaalisuus antaa tilaa monenlaisille tietämisen, maailman hahmottamisen ja siitä viestimisen tavoille ja voi poistaa osallisuuden ja toimijuuden esteitä myös tällä tavoin. Yhteiset moniääniset pohdinnat ja merkityksenannot rakentavat tasa-arvoisen toimintakulttuurin lisäksi myös yhteisöllisiä tasa-arvoisen vuoro-vaikutuksen ja kohtaamisen taitoja.

Tässä tutkimuksessa taide on välittänyt tietoa erilaisina kuvina ja prosesseina ja toiminut viestijänä tekijän ja muun yhteisön välillä. Taiteella on saatu esiin ja välitetyksi hiljaista tietoa ja käsitelty monimutkaisia ja herkkiä asioita ja ongelmia. Taiteen äärellä on kohdattu omia ja muiden tunteita ja kehitytty siinä. (vrt. Mäki, 2017.) On ajateltu taiteellisesti ja osoitettu kohti ilman lopullisen ratkaisun välttämättömyyttä (Varto, 2008). Taiteen äärellä ja visuaalisen kulttuurin tarkastelun kautta on voitu harjoitella epävarmuuksien sietämistä, empatiaa ja vastuuta. Kuvataiteellisella työskentelyllä on päästy kiinni muuten hankalasti tartuttaviin keskeneräisiin ja sanallistamista pakeneviin ajatuksiin ja olettamuksiin, joita on pystytty myös yhteisöllisesti tutkimaan, purkamaan ja uudelleen rakentamaan. Taiteellinen tiedonmuodostus on tutkimuksessa ollut monin tavoin luonteva ja toimiva osallisuuden ja toimijuuden vahvistaja, sillä se liittyy suoraan ihmiseen ja hänen positioonsa maailmassa ja osaa ohittaa sanallistamisen vaiheen.

Juuri taidelähtöiset menetelmät antavat kiinni pääsemisen lisäksi myös metaforisen suojan käsitellä epämääräisiä tai vaikeasti sanoiksi puettavia asioita. Taideperustaisen toiminnan ja siinä vahvistuvan toimijuuden kautta asioiden käsittelyssä mahdollistuu kokemukselliselle tiedolle pohjaavan intuitiivisen, kehollisesti ihmisessä läsnä olevan mutta vaikeasti sanoiksi puettavan hiljaisen tiedon keruu. Näin asioiden käsittely, tutkiminen, tietäminen, kyseenalaistaminen ja toisinajattelu ylipäättään mahdollistuu. Taiteellinen toimijuus ja tietäjäys saattaa joskus myös olla se ainoa

tapa marginaalista käsin osallistua esimerkiksi kuulumiseen liittyviin neuvotteluihin (ks. myös Känkänen & Rainio, 2010; Känkänen 2013). Toimijuus vahvistuu neuvotteluihin osallistumisissa ja yhteisen kulttuurin rakentamisen prosesseissa.

Taide ei kuitenkaan ole pelkästään ja automaattisesti valtaannuttavaa ja toimijuutta vahvistavaa, se voi olla myös ulosrajaavaa ja toiseuttavaa. Kuvataidekasvatuksen tasa-arvon teot liittyvät sekä oppilaan kohtaamiseen luokkahuoneessa mutta myös valintoihin taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin kohdalla. Tutkimuksen myötä vahvistui, että taidekäsitys ja sen myötä luokassa toiminnan pohjana ja kohteena oleva taide on myös valtasuhteista tietoa, joka vaikuttaa oppilaan toimijuuteen. Tärkeää valtaantumisen kannalta on se, miten taidetta katsotaan, mitä taiteen äärellä opitaan ja mitä arvoja taiteellisella toiminnalla välitetään. On tärkeää, että jokainen on näkyvä osa yhteiskuntaa. Ei kuitenkaan vielä riitä, että normista poikkeavat tehdään näkyväksi kuvastoissa. Se *miten* kukin representaatioissa näkyy, on tasa-arvon, osallisuuden ja toimijuuden kannalta olennaista.

Taide voi jättää tietyt ryhmät täysin ulkopuolelle vahvistaen tietynlaista normaaliutta ja yksikulttuurisuutta. Sen sijaan, että taiteen tuntemuksessa keskitytään vain tiettyjen taidehistorian merkkiteosten ja kuuluisimpien taitelijoiden työn tarkasteluun, voidaan valkoisen mestarimiehen kaanonin haastaa tuomalla kuvataideopetukseen erilaisia taidekulttuureita, hyödyntämällä taiteen esimerkkeinä moninaisia taiteilijoita, taidemaailmoja ja monenlaisia taiteen tekemisen ja kokemisen tapoja. Tärkeää on huolehtia myös tasa-arvoisesta representaatiosta kaikissa prosesseissa ja tuotteissa. Taide voi myös toistaa normatiivista katsetta, jossa normista poikkeavat ihmiset nähdään taiteessakin toiseuttavan katseen kohteina. Esimerkiksi rodullistetut ihmiset demonisoidaan tai nähdään taiteessa usein uhreina tai eksotisoituina. Valkoisuus ei aina tunnista demonisointia, mutta se osataan jo tuomita ajatuksen tasolla. Uhrinarratiivi ja eksotisointi sen sijaan ovat hyväksytympiä. Uhriuttaminen kuvaa rodullistettuja passiivisina toiminnan kohteina, ei toimijoina (Baltzar, 2017).

Tutkimuksessa hahmottuu selkeästi tiedon valtasuhteet ja visuaalisten järjestysten vaikutus sosiaaliseen järjestykseen. Tietohierarkian purkaminen on näyttäytynyt oleellisena osana tasa-arvoista ei-valtasuhteista kasvatustapaamista, jossa älyjen tasa-arvo tulee näkyväksi juuri kuvataidekasvatukselle ominaisten moninaisten tietämisen tapojen, oman tiedon tuottamisen ja moniulotteisen dialogisuuden ansiosta. Tässä tutkimuksessa kuvataide osoittautui tallentavan ja tyhmentävän kasvatuksen vastavoimaksi kyseenalaistamalla tiedon neutraaliuden ja luottamalla älyjen tasa-arvoon (Focault, 2005; Freire 2005; Rancière 1991, 2010; Suoranta, 1999). Koulun toimintakulttuuri kaipaa kuitenkin vielä päivitystä tiedonkäsityksissään ja tietohierarkiassaan. Tietynlaista tietoa arvostetaan koulumaailmassa, mutta taiteellinen aistinen tieto ei ole vielä löytänyt tilaa tai arvostusta sen käytänteistä, opetuksesta, oppimisesta tai arvioinnista.

Kuvataidekasvatuksellinen taiteen tieto on osoittautunut oleelliseksi moninaisuuden, osallisuuden ja toimijuuden tukemisessa. Taiteen horjuva tieto resonoi osallisen tilan ja siinä rakentuvan toimijuuden kanssa. Kun ihmisyyttä sanoitetaan moninaisena ja muuttavana, yksilö voi oppia avautumaan kohti yhteisöä ja muutosta ja yhteisö kohti yksilöä.

7.1.3 MONIÄÄNISTÄ DIALOGISTA KOHTAAMISTA

Koska taiteen tieto syntyy kohtaamisissa (Anttila, 2011), on myös kohtaamisen tarkastelu merkityksellistä. Ilman kohtaamista taiteen, toisen ja maailman kanssa ei synny kokemuksia, neuvotteluja eikä tietoa, joilla kuvataidekasvatus voi moninaisuutta tukea. Taiteen tuottamat merkitykset syntyvät kohtaamisesta, jossa taide tulee osaksi ihmistä tai jossa ihminen kohtaa toisen taiteen tai muun visuaalisen kulttuurin äärellä tai kautta.

Freire ja Rancière rakensivat kasvatusajattelunsa dialogisuuden eman-sipaatiolle. Dialogisuus on nähty tasa-arvoisen kohtaamisen avaimena. Dialogisuus on keskeistä myös osallisuudessa, koska se avaa osallistumiselle ja vaikuttamiselle tilan, ja luo toimijuutta, vuorovaikutusta ja suhteita (Freire, 1983; 1994; Helguera, 2011; Kester, 2004; Kurki, 2000; Rancière, 1991; 2010; 2016). Dialoginen kohtaaminen on ihmisten välistä arvostavaa, tasavertaista ja aitoa toisen läsnä olevaa näkemistä ja kuulemistä, johon ei tarvita kulttuurista opaskirjaa, vaan eettisyyttä.

Taide on tutkimuksessa tuonut dialogiin ja kohtaamiseen oman erityisen tietämisen tapansa, tulokulmansa ja keskustelun tilansa, jolla on haastettu binaarisuuksia, valta-asemia, tiedon omistajuutta ja yksinäisyyttä. Taiteen kautta on ollut luontevaa ja turvallista avautua kohti yhteisöllisyyttä ja muutosta ihmetellen valmiina annettua maailmaa ja sen totuuksia. Taide voidaan nähdä ihmisten ja maailman välisenä kohtamisena sekä omien ja muiden tunteiden kohtamisena. Taiteen kohtaaminen voi aiheuttaa monenlaisia tunteita, myös ikäviä ja hankalia. Taide voi kohdata, käsitellä ja viestiä myös sellaisia asioista ja ongelmia, joita ei voi ratkaista. Taide tuo kohtaamisen dialogisuuteen myös uuden kehollisen merkitysten luomisen ja tarkastelun väylän. Dialoginen kohtaaminen voi taidekasvatuksessa olla ihmisten välistä vuorovaikutusta, mutta se voi myös olla dialogia sisäisen ja ulkoisen välillä ja itsen ja maailman välillä. Se voi olla mielen ja kehon välistä dialogia. Se voi olla dialogia kokemuksen ja käsitteiden välillä. Bahtinin (1991) teoriassa sisäinen dialogi, itsen kohtaaminen, on keskeistä. Siinä ihminen tarkastelee sisäisiä ääniään ja muiden näkemysten synnyttämiä viestejä ja merkityksiä itsessään. Valtakulttuurin edustajat harvoin joutuvat kohtaamaan ihonväriään, seksuaalisuuttaan tai keholista kyvykkyyttään elämänsä rakenteissa, ja tämä voi tuottaa sokeutta toisten kohtaamia kokemuksia kohtaan. Taiteen ja visuaalisen kulttuurin kautta voimme harjoitella kohtaamaan myös itselle vieraita asioita ja toisten kokemuksia.

Dialogisen tilan avaaminen ja kaikkien ja kaikenlaisten siihen tuotujen mielipiteiden ja äänien hyväksyminen on olennaista (Helguera, 2011). Pahimmillaan moniäänisyys voi olla kaaosta, jossa kukaan ei kuuntele ketään, mutta parhaimmillaan siinä voi toteutua monien eri näkemysten yhteinen

jakaminen, yhdessä ajattelu ja yhteisöllisyyden kokemus. Dialogisessa vuorovaikutuksessa on keskeistä erilaisten asioiden saattaminen merkityssuhteeseen. Moniäänisyydessä kaikki äänet osallistuvat tasa-arvoisesti merkitysten rakentumiseen. Osa äänistä sanotaan ääneen, osa on keskustelussa mukana olevien sisäisinä kokemuksina, taiteellisia prosesseina ja tuotoksina. Myös ryhmissä hiljaa olevat voivat olla osana dialogia. Kaikki tuovat oman totuutensa jaetun ymmärryksen synnyttämiseksi, ja äänettömätkin äänet ovat arvokkaita. (Bahtin, 1991.) Taiteellisen ja moninaisuutta tukevan taidekasvatuksellisen prosessin ytimessä on sisäinen ja ulkoinen moniääninen dialogi, joka ei aina vaadi sanallistamista.

Toimijuuden kannalta dialogisuus näyttäytyy tutkimuksen myötä välttämättömyytenä. Dialogisuus on välttämätöntä, jotta kasvatettavan tarpeet ja kokemukset tulevat esiin. Ilman dialogisuutta toiminta on väistämättä opettajajohtoista eikä moniäänistä. Kaikki vuorovaikutus ja kaikki taiteen äärellä tapahtuva ei kuitenkaan ole dialogisuutta. Dialogikaan ei ole valasta vapaata. Vaikka oppilas osallistuisikin aktiivisesti dialogiin, voi opettajan ja oppilaan keskeinen vuorovaikutus olla sellaista, jossa opettaja on ennalta asettanut tavoitteet ja oikeat vastaukset, johon dialogilla pyritään. Valtasuhteista vapaa dialogi ei toteudu vuorovaikutuksessa, jossa on vain yksi oikea vastaus. (Ks. esim. Freire, 1983; 1994; 2005.) Siksi taiteen kautta avautuva dialogisuus on erityistä. Se voi parhaimmillaan mahdollistaa moniäänisen, avoimen ja ei-valtasuhteisen kohtaamisen.

Pyrkimys dialogiseen suhteeseen on avautumista toiselle ja toisen kokemukselle (Buber, 1947). Buberin (1993) mukaan aito kohtaaminen on toisen ihmisen toiseuden tunnustamista tasa-arvoisena minä–sinä-tilana, ei subjektina ja objektina. Myös Bahtin (1991) korostaa toisen hyväksymistä subjektina eikä vain objektina. Vain dialogisessa ei-valtasuhteisessa vuorovaikutuksessa ihminen jäsentyy niin toisille kuin itsellekin. Ihminen voi Buberin (1993) mukaan valita, asettuuko hän monologiseen vai dialogiseen suhteeseen toisen ihmisen kanssa eli tunnustaako hän toisen ihmisen toiseuden. Bahtin (1991, s. 297) toteaa ihmisen suhteen itseensä liittyvän suoraan hänen suhteeseensa toiseen ja toisen suhteeseen häneen. Dialogisissa prosesseissa havainnollistuu inhimillinen toimijuus ja se, että toiminnan täytyy perustua omille lähtökohdille ja kokemuksille, ei muiden määräykseen. Dialogisuuden perusedellytys on toisen kohtaaminen ja kuunteleminen sekä avoimuus omalle ja toisen kokemukselle. Luokkatilanteessa tällainen kohtaaminen vaatii turvallista tilaa.

Dialogia olisi opittava käymään vastuullisesti ja eettisesti ympäröivän maailman kanssa olematta itse keskipisteenä (Biesta, 2018). Tämä vaatii kuvataidekasvatuksen kautta vahvistuvaa herkkyyttä, empatiaa, ihmettelyn ja kuuntelun taitoa. Moninaisuus on yhteisöllinen asia, joten yhteisöllisen maailmansuhteen muodostuminen ja yhteisessä maailmassa toimijuuden kokeminen ovat tärkeitä asioita. Yhteisöllisyys, yhteistyö, muiden kanssa toimeen tuleminen ja moniäänisyyden hyväksyminen ovat maailmassa toimimisen tärkeitä taitoja. Maailma ei kuitenkaan vielä valmis eikä

meille valmiina annettu. Toiseus ja kategoriat tehdään yhteisössä, joissa myös tasa-arvoisempi uusi kulttuuri yhdessä luodaan. Jotta toimijuus johdaisi muutokseen, olisi siihen liittyttävä osallisuuden kautta rakentuva kyky toimia muiden kanssa sekä vastuullisuuden elementti, halu toimia yhteiseksi hyväksi.

Kuvataidekasvatuksella on edellytyksiä moniääniseen dialogiseen kohtaamiseen, jossa taiteen tieto voi syntyä. Valmiin tiedon ja oikeanlaisen lopputuloksen ajatus voidaan kuvataidekasvatuksessa korvata yhteisen ymmärryksen kehittymisellä jaetussa kysymisen ja ihmettelyn prosessissa. Freiren (2005) mukaan dialogi on opettajan ja oppilaan kietomista yhteiseen tietämisen ja uudelleen tietämisen sykliin, johon taide avaa myös toisin tietämisen ja ei-tietämisen mahdollisuudet ja sen, että vastauksen löytäminen ei ole yhtä tärkeää kuin kysyminen ja ihmettely. Toisin tietämisen ajatus liittyy tässä tutkimuksessa esimerkiksi vastaluentaan ja tiedon kyseenalaistamiseen, mutta myös taideperustaiseen omaan tapaan tutkia ja tietää. Ei-tietäminen taas on läsnä kaikessa taiteellisessa toiminnassa, taiteen horjuvassa tiedossa, avoimissa ei-valmiiksi määritellyissä vastauksissa sekä toiseuteen liittyvässä ei-olettamisessa. Opettajan ei-tietäminen ei olekaan aina vain heikkous, vaan se voi olla myös tasa-arvon teko dialogisen suhteen rakentumisessa ja oppilaan oman tietämisen mahdollistamisessa (vrt. Rancière, 1991; 2010).

Kohtaamisen pedagogiikka on kohtaamisen harjoittelua (Anttila, E., 2011). Yhtenä tärkeänä tavoitteena moninaisuuskasvatuksessa on epävarmuuden ja tuntemattoman kohtaamisen harjoittelu, jolloin ennakkoluulojen ja oletusten sijaan kohdataan toinen ihminen arvostettavana yksilönä eikä pelkästään kulttuurinsa edustajana tasavertaisessa, ei valtasuhteisessa dialogissa. Dialogisen kohtaamisen tavoitteena on tuoda erilaiset näkemykset ja kokemukset vuorovaikutukseen keskenään, ja siihen kuuluu erilaisuuden ja moniäänisyyden hyväksyminen. Tällöin me ja ne muut -asetelman purkaminen ja uuden yhteisöllisyyden rakentaminen mahdollistuu oletuksia ihmettelevän, moniäänisen, arvostavan ja kuuntelevan dialogisen kohtaamisen kautta. Keskeistä on molemminpuolisuus, toistemme kuunteleminen ja kaikkien näkyväksi tuleminen.

8 YHTEENVETOA

Tutkimuksessa olen pohtinut minkälaisin ehdoin kuvataidekasvatus voi olla moninaisuutta tukevaa jo perusopetuksen alaluokilla. Aihetta on tutkimuksessa tarkasteltu tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymyksenä, kuvataidekasvatuksen tasa-arvoisia lähtökohtia, osallisuuden tiloja ja toimijuutta tukevia keinoja kartoittaen. Moninaisuus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat kaikki monisyisiä asioita, jotka ovat kiinni yhteiskunnan rakenteissa ja vallassa, mutta myös ihmisessä itsessään. Tutkimus on rakentanut kuvataidekasvatuksen moninaisuusnäkökulmaa myös suhteessa siihen, kuinka todellisuutta muokkaavat visuaaliset viestit ja diskurssit ovat ihmisen itsensä tuottamia ja jatkuvasti uusinnettavia todellisuutta luovia elementtejä, mutta samalla juuri siksi kuvataiteellisen toiminnan kautta maailma voidaan kuvata ja esittää toisenlaiseksi sekä muokata sosiaalisesti rakennettua todellisuuttamme (vrt. Riitaola, 2011).

Tutkimusprosessin myötä käytännön ja teorian vuoropuhelussa kuvataiteellinen moninaisuuskasvatus hahmottui yhteisöllisyyttä vahvistavaksi, epätasa-arvoa purkamaan pyrkiväksi dialogiseksi toisinnäkemiseksi ja taideperustaiseksi tutkivaksi toiminnaksi, tiloiksi, teoiksi ja tiedoksi. Tapaukset tukivat samankaltaisia suuntaviivoja tiedon ja vallan sekä opettaja ja oppilas -hierarkioiden purkamisen merkityksessä, osallisuuden rakentamisessa sekä vastuullisen toimijuuden kehittämisessä. Visuaalinen kulttuuri näytti paikkansa keskeisenä merkitysten luomisen kanavana yhteiskunnassamme, joten visuaalisen monilukutaidon merkitys moninaisuuden tukemisessa vahvistui. Taide toi kasvatukseen vahvat performatiivisuuden, kokemuksellisuuden, moniäänisyyden, moniarvoisuuden, monimerkityksellisuuden, kehollisuuden, multimodaalisuuden ja keskeneräisyyden ulottuvuudet, jotka ovat moninaisuuden tukemisessa olennaisia.

Tärkeintä on kuitenkin toinen toisemme arvostava tasa-arvoinen näkeminen ja kohtaaminen. Keskeiseksi tasa-arvoisen kohtaamisen pedagogiseksi ehdoksi on tutkimuksessa vahvistunut se, että kaikki ihmiset nähdään tasavertaisina yksilöinä ja yhteisön jäseninä, kompetentteina toimijoina, jotka eivät edusta kulttuuriaan, ihonväriään, sukupuoltaan, seksuaalisuuttaan, uskontoaan, ikäänsä tai fyysistä suorituskykyään. Näin kasvatuksellinen kohtaaminen ei vaadi opaskirjaa, vaan se on lähempänä arvostavaa, kuuntelevaa, näkevää, moniäänistä, tasa-arvoista dialogista kohtaamista.

Oleellinen tasa-arvon lähtökohta moninaisuuden tukemisessa on eriarvoisuuden ja rasismien tunnistaminen ja tunnustaminen todellisiksi ja osaksi yhteiskuntaa, koulua ja itseä. Normaaliuden rakentamisen mekaniismien tarkastelu on seuraava askel. Värisokeus, sukupuolisokeus ja muu

kyvyttömyys nähdä rakenteita oman kokemusmaailman ulkopuolella häivyttävät hierarkioita, jotka tulisi hiljaisuuden sijaan nostaa esiin ja purkaa. Sen sijaan, että kasvatuksessa tyydytään valmiiseen maailmaan ja sen mukana tuleviin oletuksiin ja ihmisen paikkaa määrittäviin kategorioihin, olisi hakeuduttava kohti muutosta vieviä käytännön ratkaisuja. Sen sijaan, että ongelmana olisivat *ne toiset ja erilaiset*, tulisi ongelmia etsiä normaaliuden, epätasa-arvon ja kategorioiden luomisen prosesseista. Näitä prosesseja ja keinoja niiden haastamiseen löytyy kuvataidekasvatuksen ja kuvataiteen oppiaineen alueelta useita.

Koska kuvataidekasvatus ei automaattisesti ole tasa-arvoa tukevaa, on taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin normatiivista katsetta jatkuvasti purettava pohtimalla, mitä arvoja ja viestejä sillä välitetään. Pelkkä näkyvyys ei vielä riitä, vaan se miten kukin representaatioissa esitetään, on osallisuuden, toimijuuden ja tasa-arvon rakentumisen kannalta tärkeää. Taiteen maailma sisältää lukemattoman määrän viestejä ja valintoja, jotka vaikuttavat siihen, miten maailman ja paikkamme siinä hahmotamme, puhumattakaan mediasta ja muusta visuaalisesta maailmasta kaikessa laajuudessaan merkkeineen ja viesteineen. Visuaalinen lukutaito ulottuu kaikkeen näköaistein havaittavaan, jolloin opettajan valinnat arvomaailmoineen ulottuvat valtavaan merkitysten luomisen vyöryyn. Sen edessä kasvattaja ratkaisee, mitä kuvia valitaan, miten niitä luetaan, miten merkityksiä opetellaan tulkitsemaan ja purkamaan, kenen taidekäsitelmä on se oikea, ketkä ovat niitä oikeita esittelyn arvoisia taitelijoita ja minkälaista arvomaailmaa ja positioita nämä kaikki viestit ja valinnat tuottavat ja niin edelleen. Oman toiminnan kyseenalaistaminen koskee pedagogisia valintoja ja opetuksen sisältöjä, valintaa siitä, miten toisemme kohtaamme, kenen tarinaa, mitä totuuksia ja kenen puolesta kerromme, kuka näkyy toimijana ja asiantuntijana kuvissa, luokassa ja yhteiskunnassa.

Tehtävä on niin iso ja aihe hankala ja herkkä, että siihen voi olla vaikea tarttua. Väärin sanomisen ja tekemisen pelko voi estää toimimasta. Opettajia tulisi rohkaista toimimaan aiheen hankaluudesta huolimatta, tai jopa juuri siksi. Jos uskaltaisimme ajatella opettajuutta jatkuvana oppimisprosessina, ei-tietämistä porttina dialogiin ja ihmettelyyn, vaikeita asioita oman oppimisen mahdollistajina sekä erilaisten opettajien erilaisia kompetensseja yhteisen kasvatustehtävän askelmerkkeinä, pääsisimme paremmin alkuun. On muistettava, että maailma eikä kukaan siinä ei ole valmis, joten yhdessä voimme vaikuttaa siihen, miten asiat etenevät ja millaiseksi kulttuurimme luomme. Keskenäisyyden hyväksyminen on tärkeää.

Epätasa-arvoa ei silti saa ohittaa. On pysyttävä hereillä ja herkkänä näkemään ja kuulemaan toiseuden kokemuksia ja niille jatkuvasti avautuvia arjen ja kasvatuksen tilanteita ja rakenteita. Samalla olisi tarkasteltava myös omaa ajatusmaailmaansa, asenteitaan, eettisyyttään ja valintojaan, jotta voimme työstää sokeuttamme ja väistävämmä ennakkoluulojamme ja luoda tasa-arvolle ja moninaisuuden arvostamiselle kasvatuksellista

pohjaa. Tärkeää on oppia ja opettaa ihmettelemään, eli kysymään, kyseenlaistamaan, katsomaan uudelleen ja tarkemmin. Näkemään, havaitsemaan, kuuntelemaan ja tulkitsemaan. Silloin voidaan helpommin oppia elämään yhdessä, opetella kohtaamaan toisemme ainutlaatuisina ihmisinä, ei valmiina annettujen oletusten ja kategorioiden kautta. Siksi tasa-arvon lähtökohtien, osallisten tilojen ja toimijuuden elementtien etsiminen kasvatukselta on oleellista. Koulunkin kuvataidekasvatus voi olla moninaisuutta tukevaa, jos sen kautta onnistutaan ihmettelemään, tuomaan näkyväksi, haastamaan ja uudelleenajattelemaan kyseenalaisia yhteiskunnallisia normeja ja arvohierarkioita.

Freire (2005) korostaa opetuksessa tasa-arvoista, kaikille ymmärrettävää, ikätasoon ja elämäntilanteeseen sopivaa lähestymistapaa, jossa tehdään ja tarkastellaan omaan elämämaailmaan liittyviä aiheita ja kysymyksiä. Lapsen maailman tarkastelu lapsen omasta näkökulmasta ja kokemuksesta käsin on tärkeää. Myös opettajankoulutuksessa olisi otettava huomioon koulun arki ja opettajan työn konkretia. Akateeminen tutkimuspuhe saattaa joskus enemmänkin vieraannuttaa kuin rohkaista viemään sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoitetta luokkatoimintaan. Tärkeää on uskaltaa lähteä liikkeelle, luottaa omiin vahvuuksiinsa, kohdata rohkeasti uutta ja muistaa, että opettajuuskin vahvistuu pienin askelin, dialogissa muiden kanssa. Pienten askeleiden ottamista taiteen tai moninaisuuden polulla ei tarvitse hävetä, suunta ja liike on tärkeää.

Tutkimuksessa hahmottui suunta, johon lähteä. Siinä avautui uusia näkökulmia valtaantumiseen ja aktivismiin taiteen ja visuaalisen kulttuurin valtaa haastavissa osallisuuden tiloissa vahvistuvan aktiivisen toimijuuden kautta. Aktivismi on tekemistä ja tiettyyn suuntaan yhdessä kulkemista, ei oikein tietämistä ja suorittamista tai joko–tai-asetelmien rakentamista. Pienet arkipäiväiset tasa-arvon valinnat ovat juuri niitä arvokkaita, vallankumouksellisiakin tekoja, jotka tavalla tai toisella vaikuttavat joko nykyisten valta-asetelmien muuttamiseen tai niiden säilyttämiseen. Koulun toimintakulttuuri muuttuu opettajien luokissa toteuttaman käytännön toiminnan kautta, askel kerrallaan sisältä päin. Uusien toimintatapojen lisäksi tärkeää on myös erilaisien tietojen ja tietämisen tapojen arvostaminen, jotta ollaan avoimempia ja valmiimpia toimimaan luontevasti monin tavoin ja jotta oppilaiden ja opettajien moninaisuutta arvostetaan myös heidän erilaisten lähestymistapojensa äärellä.

Taiteen tieto ja sen erityisten ominaisuuksien ja älyjen tasa-arvon mahdollistavan moniäänisen dialogisuuden kautta rakentuva toimijuus on kuvataidekasvatuksen vahvuuksia. Dialogisuus on tärkeää sekä pedagogiikassa osallistavina toimina että taiteellisen toiminnan ja oppimisen ulottuvuuksissa. Osallistavuus on kuvataidekasvatukselle luontevaa, kunhan luotamme moniäänisyyteen ja siihen, että yhtä oikeaa vastausta ei tarvitse löytää. Kun luovalle kokeilulle ja ihmettelylle avataan mahdollisuus ja tarpeeksi aikaa, kun ei-tietämistä ja epäonnistumista, sekä oppilaan että opet-

tajan osalta, opitaan pitämään luovan prosessin välttämättöminä ja terve-
tulleina askelmina, ollaan lähellä osallistavan taidepedagogiikan moninai-
suutta tukevaa ydintä. Kun koulussa ja yhteiskunnassa vielä opitaan arvos-
tamaan taiteellista tietoa ja sen toimintatapoja ja kuvataidetunneilla luote-
taan taiteeseen, tuotoksiin keskittymisen sijaan sosiaalisena ja yhteisölli-
senä merkitysten jakamisen ja tiedon luomisen jatkuvana aikaa vaativana
prosessina, olemme jo paremmalla tiellä moninaisuuden tukemisessa.

Freiren (2005) mukaan kasvatus on keskeistä vallankumouksessa,
koska sillä voidaan luoda tietoisuutta ja pohjaa muutokselle. Freirellä oli
missionaan lukutaidon levittäminen, jotta ihmiset lukemaan opittuaan
pystyisivät ymmärtämään heitä sortavia rakenteita ja saamaan paremman
toimijuuden elämäänsä. Visuaalisesti monilukutaitoisena toimijana opi-
taan katsomaan tarkemmin ja havaitaan toiseuttavia rakenteita ja tilan-
teita, opitaan tulkitsemaan ja kyseenalaistamaan valmiita totuuksia ja vies-
timään eteenpäin oppimastamme. Kun tullaan tietoisiksi visuaalisiin jär-
jestyksiin liittyvistä voimista, rakenteista ja valtasuhteista, ei visuaalinen
lukutaito ole enää vallitseviin visuaalisiin järjestyksiin sopeutumista vaan
niiden vaikutusten pohtimista ja itsestäänselvyyksien kyseenalaistamista.
Silloin voidaan saavuttaa tiedostamiseen ja vallankumoukseen eli sosiaali-
seen muutokseen yltyvä lukutaito (Seppänen, 2010).

Kun valtaantuminen ajatellaan osallisuutena ja toimijuutena, mukana
olemisena kompetenttina ja vaikutusvaltaisena jäsenenä (Gretchel, 2002),
on tutkimuksessa löytynyt mahdollinen tulokulma valtaannuttavalle kou-
lussa tapahtuvalle taidekasvatukselle. Kun sosiaalinen muutos alkaa epä-
tasa-arvolle havahtumisesta, kun tasa-arvotaidot ja kohtaamisen kyvyt
vahvistuvat dialogisessa taideperustaisessa turvallisessa toiminnassa yh-
teisöllisyyttä ja tiedostamista vahvistaen, voi perusopetuksen alaluokkien-
kin kuvataidekasvatus olla valtaa kumoavaa vaikuttamista. Vaikuttamisen
lisäksi taiteella ja taidekasvatuksella on myös taito avata vaikuttamisen
mahdollisuuksia. On arvokasta, jos opimme avaamaan silmämme, havah-
tumaan, havaitsemaan asioita ympärillämme, näkemään ja kokemaan mo-
ninaisen maailman ja erilaiset toisemme kiinnostaviksi. Sekä vaikuttami-
sen että vaikuttamisen äärelle ohjaamiset ovat tärkeitä taidekasvatukselli-
sia tasa-arvon tekoja.

Koska osallisuus on yhteisöllisessä toiminnassa kehittyvä tunne voi-
maantumisesta, valtaantumisesta ja kompetenssista ja se edellyttää kriitti-
sen ja tiedostavan toimijuuden ja uutta kulttuuria synnyttävän luovuuden
kehittymistä (Hämäläinen, 2008; Nivala, 2008, Nivala & Ryyänen, 2013)
voidaan kuvataide koulussa nähdä vahvana moninaisuutta tukevana oppi-
aineena. Kriittinen ajattelu vaatii ihmettelyn kykyä ja luovuutta. Moninai-
nen kuvis on ihmettelyn ja luovuuden pedagogiikkaa. Se on tasa-arvoon
kasvamista ja kohtaamisen harjoittelua taiteen ja visuaalisen kulttuurin
kautta ja äärellä. Siihen tarvitaan kuvataiteellista osallista moniäänistä ja
turvallista tilaa, jossa opetellaan tulkitsemaan merkityksiä, kokemaan ja
kuvaamaan todellisuutta moninaisena ja muuttavana.

8.1 TUTKIMUKSEN MERKITYS

Tämän väitöstutkimuksen oleellisin merkitys liittyy sen tuottamaan tietoon perusopetuksen alaluokkien kuvataidekasvatuksen lähtökohdista tukea moninaisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Opettajat tarvitsevat keinoja ja rohkaisua eriarvoisuuksien purkamiseen. Muuten niiden mekanismit jäävät tunnistamatta, ja hankalaksi koetut aiheet käsittelemättä, jolloin syrjintä ja vastakkainasettelu arkipäiväistyvät entisestään. Avamalla kuvataidekasvatuksen olemusta ja kuvataiteen oppiaineen rakenteita, sisältöjä, tavoitteita ja käytänteitä on pystytty paikallistamaan kuvataiteesta tasa-arvon ja toiseuttamisen kohtia ja luomaan konkreettisia osallisuuden ja toimijuuden vahvistumisen mahdollisuuksia. Tutkimus on avannut reittiä tasa-arvon arvoperustan ja perusopetuksen alaluokkien kuvataideopetuksen käytännön välille ja avannut näkymää sille tasa-arvolähtöiselle pohjalle, jolle moninaisuutta tukevaa kuvataiteellista toimintaa voi rakentaa.

Moninaisuuden tukemiseen tarvitaan tietoon pohjaavaa toimintaa ja tekoja, sillä ilman käytännön toteutusta eivät periaatteet jalkaudu luokkiin eikä muutosta tapahdu. Tutkimus on nostanut osallisuuden, toimijuuden ja yhteisöllisyyden rakentamisen sekä taiteen tiedon moninaisuuden tukemisen keskiöön. Samalla myös ajankohtaisiin osallisuus- ja toimijuustavoitteisiin on tuotu uutta kuvataidekasvatuksen näkökulmaa. Kyse on laajasta ja monisyisestä aihealueesta, joten tutkimus on koonnut luokanopettajalle laaja-alaista ymmärrystä sekä taiteen että moninaisuuden kasvatuksellisista ulottuvuuksista. Taideperustaisen tutkimuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella myös tutkimuksen kykyä herättää ajatuksia ja tunnetta voimaantumisesta, jossa osallistujien luottamus omaan pystyvyyteen ja omiin taitoihin lisääntyy (Jokela, 2012). Näin voidaan jossain määrin todeta tämän tutkimuksen kohdalla käyneen. Toivon, että myös opettajien luottamus omiin kykyihinsä ja keinoihinsa tukea moninaisuutta voisi saada tutkimuksestani tukea.

On myös tärkeää havaita, että taide tai taidekasvatus ei ole automaattisesti tasavertaisuutta, osallisuutta tai toimijuutta vahvistavaa. Siksi taiteen, taidekäsityksen, pedagogisten ratkaisujen, visuaalisten järjestysten ja opettajan taidetta, taiteilijuutta ja visuaalista kulttuuria koskevien valintojen merkitysten tarkempi tarkastelu nousee merkitykselliseksi. Tutkimus osoittaa, että moninaisuutta arvostavassa kuvataidekasvatuksessa on tärkeää, että luokkaan rakentuu sellaiset oppimis- ja vuorovaikutuskäytännöt, jotka tukevat oppilaan toimijuuden ja osallisuuden rakentumista ja oppilaiden kasvua sellaisiksi aktiivisiksi tasa-arvoisiksi toimijoiksi, jotka kykenevät ja rohkaistuvat itsenäiseen ajatteluun ja normikriittisyyteen, tunnistavat ennakkoluuloja ja valta-asemia sekä pystyvät hyväksymään maailman moniäänisyyden. Koulun yksilökeskeisestä kasvatusajattelusta ja kuvataiteellisesta toiminnan traditiosta on liikuttu askel kohti yhteisöllisyyttä. Katseen siirtäminen yksilöstä ja itsestä yhteisöön ja sen tarpeisiin

on sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vahvistamisessa merkityksellinen käänne.

Tutkimus vahvistaa, valitettavasti taas kerran, suomalaisuuden valkoisen normin ja osoittaa visuaalisten järjestysten läsnäolon jo alaluokkaikäisten käsityksissä suomalaisuudesta ja oikeudesta osallisuuteen siinä. Normaaliuden käsitykset ja niiden vaikutukset opetuksen käytäntöihin koulu- maailmassa vaativat jatkuvaa kriittistä tarkastelua. Visuaalisten järjestysten rakentamat sosiaaliset järjestykset sekä taiteen merkitys tietämisen tapana sekä osallisuuden ja toimijuuden rakentumisessa vahvistuivat ja avautuivat tutkimuksessa kohti konkretiaa. Kuvataidekasvatus on tässä tutkimuksessa vahvistunut toimivaksi kulttuurin luomisen prosessien ymmärtämisen ja niihin vaikuttamisen keinoksi. Tutkimus on vahvistanut kuvataidekasvatuksen moninaisuusnäkökulmaa suhteessa siihen, kuinka todellisuutta muokkaavat visuaaliset viestit ja diskurssit ovat tuotettuja ja todellisuutta luovia elementtejä, mutta juuri siksi kulttuuri on kuvataiteellisen toiminnan myötä myös uudelleen muokattavissa. Luokkahuoneissa harjoitettu yhteisöllinen toimijuus voi myös olla tarvittava ensiaskel kohti yhteiskunnallista toimijuutta.

Tasa-arvotyön ja taidekasvatuksen yhteinen merkityksellisyys tässä jatkuvan muutoksen ja ekososiaalisten kriisien ajassa korostuu entisestään. Nyt jos koskaan tarvitaan kykyä kriittiseen ajatteluun, reflektioon, vuorovaikutukseen, kohtaamiseen, toisten ihmisten asemaan asettumiseen, moniäänisyyteen ja vastakkainasettelujen purkamiseen. Tutkimus on nostanut taideperustaisen tiedontuottamisen tavan keskeiseksi tekijäksi tasa-arvoon kasvattamisessa, osallisuudessa ja vastuullisen toimijuuden kehittämisessä. Voimakkaasti visuaalisessa ja visuaalisesti rakentuvassa todellisuudessamme kuvataidekasvatuksella on merkittävä tehtävä avatessaan visuaalisten järjestysten sosiaalista järjestystä rakentavaa mekanismia ja tarjotessaan kuvataidekasvatuksellisia työkaluja oletusten purkamiseen, ihmettelyyn, tarkemmin katsomiseen, mutta myös yhteisöllisyyteen, empatiaan ja toivoon. Kun maailma, kulttuurit ja identiteetit nähdään jatkuvasti muuttuvina ja ihmisen itse luomina avoimina kategorioina ja performansseina, voidaan nähdä myös vaikutusmahdollisuuksia moninaisemman kulttuurin luomisen prosesseissa sekä oman identiteetin ja paikan määrittelyssä.

8.2 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI: LUOTETTAVUUS, HAASTEET JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET

Tämän toiminnallisen tapaustutkimuksen empiirinen osuus koostui kolmesta taideperustaisesta tapauksesta, joissa yhteistä oli perusopetuksen

alaluokkien kuvataiteen opetuksen ja moninaisuuden kontekstit. Laajan aineiston etuna voi nähdä sen kokoamisen aikana tehdyn työn kuvataiteen ja moninaisuuden parissa, mikä osaltaan lisäsi omaa pedagogista ymmärrystä aiheesta. Rungas aineisto tarjoaa edelleen uusia näkökulmia ja jatkok tutkimuksen mahdollisuuksia. Tämä vahvistaa osaltaan menetelmätriangulaatiota (Stake, 2000, s. 443) ja sen myötä myös luotettavuutta (Krippendorf, 2013, s. 329–333).

Osallistuvan tutkijan asema opettajana on tuotu tutkimuksessa esiin. Osallistuva ja toiminnallinen opettajuus tapauksissa on toisaalta antanut riittävästi aikaa kontekstiin, tapaukseen ja tutkittaviin tutustumiseen ja mahdollistanut tapausten toiminnallisen tarkastelun sisältä päin monin eri menetelmin ja usean teorian valossa. Osallistuva metodologia ja monimenetelmällisyys ovat haastavuudestaan huolimatta myös osaltaan edistäneet tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatio, eli erilaisten tutkimuksellisten menetelmien yhdistäminen on laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta yksi keskeisistä käsitteistä (Cohen, Manion & Morrison 2011, s. 195–197). Aineistoanalyysijä on kahdessa tapauksessa (I ja III) ollut tekemässä kaksi eri tutkijaa. Validiteettia (Cohen ym., 2011, s. 179–195; Krippendorf, 2013, s. 338–345) on vahvistettu kahden luokittelijan (Neuendorf, 2002, s. 114–118; 142–144) avulla, vaikka luokitteluja ei olekaan erikseen esitelty luotettavuustarkasteluina. Suorien aineistolainauksen käyttö tutkimustulosten raportoinnissa tutkimusartikkeleissa on avannut laadullista tutkimusprosessia ja analyysiä ja osaltaan lisännyt luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä keskeinen näkökulma on yleistettävyyttä tai siirrettävyyttä. Tapaustutkimuksen tavoitteena on tuottaa tutkittavasta kokonaisuudesta tarkka holistinen kuvaus, jolloin tutkimus on luonteeltaan vahvasti kontekstuaalista (Stake, 2000, s. 439–440). Tutkija ja tutkittavat (kansatutkijat) ovat tässä osallistuvassa tapaustutkimuksessa olleet tiiviissä kahdensuuntaisessa vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin konteksti muovaa tapausta ja tapaus kontekstia. Tutkittavat tapaukset ovat ainutkertaisia, mutta tapaustutkimusten perustapahtumat voidaan tarvittaessa rakenteellisesti toistaa. Tapaustutkimuksen tulosten avulla ei voi saavuttaa laajamittaista yleistettävyyttä, mutta yksittäisiin tapauksiin sisältyvien, toistuvien ilmiöiden ja niistä tehtyjen johtopäätösten avulla voidaan tutkimustuloksilla osoittaa olevan jonkinasteista siirrettävyyttä ja sosiokulttuurista merkitystä (Eriksson & Koistinen 2014, s. 37–38; Yin 2014, s. 20–21). Vaikka laadullinen tutkimus ei pyri yleistettävään tietoon yli kontekstinsa, on se tässä tapauksessa tuonut esiin uusia näkökulmia moninaisuutta tukevaan kasvatusdiskurssiin.

Tapaustutkimuksiin osallistui verrattain pieni joukko perusopetuksen alaluokkien oppilaita ja opettajakoulutuksen opiskelijoita. Tutkimukseen osallistui kuitenkin kaikkiaan noin 100 perusopetuksen alaluokkaikäistä (N=57+45) oppilasta ja 25 luokanopettajaopiskelijaa. Valinta on tutkimuk-

sen aiheen ja luonteen kannalta perusteltu mutta voi silti herättää kysymyksiä kuvattujen löydösten kattavuudesta. Vaikka otos on suhteellisen pieni, on se silti kelvallinen tuottamaan käsityksen tutkittavasta ilmiöstä. Koulu ja sen moninainen oppilasaines ja arki vastannevat sitä moninaista todellisuutta, joka monissa Suomen kouluissa on tavallista. Tässä tutkimuksessa, sen lähtökohdasta johtuen, keskityttiin antirasismiin alueeseen. Silti samankaltaiset suuntaviivat ovat tietyin näkökulma- ja kysymyseroin sovellettavissa muihinkin moninaisuuden alueisiin. Kyse on toimijuuden vahvistamisen tavasta harjoitella dialogisuuden ja yhdessä toimimisen taitoja sekä keinoista kyseenalaistaa normeja ja normaaliksi tekemisen prosesseja taidekasvatuksen koulukontekstissa.

Joitakin tutkimuksen valintoja ja rajoituksia voi jälkikäteen tarkastella myös kriittisesti. Työn eteneminen arjessa opetus- ja kehittämistyötä tehdessä ja opetussuunnitelmien ja paradigmojen vaihtuessa, pitkällä aikavälillä on osin etu mutta se myös asettaa omat haasteensa. Etuna voidaan nähdä opetuksen ja tutkimisen toisiaan ruokkiva kehä. Opetustilanteissa toimimisen kautta oppimiselle ja oivalluksille avautuu avara ja ennalta lukitsematon tila. Hidas hauduttelu ja tiedon kehkeytyminen sopivat taideperustaisen tutkimisen ja tietämisen tapaan. Toisaalta aiheen laajuus ja monialaisuus sekä empiiristen kokeilujen ja niistä kirjoitettujen tutkimusartikkelien ajallinen ja kontekstuaalinen erillisuus toisistaan tekivät työstä, ja sen teoreettisesta viitekehuksesta valtavan laajan ja kokoavasta osuudesta työlään. Laajuuden ja monialaisuuden johdosta mihinkään erilliseen osa-alueeseen ei ollut mahdollista syventyä tämän tutkimuksen puitteissa kovin syvällisesti. Tarkempi raja-alueeseen ja metodologiaan olisi varmasti ollut työlle ansioksi, vaikka aihetta kokoavallekin tutkimukselle on myös paikkansa ja tilauksensa. Toisaalta tehtävänäni ja positioni oli puhua opettajana toiselle opettajalle, jolloin monien teemojen sivuaminen, kokoaminen ja niiden äärellä oman toiminnan ja siinä tapahtuvien havaintojen kautta hahmottuneet käytännön avaukset voivat olla arvokkaita juuri sellaisina.

Paljon jää silti vielä tutkimatta ja monta kiinnostavaa tutkimuksessa kartoitettua havaintoa syventämättä, eli tarpeelliselle jatkotutkimukselle on luotu otollinen pohja. Moninaisuusdiskurssi etenee, taidekäsitys laajenee ja tasa-arvon kysymykset kulkevat posthumanistiseenkin suuntaan. Pian olemme taas uuden opetussuunnitelman äärellä. Tutkimista riittää. Jatkan seuraavissa, jo käynnistyneissä tutkimusprosesseissani taiteen tiedon äärellä, sen kehollisia ulottuvuuksia ja sosio-materiaalisia kehkeytyksiä syventäen. Taiteen tiedon merkityksen jatkotarkastelu perusopetuksen tiedonkäsitysvalikossa on myös tarpeellista. Opetussuunnitelma nostaa jo esiin multimodaalisuuden, moninaiset tietämisen tavat ja intuitiivisen hiljaisen tiedon, mutta taiteellisen tiedon asema muiden tietämisen tapojen, kuten matemaattisen, luonnontieteellisen tai kielellisen tiedon rinnalla, on vielä valitettavan harvoin tunnustettu. Taiteen tiedon koulukonteksti tasa-

arvokysymyksineen ohjaa omia tutkimusintressejäni myös taideaineiden arviointia kohti.

8.3 TUTKIMUSETTISET KYSYMYKSET

Olen tutkimuksessani noudattanut hyvää tieteellisestä käytäntöä (TENK 2012) ja tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Olen suunnitellut, toteuttanut ja raportoinut sekä tallentanut tietoaineistot tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Olen ottanut muiden tutkijoiden työn ja saavutukset huomioon viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisesti.

Laadullisen ja taideperustaisen tutkimuksen tiedon tulkinnallisuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Tutkimuksen avoimuus ja läpinäkyvyys on tärkeää. Tässä tutkimuksessa on aineisto ja tutkimuksen vaiheet raportoitu huolellisesti, ja luotettavuuden arvioinnin ja siirrettävyyden mahdollistamiseksi laadullisen analyysin vaiheet on avattu artikkeleissa suorina alkuperäisinä lainauksina aineistosta. Tutkimuksen taideperustaisiin osuuksiin liittyvät tutkimuseettiset kysymykset ovat pääosin samanlaisia kuin muunkin tutkimuksen. Erityisesti taideperustaiseen tutkimukseen liittyvät kysymykset koskevat intentionaalisuutta ja taiteellisten tuotosten tekijöiden oikeuksia ja tutkimusaineiston anonymisyyttä (Jokela & Huhmarniemi, 2020). Tutkimuksessa tarkasteltiin kuvataidekasvatuksen prosesseja, joissa kuvataiteellinen toiminta on keskiössä. Olen kunnioittanut tekijänoikeuksia ja erityisesti anonymiteettia olemalla julkaisematta tässä kuvia oppilaiden tutkimusprosessissa tuottamista teoksista. Osa niistä on valokuvia, joissa oppilaat ovat tunnistettavissa. Teokset tuotoksina voisivat myös viedä fokusta pois prosessista. En kuitenkaan julkaise tässä myöskään kuvia oppilaiden taideperustaisista tutkimusprosesseista, koska niissäkin oppilaat tai koulu voisivat tulla tunnistetuiksi. Kuvat varmasti tukisivat erityisesti oppilaiden taiteellisen tiedon tuottamisen prosessien hahmottamista, mutta koska ne eivät ole suoranaisesti tutkimusaineistoa, ja olen avannut tutkimuksen kohteena olleita prosesseja sanallisesti, painavat eettiset valinnat tässä kohtaa enemmän.

On eettisesti tärkeää tarkastella, voiko tutkimukseni aiheuttaa fyysistä, henkistä, taloudellista tai sosiaalista haittaa tutkittaville. Myös autonomian eli itsemääräämisoikeuden tarkastelu on keskeistä. On otettava huomioon myös tutkittavien ikä ja kehitystaso, tutkimuksen aihepiiri ja toteutustapa ja tavoiteltavan tutkimustiedon merkitys. Lapsi tutkimuksen kohteena asettaa tutkimukselle monia eettisiä periaatteita. Yleisten periaatteiden itsemääräämisoikeuden, yksityisyyden suojan, vahingon lisäksi lapsella on

oltava aito mahdollisuus osallistua ja oikeus olla osallistumatta. Tässä tutkimuksessa osa aineistoa kerättiin koulupäivän aikana esimerkiksi kuvataiteen oppitunneilla, joihin osallistuminen ei ollut vapaaehtoista, mutta tutkimukseen osallistuminen oli.

Hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden mukaan tässä tutkimuksessa sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tarvittavat tutkimusluvut on hankittu opetusvirastolta, koululta, oppilailta ja heidän huoltajiltaan, ja oppilailta varmistettiin vielä erikseen lupa heidän tuottamansa aineiston käyttöön tutkimuksessa. Myös kasvatuksen alalla vaadittava eettinen ennakoarvioinnin tarpeellisuus on kartoitettu (TENK, 2019). Tutkimusta toteutettiin osana koulun normaalitoimintaa ja huoltajilta on pyydetty lupa oppilaiden tutkimukseen osallistumiseen, joten erillistä eettistä ennakoarviointia ei katsottu tarpeelliseksi. Myös aineistohallinnan kysymyksiä on pohdittu eettiseltä kannalta aineiston keräämisen, muokkauksen ja anonymisoinnin kannalta. Tutkittavien henkilöllisyydet ovat anonymisoitu. Koska varsinkin alakoulussa kerätyn aineiston yhteydessä on kyse henkilökohtaisista aiheista ja aineistoista, ei aineistoa avata muiden tutkijoiden käyttöön. Opettajankoulutusta koskeva aineisto on kerätty opintoihin kuuluvan valinnaisen kurssin puitteissa, ja tutkimusluvut on pyydetty opiskelijoilta asianmukaisesti.

Avoimuus on myös sidonnaisuuksien suhteen tärkeää. Hyvän tieteellisen käytännön (TENK 2012) sekä Singapore-statementin (2010) mukaan rahoituslähteet ja tutkimuksen suorittamisen kannalta merkitykselliset muut sidonnaisuudet ilmoitetaan asianosaisille ja tutkimukseen osallistuville ja raportoidaan tutkimuksen tuloksia julkaistaessa. Olen saanut tutkimusrahoitusta Wihurin säätiöltä sekä Lasten ja nuorten säätiön Myrskyhankkeelta, sekä toiminut kuuden kuukauden ajan Helsingin yliopiston rahoittamana tohtorikoulutettavana, mutta rahoitus ei ole vaikuttanut tutkimuksen kulkuun. Nämä sidonnaisuudet on ilmoitettu tutkimukseen osallistuneille sekä väitöskirjan koonnissa.

Olen tutkimukseni aikana toiminut monenlaisissa opettajan rooleissa, taidehankkeessa ohjaajana, luokanopettajana, kuvataiteen opettajana ja opettajankouluttajana. Myös opettajan positio tutkijana on ristiriitainen. Opettajana tilanteita pääsee tarkkailemaan sisältäpäin ja ymmärtämään syvällisesti itse käynnistämäänsä prosesseja, toisaalta opetuksen ohella kaiken tapahtuvan rekisteröinti on mahdotonta. Opettaja tutkijana ei ole koskaan täysin neutraali, vaan nimenomaan valta-asemasta toimiva auktoriteetti, jolle halutaan vastata oikein ja jonka asettamia raameja ja vuorovaikutuksessa esiin tulevia omia mielipiteitä ei helposti kyseenalaisteta. Olen pyrkinyt huomioimaan tämän position tutkimuksen eri vaiheissa ja tulosten tarkastelussa, mutta myös sen vaikutus tutkimuksessa on edelleen väistämättä läsnä.

Tutkimuksen normit ovat linkittyneet yhteiskunnan muihin normeihin ja arvoihin. Koska tutkin moninaisuuden huomioimista ja osallisuuden

vahvistamista perusopetuksen alaluokilla, on tutkimuksessa useita eettistä pohdintaa vaativia normeihin ja arvoihin liittyviä kohtia ja kysymyksiä. Moninaisuuteen kuuluvat läheisesti toiseuden kysymykset. Toiseudesta nousevat näkökulmat ovat herkkiä ja vaikeita tutkittaville. Ne myös asettavat tutkijan väistämättä henkilökohtaiseen suhteeseen sekä tutkimuksen aiheen että sen kohteena olevien henkilöiden kanssa. Kun tutkimuksessa on olemassa potentiaalista valtaa, on siihen liittyvä vastuu myös huolellisesti ja eettisesti kannettava.

Tutkimuksessa, jonka kohteet määrittyvät jonkin valtarakenteen kautta, pyritään tyypillisesti näiden valtarakenteiden tunnistamiseen, kriittiseen analysointiin ja purkamiseen erilaisin keinoin. Tämän kaltaista tutkimusta tehdessä kohdataan tutkittavien ja tutkijan positioihin liittyviä eettisiä ongelmia, jotka rakentuvat tutkijan ja tutkittavien välisten asemerojen kautta, kuten erilaiset sosiaaliset, kulttuuriset, tilalliset, taloudelliset ja poliittiset asemat, joiden kautta asioita tulkitaan. Nämä on tutkimuksessa huomioitu, mutta hierarkkisiin valta-asetelmiin liittyvät eettiset ongelmat ovat vaikeita käsitellä niin, että niiden vaikutus tutkimuksen tuloksiin voitaisiin täysin poistaa.

Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin pyrkinyt tiedostamaan ja tuomaan esiin asemani ja lähtökohtani etuoikeutettuna, valtaväestöön ja normiin kuuluvana opettajana. Hierarkkinen asetelma syntyy, kun valkoihoinen, keskiluokkainen, esteetön ja korkeasti koulutettu tutkija/opettaja kohtaa vähemmistöä edustavan nuoremman henkilön. On tarpeen pohtia, kenen ääni lopulliseen tutkimukseen siirtyy. Toiseuteen liittyvässä tutkimuksessa ei pidä olettaa kohderyhmän olevan taustoiltaan yhtenäinen. Tämän olen pyrkinyt huomioimaan taustamuuttujina, tutkimuskysymysten asettelussa ja tutkimuksen lähtökohdissa ja tutkittavien kohtaamisessa. Asetelma on silti hyvistä aikomuksista huolimatta epätasainen ja vaikuttaa tutkimuksen etiikkaan. Tutkijana olen itse valtaväestöön kuuluva, eikä tämä asema ole koskaan neutraali. Valtaväestöstä kumpuavat tiedon intressit saattavat olla hyvin erilaisia vähemmistöryhmien omiin tarpeisiin verrattuna. Näin vähemmistötutkimus saattaakin toimia vallankäytön osana. (Martikainen, 2006.)

Tutkijan vastuu korostuu, kun ollaan kertomassa toisista. Tutkimuskin voi olla osa toiseuttamista. Kun herkkä asia nostetaan esiin ja siitä puhutaan, samalla myös osoitetaan ja nimetään yksilöitä. Ilman tarkkaa suunnitelmaa ja luottoa siihen, että esiin nostetut asiat myös käsitellään loppuun, olisi tutkimuksen eettisyys ollut hauraalla pohjalla.

Oma lukunsa on se *whitesplaining*-positio, josta itse toimin. Valkoisena pohdin usein, kuka minä olen kertomaan, miten koulun tulisi toimia moninaisuuskysymyksissä, mikä on kenellekin toiseuttavaa ja mitä tuo oletettu toiseuden kokija tähän kasvatuksellisesti kaipaa ratkaisuksi. Olen edelleenkin länsimaisen tieteen ja taiteen vaikutuspiirissä ja toimin sen sisällä, vaikka tiedostan sen yksipuolisen näkökulman. Katseeni on lähtö-

kohdiltaan valkoinen katse. Olen kuitenkin opetellut katsomaan laajemmin ja tarkastelemaan omaa etuoikeutettua asemaani. Koska kasvatuksen käytännöt ratkaisevat, miten normaalius koulussa rakennetaan, olen edennyt ajatellen, että hiljaa oleminen ei ole vaihtoehto. Olen pyrkinyt ottamaan asioista selvää, mutta pystyn puhumaan vain omasta kokemuksestani läh-tevästi, en toisten puolesta. Kenenkään puolesta ei tarvitse, enkä haluakaan puhua. Tuon keskusteluun oman opettajan ja opettajankouluttajan näkö-kulman. Rakenteiden purkaminen vaatii myös rakenteiden näkemistä it-sessään. Omasta kontekstista ei ole mahdollista irtautua. Se on välttämä-tön paradoksi, jota voi oppia hyödyntämään tasa-arvoisemman yhteiskun-nan rakentamisessa. Valmis en ole, mutta uskoisin olevani askeleen pidem-mällä kuin tutkimukseni alussa. Oppiminen onneksi jatkuu tutkimuksen jälkeenkkin.

LÄHTEET

- Aaltola, J. (1989). *Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta: Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Abdulkarim, M. (2019): *Maailman paras koulu teki identiteettistäni ongelman*. Kolumni. Haettu: 1.6.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-10943147>
- Adams, M., Bell, L.A., Goodman D. J., Joshi, K.Y. (2016). *Teaching for diversity and social justice*. 3. Edition. New York: Routledge.
- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters: Embodied Others and Post-Colonialism*. Lontoo & NewYork: Routledge.
- Aittola, T. & Eskola, J. & Suoranta, J. (2007). (toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (1993). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alemanji, A.A. (2016). *Is there such a thing...? A study of antiracism education in Finland*. Väitöstutkimus. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, tutkimuksia 400. Helsingin yliopisto.
- Alemanji, A.A. (2018). Liput-Toiseuttaminen suomalaisissa kouluissa. AV-arkki, oppimateriaalit: Mediataide kasvattaa. Haettu 2.2.2019. <https://mediataidekasvattaa.fi/oppimateriaalit/kenen-kulttuuri-2/artikkelit/artikkeli-aminkeg-a-alemanji-liput-toiseuttaminen-suomalaisissa-kouluissa/>
- Alexander, B.K., Anderson, G.I. & Gallegos, B.P. (2005). Introduction: Performance in Education. Teoksessa Bryant Keith Alexander, Gary L. Anderson, Bernardo Gallegos (toim.), *Performance Theories in Education. Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. New York & London: Routledge, 1–12.
- Alhanen, K. (2016). *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ali, H. (2017) *Habiba Ali haastatteli Syyriaan lähteneiden taistelijoiden perheitä "Ihan suomalaisia lapsia he ovat"*. Haastattelu. Ylen uutiset. Haettu: 21.4.2017. [yle.fi.html](http://yle.fi/uutiset/21-4-2017).
- Andersson, B. (1977) [1983]. *Kuvitellut yhteisöt - Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua*. Suom. J. Kuortti. 2. paino. Tampere. Vastapaino.
- Andreotti, V. (2010). Global education in the '21st century': two different perspectives the 'post-' of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning*: 2(2), 5–22.
- Andreotti V. (2012) Post-colonial and post-critical 'global citizenship education'. Teoksessa G. Elliot, C. Fourali, S. Issler S. Education and social change: Connecting local and global perspectives (s. 233–245). London: Continuum.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatustieteologia*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Anttila, E. (2003). *A dream journey to the unknown: searching for dialogue in dance education*. Väitöstutkimus. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, E. (2008). Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus. Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Anttila, E (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki*. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisuja, s. 123–151.
- Anttila, J. (2007). *Kansallinen identiteetti ja suomalaisiksi samastuminen*. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 14. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.
- Appadurai, A. (2006). *Fear of Small Numbers: An Essay on the Geography of Anger*. Durham, NC: Duke University Press.
- Arasaratnam, L. A. (2013). Intercultural communication competence. Teoksessa A. Kurylo (toim.), *Inter/cultural communication: Representation and construction of culture* (Chap 3, pp. 47-68). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Arendt, H. (2002). *Vita Activa*. Ihmisenä olemisen ehdot. Tampere: Vastapaino.
- Arnesen, A-L., Lahelma, E., Lundahl, L., & Öhrn, E. (2010). Agency in a Changing Educational Context: Negotiations, collective actions and resistance. *European Educational Research Journal*, 9 (2). Luettu 6.5.2020. http://www.worldwords.co.uk/eeerj/content/pdfs/9/issue9_2.asp
- Ashcroft, B., Griffith, G., & Tiffin, H. (1998). *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. Lontoo & New York: Routledge.
- Atjonen, P. (2004). *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Kasvatusalan tutkimuksia 20. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Atjonen, P. (2005). Eettisesti laadukas opetus. Teoksessa: O. Luukkanen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–66.
- Atkins, L., & Wallace, S. (2012). *Qualitative Research in Education*. British Educational Research Association. Los Angeles, CA: Sage.
- Bahtin, M. (1991). *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Suom. P. Nieminen ja T. Laine. Helsinki: Orient Express.
- Bairner, A. (2001). Sport, Nationalism, and Globalization. European and North American perspectives. Albany: State University of New York Press.
- Ballengee-Morris, C., & Stuhr, P. (2001). Multicultural Art and Visual Cultural Education in a Changing World. *Art Education*, 54(4), 6-13. doi:10.2307/3193897
- Balzar, C. (2017). *Valkoinen taide valtaistuimella*. Voima-lehti, taide: 15.11.2017. Haettu 5.5.2020. <https://voima.fi/artikkeli/2017/valkoinen-taide-valtaistuimella/>.
- Banks, J. A. (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J.A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*. 68, 289–298.
- Bardy, M. (1998). Johdanto. Ihmismieli – panoraama – kohdennuksia – heijastus ja hiljaisuus. Teoksessa M. Bardy (toim.), *Taide tiedon lähteenä*. Helsinki: Stakes, 6–16.
- Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (2007). *Taide keskellä elämää*. Helsinki: LIKE/Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106.
- Bardy, M. & Känkänen, P. (2005). *Omat ja muiden tarinat – Ihmisyyttä vaalimassa*. Helsinki: Stakes.
- Bauman, Z. (2002). *Notkea moderni*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.

- Bauman, Z (2016). *Strangers at our Door*. Polity. DOI: <https://doi.org/10.32422/mv.1583>.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers, 3–30. John Wiley & Sons.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm.
- Biesta, G.J.J (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. Teoksessa C. Naughton & G. Biesta & D.R. Cole (toim.), *Art, Artist and Pedagogy*. Philosophy and the arts in education (s. 11–20). New York: Routledge.
- Boughton, D. & Mason, R. (1999). *Beyond multicultural art education: international perspectives*. *European Studies in Art Education*. International Society for Education through art. Waxmann.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1990). *Reproduction in Education, Culture & Society*. 2. painos. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.
- Brunila, K. (2012). A Diminished Self. Entrepreneurial and Therapeutic Ethos working with the Same Aim. *European Educational Research Journal* 11(4), 477–486.
- Brunila, K. (2014). Tarkastelussa kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. *Aikuiskasvatus*, 34(1), 50–55. <https://doi.org/10.33336/aik.94074>
- Buber, M. (1993). *Minä ja Sinä. (I and thou, 1970)*. Suom. J. Pietilä. Helsinki: WSOY.
- Bunar, N. (2011). *Multicultural Urban Schools in Sweden and Their Communities: Social Predicaments, the Power of Stigma, and Relational Dilemmas*. *Urban Education* 46 (2), 141–164. doi: 10.1177/0042085910377429
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge: London.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of “sex”*. New York: Routledge.
- Butler, J (2006) [1990]. Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous. Suom. T. Pulkkinen & L-M. Rossi. Helsinki: Gaudeamus.
- Butler, J. (2000). Competing universalities. Teoksessa J. Butler, E. Laclau & S. Zizek (toim.), *Contingency, Hegemony, Universality. Contemporary dialogues of the Left*. London: Verso, 136–181.
- Buttney, R. (2004). *Talking problems. Studies of discursive construction*. New York: State University of New York Press.
- Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 60–79). Juva: PS-kustannus.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data*. Complementary Research Strategies. Thousand Oaks & Lontoo: Sage Contentanalysis.org 2013. Haettu 5.6.2019. [http://contentanalysis.org/Qualitative-Con-tent-Analysis.html](http://contentanalysis.org/Qualitative-Content-Analysis.html)

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Corsaro, W.A. (2011). *The sociology of childhood*. 3. painos. CA: Sage Publications.
- Crenshaw, C. (2017). *On Intersectionality: Essential Writings*. New York: The New Press.
- Curtis, J., Reid, N. & Reeve, I. (2014). *Towards ecological sustainability: observations on the role of the arts*. Surveys and perspectives integrating environment and society, 7(1).
- DeLucia, C. & Pitts, S. C. (2010). Intervention. Teoksessa N. J. Salkind (toim.), *Encyclopedia of Research Design* (s. 631–632). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412961288
- Derby, J. (2015). Disability Studies Pedagogy in the Art Education Curriculum: A U.S. Example. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.), *Conversations on Finnish Art Education*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 48–61.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A Theoretical and methodological toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Dervin, F., Paavola, H., Talib, M. (2013). Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatus suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 44 (3). Monikulttuurisuuden teemanumero, 241–244.
- Desai, D. (2000). Imaging difference: The politics of representation in multicultural art education. *Studies in Art Education* 41 (2). Research Library, 114–129.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Capricorn Books, G. P. Putnam's Sons
- Dewey, J. (1997) [1916]. *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Dorn, C. (1999). *Mind in art. Cognitive foundations in art education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dyer, R. (1997). *White: Essays on Race and Culture*. London: Routledge.
- Edel, M. (2017). Suomi vuonna 2025. Teoksessa S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila, L. Nissilä (toim.), Rakentavaa vuorovaikutusta. *Opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2017:1a, s. 6–10.
- Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P & Wuori, V. (1998). *Postmoderni taidekasvatus: eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Helsinki. Taide-teollinen korkeakoulu.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014) [2005]. *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisu 4:2005.
- Eskelinen, T., Gellin, M., Gretschel, A., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Kivijärvi, A.; Koskinen, S.; Laine, S.; Lundbom, P.; Nivala, E.; Sutinen, R. (2012). Kansalaistoiminta. Lapset ja nuoret kansalaistoimijoina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti*. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimuslehti, Julkaisuja 118, Hakapaino, Helsinki.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- European Union Agency for Fundamental Rights, (2018). *Being black in the EU*. Survey: PDF ISBN 978-92-9474-203-2 doi:10.2811/791339 TK-03-18-089-EN-N. Luettu 3.4.2019.
- Foster, R. (2012). *The Pedagogy of recognition. Dancing identity and mutuality*. Väitöstutkimus. Tampere: Tampere University Press.
- Foster, R. (2017). Nykyaikadekasvatus Toisintekemisenä Ekososiaalisten Kriisien Aikakaudella. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 18, 35–56.
- Foucault, M. (1973). *The Order of Things*. An Archaeology of the Human Sciences. New York: Vintage.
- Foucault, M. (1995). Rajallinen järjestelmä kohtaa rajattoman tarpeen. Teoksessa Rahkonen, K. ja Eräsaari, R. (toim.), *Hyvinvointivaltion tragedia*.
- Foucault, M. (1998) [1976]. *Seksuaalisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M. (2005) [1969]. *Tiedon arkeologia*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. (2005) [1975]. *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. E. Nivanka. Helsinki: Otava.
- Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of education*. Boston university. <https://serendipstudio.org/exchange/files/freire.pdf>. Haettu 4.5.2019.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Käännös P. Clarke. New York: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Freire, P. 2005 [1968]. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Friedman, S. (2012). *Border talk, hybridity, and performativity: Cultural theory and identity in the spaces between difference*. Haettu 23.4.2019. <http://www.eurozine.com/articles/2002-06-07-friedman-en.html>
- From, T. & Sahlström, F. (2017). Shared places, separate spaces: constructing cultural spaces through two national languages in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61(4), 1-14. DOI: 10.1080/00313831.2016.1147074
- Gergen, K.J (1999). *An Invitation to Social Construction*. Sage Publications: London.
- Giroux, H.A. & McLaren, P. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. T. Aittola & J. Suoranta (toim.), Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Gitlin, L. & Czaja, S. (2016). *Behavioral Intervention Research: Designing, Evaluating, and Implementing*. New York: Springer.
- Gordon, T. (2001). *Kuka voi olla suomalainen – erot ja yhteisyys ”muihin” nuorten naisten ja miesten rakentamina*. Nuorisotutkimus 19 (1) 25–38.
- Gordon, T. and Holland, J. (2003). Nation space: the construction of citizenship and difference in school. Teoksessa D. Beach, D., T Beach, D., T. Gordon, E, Lahelma, E. (toim.), *Democratic education: ethnographic challenges*, 24–38. London: Tufnell.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (2003). Johdanto - Koulun arkea tutkimassa. Teoksessa E. Lahelma & Gordon, T. (toim.) *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A1:2002. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 8–10.
- Gorski, P. (2008). Good Intentions are not Enough: A Decolonizing Intercultural Education. *Intercultural Education* 19 (6), 515–525. doi:10.1080/14675980802568319

- Gorski, P. (2009). What We're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25, 309–318. doi:10.1016/j.tate.2008.07.008
- Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn. *Beyond political-economy paradigms. Cultural Studies*, 21, 211–22.
- Haapala, L. (1999). Taiteilijan muuttuva rooli - yhteisötaidetta 90-luvun Suomessa. *Katoava taide*. Hollola: Salpausselän Kirjapaino Oy.
- Haapalainen, R. (2018). *Utopioiden arkipäivää: Osallistumisen ja muutoksen paikkoja nykytaiteessa 1980–2011*. Väitöstutkimus. Humanistinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Haarakangas, K. (2008). *Parantava puhe*. Helsinki: Magentum.
- Haikkola, L. (2012). *Monipaikkainen nuoruus: Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetit*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakala, K. (2007). *Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hall, S. (1995). New cultures for old. Teoksessa D. Massey & P. Jess (toim.) *A place in the world? Places, cultures and globalization*. New York: Oxford University Press, 175–214.
- Hall, S. (1999) [1996]. Kulttuurisen identiteetin kysymyksiä. Teoksessa *Identiteetti*. (Toim). Suom. M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere. Vastapaino, 19–76.
- Hall, S. (2013) [1997]. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practice*. (2nd ed.). London: Sage.
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. (2018). Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Työpaperi 15/2018. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 2.6.2020 http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136748/URN_ISBN_978-952-343-115-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013). Defining case study in education research. Teoksessa L. Hamilton & C. Corbett-Whittier (toim.), *Research Methods in Education: Using case study in education research h*(s. 3–21). London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781473913851
- Hannula, M. Suoranta, J, Vadén, T. (2003). *Otsikko uusiksi. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat*. Tampere: Niin & näin-lehden filosofinen julkaisusarja.
- Hart, R.A. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Unicef. United Nations childrens fund.
- Hartikainen, M. (2013). Kulttuurisesti kestävä taidekasvatus. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kestävä kasvatus - kulttuuria etsimässä*. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura, 140–151.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy, Practice-led Research*, 118 (1), 98–106.
- Hautaniemi, P. (2004). *Pojat! somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa*. Julkaisuja / Nuorisotutkimusseura, 41. Nuorisotutkimusseura Nuorisotutkimusverkosto.
- Heikkilä, E. (2018). *Ehkä taide, ehkä kasvatus. Kasvatus ja vallan mahdollisuus nykytaiteen toimintatapojen valossa*. Väitöstutkimus. Aalto-yliopiston julkaisusarja 67/2019. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu Taiteen laitos.

- Heimonen, K., Kallio-Tavin, M. & Pusa T. (2015). Kesken-erillään: taiteessa altistumisesta. Helsinki, Suomi: Aalto University Publication series: Art+Design+Architecture, 2/2015.
- Helakorpi, J. (2020). Innocence, privilege and responsibility - Power relations in policies and practices on Roma, Travellers and basic education in three Nordic countries. Väitöstutkimus, Helsingin yliopisto.
- Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art. A materials and Techniques*. Handbook. Jorge Pinto Books. New York.
- Helne, T. (2003). Sosiaalipolitiikan perusteet. Teoksessa Helne, T., Julkunen, R., Kajanoja, J., Laitinen-Kuikka, S., Silvasti, T. & Simpura, J. (toim.), *Sosiaalinen politiikka*. Juva: WS Bookwell.
- Herkman, J. (2007). *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Herranen, J. & Harinen, P. (2007). Oikein valinneet jätetään rauhaan. Osallisuus, kulttuuri ja kontrolli. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Lasten ja nuorten kunta*. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorten osallisuus-hanke & Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Hiltunen, M. (2007). Pohjoista loistetta – Tulikettu ja muita taidetekoja. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: LIKE/Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106, 136–142.
- Hiltunen, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Hiltunen, M. & Jokela, T. (2001). Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja D: Opintojulkaisuja 4.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoikkala, T & Paju, P (2013). *Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 139.
- Hollo, J. (1918/1932). *Mielikuviutus ja sen kasvattaminen I. 2*. Painos. Helsinki: WSOY.
- Hollo, J. (1952). *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.
- Holm, G. & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? *Intercultural Education* 21: 107–120. doi: 10.1080/14675981003696222
- Holm, G. & Mansikka, J-E. (2013). Multicultural Education as Policy and Praxis in Finland: Heading in a Problematic Direction? *Recherches en éducation*, vol 2013, no. 16, 63–74.
- Honkala, S., Lempiäinen, M., Nousiainen, K., Onwen-Huma, H., Salo, A., Vacker, R., (2019). *Mukana. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuustyö toisella asteella*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2019:4a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/mukana_tasa-arvo_ja_yhdenvertaisuustyö_toisella_asteella.pdf
- Honkasalo, V. (2003). Voiko Jäsenyyttä Valita? Nuorten Maahanmuuttajien Tulkintoja Suomalaisuudesta ja Rasismista. Teoksessa P. Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä: Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto Nuorisotutkimusseura, 158–186.
- Honkasalo, V. (2011). *Tyttöjen kesken: Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä*. Helsingin yliopisto.

- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. Education as the practice of freedom. London: Routledge.
- hooks, b. (2005). *Art on my Mind: Visual Politics*. New York: The New Press.
- Hubara, K. (2017). *Ruskeat tytöt*. Helsinki: Like.
- Hummelstedt-Djedou, I., Zilliacus, H., Holm, G. (2018). Diverging discourses on multicultural education in Finnish teacher education programme policies: Implications for teaching. *Multicultural education Review*, Vol 10, no. 3, 184–202.
- Huttunen, R. (1999). *Opettamisen filosofia ja kritiikki*. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Hämäläinen, J. (2008). Nuorten osallisuus. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 9, 3–34.
- ICCS (2016): Technical Report IEA International Civic and Citizenship Education Study. Teoksessa Carstens, R., Fraillon, J., Losito, B. & Schulz, W. (Toim.) Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Haettu: https://iccs.iea.nl/fileadmin/user_upload/Editor_Group/Downloads/ICCS_2016_Technical_Report_FINAL.pdf
- Irwin, R. L. & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. Teoksessa M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (toim.) *Arts-based research in education: Foundations for practice* (s. 103–124). New York: Routledge.
- Isola, A-M, Kaartinen, H, Leemann, L, Lääperi, R, Scheider, T, Valtari, S & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Haettu 12.4.2019: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Itkonen, T. (2018). Contradictions of Finnish Education. Finnishness, interculturality and social justice. *Helsinki Studies in Education*, 28. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Itkonen, T., Dervin, F. & Talib, M.-T. (2017). Finnish Education: An Ambiguous Utopia? *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education* 2 (2), 13–28.
- Jackson, A. & Mazzei, L. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data across Multiple Perspectives*. New York: Sage.
- Jay, M. (1994). *Downcast Eyes - The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. University of California Press, Berkeley.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*. 2008; 32; 241 DOI: 10.3102/0091732X07310586. Haettu: <http://rre.sagepub.com/cgi/content/full/32/1/241>
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2020). Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi & J.Paasovaara (toim.), *Luontokuvaus soveltavana taiteena*, 39–61. Lapin yliopisto.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2012). *Kategoriat, kulttuuri ja moraalit*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. (2004). Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa: Jokinen, A. & Huttunen, L., Kulmala, A., (toim.), *Puhua vastaan ja vaieta*. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 20–32.

- Juva, I. (2019). *Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto.
- Juva, I & Holm, G. (2016). Not All Students Are Equally Equal: Normality as Finnishness. Teoksessa Kantasalmi, K. & Holm, G. (toim.), *The State, Schooling, and Identity: Diversifying Education in Europe*. Singapore: Palgrave Macmillan, 213–232.
- Kaihari, P. Mattila, & L. Nissilä (toim.). (2017). Rakentavaa vuorovaikutusta. Opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2017:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/182479_rakentavaa_vuorovaikutusta_o.pdf.
- Kaihovirta, H. M. (2009). *Images of Imagination: An Aesthetic Approach to Education*. Åbo Akademi University Press.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kalalahti, M., Varjo, J. & Silvennoinen, H. (2018). Lupaus kilpailukyvyystä koulutususkon evankeliumina. Teoksessa Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (toim.), *Koulutuksen lupaukset ja koulutususko. Kasvatussosiologian vuosikirja II*. Jyväskylän yliopistopaino, 371–381.
- Kallioniemi, A., Honkasalo, V. & Kuusisto, A. (2016). Opettajan yhteiskunnallinen rooli moninaistuvassa koulussa. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS- kustannus, 109–125.
- Kallio-Tavin, M. (2015). Becoming Culturally Diversified. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.), *Conversations on Finnish art Education*, 21–31. Helsinki: Aalto Arts Books.
- Kallio-Tavin, M. (2018). *Taidekasvatus kulttuurisessa kohtaamisessa – Millaisia välineitä taidekasvatuksella on antaa?* AV-arkki, oppimateriaalit: Mediataide kasvattaa. Haettu 1.2.2019. <https://mediataidekasvattaa.fi/oppimateriaalit/kenen-kulttuuri-2/artikkelit/artikkeli-mira-kallio-tavin-taidekasvatus-kulttuurisessa-kohtaamisessa-millaisia-valineita-taidekasvatuksella-on-antaa/>
- Kallio-Tavin, M., Anttila, E., Hiltunen, M., Jokela, T., Lehikoinen, K., & Pusa, T. (2019). Arts and Cultural Education in a World of Diversity, teoksessa L. Ferro, E. Wagner, L. Veloso, T. IJdens, & J. T. Lopes (toim.), *Yearbook of the European Network of Observatories in the Field of Arts and Cultural Education*. Wiesbaden: Springer International Publishing.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto: Helsinki.
- Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. (2010). *Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokemus syrjintää Suomessa*. Sisäasiainministeriön julkaisu 36.
- Kantonen, L. (2005). *Telttä - Kohtaamisia nuorten työpajoissa*. Helsinki: Taidekoulun korkeakoulun julkaisu A 54.
- Karkulehto, S. & Rossi, L-M. (2018). Queer – avoimuuden ja moninaisuuden opetusta toisin. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC*. Opas ohjaajille ja opettajille. Tampere: Vastapaino 2018.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson, & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*, 17–63. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Kasa, T. (2019). *Ihmisoikeudet, demokratia, arvot ja dialogi kasvatuksessa - Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen opettajankoulutuksen kehittämishankkeen (2018-2019) loppuraportti*. Helsingin yliopisto.
- Kester, G.H. (2004). *Conversation pieces: Community and communication in modern art*. University of California Press.
- Kiilakoski, T. (2007). Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel (toim.), *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 8–25.
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana*. Muistiot 2012:6. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 14.3.2017. http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf.
- Kiilakoski, T. & Gretschel, A. (2012). *Muistiinpanoja Demokratiaoppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla?* Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 57. Luettu 14.3.2017. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/muistiinpanoja_demokratiaoppitunnista.pdf
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2012): Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura julkaisuja 118, Hakapaino, Helsinki.
- Kiilakoski, T. & Tervahartiala, M. (2015). Taiteen osallisuus, osallisuuden taide. Tulkintoja taidelähtöisten menetelmien käytöstä koulussa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vuosikirja 2015, 31–67.
- Kim, S. (2019). Social Integration in Cultural Diversity: Locating Art Education in the 21st Century. Teoksessa G. Coutts & T. Torres de Eça (toim.), *Learning Through Art: Lessons for the 21st Century?* InSea publications. DOI : 10.24981/978-LTA2018
- Klee, P. (1987). *Modernista taiteesta*. Suom. K. Pasanen. Helsinki: Suomen Taiteilijaseura ry.
- Knif, L. (2017). Osallisuuden tilat kuvataidekasvatuksessa. Teoksessa M. Rautiainen, A. Toom & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s.9–29). Turku: FERA.
- Knif, L. & Kairavuori, S.(2013) Cultural aspects in understanding the visual arts - Pedagogical perspectives in (multi)cultural interaction. Teoksessa K. Tirri & E. Kuusisto (toim.), *Interaction in Educational Domains* (s. 115-129). Rotterdam: Sense Publishers.
- Knif, L. & Kairavuori, S. (2020). Student teachers building a sustainable future through constructing equality in visual arts education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11, (1), 74–90.
- Knif, L., Kairavuori, S., Ruokonen, I., & Ruismäki, H. (2012). Multiculturalism and cultural identities in art education. teoksessa M. Muldma, & L. Talts (toim.), *Education as a dialog in multicultural society* 3, 56–70. Tallinn University.
- Koivisto, M. (2019). *The art of egress - Madness, horror, and the pedagogy of depsychiatrization*. Väitöstutkimus. Aalto Yliopisto.
- Koivisto, N., Lehikoinen, K., Pasanen-Willberg, R., Ruusuvirta, M., Saukkonen, P., Tolvanen, P. & Veikkolainen, A. (2010). *Kolmannella lähteellä. Hyvinvointipalvelu- ja kulttuurin, liikunnan ja nuorisotyön aloilta*. Kolmas lähde -koordinaatiohanke. Kokos julkaisuja 1, Teatterikorkeakoulu.
- Kokkonen, T., Närhi, K., & Matthies, A.-L. (2013). Osallisuuden reunaehdot palvelujärjestelmässä. Teoksessa E.Taina (toim.), *Osallisuus - oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156.

- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall P T R. New Jersey: Englewood.
- Krappala, M. & Pääjoki, T. (2003). *Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön*. Helsinki: Stakes.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kromidas, M. (2011). Troubling tolerance and essentialism: The critical cosmopolitanism of New York City schoolchildren. Teoksessa A. Lavanchy, F. Dervin & A. Gajardo (toim.), *Politics of Interculturality*, 89–114. London: Cambridge Scholars Publishing.
- Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt – Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOY.
- Krook, P., Kajas, O., Kero, S., Mykkänen, P. & Rautiainen, T. (2014). Kansalaiset Feat Medborgare. Video. Haettu 10.9.2017. <https://www.youtube.com/watch?v=v7ch4mJ51CA>
- Kuitu, P. (2011). *Taidelähtöisten palveluiden hyvinvointivaikutusten arviointi ja mittaaminen argumentoinnin näkökulmasta*. Opinnäytetyö Elokuvan ja television koulutusohjelmaan. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Kukkasniemi, E. (2011). *Näkökulmia koulun demokraattisen toimintakulttuurin kehittämiseen*. Artikkelit Opetushallituksen demokratia- ja mediakasvatustyöpajojen tuotoksena. Demokratiakasvatusselvitys Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2011:27. Haettu 12.4.2017. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut>
- Kulmala, A. (2004). Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala. *Puhua vastaan ja vaieta*. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Gaudeamus, Helsinki.
- Kumashiro, K. (2000). *Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. Review of Educational Research*. 70 (1), 25–53.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: queer activism and anti-oppressive education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto. Haettu 2.3.2016. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/15628/OppimisenSillat.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kupiainen, R., & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Palmenia-sarja 47. Palmenia Helsinki University Press.
- Kurki, L. (2000). *Sosiokulttuurinen innostaminen*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. (1999). *Toimintatutkimus: Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Känkänen, P. (2013). *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa. Kohti tilaa ja kokemuksia*. Väitöstutkimus. Helsingin Yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta, sosiaalitieteiden laitos.
- Känkänen, P. & Rainio, A. (2010). *Suojssa, mutta näkyvässä – taidelähtöisen toiminta osallisuuden rakentajana lastensuojelussa*. Nuorisotutkimus 4/2010, 4–20.
- Lahelma, E. (2005). Yhteisöllisyyden rakentamista ja erontekoa: nuoret miehet puhuvat armeijasta. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.), *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoa ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 195–210.

- Lahelma, E. & Gordon, T. (2003). Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.), *Koulun arkea tutkimassa*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja, A1:2002, 12–41.
- La Jevic, L. & Springgay, S. (2008). *A/r/tography as an ethics of embodiment*. *Visual journals in preservice education*. Sage online publications.
- Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, kasvatustieteen laitos.
- Lavy, R, Biesta, J., McDonell, H., Lavy, H & Reewes, H. (2010). The art of democracy: young people's democratic learning in gallery contexts. *British Educational Research Journal* 36 (3), 351–365.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art. Arts-based research practice*. Toinen painos. New York: The Guilford Press.
- Lehtimaja, L. (2006). *Freiren kyydissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtonen, M. (2004). *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. 5.painos. Tampere: Vastapaino.
- Lehtolainen, R. (2008). Keltaista ja kimaltavaa: kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto.
- Li, Y. & Dervin, F. (2018). Compering and Contrasting How Social Justice is “Done” in Education? Critical Reflections on China and Finland. *Education and Society* 36 (1), 35–54.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2010). Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 335–348). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Hilppö, J. (2013). Haluan, voin ja osaan: Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 159–175). Tampere: Vastapaino.
- Löytty, O. (2004). Suomeksi kerrottu kansakunta. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska (toim.) *Suomi toisin sanoen* (s. 97–119). Tampere: Vastapaino.
- Löytty, O. (2005). Toiseus. Teoksessa Rastas, Anna; Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.), *Suomalalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. (s. 161–189). Tampere: Vastapaino.
- MacLure, M. (2014). Classification or Wonder? Coding as an Analytic Practice in Qualitative Research. Teoksessa R. Coleman & J. Ringrose (toim.), *Deleuze and Research Methodologies* (s. 164–183). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Manifold, M, Willis, S. & Zimmerman, E. (2019). A Framework for Teaching about Culturally Sensitive Art Education in a Global World based on an NAEA Handbook for Teachers (2018). Teoksessa G. Coutts & T. Torres de Eça (toim.), *Learning Through Art: Lessons for the 21st Century?* InSea publications. Doi : 10.24981/978-LTA2018
- Manner, M. (2020). Koulutusta ei pidä ajatella yksilön valmentamisena vaan yhteisön rakentamisena, tasa-arvo professori sanoo. Ylioppilaslehti. Haettu 1.9.2020. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/koulutusta-ei-pida-ajatella-yksilon-valmentamisena-vaan-yhteison-rakentamisena-tasa-arvoprofessori-sanoo>

- Mansikka J.-E. & Holm G. (2011). Teaching minority students within minority schools: Teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland. *Intercultural Education*, 22 (2), 133–144. Doi: 10.1080/14675986.2011.567071
- Martikainen, T. (2006). *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Massumi, B. (2011). Translator's Foreword: Pleasures of Philosophy. Teoksessa Gilles Deleuze & Félix Guattari. *A Thousand Plateaus*. Lontoo: Continuum, ix–xvi.
- May, S. & Sleeter, C. (2010). *Critical multiculturalism: theory and praxis*. Routledge.
- Melén-Paaso, M. (2008). Kestävästä kehityksestä maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön Etusivu -verkkolehti. Haettu 2.3.2020 <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2008/0603/globalivastuu.html>
- Merleau-Ponty, M. (1986). *Phenomenology of Perception* (Phenomenologie de la perception 1945). Käännös C. Smith. Lontoo: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Silmä ja mieli* (L'OEil et l'Esprit 1964). Suom. K. Pasanen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Mikkola, P. (2001). *Kahden kulttuurin taitajiksi*. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku: Painosalama.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. Teoksessa R. M. Farr & S. Moscovici (toim.), *Social representations*. n book: Social representations (s. 3–69). Cambridge, Cambridge University Press.
- MTV-uutiset 02.02.2011: Perussuomalaisten kulttuuripolitiikka ällistyyttää. Haettu: 20.10.2020. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/perussuomalaisten-kulttuuripolitiikka-allistyyttaa/2027086#gs.m4i7jc>.
- Mäkelä, M-L., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2017). Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 luvuilla. *Kasvatus & Aika* 11(4) 2017, 22–38.
- Mäki, T. (2017). *Taiteen tehtävä: Esseitä*. Helsinki: Into.
- Naskali, P. (2001a). Sukupuoli ja ruumiillisuus opetuksellisessa vuorovaikutuksessa. *Naistutkimus* 14 (3), 4–15.
- Naskali, P. (2001b). Sukupuolitettu subjekti pedagogisella näyttämöllä – näkökulmia feministiseen pedagogiaan. *Aikuiskasvatus* 4, 284–294.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nieminen, T., Sutela, H. & Hannula, U. (2015). Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 2.5.2020 https://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf.
- Nieto, S. (1999). *The Light in Their Eyes. Creating Multicultural Learning Communities*. Teachers College. New York: Columbia University.
- Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming diversity. The Sociopolitical context of multicultural education*. (5. painos). Boston: Pearson Education.
- Niiniluoto, I. (1986). Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto, & E. Saarinen (toim.), *Vuosisatamme filosofia* (s. 40–73). Juva: WSOY.
- Nivala, E. (2008). *Kansalaisyhteiskunnan globaalien hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaisyhteiskunnan sosiaalipedagoginen teoriakehitys*. Snellman-instituutin A-Sarja 24/2008. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Nivala, E. & Rynänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013* (14).

- Nussbaum, M.C. (2012). *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä?* (Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities 2010). Suom. T. Soukola. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- OECD (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. Haettu: <https://www.oecd.org/education/Globalcompetency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Oikarinen-Jabai, H. (2013). Kuvakulmia Helsinkiin ja Suomeen somalinuorten silmin. Teoksessa A. Rastas (toim.), *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa monikulttuurisessa maailmassa* (pp. 197–214). SUOMALAISEN KIRJALLISUUDEN SEURA.
- Oikarinen-Jabai, H. (2017). Suomensomalialaiset nuoret paikantumisiaan tutkimassa. *Nuorisotutkimus* 35 (1).
- Ojala, H. (2018). Intersektionaalisuus - erot ja hierarkiat opettamisessa. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A-M. Elonheimo, H. Ojala, & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC* (s. 26–27). Vastapaino: Tampere,
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Mc Graw-Hill Education.
- Paatela-Nieminen, M. (2000). *On the threshold of Intercultural Alices. In-textual research on the illustrations of the English Alice in Wonderland and the German Alice im Wunderland in intermedia research in the field of art education*. Taideteollinen korkeakoulu.
- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos Tutkimuksia 283.
- Paavola, H. and Talib M-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Paju, P. (2011). Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M.-L. Böök, A.-V. Kärjä (toim.), *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 66–76). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Palmer, J.A (1998). *Environmental Education in the 21th century: Theory, Practice, progress and Promise*. Routledge: London.
- Patrikainen, S. & Toom. A. (2004). Stimulated recall - opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimuksen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (239–260). Juva: WS Bookwell.
- Patton, M.G. (2014) [1990]. *Qualitative evaluation and research methods* (4 painos). Beverly Hills, CA: Sage.
- Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Philosophy, theory, and educational research. Postpositivism and educational research*. Rowman & Littlefield.
- Piaget, J. (1976). *The child's construction of reality*. London: Routledge.
- Pohjakallio, P. (2005). Miksi kuvista? Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 90. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Pohjalainen, M. (2012). Hiljaisen tiedon käsite ja hiljaisen tiedon tutkimus: katsaus viimeaikaiseen kehitykseen. *Informaatiotutkimus* 31(3). <https://journal.fi/inf/article/view/7079/5613>

- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- POPS. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu 3.4.2017. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 3.4.2017.)
- Pudas, A-K. (2015). *A moral responsibility or an extra burden? Study on global education as part of Finnish basic education*. Väitöstutkimus. Oulu: University of Oulu.
- Pullinen, J. (2003). Mestarin käden jäljillä. Kuvallinen dialogi filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 40*.
- Pusa, T. (2012). *Harmaa taide. Taiteen ja vanhuuden merkityssuhteita*. Aalto-yliopiston julkaisusarja. Doctoral Dissertations 89/2012. Helsinki: Aalto-yliopisto ja Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Pusa, T. (2019). Creating Solidarity Through Art to Resist Radicalization. *SYNNYT/ORIGINS*, 2019 (4), 31-48. https://wiki.aalto.fi/pages/viewpage.action?pageId=165128974&preview=/165128974/165129006/Tiina_Pusa.pdf
- Pusa, T., Rintakorpi, K., Rusanen, S., & Mäenpää, S. (2016). Lapsen liikkumavara varhaiskasvatuksen eetosten ristivedossa. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 17, 35–62
- Pusa, T., & Suoniemi, M. (2017). Occupying Non-Place – Art Education Disturbed. *Synnyt/Origins - Finnish studies in art education*, 2017(2), 74–81.
- Pääjoki, T. (2004). *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa*. Väitöstutkimus. Taideteollinen korkeakoulu: Helsinki.
- Quinn, T., Ploof, J. & Hochtritt, L. (2012). *Art and social justice education. Culture as commons*. London: Routledge.
- Race, R. (2008). Education, Qualitative Research. Teoksessa L. M. Given (toim.), *SAGE encyclopedia of qualitative research methods 1-0* (s. 241–244). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412963909
- Raivio, H. & Karjalainen, J. (2013). Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa Era, T. (toim.), *Osallisuus - oikeutta vai pakkoa?* (s. 12–34.) Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156.
- Rajala, A. Hilppö, J.; Lipponen, L.& Kumpulainen, K. (2013). Expanding the Chronotopes of Schooling for the Promotion of Students' Agency. Teoksessa O. Erstad & J. Sefton-Green (toim.), *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age* (s.107–125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Käännös K. Ross. Stanford: Stanford University Press.
- Rancière, J. (2010). On Ignorant Schoolmasters. Teoksessa C. Bingham & G. Biesta (toim.), *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation* (s. 1–24). London; New York: Continuum International Publishing Group.
- Rancière, J. (2016). The Method of Equality: Politics and Poetics. Teoksessa K. Genel & J-P Deranty (toim.), *Jacques Rancière & Axel Honneth: Recognition or Disagreement. A Critical Encounter on the Politics of*

- Freedom, Equality and Identity* (s. 133–155). New York: Columbia University Press.
- Rantala, J. (2002). *Kansakoulunopettajat ja kapina. Vuoden 1918 punaisuussyytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä*. Helsinki: SKS, Historiallisia tutkimuksia 214.
- Rantala, J. (2005). *Kansaa kasvattamassa*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Rastas, A. (2009). Racism in the Everyday Life of Finnish Children with Transnational Roots. *Barn-Nordic Journal of Child Research* 1/2009, 29–43.
- Rastas, A. (2013). *Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa monikulttuurisessa maailmassa*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki.
- Rastas, A.; Huttunen, L. & Löytty, O. (2005). *Suomalalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- Rauhala, L. (2014) [1983, 2005]. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. (2006). Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus* 37 (1), 16–25.
- Riihinen, E. (2020). *Vielä hetki sitten Jesse Markin kuljetti nuudeleita, nyt hän on Suomen kiinnostavin artistitulokas, joka kertoo, miltä rasismi tuntuu*. Luettu 15.4.2020. Helsingin sanomat: <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006474233.html>
- Riitaoja, A-L. (2011). Mitä varten globaalikasvatusta? Globaalikasvatuksen kritiikki ja uudet avaukset. Haettu 12.3.2017. <https://www.yumpu.com/fi/document/read/27817617/mita-varten-globaalikasvatusta-globaalikasvatuksen-kritiikki-ja->
- Riitaoja, A-L. (2013). Onko suomalainen monikulttuurisuuskasvatus metodologialtaan nationalistista ja koloniaalista? Puheenvuoroja. *Kasvatus* 44 (3). Monikulttuurisuuden teemanumero, 330–336.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. Teoksessa J. Goodnow, P. Miller & F. Kessel (toim.), *Cultural practices as contexts for development* (s. 45–65). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies*. 3.painos. London: Sage.
- Rossi, L-M. (2006). Heteronormatiivisuus. Käsitteen elämää ja kummastelua. *Kulttuurintutkimus* 23 (3), 19–28.
- Rossi, L-M. (2010). Esityksiä, edustamista ja eroja: Representaatio on politiikkaa. Teoksessa T. Knuutila, & A. P. Lehtinen (toim.), *Representaatio: Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi* (s. 261–275). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Rossi, L-M. (2015). *Muuttuva sukupuoli. Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rusanen, S. (2016). Lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen taidepedagogiikan keinoin. Teoksessa K. Halme, R. Karimäki, & S. Rusanen (toim.), *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen: TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016* (s. 138–153). Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut. https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/128529_Taiteen_taikaa_WEB.pdf

- Ruusuvuori, J. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusu vuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 90–118). Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, M. (1997). Building Bridges. Experimental Art Understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self. Publication series of University of Art and Design UIAH A 18.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja, B 90.
- Räsänen, M. (2013). Visuaalinen Monilukutaito-Luokanopettajaksi Opiskelevien Monikulttuurisuuskäsitykset ja Kuvataide. *Kasvatus* 3/2013, 270–285.
- Räsänen, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Aalto ARTS Books: Helsinki.
- Räsänen, R. (2009). Opettajat sillanrakentajina ja globaalin vastuun muutosagentteina. Teoksessa J. Lampinen & M. Melén-Paaso (toim.), *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* (s. 29–42). Opetusministeriö 40. Haettu: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76679/opm40.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saastamoinen, R. (2011). Prologi: Virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 13–15.
- Said, E. (2011) [1978]. *Orientalismi*. New York: Suom K. Pitkänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Saldanha, A., Maksimovic, M., Torres de Eca, T., Letsiou, M., ja Elzerman, H. (2019). *Engaged art education*. Quinta Da Cruz, Viseu, Portugal: InSEA Publications. <https://doi.org/10.24981.TESS.2019> <https://www.insea.org/docs/inseapublications/engaged-art-education.pdf>
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbäck (Toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Julkaisuja / Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura; No. 165. Tampereen yliopistopaino. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Saresma, T. (2018). Feministisen pedagogiikan teoreettisia suuntauksia. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A-M. Elonheimo, H.Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC*, 14–23. Tampere: Vastapaino.
- Sava, I. (1993). Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen. (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Suomen Kuntaliitto.
- Sava, I. & Bardy, M. (toim.) (2002). Taiteellinen toiminta elämäntarinat ja syrjäytyminen: SYREENin Taimi-projekti 2001–2003 M. Bardy, V. Vesänen-Laukkanen ja M. Martin, J. Barkman ja P. Virtanen, M. Savolainen, T. Pääjoki, M. Krappala. Helsinki 2002.
- Sava, I. (1998). *Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa-ajattelua Taikomon takana*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A13.
- Sava, I. (1998). Art education in a multicultural context. A multiartistic project for the research and development of ethnic multicultural practices in an elementary school in Helsinki. 1998. City of Helsinki, Education Department. Publication Series A13a.
- Sava, I. (2007). *Katsommeko – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja*

- visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Schütz, A. (2007). [1932]. *Sosiaalisen maailman merkityksessä rakentuminen: Johdatus ymmärtävään sosiologiaan*. (Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, 1932.) Johdatus ja suomennos: Veikko Pietilä. Jälkisanat: Tapio Aittola. Tampere: Vastapaino.
- Sederholm, H. (2000). *Tämäkö taidetta?* Porvoo: WSOY.
- Sederholm, H. (2010). Johdatus nykytaiteeseen. Haettu 12.3.2017. <http://2010.helsinginjuhlat.fi/fi/johdatus-nykytaiteeseen.html>
- Seppänen, J. (2002). *Valokuvaa ei ole*. Väitöstutkimus. Tampereen yliopisto.
- Seppänen, J. (2003). *Yhteisölliset valokuvat*. Sosiologia 40: 1. Tampere: Westermarck-seura.
- Seppänen, J. (2010). *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. (2.painos). Tampere: Vastapaino.
- Shapiro, S.B. (1999). *Pedagogy and the politics of the body: A critical praxis*. New York: Garland.
- Siivonen, K. & Kotilainen, S. (2011). *Kokemuksia Myrsky-taidehankkeeseen osallistumisesta: haastattelut 2008–2010* [elektroninen aineisto]. FSD2639, versio 1.0 (2011-06-28). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokanto.
- Siivonen, K., Kotilainen, S. & Suoninen, A. (2011). *Iloa ja voimaa elämään. Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa*. Verkkojulkaisuja 44. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/myrsky2011.pdf>.
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, 18, 106–118.
- Singapore statement (2010). <https://wcrif.org/guidance/singapore-statement>
- Sintonen, S., Kumpulainen, K. (2017): *Monilukutaito moninaisuutena, toimintana ja osallisuutena*. Haettu 2.3.2020. <https://mediataidekasvattaa.fi/op-pimateriaalit/mita-tarkoittaa/>.
- Sleeter, C. & Grant, C. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (6. painos). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Smith, M. K. (2009). *Animateurs, Animation and Fostering, Learning and Change, The Encyclopaedia of informal education*. Haettu: www.infed.org/animate/b-animat.htm
- Souto, A.-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografisen tutkimuksen suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Väitöstutkimus. Julkaisut 110. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Spivak, G.C. (1994). *Can the subaltern speak? Colonial discourse and post-colonial theory*. A reader. New York: Columbia University Press, 67–111.
- Springgay, S., Irwin, R. L. & Kind, S. (2008). A/R/Topographers and living inquiry. Teoksessa *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (s. 83–92). Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E. (2000). Case Study. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research*, (s. 435–454). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Stein, S. & Andreotti, V. (2016). Postcolonial Insights for Engaging Difference in Educational Approaches to Social Justice and Citizenship. Teoksessa *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice* (s.) DOI: 10.1057/978-1-137-51507-0_11
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks: Sage.
- Suominen, A. (2015). Ecojustice, Democracy, Eco Justice Education and Art Education. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.), *Conversations on Finnish Art Education* (246–259). Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Suominen, A. & Pusa, T. (2018). FAQ What? What the FAQ? Where are Feminism and Queer in Finnish Art Education? Teoksessa Suominen, A. & Pusa, T. (toim.), *Feminism and Queer in Art Education* (s. 9–31). Helsinki: Aalto ARTS Books. Aalto University publication series ADA 7.
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. (2010). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet*. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suoranta, J. (1999). Henry Giroux: Tieto, opettajuus ja kasvatustieteissä. Teoksessa Aittola, T. (toim.), *Kasvatustieteiden teoreetikoita* (s. 212–237). Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatustiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. (2008). Rancière radikaalista tasa-arvosta ja kasvatuksesta. Teoksessa Katajamäki, H., Koskela, M. & Isohella, S. (toim.), *Lukija- ja käyttäjälähtöinen viestintä* (s. 115–126). Vaasan yliopiston selvityksiä ja raportteja 152.
- Suoranta, J. & Rynnänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into.
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Talib, M-T. (2001). Monikulttuurisuudesta matka minuuteen. Teoksessa I. Sava (toim.), *Taikoma projektin päättyessä*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A6:2001
- Talib, M-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Kasvatustieteiden tutkimuksia 21. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tarasti, E. (1990). *Johdatusta semiotikkaan: esseitä taiteen ja kulttuurin merkijärjestelmistä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tavin, K. (2011). Katsomme kuvia, katsomme itseämme. Kuvat kulttuurisessa kontekstissa. Teoksessa C. Prusskij & T. Salmio (toim.), *Kuvien tarinat*. Plan-suomi säätiö.
- Teerijoki, P. (2001). Pragmatismi. Teoksessa A-L. Østern (toim.), *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita* (s. 69–74). Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37.
- TENK (2012). Tutkimuseettinen neuvottelukunta: Hyvä tutkimuskäytäntö. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- TENK (2019). Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje.. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2 https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnan ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin ja näin 2* (2018), 164–200.
- Thomas, N. (2002). *Children, family and the state. Decision-making and child participation*. Bristol: The Policy Press, UK.

- Tomperi, T. & Piattoeva, N. (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvattamisen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.
- Toom, A. (2008). Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Toom, A. (2017). Unelma osallisuudesta-kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa M. Rautiainen, A. Toom & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 9–29). Turku: FERA.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Tuori, S. (2007). Cooking nation: Gender equality and multiculturalism as nation-building discourses. *European Journal of Women's Studies*, 14(1), 21–35. <https://doi.org/10.1177/1350506807072315>
- Tuovinen, T. (2016). Taiteellinen työ ja visuaalinen ajattelu – eräs havainnon tutkimushistoria. Aalto-yliopiston julkaisusarja Doctoral dissertations 220/2016.
- Töttö, P. (2000). *Pirullisen positivismin paluu*. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Uitto, A., Boeve-de Pauw, J. & Saloranta, S. (2015). Participatory school experiences as facilitators for adolescents' ecological behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 43, 55–65.
- Uusi Suomi 18.8.2017. <https://www.uusisuomi.fi/kotimaa/227871-turunpuukottajan-henkilöllisyys-arvoitus-risikko-ulkomaalaisen-nakoinen-henkilo>. (Luettu 18.8.2017)
- Vadén, T. (2016). Modernin yksilön harhat ja ympäristötaidekasvatus. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 134–142). Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Varto, J. (2008). Taiteellisesta ajattelemisesta. *Synnyt/Origins* 3, 46–68. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Varto, J., Saarnivaara, M. & Tervahattu, H. (toim.) (2003). Kohtaamisia taiteen maastoissa. Artefakta 13. Hamina: Akatiimi Oy.
- Venkula, J. (2003). *Taiteen välttämättömyydestä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Venäläinen, P. (2019). *Nykytaide oppimisen ympäristönä – Näkemyksiä nykyaikaisesta oppimisesta ja niiden kohtaamisesta*. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Viirkorpi, P. (1993). Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos. Asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu.
- Vuorikoski, M. (2003). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.), *Opettajan vaiettu valta* (s.17–53). Tampere: Vastapaino.
- Vuorikoski, M. (2005). Aikuiskasvattajat yhteiseen rintamaan! *Aikuiskasvatus* 25 (4), 345–347.

- Vuorikoski, M. (2007). Kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskustelija paremmin tietämisestä ja toisin tietämisen mahdollisuuksista. Teoksessa: H.A. Giroux, H.Rekola, M. Vuorikoski, K. Hakala, E. Kauppinen, H, Mansnerus, J. Suoranta (toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: the development of higher psychological processes*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Värri, V.-M. (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari ja V.-M. Värri (toim.), *Ajan kasvatusta – Kasvatustilafilosofia aikalauskritiikkinä* (87–122). Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Värri, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Williams, J. (2016). Art Education with Attitude. *Journal of Social Science Education* 15 (4), 7–13.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods*. 3.painos. California: Sage.
- YK (2012). United Nations General Assembly 66/288. The future we want. Haettu 5.5.2019. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E
- Ylirisku, H. (2021). *Reorienting Environmental Art Education*. Aalto University. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0245-1>
- Zilliacus, H., Holm, G. & Sahlström, F. (2017) Taking Steps Towards Institutionalizing Multicultural Education – The national curriculum of Finland. *Multicultural education review* 9(4), 231–248. doi: 10.1080/2005615X.2017.1383810
- Zilliacus, H., Paulsrud, B. & Holm, G. (2017). Essentializing vs. Non-Essentializing Students' Cultural Identities: Curricular Discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses* 12(2), 166–180. doi: 10.1080/17447143.2017.1311335

