

# **To play, sillä kaikki on leikkiä**

**Draamakasvatuksen mahdollisuudet sukupuolisen toimijuuden  
laajentajana peruskoulun populaarimusiikin yhtyeopetuksessa**

Tutkielma, kandidaatti

28.04.2020

Eeva Rajakangas

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Taideyliopiston

Sibelius-Akatemia

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
To play, sillä kaikki on leikkiä	29
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Eeva Rajakangas	kevät 2020
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa sitä, miten draamakasvatuksen keinoin voidaan mahdollistaa laajempaa sukupuolista toimijuutta yhteopetuksen kontekstissa. Tarkastelen, kuinka sukupuolisensitiivinen musiikkikasvattaja voi ohittaa yhteiskunnassa vallitsevia sosiaalisia normeja luomalla yhteysoittotilanteeseen draamakasvatuksen avulla totutusta poikkeavia toimintamalleja. Tutkimuskysymykseni on:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Miten draamakasvatus voi laajentaa sukupuolista toimijuutta peruskoulun populaarimusiikin yhteopetuksessa?</li></ol> <p>Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat sukupuolinen toimijuus, draamakasvatus ja yhteopedagogiikka. Avaan työni teorialuvussa myös kattavasti sitä, miten sukupuolittuneisuus näkyy musiikkikasvatuksen osa-alueista nimenomaan yhteopedagogiikassa. Työni teoreettisena viitekehyksenä toimii sukupuolisensitiivinen pedagogiikka.</p> <p>Tutkielma on systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jossa tarkastellaan, miten aikaisempi tutkimus ymmärtää sukupuolisen toimijuuden rakentumisen sekä sen muuttumisen mahdollisuudet. Kokoan tutkimuksessani havaintoja toimijuuden mahdollistamisesta yhdistelemällä eri näkökulmien pedagogiikan tutkimusta.</p> <p>Sukupuolisensitiivisyyteen tähtäävä musiikkikasvattaja voi saada draamakasvatuksen metodeista välineitä yhteopetuksen toimijuutta määrittävien sukupuolittuneiden tilanteiden muuttamiseen. Niin draamakasvatus kuin sukupuolisensitiivinen pedagogiikkaakin tähtäävät siihen, että sosiaalinen todellisuus on jatkuvan kritiikin alainen, ja että nähdään muutoksen mahdollisuuden olemassaolo.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
Sukupuolisensitiivinen pedagogiikka, draamakasvatus, populaarimusiikin yhteopetus	
<b>Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään</b>	
23.4.2020	

# Sisällys

1 Johdanto .....	1
2 Keskeiset käsitteet .....	4
2.1 Sukupuolisensitiivinen pedagogiikka .....	4
2.1.1 Sukupuolen performatiivisuus .....	5
2.1.2 Sukupuolinen toimijuus .....	6
2.2 Populaarimusiikin yhtyepedagogiikka .....	7
2.2.1 Musiikillinen toimijuus .....	8
2.2.2 Sukupuolittuneet rakenteet yhtyepedagogiikassa .....	9
2.2 Draamakasvatus .....	11
3 Tutkimusasetelma .....	14
3.1 Tutkimustehtävä .....	14
3.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus .....	14
3.3 Tutkimusprosessi .....	15
3.4 Tutkimusetiikka .....	16
4 Tulokset .....	18
4.1 Ryhmän valtarakenteisiin vaikuttaminen .....	18
4.2 Identiteetin rajojen venyttäminen .....	21
4.3 Sukupuolittuneista rakenteista tietoiseksi tuleminen .....	22
4.4 Opettajan rooli sukupuolittavien käytänteiden purkajana .....	23
5 Johtopäätökset ja pohdinta .....	25
5.1 Johtopäätökset .....	25
5.2 Pohdinta .....	26
5.3 Luotettavuustarkastelu .....	27
5.4 Jatkotutkimusaiheita .....	28
Lähteet .....	30

# 1 Johdanto

Sähkökitaran riipivä parkaisu ei ole pelkkää mekaanisen liikkeen tuottamaa ääniaaltojen leikkiä. Ääni kantaa mukanaan lukemattomia musiikillisen kokemuksen ulkopuolisia merkityskenttiä: kyseiseen soittimeen liitettyä kuvastoa, soittimen soittajia kautta aikojen sekä äänen laadulle luotuja kulttuurisia assosiaatioita (Mansnerus 2007, 97-98; Väkevä 2006, 126). Kun oppilas musiikinluokassa repäisee powersoinnun sähkökitarastaan, tulee hän samalla repäisseeksi auki hankalan keskustelukentän, jossa käydään kamppailua todellisuuden essentiaalisen luonteen ja muutoksen mahdollisuuden välillä.

Tähän repeämään haluan kohdistaa tutkielmassani valokeilan. Pohdin, miten musiikinluokasta voitaisiin tehdä tila, jossa sosiaalisten ja sukupuolittuneiden merkityskenttien olemassaolo ei rajoittaisi yksilön toimijuutta. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, miten draamakasvatuksen keinoin voidaan laajentaa sukupuolista toimijuutta yhteopetuksen kontekstissa. Tarkastelen, miten sukupuolittuneiden rakenteiden tiedostaminen voi näkyä toiminnan tasolla musiikinopetuksessa, ja millaisia uusia käytänteitä opetukseen voitaisi vakiinnuttaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ohjeistetaan musiikin oppiainetta opettavia seuraavasti: “Työtapojen valinnassa kiinnitetään huomiota musiikkikulttuurin ja musiikin opetuksen mahdollisten sukupuolittuneiden käytäntöjen muuttamiseen”. Myös sukupuolisensitiivisen pedagogiikan näkökulmasta opetuksessa tulisi pyrkiä mahdollisimman tasa-arvoiseen luokka-asetelmaan, jossa kaikilla riippumatta sukupuolesta tai etnisestä taustasta olisi yhtäläinen toimijuuden potentiaali (Vänskä 2011, 456). Sukupuolittuneiden käytäntöjen muuttaminen voi kuitenkin olla hankalaa, sillä opettajan mahdollisuudet vaikuttaa oppilaita ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen ovat rajalliset. Musiikinluokka tässä kulttuurissa olevana instituutiona toisintaa tahtomattaankin yhteiskunnan ja populaarikulttuurin rakenteellisia todellisuksia siinä, miten oppilaat käyttäytyvät (Mansnerus 2007, 97-98; Väkevä 2006,

126). Tämä dilemma on saanut minut pohtimaan, miten näitä todellisuuksia voitaisiin kyseenalaistaa musiikinopetuksessa.

Toimijuutta musiikissa rajoittavat herkästi ne rajat, joiden sisälle oppilas on oman sisältä ja ulkoapäin määrittävän identiteettinsä asettanut. Leikillisyyden kautta uudelleenluotu kuvitteellinen maailma kuitenkin sallii toimimisen oman identiteetin rajojen ulkopuolella, ja mahdollistaa sellaisenkin toiminnan, joka ei tavanomaisessa ympäristössä olisi soveliasta. Arkisen minuuden ulkopuolelta tapahtuvan elementin kautta toimiminen muistuttaa roolityöskentelyn konseptia draamassa.

Voisiko siis olla mahdollista, että reitti totutun toiminnan rajoja rikkovampaan ja tasa-arvoisempaan toimijuutta tukevaan tilaan löytyy tämän todellisuuden ulkopuolelta, esimerkiksi draaman luomasta maailmasta? Draaman maailmoille ominaista on jatkuvan uudelleenmäärittämisen sekä uusien sääntöjen luomisen mahdollisuus. Jos soittimien ja musiikillisten laatujen mukanaan kantamat sukupuolittuneet merkityskentät kyettäisiin leikillisen kehyksen avulla määrittämään uudelleen, olisiko soitinten ääreen päätyminen helpompaa myös epätyypillisemmistä kulmista käsin?

Musiikkikasvatuksen tutkimus on viime vuosina herännyt erittelemään sitä, miten sukupuolittuneet rakenteet näkyvät muun muassa koulun musiikinopetuksessa. Musiikkikasvatusta ja sukupuolta artikkeleissaan ja laajemmissa teoksissaan ovat yhdistelleet esimerkiksi Lamb (2009), Gould (2010) sekä Green (1997). Suomessa Koskela (2011) pureutuu siihen, millainen toimintaympäristö musiikkiluokka on sukupuolen näkökulmasta. Lainema (2016) syventyy siihen, miten sukupuolisensitiivinen pedagogiikka toteutuu musiikintunneilla. Björk (2011) käsittelee sukupuolta musiikinopetuksessa kielellisestä näkökulmasta.

Vaikka sukupuolta ja musiikkikasvatusta yhdistelevää tutkimusta on yhä enemmän, tietoa konkreettisista toimintatavoista sukupuolittuneiden tilanteiden kanssa toimimiseen on saatavilla verrattain vähän. Sekä Koskela (2011) että Lainema vuosiluku mainitsevat maisterintöissään kiinnostavaksi jatkotutkimuksen aiheeksi opettajan konkreettiset keinot toimia musiikinopetuksessa sukupuolisensitiivisesti.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni keskeiset käsitteet, joita ovat sukupuoli-sensitiivinen pedagogiikka, populaarimusiikin yhtyepedagogiikka sekä draamakasvatus. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja tutkimukseni menetelmän, joka on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Erittelen tutkimukseni tekemisen vaiheita ja prosessiin liittyviä eettisiä kysymyksiä. Tulosluvussa yhdistelen ja esittelen kolmelta eri pedagogiikan alalta löytämiäni vastauksia tutkimuskysymykseeni. Teen viimeisessä luvussa johtopäätöksiä siitä, miten aineistosta keräämäni tieto on yhteydessä aiempaan tutkimukseen. Lopuksi pohdin tutkimustuloksieni merkitystä tutkimuskysymykseni rajausta laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa, tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta, ja esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 2 Keskeiset käsitteet

Tässä luvussa avaan työni kannalta olennaisia käsitteitä. Käsitteiden vastuullinen ja huolellinen määrittelemine on tärkeää, sillä käsitteet osoittavat, minkälaisille pohjolettamuksille juuri tämä tutkimus perustuu. Keskeisiä käsitteitä tutkimuksessani ovat sukupuolisensitiivinen pedagogiikka, populaarimusiikin yhtyeopetus sekä draamakasvatus. Sukupuolisensitiivistä pedagogiikkaa käsittelevässä luvussa avaan sukupuolen rakentumiseen liittyviä käsitteitä: performatiivista sukupuolta ja sukupuolista toimijuutta. Lähestyn toimijuuden käsitettä myös musiikillisesta näkökulmasta. Käsitelükuni avaa sitä, miten sukupuolittuneet rakenteet näyttäytyvät populaarimusiikissa ja sen opetuksessa.

### 2.1 Sukupuolisensitiivinen pedagogiikka

Sukupuolisensitiivisyys on sukupuolittavien käytänteiden tunnistamista omassa tai yhteiskunnan toiminnassa, ja pyrkimystä kohdata yksilöt asettamatta heitä sukupuoli-rooleihin. Pedagogiikassa tämä näkyy sukupuoleen liitettyjen ennakoasenteiden tiedostamisena, tasa-arvolainsäädännön tuntemuksena ja sukupuolittavien rakenteiden purkamisen pyrkimyksenä. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31.) Sukupuolisensitiivisessä kasvatuksessa tähdätään sukupuoleen liittyvään puolueettomuuteen. Tähän voidaan pyrkiä muun muassa olemalla kiinnittämättä minkäänlaista huomiota sukupuoleen, vapautumalla sukupuoleen liittyvistä ennako-olettamuksista, tai tukemalla niin sanottua sukupuoletonta kasvatusta, jossa kaikki sukupuolten välisiä eroja korostavat seikat jätetään tietoisesti opetuksesta pois. (Houston 1994, 122-123.)

Sukupuolisensitiivinen pedagogiikka on yksi feministisen pedagogiikan käsitteen alle asettuvista ajattelutavoista (Saarinen ym. 2014, 34-35). Feministinen pedagogiikka tähtää tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen kasvatuksen muodostumiseen (Hakala 2007, 64). Feministisen pedagogiikan pohjaolettamuksena on ajatus siitä, että yhteiskuntaamme on rakentunut ongelmallisia ja epätasa-arvoisia asetelmia. Nämä asetelmat voivat muotoutua eri sukupuolten, seksuaalisen suuntautumisen tai etnisen taustan perusteella määrittyviin erojen pohjalta. (Saarinen ym. 2014, 17.) Feministisessä pedagogiikassa pyritään haastamaan opetuksen autoritäärinen malli antamalla tilaa

opiskelijoiden omille kokemuksille ja vahvistamalla heidän subjektiivuttaan (Hakala 2007, 66).

Feministisen pedagogiikan ajattelun juuret ovat kriittisessä pedagogiikassa (Rekola ym. 2006, 16-17, 20). Kriittinen pedagogiikka tähtää yhteiskunnan epädemokraattisten käytänteiden tiedostamiseen, ja niiden aktiiviseen muuttamiseen (Kiilakoski ym. 2005, 10-11). Feministinen pedagogiikka vie kriittisen pedagogiikan perusajatusta kuitenkin pidemmälle ottamalla tarkastelun alle myös sukupuolten valta-asetelmien ongelmallisuuden. Aiheen sivuuttaminen on herättänyt kritiikkiä mieskeskeistä kriittisen pedagogiikan kenttää kohtaan. (Luke ym. 1992, 1-2; Saarinen ym. 2014, 17-18.)

### **2.1.1 Sukupuolen performatiivisuus**

Sukupuolelle on olemassa kaksi eri määritelmää: biologinen (sex) sekä sosiaalinen sukupuoli (gender). Biologisella sukupuolella tarkoitetaan käsitystä, joka näkee sukupuolen kaksijakoisena, miehen ja naisen ruumiillisten eroavaisuuksien kautta määrittyväksi. Sosiaalinen sukupuoli puolestaan tarkoittaa vallitsevan kulttuurin luomaa kehikkoa, joka rakentaa sukupuolisen identiteetin. Sosiaalisen sukupuolen voidaan ajatella olevan toisinnettujen sosiaalisten käytäntöjen, normien ja sääntöjen summa erilaisissa instituutioissa ja diskursseissa toistettuina. Nämä toiminnot ovat osa kulttuurista todellisuutta, ja toisintajastaan riippumattomia, eivätkä välttämättä valittavissa. Sukupuoli määrittely ei pohjaa naisen ja miehen ruumiillisille eroavaisuuksille, vaan on ennen kaikkea tekemistä olemisen sijaan. Tällaista käsitystä sukupuolesta kutsutaan sukupuolen performatiivisuudeksi. (Butler 2006, 79; Björck 2011, 87.) Ajattelu purkaa vastakohtiin perustuvaksi miellettyä sukupuolijakoa (Laukkanen ym. 2018, 49).

Sosiaalinen konstruktionismi on ajattelutapa, joka korostaa kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristön merkitystä ihmisyyden rakentumisessa. Sosiaaliselle konstruktionismille tunnusomaista on kyseenalaistaa tiedon ja olemisen ennalta määrättyä luonnetta. (Burr 2003, 2-5.) Ihmisen sosiaalinen kasvu nähdään prosessina, jossa yksilö kasvaa ympäröivän yhteisön normistoon sosiaalisen toiminnan kautta, ja omaksuu tätä



kautta myös esimerkiksi sukupuolen, jona häntä yhteisössä kohdellaan (Berger ym. 1966, 147). Sosiaalinen konstruktionismi pyrkii tekemään näkyviksi sosiaaliset rakenteet, joissa tieto ja oleminen muodostuu (Burr 2003, 2-5). Yksilöä ympäröivät käytännöt ja normisto ovat jatkuvassa muutoksessa, joten sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta ei ole olemassa yhtä absoluuttista totuutta todellisuudesta (Berger ym. 1966, 147-149; Helkama ym. 2005, 69).

### **2.1.2 Sukupuolinen toimijuus**

Toimijuudella tarkoitetaan yksilön suhdetta häntä ympäröiviin rakenteisiin, normeihin, yhteisöihin ja käytäntöihin (Ojala ym. 2009, 14), sekä yksilön vuorovaikutussuhteissa syntyvää sosiaalista asemoitumista (Berger ym. 1966, 148). Toimijuuden muotoutumiseen vaikuttaa valta, joka linkittyy historiallisiin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin ehtoihin. Toimijuus voi määrittää poliittisten ja historiallisten diskurssien määrittämisen instituution kontekstista käsin. Koulu on esimerkki tällaisesta instituutiosta, jonka julkisessa tilassa yksilöiden väliset toimijuutta määrittävät erot tulevat helposti näkyviksi ja vertailluiksi. (Jauhainen, 2009, 103.)

Toimijuus liittyy kiinteästi sukupuoleen, mikäli näemme Butlerin (2006) tavoin sukupuolen olevan tekojen ja toistojen summa, ja rakentuvan vuorovaikutuksessa ympäristön ja kulttuurin kanssa (Butler, 2006, 79). Sukupuoleen liitetyillä käsityksillä on suuri vaikutus toimijuuteemme. Arkisten rutiinien ja toistojen avulla ylläpidetään sukupuolittuneiden toimijoiden olemisen raameja, sekä sukupuolten yhteiskunnallisia ja kulttuurisia hierarkioita (Ojala ym. 2009, 15). Vaikka yksilöllä voidaan nähdä olevan kyky aktiiviseen toimintaan ja itsenäisesti valittuun toimintaan (Lahelma, 2009, 137), voi toimijuutta kuitenkin rajoittaa monenlaiset rajat sekä rakenteelliset esteet. Sosiaalinen todellisuus voi huomaamattomasti vaikuttaa päätöksentekoon (Lahelma 2009, 139).

Sekä performatiivisen sukupuolen että toimijuuden voidaan havaita rakentuvan aktiivisessa tekemisessä. Musiikinopetus on vahvasti rakentunut aktiivisen tekemisen ympärille, ja siksi musiikkiluokassa toimijuudessa havaittavat erot esimerkiksi sukupuolten välillä korostuvat. Musiikki on vahva identiteetin rakentaja, ja näin ollen

toimijuuden vahvistaja. (Karlsen, 2011, 12.) Musiikillinen kokemus voi kuitenkin olla myös toisen position tunnistamiseen herkistävä asia herättämällä kuulijassa vahvoja tunteita tai uusia näkökulmia (Saether, 2010, 49). Toimijuuden potentiaali rakenteita läpäisevänä ja subjektiviteetteja rakentavana voimana tulisi tiedostaa, kun sukupuoleen liittyviä ennalta-annettuja merkityksiä sekä kulttuurisia odotuksia pyritään purkamaan (Lahelma 2009, 151).

## 2.2 Populaarimusiikin yhtyepedagogiikka

Populaarimusiikki on sateenvarjokäsite musiikkityyleille, joissa yhdistyvät rytmisesti vahvat musiikilliset perinteet, tyylit ja vaikutteet. Populaarimusiikissa käytetään usein sähköisiä soittimia. Populaarimusiikin voidaan musiikillisten elementtien yhdistelmien lisäksi nähdä olevan myös massoille tuotettu kaupallinen tuote, jolla kuitenkin on kuluttajalleen ideologinen merkitys. (Shuker, 1994, 6, 10.) Populaarimusiikin voidaan nähdä myös olevan vahva sukupuolen ja seksuaalisuuden rakentamisen väline (McClary 1991, 53).

Esimerkkejä populaarimusiikin lukemattomista sivuhaaroista ovat pop ja rock (Shuker, 1994, 6, 10). Pop-musiikille tunnusomaisia piirteitä ovat mm. kappaleen lyhytkestoisuus, sekä melodian keskeisyys. Rock-musiikki voidaan nähdä sähkökitaravoittoisena musiikkina, jossa tunnistettavaksi elementiksi voi nousta esimerkiksi kitara-soolo. (Kruse, 2003, 86.) Pop- ja rockmusiikki ovat populaarimusiikin tutkimuksessa suosittuja genrejä niiden yleisyyden vuoksi (Aho & Kärjä 2007, 13). Feministisestä näkökulmasta pop ja rock tarjoavat kiinnostavia tutkimuskohteita, sillä niissä jaotellaan usein toimijoita feminiinisyyden ja maskuliinisuuden perusteella (Cohen 1997, 30).

Bändiohjaamisen perinteessä yhdistellään informaalin ja formaalin musiikkikasvatuksen piirteitä (Green 1997, 175-178). Formaali musiikkikasvatus on länsimaisen taidemusiikin opettamisen perinteeseen pohjautuva opetusmuoto. Informaali musiikkikasvatus puolestaan perustuu oppijalähtöiselle imitaatiolle ja kokeilulle, ja

muistuttaa epäinstitutionaalisen ympäristön oppimistapahtumia (Green 2008, 3-5). Bändikulttuurin nähdään usein rakentuvan vapaalle itseilmaisulle, hallinnan vastustamiselle ja oman äänen löytämiselle. Kyse on nuorten omasta kulttuurista, joka rakentuu opetustilanteen ulkopuolella, ja johon puuttuminen ohjaajan asemasta on rajallista. (Björk 2001, 18.) Musiikkikasvattajan tehtävänä voidaan kuitenkin nähdä olevan erilaisten musiikillisten toimintatapojen esittely. Näin vältetään opetustilanteen muuttuminen standardoiduksi käytännöksi, jossa on etukäteen määritelty, mistä nuoret pitävät ja miten bändikulttuurissa toimitaan. (Björk 2001, 19.)

Bänditoiminta ja yhteismusisointi ovat suomalaisen musiikkikasvatuksen yleisimpiä opetuskäytäntöjä. Aiheen kriittinen tarkastelu ja tutkiminen on kuitenkin Suomessa ollut vähäistä. (ks. Väkevä 2006, Westerlund 2006.) Bändikulttuurien työskentelykäytäntöihin ja niiden hyödyntämiseen formaalin musiikkikasvatuksen piirissä on 2000luvulla osoitettu kiinnostusta kansainvälisessä tutkimuksessa (ks. Allsup 2004, Green 2002).

### **2.2.1 Musiikillinen toimijuus**

Toimijuudella tarkoitetaan yksilön taitoa toimia siten, että toiminnan kautta on mahdollista saada asioita tapahtumaan (Bandura 2001, 2). Musiikillinen toimijuus muotoutuu yksilön kykyä toimia musiikkiin liittyvässä ympäristössä (Karlsen 2011, 110). Musiikillinen toimijuus voi näyttäytyä aktiivisuutena monissa erilaisissa toimintatavoissa, kuten soittamisessa, kuuntelemisessa tai musiikkiliikuntaan osallistumisessa. (Muhonen 2016, 59). Musiikilliseen toimijuuteen lasketaan kuuluvaksi myös musiikin aktiivinen hyödyntäminen itsesääteilyyn tai identiteetin rakentamiseen subjektiivisella tai kollektiivisella tasolla (Karlsen, 2011, 12). Musiikin rooli identiteetin rakentajana näyttäytyy muun muassa siinä, miten sen avulla on mahdollista tutustua itseensä mm. kehollisuuden, tunteiden, toiminnan ja havainnoinnin avulla. Tätä kautta kasvanut itsetuntemus voi vahvistaa sosiaalista toimijuutta (Karlsen 2014, 423).

Musiikinopetuksessa toimijuus voi näyttäytyä esimerkiksi oppilaan motivaationa saada tarpeensa täytetyksi, haluna kasvaa musiikillisena toimijana ja haluun saada arvostusta. Halu oppia ja tuntea olonsa huomioduksi ovat välttämättömiä, kun

oppilaalta edellytetään epämukavuusalueelleen menemistä. (Blair 2009, 180.) Toimijuuden voidaankin nähdä rakentuvan uskosta omiin taitoihin suhteessa haluttuihin lopputuloksiin (Bandura 2001, 10).

Sukupuolen tavoin toimijuus saa muotonsa ympäröivistä käytännöistä. Näin ollen erilaiset instituutiot vaikuttavat käsitykseen yksilöstä sukupuolisena toimijana niin yksilön kuin ympäristönkin tasolla. (Mäkelä, Puustinen, & Ruoho 2006, 7.) Peruskoulussa yhtyepedagogiikkaa toteuttavalla opettajalla on siis paljon valtaa siinä, miten hän toiminnallaan ohjaa toimijuuden rakentumista institutionaalisessa ympäristössä.

## **2.2.2 Sukupuolittuneet rakenteet populaarimusiikissa ja sen opetuksessa**

Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on viime vuosina herätty tarkastelemaan musiikin opetusta feministisestä näkökulmasta niin Suomessa (ks. esim. Kosunen 2001, Martikainen 2010) kuin muuallakin (ks. Björck 2011, Lamb 2009, Gould 2010, Green 2002). On havaittu, että musiikissa muutenkin ilmenevät epätasa-arvoisuudet valuvat usein myös opetettavan oppiaineen käytäntöihin, sillä musiikin opetteluun liittyy vahvasti jo olemassa olevan musiikin sekä sen mukanaan kantaman kulttuurin jäljitteleminen (Green 1997, 166-167). Koska pop ja rock ovat suosittuja tyyllilajeja musiikinopetuksessa, välittyvät niiden kantamat mielikuvat ja ennako-oletukset helposti myös opetukseen (Mansnerus 2007, 97-98, Väkevä 2006, 126).

Populaarimusiikin toimijuus on miesvaltaista niin esittäjien kuin taustatoimijoidenkin puolella (ks. Lindgren 2007). Sukupuolella voidaan nähdä olevan merkittävä rooli musiikin toiminnan kentillä (Björck 2011, 84). Populaarimusiikin lajeista mm. rock-kulttuuri on syntynyt miesten toimintana, ja siksi se kantaa mukanaan miehiseksi määriteltyjä toimintoja ja tyyliä (Cohen 1997, 17). Rock-musiikin miehisyyden leimaa on vahvistettu yleisessä puheessa genren kehittyessä (Cohen 1997, 17; Björck 2011, 84). Naissukupuoli populaarimusiikin kontekstissa on puolestaan nähty kuluttavana ja fanittavana toimijana (Bayton 1997, 37; Frith 1988, 249). Vaikka nykyään entistä yleisemmäksi on noussut ajatus voimakastahtoisesta ja äänekkäästä aktiivisen musiikintekijänaisestä, yhdistyvät perinteiset stereotypiat edelleen musiikkimaailman naistoimijuuteen (Björck 2011, 57).

Historiallisina syinä naistoiminnan vähydelle musiikin ja taiteen kentällä voidaan nähdä mm. haasteet keskeytyksettömän työn ja naissukupuoleen liitetyn kotona olemisen vaatimuksen yhteensovittaminen (Macarthur 2002, 33). On myös ajateltu, että perinteisesti maskuliinisena alueena pidetyn teknologian yleistyminen rock-musiikin kehityksessä eristi rock-musiikista miehisen toimijuuden kentän (Green 1997, 75-76). Musiikkityyleissä saattaa myös esiintyä taiteellisia ratkaisuja, jotka ovat ristiriidassa naistoimijuuden kanssa. Esimerkiksi jotkin metallin alalajit ilmentävät suoranaista naisvastaisuutta (Walser 1993, 110), ja joissakin rap-musiikin sanoituksissa voidaan havaita naisvihamielisyyttä (Kruse 2003, 85-86). Tämä on huomionarvoista, sillä esimerkiksi POPS (2014) kehottaa hyödyntämään musiikinopetuksessa oppilaiden musiikintuntemusta ja kappale-ehdotuksia. (POPS 2014, 422-424). Kuitenkaan mikään musiikki tai musiikkityyli ei ole alkujaan luontaisempaa tietylle sukupuolelle. Sukupuolittuneiden merkityskenttien rakentuminen musiikkiin tapahtuu vasta, kun sitä peilataan yhteiskunnan kontekstia vasten (Bayton 1997, 39-40; Cohen 1997, 17).

On huomattu, että instrumenttivalinnoissa näkyy vahvasti sukupuolten väliset toimijuuserot. Sähköiset instrumentit ja rummut valikoituvat useammin poikien soitettaviksi (Hoffman 2008, 1), kun taas viulu, piano ja laulu vaikuttaisivat olevan tytöille tyypillisempiä valintoja (Green 2002, 3; Björck 2011, 84; Hoffman 2008, 1). Sukupuolen toimijuutta vastaan toimiminen instrumentin soittamisessa on hankalaa etenkin silloin, kun se tapahtuu muiden katseiden alla (Green 1997, 80, 175-178). Käsitystä instrumenttien feminiinisyydestä tai maskuliinisuudesta ohjaa se, millaisia tekemisen laatuja niiden soittaminen vaatii. Feminiinisinä määreinä soittamisessa voidaan nähdä mm. kepeys, suloisuus, pehmeät äänet, herkkyyys sekä sirojen soitinten soittaminen. Maskuliinisina piirteinä soittamiselle on nähty esimerkiksi kovaäänisyys, määrätietoisuus, voiman käyttö, fyysisyys ja raskas ote. (Koskela 2011, 54-56.)

Näiden laatuojen tuottaminen voi sotia yksilön muodostamaa sukupuoli-identiteettiä vastaan niin voimakkaasti, että esimerkiksi naisen taito soittaa bändisoitinta voi merkitä melkein samaa, kuin naiseuden hylkääminen (Green 1997, 183-187). Toimijoiden on helppoa samaistua sukupuolelleen tyypillisesti esitettyihin toimintoihin. Esikuvilla on suuri merkitys, kun nuori hahmottaa oman toimijuutensa mahdollisuuksia. (Björck 2011, 29.) Instituutiot, sosiaalisen ympäristö sekä kategorisointi muovaavat

yksilön toimijuuden ja sukupuolen toiminnan raameja. Vaikka näiden raamien ylittämisen mahdollisuus on olemassa, noteerataan se kuitenkin helposti poikkeavana asiana. Tämän poikkeavuuden korostuminen saattaa tehdä toimijuuden raamien ulkopuoliseen toimintaan osallistumisesta vaikeaa. (Lahelma 2009, 139; Mäkelä ym. 2006, 7.)

Eräänä syynä tyttöjen osallisuuden vähyyteen yhtyepedagogiikassa on nähty myös itse bändipedagogiikan käytänteiden luonne. Voidaan ajatella, että koulun musiikillisen toiminnan tulisi mukailla tosielämän musiikillisia käytäntöjä, jotka ovat oppilaille läheisiä ja tunnistettavia (Elliott 1995, 266). Bändiohjaamisen taipumus suosia informaalia oppimista voi kuitenkin muodostua ongelmalliseksi sukupuolisensitiivisyyden näkökulmasta, sillä bänditoiminta ei välttämättä ole lähtökohtaisesti tasa-arvoista. Siksi se voi johtaa ahtaiden roolijakojen voimistumiseen tai eriarvoistaviin tilanteisiin opetuksessa. (Masnerus 2007, 113-114.) Bändisoittoa koskevat tutkimustulokset ovat myös usein pojista koostuvien bändien havainnointia. Näiden havaintojen pohjalta on muotoutunut pojille suotuisampia oppimismalleja. Tyttöillä ja pojilla on kuitenkin havaittu olevan erilaiset tarpeet yhtyesoittoon liittyvässä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Yhtyesoitto-tilanteessa tyttöjen tarve verbaaliselle kommunikaatioprosessille on poikia suurempi. Musiikinopetuksessa tulisi ymmärtää erilaisten oppimisprosessien kirjo, ja hyödyntää laajasti erilaisia lähestymistapoja. Tällä voitaisiin ehkäistä esimerkiksi tyttöjen etääntymistä bändisoitosta suotuisan kommunikaatioympäristön puutteen pelossa. (Abramo 2011, 21.)

## **2.3 Draamakasvatus**

Draamakasvatus on termi, joka viittaa erilaisissa oppimisympäristöissä toteutettavaan draamaan ja teatteriin (Heikkinen 2004, 19). Lähtökohtana draamakasvatukselle on fiktiivisten maailmojen luominen, sekä sopimuksenvarainen liikkuminen kahdessa eri maailmassa (Heikkinen 2002, 66). Keinona tähän toimii teatterin muoto ja kieli, joka mahdollistaa asioiden tutkimisen ilman todellisen maailman valtarakenteiden vaikutusta. Ominaista draamakasvatukselle on tapa kertoa ja tutkia tarinoita ihmisenä elämisestä roolien käytön sekä draaman muotojen avulla, mikä erottaa sen muusta

kasvatuksesta. (emt, 24.) Ainutlaatuista draamakasvatuksessa oppiaineena on se, että omien rajojen kokeileminen ja virheiden tekeminen on sallittua (Heikkinen, 2004, 116).

Mielikuvituksella on ihmisen kognitiivisista toiminnoista erityislaatuinen tehtävä, sillä se mahdollistaa uusien maailmojen luomisen (Greene 1995, 3). John Dewey on perustellut teoksessaan *Art as Experience*, (1934) taidekasvatuksen tärkeyttä juuri sillä, että taide rohkaisee meitä jatkuvaan itsemme ja oman maailmamme uudelleenkonstruointiin. Draamakasvatuksen mahdollisuudet vakiintuneiden ajatusmallien muokkaajana ja totutun todellisuuden kyseenalaistajana kasvatuksessa ovat mittavat. Draamakasvatuksessa luodaan erilaisia näkökulmia ja vaihtoehtoisia mahdollisuuksia, sekä hahmotetaan tulevaisuutta esteettisten prosessien kautta. (Heikkinen 2002, 15.) Kulttuuripepiteen kriittistä tarkastelua ja pyrkimystä uuden kulttuurin luomiseen voidaan pitää eräänä draamakasvatuksen tehtävinä (Heikkinen 2002, 141; Bolton 1986, 218-219). Muutoksen ja kehityksen hakemisen välineinä toimivat fiktion todellisuus<sup>2</sup> ja leikin maailma, sekä näiden luomat mahdollisuudet erilaisten näkökulmien esiintuomiseen (Heikkinen 2002, 138). Arkinen näkökulma muuttuu, kun draamakasvatuksessa tilanteita pääsee tutkimaan totutusta poikkeavilla tavoilla esimerkiksi erilaisten roolien kautta. Roolit mahdollistavat haastavien asioiden käsittelyn turvallisesti. (Heikkinen, 2004, 146.)

Draamakasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää leikillisyyden ajatusta (Heikkinen 2002, 41). Leikkiä ja draamaa yhdistää säännönmukainen fiktion luominen, sekä mahdollisuus rikkoa sääntöjä ja tehdä poikkeuksia (Heinonen 2000, 22-23). Myös musiikki voidaan laskea leikin muodoksi (Huizinga 1947, 62-63), mikäli se sisältää konkreettisia toimintoja, jotka yhdistyvät nopean liikkeen, eleen, otteen, taputuksen tai elävän rytmisen liikkeen avulla (Huizinga 1947, 50). Leikin voidaan myös nähdä olevan kaiken kulttuurin perusta (Huizinga, 1947, 25). Kun lapsi siirtää kulttuurikokemuksiaan omiin leikkeihinsä, ja luo niille uusia merkityksiä, luodaan vähitellen kulttuuria (esim. Winnicott 1971/1989).

---

<sup>2</sup> Fiktion todellisuudeksi kutsutaan erästä draamakasvatuksen leikillisyyden ainesta. Paradoksaalinen sanapari pyrkii kuvaamaan sitä, miten leikkiessämmekin "tiedämme leikkivämme, teemme sopimuksen siitä, että leikimme". (Heikkinen 2002, 66). Jos sopimukseen ei sitouduta, leikillisyyys katoaa. Fiktion todellisuus on eräänlainen yhteinen päätös siitä, että fiktiossa tapahtuvat asiat ovat leikkihetkellä todellisia. (Heikkinen 2002, 66.)

Draamakasvatuksen erilaisia käytännön ilmenemismuotoja voivat olla mm. draama-leikki tai improvisaatio, prosessidraama tai forum teatteri/työpajateatteri. Nämä ovat draamakasvatuksen työkaluja draaman maailmojen luomiseen. (Heikkinen 2004, 31, 36-37.) Draamakasvatuksessa leikillisyyden ja toiseen tilaan menemisen tulee aina olla määriteltyä, ja tarkkaa, jotta draaman tiloihin heittäytyminen olisi helpompaa ja turvallisempaa. Tähän apuna toimii mm. draamasopimus, jossa määritellään draaman toteuttamiselle reunaehdot sekä ryhmän yhteiset pelisäännöt. Määrittelemisen on tarpeellista, kun liikutaan tiloissa, joissa tosimaailman säännöstö ei enää päde. (Heikkinen 2002, 89.)



## 3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa avaan tutkimukseni tarkoitusta ja esittelen tutkimuskysymykseni. Kukaan systemaattista kirjallisuuskatsausta tutkimusmenetelmänä. Lisäksi erittelen tutkimusprosessini vaiheita ja lähdeaineistoni muotoutumista, ja esittelen tutkimusprosessiini liittyviä eettisiä näkökulmia.

### 3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tavoitteena on kartoittaa, miten draamakasvatuksen keinoin voidaan laajentaa sukupuolista toimijuutta yhteopetuksessa sukupuolisensitiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Pysin löytämään yhteyksiä musiikinluokan toimijuutta rajoittavien rakenteiden, sekä draamakasvatuksen tarjoamien harjoitteiden väliltä. Tutkimuskysymykseni on:

Miten draamakasvatus voi laajentaa sukupuolista toimijuutta peruskoulun populaarimusiikin yhteopetuksessa?

### 3.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Toteutan tutkimukseni systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tutkitaan ja raportoidaan olemassa olevaa kirjallisuutta (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara, 2003). Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen voidaan sanoa olevan eräänlainen tiivistelmä tutkittavan aiheen kannalta merkittävän aiemman tutkimuksen sisällöstä. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa käydään läpi runsas määrä tutkimusmateriaalia tutkittavan aiheen piiristä, ja esitellään sitä tiiviissä, helposti ymmärrettävässä muodossa. Systemaattisen tiedonkeruun myötä karttunut tutkimustieto asetetaan historialliseen, sekä oman tutkimusalan kontekstiin. Tutkimustiedon esittelemistä ohjaa tutkimuskysymyksen asettelu. (Salminen 2011, 9.)

Tutkielmani tarkoituksena on löytää yhteyksiä draamapedagogiikan ja musiikinluokan sukupuolisen toimijuuden laajentamisen väliltä sukupuolisensitiivisyyden näkökulmasta. Tutkimusaineistossa on esitelty niitä syitä, jotka ovat erilaistuneet sukupuolisen toiminnan taustalla, mutta konkreettisia avauksia käytännön toiminnan

muutokseen tähtäävästä tutkimuksesta ei ole saatavilla. Draamakasvatuksen hyötyjä ryhmäytymisessä ja identiteetin rajojen kokeilemisessa on tutkittu, (esim. Gallagher 2000) mutta aihetta ei ole tarkasteltu musiikkikasvatuksen kentällä. Kirjallisuuskatsauksessani on siis kriittisen kirjallisuuskatsauksen piirteitä, sillä pyrin osoittamaan, mitä näkökulmaa ei vielä aiemmin ole tarkasteltu (Hirsjärvi ym. 1998).

### 3.3 Tutkimusprosessi

Valitsin lähteeni luotettavuuden, osuvuuden, monipuolisuuden sekä saatavuuden mukaan. Olen käyttänyt lähteinäni mm. vertaisarvioituja artikkeleita, väitöskirjoja sekä maisterintutkielmia. Tutkimuksessani yhdistyy kolmen eri tutkimusalan termistö: sukupuoli- ja sukupuolentutkimuksen, musiikkikasvatuksen ja draamakasvatuksen. Tutkimuskysymykseni lähestyy musiikkikasvatuksen alaa kolmesta eri kulmasta, joten pyrin tasa-  
puoliseen aineistonkeruuseen kaikilta kolmelta alalta todenmukaisen synteetin muodostamiseksi. Mittavassa osassa löytämäni tutkimustietoa on laadullinen tutkimus-  
ote. Pyrin löytämään laadullisesta aineistosta sellaista materiaalia, joka on ilmaisullisesti rikasta mahdollistaakseni monipuolisen ja kyseenalaistavan tarkastelun. (Alasuutari, 1999, 83–84). Mitä enemmän tietoa olen aiheestani omaksunut, sitä paremmin voin uskottavan kirjallisuuskatsauksen vaatimusten mukaisesti rajata lähdeaineistostani mahdollisimman tarkasti tutkimusaiheeseeni liittyvän kirjallisuuden (Hirsjärvi ym., 1997, 114–116).

Hakusanoinani käytin muun muassa:

- popular music pedagogy
- music pedagogy + gender
- popular music pedagogy + gender
- drama pedagogy
- drama pedagogy + gender
- drama pedagogy + identity
- drama + emancipation
- feministinen pedagogiikka

### 3.4 Tutkimusetiikka

Kandidaatintutkielmani aihe liittyy koulumaailmaan. Oppivelvollisuuden nojalla lähes jokaisella suomalaisella on omakohtaista kokemusta aiheestani. Tämän vuoksi on tärkeää erottaa tutkittu tieto arkitiedosta, minkä voidaankin katsoa olevan yksi tietentekemisen tärkeistä periaatteista (Hirsjärvi ym. 2014, 18). Nojaan tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaan avoimuuden ja vastuullisen tiedeviestinnän pyrkimykseen (TENK 2012). Siksi pyrin tekemään tutkimuksestani mahdollisimman luettavaa, jotta esittelemäni tutkimustiedon potentiaali muuttaa maailmaa olisi mahdollisimman suuri. On tärkeää, että tiedolla on mahdollisuus siirtyä tieteellisestä maailmasta myös helpommin lähestyttäväksi arjen todellisuuteen.

Tutkimusaiheen valinta on itsessään jo eettinen ratkaisu (Hirsjärvi ym. 2014, 23). Pyrinkin tutkimuksessa ottamaan huomioon aiheeni yhteiskunnallisen merkityksen, sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen potentiaalin. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen voidaan nähdä olevan hyvä alusta hypoteesien testaamiselle, sekä tutkimustulosten tiiviille esittämiselle. Sen avulla voidaan myös löytää aiemmassa tutkimuksessa esiintyviä puutteita, jotka puolestaan saattavat paljastaa tarvetta uudelle tutkimukselle. (Salminen 2011, 9.) Koenkin, että eräs tutkimukseni tavoitteista on toimia teoreettisena katsantona ja innoittajana laajemmille tutkimuksille aiheen tiimoilta. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen puitteissa tarkoitukseni on kuitenkin vastata tutkimuskysymykseeni, sekä referoida tutkimustietoa objektiivisesti, jotta lähtökohdat johtopäätöksieni muodostamiselle ovat mahdollisimman todenmukaiset (Petticrew 2001, 99– 101).

Kandidaatintyössäni pyrin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, johon kuuluu esimerkiksi rehellisyys, yleinen huolellisuus sekä tarkkuus tutkimustyössä. (TENK 2012) Nämä tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat ohjaavat minua toimimaan vastuullisesti osana tieteen jatkumoa. Koska työni on kirjallisuuskatsaus, pohjautuu tutkimustietoni muiden tutkijoiden tutkimustuloksiin. Kunnioitan näiden tutkijoiden työtä asianmukaisia lähdeviittauksia käyttämällä. Raportoin tutkimustulokseni huolellisesti ja arkistoin lähdemateriaaliani systemaattisesti. (TENK 2012.) Selostan käyttämäni menetelmät huolellisesti (Hirsjärvi ym. 2014, 26).

Tutkimuksessani yhdistellään eri alojen tutkimustietoa valitsemani tutkimuskysymyksen valossa. Varon kuitenkin sortumasta tekaistujen havaintojen esittämiseen, havaintojen tarkoitukselliseen muokkaamiseen tai vääristämiseen ja tuloksien kannalta oleellisen tutkimustiedon esittämättä jättämiseen. Näiden katsotaan hyvän tieteellisen käytänteen valossa olevan vilppiä, mikä puolestaan on lainvastainen teko. (TENK 2012) Vilppi tieteellisessä toiminnassa ei ole pelkästään tiedeyhteisön, vaan myös päätöksentekijöiden harhauttamista. (Hirsjärvi ym. 2014, 26).

## 4 Tulokset

Voidaan ajatella, että kasvatuksen taustalla on aina poliittinen agenda (Freire 1993, 80). Kriittisen pedagogiikan pioneeri Paolo Freire uskoo, että samalla kun kasvatuksella on valta alistaa yksilöitä, on sillä ennen kaikkea myös mahdollisuuksia vapauttaa yksilöitä ja muuttaa käytäntöjä totutusta (Bartlett, 2008, 2). Feministisen kritiikin avulla musiikkikasvatuksen kenttää voidaan viedä monipuolisempaan suuntaan siinä, miten se ottaa huomioon sukupuolen. Musiikinluokasta voidaan tehdä mahdollisuuksien alue, jossa kaikki pääsevät toteuttamaan itseään ja intressejään. (Lamb 2009, 155-156.) Tästä ajatuksesta lähden, kun seuraavaksi esittelen tutkimuskirjallisuudesta nousseita pedagogisia ratkaisuja, jotka mahdollistavat toimijuuden laajenemisen sukupuoliittuneiden käytänteiden rajojen ulkopuolelle.

Tässä luvussa esittelen rinnakkain eri pedagogisten toimintatapojen fuusion mahdollisuuksia uudenlaisten toimintaympäristöjen luomisessa. Keskityn tuloksissani siihen, millaista tietoa aineistoni antaa sukupuolisen toimijuuden laajentamista koskien, ja miten tästä tiedosta voitaisiin hyötyä populaarimusiikin yhtyeopetuksen kontekstissa. Jäsentelen tulokset toimijuuden toteutumisen kannalta olennaisiin tekijöihin, joita ovat ryhmädynaamiset tekijät, identiteettikysymykset, toimijuuteen vaikuttavien rakenteiden tiedostaminen sekä ohjaajan rooli tilanteiden fasilitoijana.

### 4.1 Ryhmän valtarakenteisiin vaikuttaminen

Valtasuhteet rakentuvat sosiaalisissa verkoissa ihmisten välisissä suhteissa ja vuorovaikutuksen rakentumisen tavoissa (Foucault, 1983, 224). Valtasuhteissa näyttäytyy yhteisön jäsenten välinen vaikuttaminen sekä sosiaaliset riippuvuudet (Uusikylä & Atjonen 2007, 107; Niemistö 2007, 107). Yhteiskunnassa vallitsevat valtarakenteet eri ryhmien välillä vaikuttavat myös luokkahuoneen sosiaaliseen rakenteeseen. Koulujärjestelmä rakentuu hierarkioille, ja sukupuolispesifit roolit ovat vahvasti näkyvillä. Oppilaiden erottelu sukupuoli, rodun ja yhteiskuntaluokan mukaan ovat tyypillisiä sosiaalisia ilmiöitä kouluyhteisön kanssakäymisessä. (Leach 2003, 386.) Sukupuoli näkyy oppilaiden välisten suhteiden rakenteissa. Oppilailla on taipumus viettää aikaa

kouluympäristössä pääsääntöisesti samaa sukupuolta olevien kanssa. (Kiilakoski 2012, 22; Ollikainen 2011, 469.) Polarisoituneisuus aiheuttaa väistämättä eroja ryhmien välille ja vähentää niiden välistä vuorovaikutusta (Halinen, Mononen 2016, 40).

Sukupuolten välinen polarisaatio näkyy myös musiikinluokassa esimerkiksi toimijuuden eroavaisuuksissa eri sukupuolten välillä. Musiikin oppimiseen vahvasti liittyvä jäljittely tekee musiikinluokasta kuin pienoismallin musiikkiin liitettyistä mielikuvista ja niiden näyttäytymisestä yhteiskunnassa. Näin yhteiskunnan todellisuutta mukailevat ennakoasetelmat tyttöjen ja poikien toimijuudesta pop- ja rockmusiikissa siirtyvät koulun musiikinopetukseen. (Green 1997, 166-167.) Pop ja rock muodostavat valtaosan opetuksen sisällöstä, joten niiden mukanaan kantamat assosiaatiot ja stereotyytiat käyvät mitä todennäköisimmin jossain vaiheessa opetusta ilmi (Mansnerus 2007, 97-98, Väkevä 2006, 126).

Populaarimusiikin pedagogiikan taipumus suosia informaalia oppimista voi muodostua ongelmaksi, mikäli se siirtää oppimistilanteeseen bändikulttuurin käytänteitä, jotka eivät lähtökohtaisesti ole tasa-arvoisia. Tämä voi johtaa eriarvoistaviin tilanteisiin sekä ahtaiden roolijakojen voimistumiseen. (Mansnerus 2007, 113-114.) Bändipedagogiikan käytänteitä on luotu pitkälti poikien bänditoimintaan keskittyvän tutkimuksen pohjalta, mikä saattaa hankaloittaa tyttöjen osallisuutta toimintaan (Abramo 2011, 28-37). On havaittu, että luokan toimintatavoissa saattaa dominoida poikaolettujen luoma toimintakulttuuri, johon tyttöoletettujen on vaikea päästä osalliseksi (Halinen, Mononen 2016, 62).

Sosiaalinen rakenne ja valtasuhteet vaikuttavat olennaisesti luokan yhteishenkeen (Uusikylä & Atjonen 2007, 107). Oppilaiden välinen luottamus edesauttaa ryhmän tavoitteellista toimimista yhtenä kokonaisuutena (Salovaara & Honkonen 2011, 44). Yhteenkuuluvuuden tunteen voidaan myös nähdä toimivan pohjana oppimiselle (Hännikäinen 2006, 127). Mikäli kuitenkin sosiaalinen rakenne on hyvin polarisoitunut, tämä ei pääse toteutumaan. Siksi opettajien tulisikin luoda projekteja, joiden avulla voitaisiin löytää eri sukupuolta oleville keinoja yhdessä työskentelyyn. (Schmuck & Schmuck 2001, 121–122.)

Feministinen pedagogiikka pyrkii purkamaan ryhmien valtarakenteita osallistavilla metodeilla, kuten äänen antaminen ja valtauttaminen (Rekola & Vuorikoski 2006, 17-18). Termit ovat osallistavan pedagogiikan pioneerin, bell hooksin lanseeraamia. Valtauttaminen (empowerment) merkitsee opiskelijoiden olemassaolo-oikeuden tunnustamista osallistamalla oppilaita, ja antamalla heille vastuuta. Näin he tulevat tietoisiksi omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja vastuistaan. Musiikinopetuksen kontekstissa tämä voi näyttäytyä praktiikoissa, jotka ottavat kaikki osallistujat tasapuolisesti mukaan. Äänen antaminen (voicing) puolestaan on oiva keino osallistamiseen. Se pyrkii jokaisen osallistujan aktiiviseen kuulemiseen tasapuolisesti. Äänen antaminen tukee oppilasta itseilmaisuun ja itsetietoisuuden voimistamiseen. Muuttamalla luokkatilan vallanjakoa ja pedagogisia ratkaisuja näillä menetelmillä feministinen pedagogiikka pyrkii luomaan turvallisia oppimisympäristöjä. (Rekola & Vuorikoski 2006, 17-18; Hooks 2007, 78-79.)

Sukupuolisensitiivisiä ja feministisiä pedagogisia ratkaisuja voi olla esimerkiksi se, millaista termistöä puheessa käytetään, tai miten tilaan asetetaan tasa-arvoista osallisuutta tukevalla tavalla. Arkisten rutiinien muuttaminen on esimerkki vallanjakoa muuttavista pedagogisista ratkaisuista, jotka voivat vaikuttaa luokan ilmapiiriin positiivisesti. Arkisten rutiinien muuttamista voidaan toteuttaa lukuisilla eri tavoilla. On havaittu, että esimerkiksi ryhmätyöskentelyä vaativissa kilpailutehtävissä eri sukupuolten voimat saattavat yhdistyä kuin varkain, kun vallitseva sosiaalinen todellisuus unohtuu yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. (Halinen, Mononen 2016, 67.)

Piirimuodostelman käyttäminen opetuksessa on esimerkki äänen antamisen keinosta. Se on myös väylä luoda tarkoituksellinen tila uteliaisuudelle ja empaattisuudelle. Piirissä huomio kohdistuu kaikkiin tasapuolisesti, ja jokaiselle on mahdollista välittää kokemus siitä, että on tärkeä osa kokonaisuutta. Piirityöskentely on hyvä keino antaa ääni kaikille vuorotellen, sekä harjoitella puhumista ja kuuntelua. Myös ajatusten jakamisen ja reflektoinnin käynnistäminen tapahtuu piirimuodostelmassa vaivattomasti. (Baldwin & Linnea 2010, 183–184.)

## **4.2 Identiteetin rajojen venyttäminen**

Toimijuus musiikissa voi rajoittua nimenomaan siitä syystä, että pyydetty toiminto sotii omaa sukupuolista identiteettiä vastaan. Kuten käsiteluvussa todettiin, esimerkiksi naisen kompetenssi bändisoittimessa voi tarkoittaa miltei samaa, kuin naiseuden hylkääminen (Green 1997, 183-187). Sosiaaliskonstruktivistisen ajattelutavan mukaan kuitenkin mielen sisällöt, rakentuminen ja näin ollen sen rajoittavat mallit ovat seurausta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2005, 69).

Minuus ei ole sisäsyntyinen ominaisuus, vaan jatkuvasti uudelleenmääriteltävissä ja uudelleenluotavissa, kuin taideteos (Foucault, 1983, 237). Identiteetti on sosiaalinen konstruktio, ja jatkuva merkityksien antamisen prosessi vuorovaikutuksessa sisäisten ja ulkoisten vaikutteiden kanssa (Swanepoel, 2003, 159). Yksilön identiteetti voidaan nähdä alati liikkuvana ”joksikin tulemisena” stabiilin olemisen sijaan (Gould 2012, 90-91).

Sosiaalisen transformaation tapahtumisen mahdollisuus on olemassa, mikäli tarjotaan ympäristö, jossa määrättyyn sukupuoleen liittyviä kehollistumia, liikekieltä ja käytöstä voidaan muuntaa ja horjuttaa (Butler 1988, 11). Oppilaan toimijuuden vahvistaminen voi rohkaista häntä siirtymään nykyisen identiteetin rajojen yli ja tutkimaan toisenlaisia vaihtoehtoja identiteetistä (Westerlund, Parti & Karlsen, 2017, 495). Toimintamme ja valintamme rohkaisevat meitä kuvittelemaan seuraavan version itsestämme laajemmin. Draamakasvatuksen voidaan nähdä tukevan tällaisen minuuden rajojen kokeilemisen kehittymistä, koska se altistaa uudenlaisien todellisuuksien kuvittelemiselle. (Gallagher 2003, 8.) Kun kuvitellut todellisuudet tuodaan osaksi toimintatapoja ja kommunikaatiota, muutoksen tapahtuminen on mahdollista (Hanley, 2013, 2).

Bertolt Brecht loi teatteripraktiikkansa tarpeelle luoda ”sosiaalisesti tietoinen vallitsevan todellisuuden keskeytys” (Gallagher 2003, 6.) Draamakasvatuksen voidaan nähdä ylläpitävän tätä tarvetta. (Gallagher 2003, 6.) Astumisella ”jonkun toisen saappaisiin” on mittavia pedagogisia hyötyjä. Silloin sallimme tilan identiteetin elementeillä leikkimiselle, ja näemme persoonallisuuden leikillisten linssien läpi jonakin ”päällepuettavana” asiana. (Bolton ym. 1999, Gallagher, 2000.)



Ihmislajille voidaan katsoa olevan tyyppillistä identiteetin vaihtamisen tarve – etenkin sosiaalisten ja hengellisten toimintojen edellytyksenä (Nunley 1999, 83). Eräs identiteettiä häivyttävä elementti voi olla naamion käyttäminen. Naamioilla on katsottu olevan tärkeä psykologinen rooli rohkaisijana ja vaikeiden tilanteiden kohtaamisen apuna. On uskottu, että naamiota käyttämällä ihminen saa käyttöönsä jonkinlaiset luonnonvoimat, jotka auttavat häntä toimimaan totutusta poikkeavalla tavalla. (Nunley 1999, 21-24, 30.) Naamiota käytettäessä ilmaisu muuttuu hyvin keholliseksi, sillä esittäjä ei voi ilmaista itseään kasvoniilmeiden tai puheen kautta (Mäki-Iso 1992, 28).

Kun visuaaliset keinot yksilöiden sosiaaliseen määrittelyyn poistuvat, korostuvat auditiiviset keinot havainnoida ympäristöä. Tästä voisi olla hyötyä bändipedagogiikassa esimerkiksi kuuntelun merkityksen korostajana. On havaittu, että sukupuolelle epätyypillisen instrumentin soittaminen on hankalaa etenkin muiden katseiden alla (Green 1997, 80, 175-178). Olisi kiinnostavaa tutkia, miten katsomisen merkityksen muuttuminen muuttaisi toimintaan osallistumisen kynnystä yksilötasolla.

### **4.3 Sukupuolittuneisuudesta tietoiseksi tuleminen**

Tietoiseksi tuleminen (*conscientization*) on kriittisen ajattelun ja muutosten aikaansaamisen perusta (Freire, 1993, 41-44). Sukupuolisensitiivinen pedagogiikka pyrkii kasvattamaan tietoisuutta yhteiskunnassa tai opetustilanteessa ilmenevistä sukupuolittuneista rakenteista. Tiedostaminen voi kuitenkin tehdä kipeää, kun yksilö ymmärtää olevansa osa eriarvoisuuden uudistamista ja tuottamista. (Magnet & Diamond 2011, 21–24.) Tämä kipuilu saattaa ilmetä tietoisuutta kasvattavan oppimistapahtuman vastustamisena esimerkiksi opetetun tiedon vastustamisena tai kieltämisenä, sekä kokemusten mitätöimisenä. (Leinonen & Uosukainen 2004, 89). Draamakasvatuksella on vahva tietoisuuden kasvattamisen potentiaali siinä, miten sen avulla tietoa ja ilmiöitä voidaan tutkia vapaana oman todellisuuden rajoja (Heikkinen, 2004, 116).

Prosessidraama on draaman ohjaamisen metodi, jossa tyyppillisesti opettaja ja koko luokka astuvat sisään mielikuvitukselliseen kontekstiin, joka usein perustuu opettajan tai opiskelijoiden keräämään lähdemateriaaliin. Tavoitteena on selvittää ja tutkia annettuja teemoja jatkuvan improvisaation avulla. Improvisaatioissa opettaja ja opiskelijat toimivat erilaisten roolien ja suhteiden kautta, teatterillisten konventioiden

ohjaamina. (Gallagher ym. 2005, 148.) Kerronnallinen kehys on metodi, jossa on elementtejä, kuten teema, konteksti, toiminta ja juoni. Narratiivi toimii näin ollen työkaluna luovien roolien tuomiseksi käytäntöön, pyrkimyksenään tutkia teemoja opittavan aiheen piirissä. (Bolton 1998, 178.)

Narratiivisen kehyksen avulla voitaisiin siis esimerkiksi luoda bändisoittamisen kontekstiin jokin kuvitteellinen tilanne, johon linkittyen musisointi tapahtuisi. Näin soittamista ohjaisi ja määrittäisi sosiaalisten tekijöiden sijaan kuvitteellisen tilanteen luoma säännöstö. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että sähkökitaran raskas äänenväri ei linkittyisikään sen populaarikulttuurisiin merkityskenttiin, vaan sen funktio olisikin vaikkapa kuvata maanjäristyksen ääntä luokan rakentaman satumaailman sisällä. Narratiivin avulla voitaisiin käsitellä myös yhtyesoiton sukupuolittuneisuuden liittyviä teemoja.

#### **4.4 Opettajan rooli sukupuolittavien käytänteiden purkajana**

Opettajuus voidaan sukupuolen tavoin nähdä performatiivisena tapahtumana, ja sitäkin määrittävät kulttuuriset ennako-oletukset. Jos opettajuuden toistamisessa ja jäljittelyssä toimitaan rajoja rikkovasti, tulee opetusdiskurssiin hiljalleen murtumia oppilaiden uudelleenrakentaessa käsitystään opettajasta. (Naskali 2001, 290-292.) Sukupuolisensitiivinen musiikinopettaja voi toimia esimerkkinä sukupuoliroolien rikkomisesta ja tällä tavoin murtaa oppilaiden käsitystä esimerkiksi siitä, mitä instrumentteja he linkittävät eri sukupuoliin (Koskela 2011, 76.)

Opettajalla on suuri merkitys musiikinopetustilanteen fasilitoijana esimerkiksi oppimateriaalien valitsijana. Oppimateriaalien kriittistä tarkastelua voidaankin pitää eräänä sukupuolisensitiivisen musiikkikasvatuksen toteutumisen lähtökohtana (Martikainen 2010, 13). Oppimateriaalivalinnoissa tulisi olla edustettuna tasaisesti kaikkia sukupuolia niin sanoituksissa, teosten tekijöissä kuin niiden esittäjissäkin. Ymmärtämällä, mitä ennako-oletuksia ja sukupuoliasetelmia yhtyesoittoon sisältyy, musiikinopettaja pyrkii muodostamaan koulun bändisoittotilanteista tasa-arvoisempia. Opettajan tehtävänä on tarjota esimerkkejä ja roolimalleja, jotka näyttävät musiikillisesta ja sukupuolisesta toimijuudesta mahdollisimman laajan kirjon. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31.)

Esikuvilla on suuri merkitys, kun nuori rakentaa omaa käsitystään toimijuudestaan musiikissa (Björck 2011, 29). On havaittu, että sukupuolirooleja kyseenalaistavat roolimallit kasvattavat lasten kiinnostusta instrumenttia kohtaan sukupuoli-odotusten vastaisesti (O'Neill ja Boulton 1996, 180-182). Aina opetustilanteen ulkopuolisia roolimalleja ei kuitenkaan kaivata. Opettaja voi myös itse muuttaa sukupuolittuneita käytänteitä toimimalla itse esimerkkinä ristiintoimijasta (Koskela 2011, 76). Opettajan rooli opetustilanteen tunnelman rentouttajana on myös merkittävä, ja tietynlaisen ”hassuttelun” salliminen opettajuudessa voi helpottaa myös oppilaiden heittäytymistä tehtäviin (Halinen, Mononen 2016, 40).

## 5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni päätulokset, Tarkastelen tuloksia tutkimuskysymykseni ja teoreettisen viitekehykseni valossa. Lopuksi pohdin tutkimukseni yhteiskunnallista merkitystä.

### 5.1 Johtopäätökset

Tutkimuksessani nousi esille, että toimijuuden laajenemiseen vaikuttavia tekijöitä ovat mm. yksilön sosiaaliseen asemaan, identiteettikokemukseen, tiedostamiseen ja esikuvien läsnäoloon liittyviä tekijöitä. Samat teemat toistuivat niin sosiaalipsykologisissa ryhmädynamiikkaa ja identiteettiä käsittelevissä tutkimuksissa, kuin sukupuolen sosiaalista merkitystä käsittelevissä tutkimuksissakin. Myös draamakasvatuksen tutkimuksissa toistuivat mainitut teemat.

Yhteiskunnassa vallitsevien sosiaalisten todellisuuksien vaikutus yhtyeopetustilanteen dynamiikkaan on väistämätöntä, mikäli mieleemme rakenne ja käyttäytymisemme tavat rakentuvat sosiaalisissa konstruktioissa (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2005, 69). Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti kuitenkin uskotaan, että vuorovaikutus sisäisen ja ulkoisen, yksilön ja yhteisön todellisuuksien välillä kulkee molempiin suuntiin, ja näin ollen yksilötason muutokset toimijuudessa voivat edesauttaa sosiaalisen todellisuuden muuttumista (Butler 1988, 11). Toimijuuden muuttamisen esteenä saattaa kuitenkin olla sosiaalisen konstruktioiden myötä muotoutuneen identiteetin rajallisuus. Draamakasvatus mahdollistaa yksilölle laajempien identiteettien kuvittelemisen, ja näin ollen luo hyvän pohjan muutoksen tapahtumiselle mm. roolityöskentelyn avulla.

Musiikinluokka musiikin tavoin ei ole sukupuoleton alue (Cohen 1997, 17; Björck 2011, 84). Populaarimusiikissa sukupuolten välisen toimijuuden erot elävät yhä vahvoina. Opettajalla on suuri rooli siinä, miten hän sukupuolisensitiivisesti fasilitoi oppimistilanteita ottamalla huomioon mahdolliset työskentelytapaan linkittyvät sukupuolittumisen mahdollisuudet. Koska yhtyeopetus pohjautuu vahvasti informaaleissa ympäristöissä muotoutuneelle bändikulttuurille, on epätasa-arvoisten käytänteiden siirtyminen opetustilanteisiin erityislaatuisten todennäköisistä (Mansnerus 2007, 97-98,

Väkevä 2006, 126). Siksi opettajalta edellytetään tarkkanäköisyyttä siinä, miten hän luo yhtyeopetustilanteeseen toimintakulttuurin, jossa mahdollistetaan toimiminen toisin. Mielikuvitus kognitiivisena toimintona mahdollistaa uusien todellisuuksien kuvittelemisen (Greene 1995, 3). Draamakasvatus mahdollistaa aiheiden mielikuvittellisen ja leikkilisen lähestymisen. Siksi koen, että potentiaali yhtyeopetustilanteiden käytänteiden perusteltuna rikkojana on olemassa.

## 5.2 Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten draamakasvatus voi tehdä sukupuolisen toimijuuden laajentumisesta helpompaa populaarimusiikin yhtyeopetuksessa. Tutkimuksen tekeminen sai minut ymmärtämään sukupuoliseen toimijuuteen liittyviä ilmiöitä monitahoisina sosiaalisina konstruktioina.

Tutkimukseni osoitti, että draamakasvatuksen ajattelussa on paljon yhtymäkohtia kriittiseen pedagogiikkaan ja emansipatoriseen uusien maailmojen luomisen uskoon. Kriittisen pedagogiikan voidaan kuitenkin nähdä olevan ongelmallinen ja ristiriitainen ajattelutapa siinä, miten se nostaa esiin epäkohdat, muttei keskity tuomaan ilmi varsinaisia ratkaisuehdotuksia niihin. Koen, että on tarvetta kriittisen pedagogiikan lähtökohtaa hyödyntäville käytännön toiminnan muutokseen tähtääville tutkimuksille.

Työni käsittelee kiistanalaista ja tunteita herättävää aihetta, jossa lähtökohtana on se, että sosiaalinen todellisuus, identiteetti ja minuus ovat jatkuvasti muutoksen mahdollisuuksille alisteisia tekijöitä. Pyrin kirjoittamaan tekstiäni mahdollisesta todellisuudesta käsin: ajattelutavasta, jossa sukupuolen toimijuuden rajat ovat laajentuneet siinä mitassa, että ne eivät enää ole ensisijainen toimijuuteen vaikuttava tekijä. Kuitenkin jaan työssäni toimijuutta ja toiminnan laadun elementtejä maskuliineihin ja feminiineihin, minkä voidaan katsoa ongelmallisella tavalla vahvistavan sukupuolittunutta ajattelua. Työni laajuuden puitteissa ei ole mahdollista käsitellä intersektionaalisella sensitiivisyydellä monia muita toimijuuteen vaikuttavia tekijöitä, kuten esimerkiksi ikään, luokkaan, etniseen taustaan tai seksuaaliseen suuntautumiseen liittyviä seikkoja. Näiden erojen huomioiminen on tärkeää, jottei muodostu harhaa siitä, että toimijuuden erot palautuisivat vain kaavamaisen kaksijakoisen sukupuolikäsityksen toisintamiseen. (Ylöstalo 2012, 264; Liljeström 2008, 250.)

Ajatus siitä, että rakenteellisista syistä johtuen toimijuudeltaan vähemmän jalansijaa saavia voitaisiin opettajapositiosta käsin valtauttaa, on myös ongelmallinen. Kun valikoidaan valta-aseman avuin ryhmästä tai yhteisöstä ihmisryhmiä, joiden äänen soisilla kuuluvaksi enemmän, tullaan samalla korostaneeksi kyseisen ryhmän altavastajan asemaa. On ongelmallista ryhmitellä määrätty ihmisryhmä saman sorron kokemuksen jakavaksi elimeksi, sillä ryhmien sisällä on lukematon määrä erilaisuuksia. (Naskali 2001, 285.)

Totutusta poikkeava oppimisympäristö toimijuuden lisääjänä näyttää kuitenkin olevan merkittävä voimassaolevien rakenteellisten todellisuuksien ohittaja. Draaman maailmojen potentiaali luoda toistaiseksi olemassa olemattomia tapoja toimia vastaa feministisen pedagogiikan tarpeeseen luoda uusiutuvia käytänteitä. Draaman mahdollisuudet muihin oppiaineisiin yhdistettynä todettiin useassa eri lähteessä. Onkin ehdotettu, että opettajien ja draamaopettajien välisen yhteistyön pitäisi kasvaa, jotta draaman potentiaali opetuksessa tulisi laajempaan tietoisuuteen (Saha 2013, 205). On kiinnostavaa nähdä, kehittykö draamapedagogiikan asema Suomessa tulevina vuosina yhä laajemmin oppiaineita läpäiseväksi elementiksi kouluissa, kun erilaiset projektiopettamisen tavat yleistyvät ja oppimiskäsitys muuttuu yhä holistisemmaksi.

Koen, että tutkimustulokseni tuovat esiin tärkeitä näkökohtia kasvatusalalle, sillä opettaja joutuu usein työssään opetussuunnitelman arvojen ja käytännön toimimisen mahdollisuuksien väliseen ristiriitaan. Haluan inspiroida tämän tutkimuksen lukijoita kokeilemaan luokkatilanteen käytänteiden toteuttamista totutusta poikkeavalla tavalla. Näin arkitodellisuuden rakenteet saavat mahdollisuuden väistyä utopioidemme tieltä.

### **5.3 Luotettavuustarkastelu**

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen olen pyrkinyt objektiivisuuteen ja huolellisuuteen kautta linjan. (TENK, 2012). Olen pyrkinyt esittelemään keräämäni tiedon synteessin puolueettomasti ja objektiivisesti. Ymmärrän sen kuitenkin olevan haastavaa ja moniselitteistä tutkimuksessa, jonka

aiheenvalinta jo itsessään on poliittinen ratkaisu. Olen kerännyt lähdeaineistoni mahdollisimman monipuolisesti eri pedagogiikanalojen kulmista, ja uskon sen olevan kattava johtopäätösteni perustelija. Olen pitänyt tarkkaavaisesti huolta siitä, että käyttämäni käsitteistö avautuu lukijalle loogisena ja luettavana jatkumona kaikissa tutkimukseni vaiheissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 149).

Tutkimusprosessini kirjaaminen on tapahtunut tarkasti, jotta lukija ja tiedeyhteisö voivat ymmärtää kaikki ne vaiheet, joita aineiston kokoamiseen ja analyysiin on tarvittu. Tutkimukseni pyrkii läpinäkyvyyteen avaamalla prosessin kulkua selkeästi osoittaen suoraviivaisesti tiedonkulun reitit tuloksien ja johtopäätöksien aikaansaamiseksi. Tieto tutkimuksen etenemisestä antaa lukijoille työkalun arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tämä on olennainen osa uskottavaa tutkimuksentekoa. Tutkimuksessani erittelen omat ajatukseni lähdeaineiston nostamista ajatuksista huolellisilla lähdeviittauksilla uskottavan tutkimuksen edellytysten mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 328.)

Olen havahtunut tutkimusprosessini aikana aiheeni laajuuteen, ja ymmärtänyt oman tutkimukseni olevan vain suhteellisen pinnallinen katsanto aikaisempiin tutkimuksiin eri pedagogisilta kentiltä. Kandidaatintutkielman laajuusvaatimusten suppeuden huomioon ottaen uskon kuitenkin vastanneeni tutkimukseni tarkoitukseen.

## **5.4 Jatkotutkimusaiheita**

Kandidaatintutkielmaa tehdessäni havaitsin, miten paljon musiikinopetuksen problemaattisen sukupuolittuneisuuden syitä on jo tutkittu mittavan ja alati kehittyvän kriittisen feministisen pedagogiikan kentän suojissa. Kuitenkin on verrattain vähän empiiristä tutkimusta siitä, mitä sukupuolisensitiivinen ja tasa-arvoon tähtäävä pedagogiikka voisi tarkoittaa käytännössä. Syynä tähän saattaa olla se, että koko feministisen musiikkikasvatuksen kenttä on vielä suhteellisen uusi aluevaltaus musiikkikasvatuksen tutkimuksessa.

Kiinnostava jatkotutkimuksen aihe voisi olla, miten kandidaatintyössäni todentamani looginen syy-seuraussuhde toimijuuden laajentamisen ja draamakasvatuksellisten harjoitteiden integroiminen opetukseen voisi toteutua käytännössä. Vaikka POPS (2014) huomioikin sukupuolisensitiivisyyden huomattavasti edeltäjänsä kattavammin, on

opetussuunnitelma kuitenkin vain arvoperusta vapaasti valittavissa olevalle käytännön toiminnalle. Kiinnostavaa olisi myös tutkia, mitä erilaisia toimintamalleja olisi mahdollista pilotoida musiikinopetuksen käyttöön vakituudessa mielessä. Suomen musiikkikasvatuksen kenttä on hyvin suppea, joten uskon vahvasti siihen, että sukupuolisen-sitiivisiä toimintamalleja voitaisi jalkauttaa opetukseen valtakunnallisesti ajankuvaa vastaten hyvinkin tehokkaasti.

Kiinnostavaa olisi tutkia myös, millaisiksi opettajat kokevat omat mahdollisuutensa sukupuolittuneiden ilmiöiden purkajana. Olisi tarpeellista valottaa, miten käytäntö ja opettajien kokemukset peilautuvat opetussuunnitelman vaatimuksia vasten. Haastattelututkimus paljastaisi koulujen todellisista elämismaailmoista paljon olennaista tietoa, jonka pohjalta uusia käytänteitä voitaisi rakentaa. On tärkeää, että muutokseen pyrkivän feministiseen pedagogiikkaan nojaava tutkimustyö hyppää rohkeasti pois teoreettisoinnin tasolta, sillä muutos lähtee kuitenkin aina käytännöstä.



## Lähteet

- Abramo, J. 2009. *Popular Music and gender in the classroom*. Columbia: Columbia University
- Aho, M., Kärjä, A. 2007. *Populaarimusiikin tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, P. & Uusikylä, K. 2007. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Baldwin, C. & Linnea, A. 2010. *The Circle Way – a leader in every chair* Berrett-Koehler Publishers, Inc. San Francisco.
- Bayton, Mavis. 1997. "Women and the Electric Guitar." Pp. 37-49 in *Sexing the Groove: Popular Music and Gender*, edited by Sheila Whitley. New York: Routledge.
- Berger, P. Luckmann, T. 1966. *The Social Construction of Reality*. Garden City: Doubleday
- Bishop, A. 1988. *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
- Björck, C. (2011). "Claiming Space: Discourses on gender, popular music, and social change" PhD diss., Academy of music and drama, University of Gothenburg.
- Björck, C. 2011. *Freedom, Constraint, or Both? Readings on Popular Music and Gender*. Cecilia Björck School of Education and Behavioural Sciences, University of Borås, Sweden. Volume 10, No. 2 December 2011 David J. Elliott Editor. *Action, Criticism & Theory for Music Education*.
- Bolton, G. 1986. *Theatre form in drama teaching*. Teoksessa D. Davis, C. Lawrence (toim.) *Selected writings of Gavin Bolton*. London: Longman, 164-180.
- Bolton, G. 1998. *Acting in Classroom Drama. A critical Analysis*. Birmingham: Trentham Books.
- Bolton, G., Heatcote, D. 1999. *So you want to use role-play?: A New Approach in How to Plan*. Staffordshire: Trentham books.
- Burr, V., 2003. *Social Constructionism*. Routledge, London.
- Butler, J. 2006. *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous*. Helsinki: Gaudemus.
- Cohen, S. 1997. *Men making a scene. Rock Music And the Production of Gender*.
- Dewey, J. 1989. *Art as Experience*. New York: Pedigree books.
- Ed. S. Whiteley.
- Elliott, D. J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. 2008. *Music for Citizenship. A Commentary on Paul Woodford's Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 7(1), 45-73. [http://act.maydaygroup.org/articles/Elliott7\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Elliott7_1.pdf).
- Ellsworth, Elizabeth 1992. *Why doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy*. In Luke, C. & Gore, J. (ed.) *Feminisms and Critical Pedagogy*. London: Routledge.

- Foucault, M. 1982/1983. *The Subject and Power*. Teoksessa H. Dreyfus, P. Rabinow. (toim.) Michel Foucault. *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freire, P. 1993. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Frith, S. 1988. *Rockin potku*. Suomentaja Hannu Tolvanen. Tampere: Vastapaino
- Gallagher, K. 2000. *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto/London/Buffalo: University of Toronto Press.
- Gallagher, K. 2000. *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto/London/Buffalo: University of Toronto Press.
- Gallagher, K. 2003. *Theories of the Stage, Social Projects, and Drama's Pedagogies*. *Applied Theatre Researchers/IDEA Journal*. No: 4. <http://www.gu.edu.au/centre/ATR>
- Gallagher, K., Lortie, P. 2005. 'How Does Knowin' My Business Make You Any Safer?': Critical Pedagogy in Dangerous Times. *Review of Education, Pedagogy, & Critical Studies*, 27(2): 141-158.
- Gould, E. 2004. *Feminist Theory in Music Education Research: grrr-illa games as nomadic practice (or how music education fell from grace)*. *Music Education Research* 6, 1, 67-80.
- Gould, E. 2010. *But All of Us Are Straight: "Marsha" Undone*. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9(3), 82-. <http://act.maydaygroup.org/php/previous.php>
- Gould, E. 2010. *But All of Us Are Straight: "Marsha" Undone*. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9(3), 82-. <http://act.maydaygroup.org/php/previous.php>
- Green, L. 1997. *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, Lucy. 2008. *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essay on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hakala, K. 2007. *Kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskusteluja paremmin tietämisestä ja toisin tietämisen mahdollisuuksista*. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 59-76.
- Hakala, K. 2007. *Kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskusteluja paremmin tietämisestä ja toisin tietämisen mahdollisuuksista*. Aittola & Eskola & Suoranta (toim.). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä Tampere 2007*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Halinen, T., Mononen, V. 2016. "Tyttöpöppöjä!" – Toimintatutkimus improvisaation vaikutuksesta luokan ilmapiiriin. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hanley, M. S. (2013). *Introduction: Culturally relevant arts education for social justice*. Teoksessa M. S. Hanley, G. W. Noblit, G. L. Sheppard & T. Barone (toim.), *Culturally relevant arts education for social justice* (s. 1–14). New York: Routledge.

- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus - Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura
- Heinonen, S-L. 2000. Ilmaisunleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Tampe-re: Tampereen yliopisto, opettajan- koulutuslaitos.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K. 2005. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita Prima Oy
- Hirsjärvi, S., Remes,P. & Sajavaara,P. 2003. Tutki ja kirjoita. 6-9.painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hoffman, A. R. 2008. Gender, identity and the sixth grade band classroom. GEMS – Gender, Education, Music & Society Vol. 4. [www.queensu.ca/music/links/gems/hoffman5.pdf](http://www.queensu.ca/music/links/gems/hoffman5.pdf)
- Hoffman, A. R. 2008. Gender, identity and the sixth-grade band classroom. GEMS – Gender, Education, Music & Society Vol. 4. [www.queensu.ca/music/links/gems/hoffman5.pdf](http://www.queensu.ca/music/links/gems/hoffman5.pdf)
- Hooks, b. 2007. Vapauttava kasvatus. Suomentanut Jyrki Vainonen. Helsinki; Kansanvalistusseura.
- Houston, B. 2005. Democratic dialogue: Who takes responsibility? Teoksessa M. Boler (toim.) Democratic dialogue in education. Troubling speech, disturbing silence. New York: Peter Lang, 105–120.
- Huizinga, J. 1947/1938. Leikkivä Ihminen, yritys kulttuurin leikkiaineeksen määrittelymiseen. Suomentaja Sirkka Salomaa. Helsinki: WSOY.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Jauhiainen, A. 2009. Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa Ojala, Hanna, Palmu, Tarja ja Saarinen, Jaana (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Karlsen, S. 2011. Music Education in multicultural schools. Oslo: Konsis Grafisk. kasvatus-tieteellinen aikakauskirja 44 (2013): 2, 205-221
- Kiilakoski, T. 2013. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Opetushallitus. Muistiot 2012:6. [http://www.oph.fi/instance-data/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/144743\\_Koulu\\_nuorten\\_nakemana\\_ja\\_kokemana\\_2.pdf](http://www.oph.fi/instance-data/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf).
- Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M. (toim). 2005. Kenen kasvatus?: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Koskela, M. 2011. Aktiivista toimintaa ja näkymättömiä rajoja: sukupuoli musiikki- luokan käyttäjinä. Maisterintutkielma, Sibelius-Akatemia.
- Kruse, H. 2003. Site and Sound: Understanding Independent Music Scenes. New York: Peter Lang

- Käpylä, T. 2018. Bändissä ja Vimmassa: Sosiaalinen sukupuoli arjesta esiintymisla-  
valle turkulaisten nuorten bändiharrastuksissa. Turku: Turun yliopisto.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Ojala, T.  
Palmu, & J. Saarinen (toim.), Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa (s. 136-156).  
Tam-pere: Vastapaino.
- Lainema, J. 2016. Kenen musiikki soi? Sukupuolisensitiivisen pedagogiikan toteutu-  
minen seitsemännen luokan musiikintuntien bändisoitossa. Maisterintutkielma,  
Sibelius-Akatemia.
- Lamb, R. 2009. Ethnomusicology, Feminism, Music Education: Telling Untold Tales.  
Teoksessa: in Decanonizing Music History, ed. Vesa Kurkela and Lauri Väkevä.  
Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 141-61.
- Lamb, R. 2009. Ethnomusicology, Feminism, Music education: Telling Untold Tales.  
Teoksessa Kurkela, V. & Väkevä, L. (toim.) De-Canonizing Music History.  
Cam-bridge: Cambridge Scholar Publishing, 141-163.
- Lamb, R. 2009. Ethnomusicology, Feminism, Music Education: Telling Untold Tales.  
Teoksessa Kurkela, V. & Väkevä, L. (toim.) De-Canonizing Music History.  
Cam-bridge: Cambridge Scholar Publishing, 141-163.
- Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A., Ojala, H. & Saresma, T. (toim.) 2018.  
Feministisen pedagogiikan ABC : opas ohjaajille ja opettajille. Tampere: Vasta-  
paino.
- Leach, F. 2003. Learning to be Violent: The Role of the School in Developing Adoles-  
cent Gendered Behaviour. Compare 33(3): 385-400.
- Leinonen, M., Uosukainen, K. 2004. Rimakauhua ja rajanvalvontaa - tasa-arvon edis-  
täminen työpaikoilla. Työelämän tutkimus 2-3/04. Helsinki: Työelämän tutki-  
musyhdis-tys ry., 145-149.
- Lindgren, T. 2007. Miesten Miesten Miesten Maailma. Julkaistu Helsingin Sanomien  
Oma Elämä palstalla 7.3. 2007.
- Luke, C. & Gore, J. 1992. Introduction. Teoksessa C. Luke & J. Gore (toim.) Femi-  
nisms and Critical Pedagogy. London: Routledge, 1-14.
- Macarthur, S. 2002. Feminist aesthetics in music. Westport, Connecticut: Greenwood  
Press.
- Magnet, S., Diamond, S. 2011. Feminist Pedagogy Meets Feminist Therapy: Teaching  
Feminist Therapy in Women's Studies. Feminist Teacher 21(1), 21–35.
- Mansnerus, H. 2007. Bändikulttuurinen ymmärrys musiikkikasvatuksessa. In Aittola,  
T., Eskola J. & Suoranta, J (Eds.). Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tam-  
pere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. 97-116.
- Martikainen, P. 2010. ”Ois se vähän outoo, jos joku poika menis sinne laulaan”. Femi-  
nistisesti viritetty etnografia yläkoulun musiikinluokan arjesta. Sibelius-Aka-  
temia, musiikkikasvatuksen osasto. Maisterin tutkielma.
- McClary, S. 1991. Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality. Minnesota:
- Mäkelä, A., Puustinen, L., & Ruoho, I. (toim.). 2006. Sukupuolishow: johdatus femi-  
nistiseen mediatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

- Mäki-Iso, T. (1992). Naamioilla näyttölemisen perusteet ja naamiot näyttelijäntyön koulutuksessa. Tampereen yliopisto. Yleinen kirjallisuustiede, draamalinja. Pro gradu.
- Naskali, Päivi 2001. Sukupuolitettu subjekti pedagogisella näyttämöllä. Näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan. *Aikuiskasvatus* 4, 284- 294.
- Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammer-Paino.
- Nunley, J. (1999). *Masks: Faces of Culture*. New York: Abrams.
- O'Neill, S.A. and Boulton, M.J. (1995). Is there a gender bias towards musical instruments: A function of gender? *Psychology of Music*, 24, 171-83.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saari-nen, J. *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Ollikainen, T. 2011. Suosiopeli yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä. *Kasvatus*. 42 (5), 468–479.
- Pulkkinen, T. (2000). Judith Butler - sukupuolen suorittamisen teoreetikko. In A. Anttonen, K. Lempiäinen, & M. Liljeström (Eds.), *Feministejä - aikamme ajatteli-joita* (pp. 43-60). Tampere: Vastapaino.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. (2006). Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus* 37(1), 16–25.
- Saarinen, J., Ojala, H. & Palmu, T. 2014. Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka? Teoksessa J. Saarinen, H. Ojala & T. Palmu (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita: kes-kustelua feministisestä pedagogiikasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto-paino, 17-40.
- Saha, E. 2013. Tuntijakouudistus unohti draaman oppiaineena. *Kasvatus: Suomen Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. *Group Processes in the Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Shuker, R. 1994. *Understanding popular music*. London: Routledge.
- Swanepoel, H.J. 2003. 'n Kritiese evaluering van White en Epon se narratiese hante-ring van die sociale konstruk 'awykende gerdrag'. *Verhandeling: Potchefstroom Uni-versitet*.
- Syrjäläinen, E., Kujala, T. 2010. Sukupuolten tasa-arvon huomioon ottava opetus. Teoksessa Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T., Tani, S & Suortamo, M. (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 30-53). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjäläinen, Eija & Kujala, Tiina 2010: Sukupuolten tasa-arvon huomioon ottava opetus. – Tainio, Liisa, Ikävalko, Elina, Palmu, Tarja, Tani, Sirpa & Suortamo, Markku (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* s. 30-53. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Teoksessa: *Sexing the Groove. Popular Music and Gender*. 17-36, London, Routledge.
- Tuomi, J., Sarajärvi, S. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Väkevä, L. (2006). Teaching popular music in Finland: What's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 24(2), 129–134 .
- Väkevä, L. 2006. Teaching popular music in Finland: what's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 2006 Volume: 24 issue: 2, page(s): 126-131
- Vänskä, A. (2011). Queer + pedagogia = mahdoton yhtälö? *Kasvatus* 42(5), 455–467.
- Walser, R. 1993. *Music culture: Running with the devil: Power, gender, and madness in heavy metal music*. Middletown, CT, USA: Wesleyan.
- Westerlund, H. 2006. Garage rock bands: A future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119–127 .
- Westerlund, H., Partti, H. & Karlsen, S. (2017). Identity formation and agency in the diverse music classroom. Teoksessa R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.), *Handbook of musical identities* (s. 493–509). Oxford: Oxford University Press.
- Winnicott D. W 1971/1989. *Playing and Reality*. London: Penguin Books.
- Ylöstalo, H. (2012). *Tasa-arvotyön tasa-arvot*. Tampere: Tampere University Press
- Abramo, J. 2009. *Popular Music and gender in the classroom*. Columbia: Columbia University