

# **Sukupuolittunut musiikillinen toimijuus**

**Instrumenttien sukupuolittumisen yhteys oppilaiden musiikilliseen toimijuuteen musiikinopettajan näkökulmasta yläkoulussa ja lukiossa**

Tutkielma (Maisteri)

09.03.2026

Emilia Hellsten

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<b>Tutkielman nimi</b> Sukupuolittunut musiikillinen toimijuus. Instrumenttien sukupuolittumisen yhteys oppilaiden musiikilliseen toimijuuteen musiikinopettajan näkökulmasta yläkoulussa ja lukiossa.	<b>Sivumäärä</b> 81 + liite
<b>Tekijän nimi</b> Emilia Hellsten	<b>Lukukausi</b> kevät 2026
<b>Aineryhmän nimi</b> Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tutkielmani tarkastelee musiikillisen toimijuuden sukupuolittuneisuutta yläkoulun ja lukion musiikinopettajien näkökulmasta. Tavoitteena oli selvittää heidän näkemyksiään siitä, miten instrumenttien sukupuolittuneisuus ja muut sukupuolittuneet käytännöt näkyvät musiikintunnilla ja miten ne ovat yhteydessä musiikillisen toimijuuden toteutumiseen. Tavoitteena oli myös selvittää, millaiset asiat lisäävät tai vähentävät oppilaiden musiikillisen toimijuuden sukupuolittuneisuutta ja miten yhdenvertaista osallistumista edistetään. Taustalla vaikutti halu edistää sukupuolten välistä yhdenvertaisuutta musiikkikasvatuksessa. Tutkimuskysymykseni olivat:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Miten instrumenttien sukupuolittuminen näkyy musiikintunneilla haastateltavien mukaan?</li> <li>2. Mitkä tekijät lisäävät tai vähentävät oppilaiden musiikillisen toimijuuden sukupuolittuneisuutta ja edistävät yhdenvertaista osallistumista?</li> </ol> <p>Tutkielman teoreettinen viitekehys muodostui useasta keskeisestä käsitteestä, joita olivat musiikillinen toimijuus, sukupuolittunut toimijuus sekä toimijuus yleisesti, sukupuoli, instrumenttien sukupuolittuminen sekä muut musiikkikasvatuksen sukupuolittuneet käytännöt. Tutkimuksen aineisto tuotettiin haastattelemalla kolmea yläkoulussa ja lukiossa tai yhteiskoulussa työskentelevää musiikinopettajaa. Haastattelut olivat teemahaastatteluja.</p> <p>Tutkimustulokset vahvistivat instrumenttien sukupuolittuneisuuden näkyvän musiikinluokassa edelleen. Rummut ja lyömäsoittimet nähtiin enemmän poikien soittimina ja laulaminen tyttöjen instrumenttina. Sukupuolittuneisuus näyttää kuitenkin olevan vähentynyt verrattuna esimerkiksi 2010-lukuun. Instrumenttien sukupuolittuneeseen jakautumiseen opettajat vaikuttivat jakamalla instrumentteja varsinkin aluksi itse niin, että kaikki soittivat vuorollaan kaikkea. Musiikinopettajien oman toiminnan tiedostavuus ja reflektointi auttoivat vähentämään sukupuolittuneisuutta. Opettajat pyrkivät hyödyntämään monipuolisia ohjelmistovalintoja ja roolimalleja. Musiikillista toimijuutta edistivät muun muassa kannustus, motivoiminen ja hyvä ryhmädynamiikka. Hyvä ryhmädynamiikka antoi oppilaille enemmän vapauksia tehdä erilaisia asioita, kun ikäviä kommentteja ei tarvinnut pelätä. Sukupuolten välistä yhdenvertaisuutta on tärkeää tutkia musiikkikasvatuksessa, sillä esimerkiksi instrumenttien sukupuolittuneisuus on pysynyt samankaltaisena jo yli neljäkymmentä vuotta. Keinoja sukupuolittuneisuuden tasaamiseksi musiikinopetuksessa voidaan löytää monipuolisen tutkimuksen ja siitä syntyvien toimivien käytäntöjen avulla. Musiikillisen toimijuuden sukupuolittuneisuutta musiikinopetuksessa olisi tärkeää tutkia tulevaisuudessa oppilaiden tai opiskelijoiden näkökulmasta haastattelujen ja opituntien havainnoimisen avulla.</p>	
<b>Hakusanat</b> sukupuolittuminen, toimijuus, yhdenvertaisuus, musiikkikasvatus, musiikinopettaja, koulu	
<b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b> 09.03.2026	

# Sisällys

Sisällys .....	3
1 Johdanto .....	5
2 Teoreettinen viitekehys .....	11
2.1 Toimijuus.....	11
2.2 Musiikillinen toimijuus .....	14
2.3 Sukupuoli.....	18
2.4 Sukupuolittunut toimijuus .....	20
2.5 Instrumenttien sukupuolittuminen.....	22
2.6 Muut sukupuolittuneet käytännöt musiikkikasvatuksessa .....	27
3 Tutkimusasetelma .....	30
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	30
3.2 Laadullinen tutkimus .....	30
3.3 Teemahaastattelu menetelmänä.....	32
3.4 Tutkimuksen toteutus .....	34
3.5 Aineiston analyysi .....	35
3.6 Tutkimuseettinen tarkastelu .....	37
4 Tulokset.....	40
4.1 Haastateltavat ja musiikintuntien käytännöt.....	40
4.2 Instrumenttien sukupuolittuneisuus musiikintunneilla.....	42
4.3 Musiikillinen toimijuus ja sukupuolittuneisuus .....	47
4.3.1 Yleinen musiikillinen toimijuus ja sen edistäminen.....	54
4.3.2 Musiikillista toimijuutta rajoittavat tekijät ja niiden vähentäminen .....	59
5 Pohdinta .....	64
5.1 Johtopäätökset .....	64
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	72

5.3 Tulevia tutkimusaiheita .....	74
Lähteet.....	76
Liite .....	82

# 1 Johdanto

Musiikkimaailma on monin tavoin sukupuolittunut; useita soittimia pidetään edelleen tyttöjen tai poikien soittimina, bänditoiminnassa pojat soittavat ja tytöt laulavat, ja musiikin ammattilaisista valtaosa on edelleen miehiä. Teoston (2023a) ja muiden musiikkialan toimijoiden Suomessa teettämän kyselytutkimuksen mukaan musiikkialalla ja musiikinopiskelijoiden keskuudessa naiset kokevat miehiä merkittävästi enemmän sukupuolensa vaikuttavan negatiivisesti esimerkiksi verkostojen muodostumiseen, uralla etenemiseen ja palkkaukseen. Kyselytutkimuksen mukaan ne vastaajat, jotka ilmoittivat sukupuolensa olevan muu kuin mies tai nainen kokevat syrjintää ja negatiivisia vaikutuksia vielä tätäkin enemmän. Tilanteeseen vaikuttavina tekijöinä nähdään muun muassa miesten ylivalta alalla, syvälle juurtuneet ennakkoluulot ja asenteet, erot kasvatuksessa, musiikinopettajien vaikutus sekä esikuvien ja verkostojen puute. Vastaajien näkemykset olivat sukupuolesta riippumatta pääosin samankaltaisia. Miesten vastauksissa kuitenkin korostui myös näkemys siitä, että kaikilla on sukupuolesta riippumatta samanlaiset mahdollisuudet ja että naiset eivät ole kiinnostuneita tulemaan musiikkialalle. Naisilla (sekä ei-binäärisiin sukupuoliin kuuluvilla) ja miehillä on siis eri käsitys musiikkialan tasa-arvoisuudesta. (Teosto 2023b.) Eriarvoisuutta ja syrjintää on, mutta jos sitä ei itse koe, on ilmiötä vaikeampi myös havaita ja tunnistaa. Tutkimus ja tietoisuuden lisääminen on siis olennaista.

Edellä mainittu kyselytutkimus tarjoaa vain yhden näkökulman musiikkialan ja musiikinopiskelun sukupuolittuneisuuteen ja sukupuolten väliseen eriarvoisuuteen. Olen kuitenkin kohdannut samankaltaista sukupuolittuneisuutta ja siihen liittyviä tilanteita usein joko itse, kuullut niistä muilta tai keskustellut niistä muiden kanssa. Musiikkiopinnoissani olen seurannut tai kuullut muilta, kuinka miespuolisten opiskelijoiden rumpujensoittoa ihaillaan tai pidetään itsestäänselvyyttenä, kun taas taitavalta naispuoliselta opiskelijalta on kysytty, onko hänen poikaystävänsä rumpali, jolta hän on soittotaitonsa oppinut. Miesten tuntuu olevan helpompaa päästä soittamaan bändeihin ja erilaisiin kokoonpanoihin, vaikka yhtä taitavia naispuolisia soittajia olisi myös tarjolla. Tyttöjä ohjataan opintojen pariin ja opinnoissa eri tavalla kuin poikia (Gramex 2023). Tyttöjen kanssa painotetaan virheetöntä ja teoriapainotteista laulamista ja soittamista, kun taas poikia suunnataan bänditoimintaan ja improvisaatioon (Teosto 2023b). Tutkimukset (ks. esim. Gonzáles-Limón ym. 2023; Pääkkölä ym. 2021) tukevat

yleisesti ottaen väitettä siitä, että musiikkiala, -kasvatus ja musiikkimaailma kokonaisuudessaan on monin tavoin sukupuolittunut ja sukupuolille epätasa-arvoinen, ja sillä on negatiivisia seurauksia kaikille sukupuolille.

Kuten edellä mainitusta tutkimuksesta (Teosto 2023a) käy ilmi, yhtenä vaikuttavana tekijänä sukupuolten eriarvoisuuden muodostumiselle nähdään erot kasvatuksessa, ja myös musiikinopettajien vaikutusta asiassa pidetään tärkeänä. Siksi ilmiöön puuttumiseksi on välttämätöntä tarkastella musiikkikasvatuksen roolia ja mahdollista vaikutusta sukupuolittuneisuuteen ja sen vähentämiseen. Suurin osa opettajista todennäköisesti pyrkii opetuksessaan yhdenvertaisuuteen ja sen edistämiseen, ja moni pohtii opetuksensa yhteydessä myös sukupuolten yhdenvertaisuuteen liittyviä kysymyksiä. Kukaan ei kuitenkaan ole vapaa ympäröivästä kulttuurista ja sen asenteista ja ennakkoluuloista, ja sama pitää paikkansa myös musiikinopettajien kohdalla. Opetustilanne ei ole yhteiskunnasta ja kulttuurista irrallinen, vaan vallitsevat ajatukset ja normit näkyvät myös luokkahuoneessa. Musiikinopettaja ei pysty irrottamaan omaa opetustilannettaan yleisistä sukupuolittuneista normeista, mutta on tärkeää tutkia, mitä hän voisi tehdä. Jotkin opettajan toimintatavat saattavat vahvistaa eriarvoistavaa sukupuolijakoa, vaikka hän pyrkisi aktiivisesti yhdenvertaisiin ratkaisuihin opetuksessaan. Toisaalta opettaja saattaa tehdä paljon työtä sukupuolittuneisuuden vähentämiseksi, mutta muutosta ei kuitenkaan tapahdu. Asiaa tutkimalla voidaan selvittää, mitkä keinot ovat toimivia ja millä tavoin opetuksesta voidaan luoda mahdollisimman yhdenvertaista.

Opetushallitus (2015) on julkaissut oppaan ”Tasa-arvotyö on taitolaji”, jonka tavoitteena on edistää sukupuolten tasa-arvoa perusopetuksessa yleisesti. Alakoulun musiikinopetusta koskevassa osassa todetaan muun muassa näin: ”Opettajan tehtävänä on varmistaa, että erilaiset roolit ja soittimet jakautuvat luokassa ilman sukupuolittuneita ennako-oletuksia oppilaiden taidoista tai kiinnostuksen kohteista.” (Jääskeläinen ym. 2015, 30). Yläkoulun musiikin osalta oppaassa kiinnitetään huomiota esimerkiksi musiikin sukupuolinormien kriittiseen tarkasteluun sekä työtapojen valintaan tavoitteena mahdollisten sukupuolittuneiden käytäntöjen muuttaminen (emt., 43). Opas ei kuitenkaan tarkemmin perehdy siihen, mitä nämä musiikin mahdolliset sukupuolittuneet käytännöt roolien ja soittimien jaon lisäksi ovat. Opetushallituksen opas toimii hyvänä työkaluna ja opettajan reflektoinnin lähtökohtana. Samalla on tärkeää jatkaa musiikinopetuksen sukupuolittuneisuuden tutkimista, jotta tietoisuutta voidaan lisätä ja musiikinopettajat

pystyvät yhä paremmin refleктоimaan omaa toimintaansa ja kehittämään työtapojaan yhdenvertaisemmiksi.

Tämä aihe on kiinnostanut minua pitkään, ja tein myös kandidaatintutkielmani kirjallisuuskatsauksena sukupuolten välisestä eriarvoisuudesta musiikkikasvatuksessa. Tätä tutkielmaa varten aloin pohtia toimijuutta ja sen toteutumista musiikintunnilla sukupuolen näkökulmasta sekä sitä, millaiset asiat toimijuutta estävät tai vähentävät. Yksi usein esiin nouseva ilmiö on instrumenttien sukupuolittuminen, joka muodostaa keskeisen musiikillista toimijuutta ja yhdenvertaisia osallistumismahdollisuuksia heikentävän tekijän. Päätin tutustua tarkemmin nimenomaan instrumenttien sukupuolittumiseen musiikintunnilla ja pohtia musiikillisen toimijuuden toteutumista sen kautta. Perehdyn myös muihin musiikillisen toimijuuden sukupuolittuneisiin tekijöihin.

Instrumenttien sukupuolittuneisuutta on tutkittu suhteellisen paljon jo 1970-luvulta lähtien. Oppilaiden ja opiskelijoiden musiikillista toimijuutta yhteismusisoinnissa ja muussa yhteisessä musiikillisessa toiminnassa sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta on tutkittu lähiaikoina enenevässä määrin. Esittelen aiempia tutkimuksia tarkemmin tutkielmani toisessa luvussa, mutta avaan tässä aihetta jo hieman. Abeles ja Porter (1978) ovat ensimmäisiä, jotka ovat tutkineet instrumenttien sukupuolittuneisuutta. Heidän tutkimustensa tulokset selvittivät, että instrumentit liitetään tiettyihin sukupuoliin kaikissa ikäryhmissä pienistä lapsista alkaen, mikä saattaa olla vaikuttava tekijä instrumenttivalinnoissa (Abeles & Porter 1978, 74). Tämän jälkeen on ilmestynyt useita tutkimuksia, jotka tukevat ja toistavat Abelesin ja Porterin tuloksia (mm. Delzell & Leppla 1992; Conway 2000; Abeles 2009; Gonzáles-Limón 2023). Esimerkiksi Delzell ja Leppla totesivat vuonna 1992 julkaistussa tutkimuksessaan sukupuolittuneisuuden vähentyneen aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna, mutta sen olevan silti merkittävää. Toistuvasti maskuliinisina soittimina mainitaan rummut ja lyömäsoittimet, vaskisoittimet sekä hieman tuoreemmissa tutkimuksissa sähköiset soittimet. Feminiinisinä soittimina mainitaan muun muassa viulu ja huilu.

Suomessa instrumenttien sukupuolittuminen on noussut esille esimerkiksi Pääkkölän, Käpylän ja Peltolan (2021) kyselytutkimuksessa, joka suunnattiin populaarimusiikin parissa toimiville henkilöille. Instrumenttien sukupuolittuneisuus on historiallista, ja se on muodostunut sekä soitinten syntyvaiheiden aikaisista sukupuolirooleista että siitä, millainen käytös on aikanaan nähty sopivana miehille ja naisille (mm. Green 1997). Naisille sopivimpia instrumentteja ovat historiallisesti olleet piano ja laulu, eikä tämä ole

edelleenkin muuttunut. (Pääkkölä ym. 2021, 66–67.) Ajatus siitä, että tytöt laulavat ja pojat soittavat, elää asenteissa edelleen vahvasti (Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 9). Instrumenttien sukupuolittuneisuus voi pahimmillaan olla estämässä eri sukupuolten osallistumismahdollisuuksia.

Instrumenttien sukupuolittuneisuus, musiikin parissa yleisesti ilmenevä sukupuolittuneisuus sekä sukupuolten välinen eriarvoisuus ovat tällä hetkellä Suomessa kiinnostusta herättäviä ja paljon tutkittuja aiheita. Tätä osoittaa myös aihepiiriin liittyvien oppinnäytetöiden suurehko määrä. Esimerkiksi Kaukoranta (2024) on maisterintutkielmassaan tarkastellut musiikillisen toiminnan sukupuolittumista lukio-opiskelijoiden näkökulmasta. Salervo (2021) puolestaan tutki pro gradu -tutkielmassaan sukupuolittuneita soitinmieltymyksiä Suomessa, ja Tallqvist (2025) tarkasteli maisterintutkielmassaan musiikkialan tasa-arvoa naisoletettujen näkökulmasta.

Yksi musiikintuntien toistuva elementti on yhdessä musisoiminen tai muu yhteinen luova musiikillinen tekeminen. Yhteissoitto on suomalaisessa musiikkikasvatuksessa tärkeä menetelmä, jonka tarkoituksena on, että jokainen osallistuu yhteismusisointiin taidoista riippumatta (Stolp ym. 2023). Yhteismusisointi ja musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen mainitaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin oppiaineen tavoitteissa jollain tavalla jokaisen vuosiluokan kohdalla (POPS 2014, 141, 263, 422). Olisi tärkeää, että kaikki oppilaat osallistuisivat ja kaikkien osallistumismahdollisuudet olisivat yhdenvertaiset. Kaikkien oppilaiden tulisi henkilökohtaisista ominaisuuksistaan riippumatta saada kokea aktiivista toimijuutta musiikintunnilla ja päästä osallistumaan toimintaan monipuolisesti.

Tutkimustehtäväni on selvittää, miten instrumenttien sukupuolittuminen näkyy musiikintunneilla ja miten se on yhteydessä oppilaiden musiikillisen toimijuuden toteutumiseen. Selvitän musiikinopettajien näkemyksiä asiasta. On tärkeää, että musiikinopettajat saavat käyttöönsä työkaluja, joiden avulla he voivat edistää sukupuolten yhdenvertaisuuden toteutumista musiikintunneilla ja -opetuksessa.

Käytän tutkielmassani enimmäkseen termejä tyttö ja poika tai nainen ja mies. Suurin osa haastateltavista käytti tätä binääristä jakoa. Kaksi heistä puhui myös tyttö- tai poikaoletetuista, ja yksi haastateltavista puhui muunsukupuolisista oppilaista. Käsitteellä muunsukupuolinen hän tarkoitti muita sukupuolia kuin tyttö tai poika. Muunsukupuolisuudella voidaan tarkoittaa sellaista sukupuoli-identiteettiä, joka ei ole yksiselitteisesti miehen tai naisen, mutta käsitettä käytetään usein myös yleiskäsitteenä

kaikille ei-binäärisille sukupuolille (seta.fi). Muunsukupuolisista oppilaista puhuessaan haastateltavat tarkoittivat käsittääkseni kaikkia eri tavoilla ei-binäärisiä oppilaita.

Sukupuolivähemmistöille tulee löytää tilaa tutkimuksissa, mutta tämä ei toisaalta tarkoita, että perinteisesti ymmärrettyjä kahta sukupuolta ei tulisi tutkia. Tilastollisesti suurin osa oppilaista kuitenkin kuuluu näihin kahteen sukupuoleen. Yhteiskunta ja sosiaalinen todellisuus näkee sukupuolen usein kaksijakoisena käsitteenä, mikä vaikuttaa myös tässä tutkielmassa. Työssäni näkökulma on opettajan, eikä siitä näkökulmasta voi tietää jokaisen oppilaan kokemusta omasta sukupuoli-identiteetistään. Aineistossa ja tuloksissa esiintyvät sukupuolet perustuvat siis pitkälti oletuksiin ja perinteiseen binääriseen sukupuolikäsitykseen, jonka mukaan oppilaat ja opiskelijat on jaoteltu esimerkiksi oppilaitosten erilaisissa järjestelmissä. Jos tutkielmassa olisi huomioitu oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulma, ottaisin ehdottomasti mukaan myös muut sukupuolet.

Minja Koskela kirjoitti omassa maisterintutkielmassaan seuraavasti: ”Toivon toki, että feministisen keskustelun avulla olisi lopulta mahdollista purkaa kaksijakoiset käsitykset ja päästä kategorisista yleistyksistä eroon, mutta sitä ennen lienee tarpeellista tehdä näkyviksi ne roolit ja odotukset, joita nykyisessä dikotomisessa sukupuoliolentuksessa miehiin ja naisiin ryhminä kohdistuu.” (Koskela 2011, 87). Sukupuolittuneen musiikillisen toimijuuden ja siihen liittyvien ongelmien tunnistamiseksi on siis ensin tarpeellista tuoda tyttöjen ja poikien välisiä eroja asiassa esiin. Koskelan sitaatissa tärkeintä on mielestäni yleistyksistä eroon pääseminen lopullisena tavoitteena. Kaikkien tulisi saada ilmaista sukupuoltaan haluamallaan tavalla vapaina oletuksista. Sukupuolta ei tulisi määrittää kenenkään puolesta, eikä mihinkään sukupuoleen liittää tiettyjä oletuksia tai malleja itsestäänselvyyksinä. Sukupuolen käsitettä yhteiskunnassa ja kulttuurissa tulisi laajentaa niin, että naisten ja miesten lisäksi muutkin sukupuolet nähtäisiin avoimesti. Vaikka tässä tutkielmassa puhun lähinnä tytöistä ja pojista, olen tietoinen myös muista sukupuolista. Sukupuolen moninaisuus ei sulje pois sitä, että tutkimusta on välillä tärkeää tehdä keskittyen erityisesti tyttöihin ja poikiin.

Tutkielmani toisessa luvussa esittelen sen keskeiset käsitteet rakentaen tutkielmalleni teoreettisen viitekehyksen. Näihin keskeisiin käsitteisiin kuuluvat toimijuus, musiikillinen toimijuus, sukupuolittunut toimijuus sekä sukupuoli. Lisäksi käsitteelen instrumenttien sukupuolittumista ilmiönä ja avaan sen historiallista taustaa, sekä musiikkikasvatuksen muita sukupuolittuneita käytäntöjä. Kolmas luku on menetelmäluke, jossa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymykset sekä metodologisen

viitekehyksen. Kuvaan aineiston tuottamis- ja analyysitavat, ja pohdin tutkielman eettisyyttä. Neljännessä luvussa tarkastelen tutkimusaineistoa ja esittelen analysoinnin tulokset. Viidennessä, tutkielman viimeisessä luvussa, esittelen tulosten pohjalta muodostetut johtopäätökset ja arvioin tutkielman luotettavuutta suhteessa aiempiin lukuihin ja tutkimusprosessiin. Luvun lopussa esittelen myös mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 2 Teorettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen tutkielmani teoreettisen viitekehysten ja tuon esiin aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Tutkin sukupuolittunutta musiikillista toimijuutta erityisesti instrumenttien sukupuolittuneisuuden näkökulmasta, joten keskeisimpiä käsitteitäni ovat musiikillinen toimijuus, sukupuolittunut toimijuus sekä instrumenttien sukupuolittuminen. Nämä käsitteet muodostavat tutkielmani teoriapohjan ja näkökulmat, joiden pohjalta tarkastelen aineistoani ja koko tutkielmaa. Aloitan toimijuudesta ja etenen siitä tarkempiin käsitteisiin, jotka ovat tutkielmani kannalta olennaisimpia.

### 2.1 Toimijuus

Tieteen termipankki määrittelee toimijuuden käsitteen seuraavasti: ”ihmisen, yhteisön tai organisaation kyky ja mahdollisuus tarkoitukselliseen, itsenäiseen toimintaan tai siitä pitäytymiseen” (tieteentermipankki.fi). Tämän mukaan toimijuus tarkoittaa yksinkertaistettuna siis kykyä ja mahdollisuutta toimia tai olla toimimatta. Toimijuus on käsitteenä monialainen ja eri tieteenaloilla sitä käytetään eri tavoin. Esimerkiksi sosiaalitieteessä toimijuus ymmärretään yksilön kyvykkyytenä osallistua tarkoitukselliseen, merkitykselliseen ja itsenäiseen toimintaan valtasuhteiden ja rakenteellisten tekijöiden rajoittamissa olosuhteissa. Sosiokognitiivisessa psykologiassa toimijuus puolestaan liitetään yksilön ominaisuuksiin, kuten tarkoituksellisuuteen, itserefleksioon, tehokkuuteen ja kyvykkyyteen liittyviin uskomuksiin. Tämän näkökulman mukaan toimijuus on siis keskeinen tekijä esimerkiksi motivaation kannalta ja yksilön siirtyessä ajatuksista toimintaan. (Jääskelä ym. 2021, 3.) Toimijuuden käsitteen tarkka määrittely ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, sillä eri tieteenalojen painotukset vaihtelevat. Määritelmässä tietyt keskeiset elementit ja piirteet kuitenkin toistuvat.

Toimijuudella kuvataan kokonaisvaltaisesti tarkoituksellisen, tavoitteellisen ja merkityksellisen oppimisen osatekijöitä (Jääskelä ym. 2021, 1). Toimijuus liitetään usein valtaan, joka puolestaan liittyy esimerkiksi yhteiskunnan sosiaalisiin rakenteisiin. Ne, joilla on sosiaalista valtaa suhteessa toiseen, kykenevät todennäköisesti näitä paremmin hallitsemaan omaa toimintaansa. Toimijuudessa ei ole kyse pelkistä yksilöistä, vaan toimijuus muodostuu yksilöiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa sekä yksilöiden ja sosiaalisten rakenteiden välillä. (Wiggins 2016, 104–105.) Toimijuus rakentuu siis

sosiaalisesti ja siinä on kyse sosiaalisista odotuksista, mahdollisuuksista ja rakenteista (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 22). Toimijuus paikantuu näiden rakenteiden, niihin liittyvien sääntöjen ja käytäntöjen sekä yksilön väliseen suhteeseen (Ojala ym. 2009, 14). Toimijuus vaatii yksilöltä myös taitoa kontrolloida omaa toimintaansa ja motivaatiota (Wiggins 2016, 104–105). Toimijuudessa on kyse nimenomaan yksilön, yhteisön tai organisaation omaa toimintaa koskevista valinnoista sekä mahdollisuudesta tehdä näitä valintoja ilman ulkoisten tai sisäistettyjen rakenteiden, kuten rangaistusten, palkkioiden, sääntöjen tai normien vaikutusta (tieteentermipankki.fi).

Tässä tutkielmassa käsittelen toimijuutta monialaisena käsitteenä ja pyrin huomioimaan sen eri puolia. Toimijuutta voidaan lähestyä erilaisista teoreettisista näkökulmista. Kun toimijuutta tarkastellaan koulun ja oppilaan näkökulmasta, relevantteja näkökulmia ovat erityisesti sosiokognitiivinen sekä sosiokulttuurinen näkökulma. Keskeisimpänä näkökulmana tässä työssä toimii sosiokulttuurinen näkökulma, jonka avulla pyrin löytämään oppilaiden eli toimijoiden ympäristöstä sekä musiikinluokan ja -opetuksen kontekstista tekijöitä, jotka joko mahdollistavat tai rajoittavat toimijuutta. Sosiokognitiivinen näkökulma on tutkielmassani myös keskeinen.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta toimijuus saavutetaan, kun toimija on aktiivisessa vuorovaikutuksessa toimintansa kontekstien ja ympäristön kanssa (Biesta & Tedder 2007, 132–133). Tällaisessa rakennelähtöisessä lähestymistavassa painotetaan kontekstin merkitystä toimijuuden ehtona. Konteksti voi tarkoittaa toimijan välitöntä ympäristöä eli paikallista tasoa, tai kontekstilla voidaan tarkoittaa laajempaa yhteiskunnallista tasoa. Silloin olennaista on yhteiskuntarakenteiden, esimerkiksi sukupuolen merkitys toimijuutta mahdollistavana tai rajaavana tekijänä. (tieteentermipankki.fi.) Toimijuus ei ole ainoastaan yksilön kapasiteettia tai jotain, mikä yksilöllä vain on ja jota hän voi käyttää milloin vain halutessaan. Toimijuus on jotain, mikä saavutetaan, kun ollaan yhteydessä ympäristön ja sen tapahtumien kanssa. Toimija toimii aina siis ympäristön avulla eikä vain ympäristössä. (Biesta & Tedder 2007, 136–137.) Yksilön kokemuksia ei voi irrottaa sosiaalisista prosesseista (Stolp ym. 2022b, 469). Tämä ajatus avaa sitä, miksi yksilö voi toisessa tilanteessa saavuttaa toimijuuden ja toisessa tilanteessa taas ei. Toimijuuden saavuttaminen riippuu myös taloudellisten, kulttuuristen ja sosiaalisten resurssien saavuttamisesta. (Biesta & Tedder 2007, 136–137.)

Sosiokognitiivisessa näkökulmassa ihmisen toimijuus nähdään yksilöllisenä ominaisuutena (Stolp ym. 2022b, 468–469), jossa tärkeimpiä ilmiöitä ovat

tarkoituksellisuus, ennakointi, itsesääätely, motivointi ja omaan toimintaan reagoiminen sekä itsereflektiivisyys. Tarkoituksellisuudella tarkoitetaan sitä, että henkilö ei voi olla toimija toimiessaan esimerkiksi vahingossa. Toimintaan tulee liittyä valintoja ja tarkoituksellisuutta. Ennakoiminen toimijuudessa tarkoittaa sitä, että yksilö voi asettaa itselleen tavoitteita, ennakoida mahdollisia lopputuloksia ja välttää epätoivottuja asioita. Tällä tavoin yksilö voi motivoida ja ohjata itseään. Elämästä muodostuu tätä kautta myös merkityksellisempää. Kun toimijalla on tavoite ja suunnitelma sen toteuttamiseksi, tarvitsee hän seuraavaksi itsesääätelyä ja kykyä ohjata itseään. Itsereflektiivisyys on toimijuuden kannalta tärkeä viimeinen ominaisuus. Sen avulla yksilö pystyy arvioimaan omaa motivaatiotaan, arvojaan ja elämän tavoitteiden merkityksiä. Hän pystyy arvioimaan, olivatko hänen ennakoajatuksensa oikeassa ja vertaamaan niitä toimintansa lopputuloksiin sekä muiden ihmisten toiminnan vaikutuksiin. Itsesääätely ja -ohjautuvuus ovat tärkeitä taitoja jokaisen ihmisen elämässä. (Bandura 2001, 6–11.) Tällaisessa toimijalähtöisessä lähestymistavassa olennaisia ovat toimijuuden yksilölliset ehdot, kuten kokemus omasta toimijuudesta ja luottamus siihen (tieteentermipankki.fi).

Ojala, Palmu ja Saarinen (2009) tarkastelevat toimijuutta jakamalla sen kolmelle tasolle. Makrotasolla analysoidaan diskursiivisia rakenteita ja sitä, millaista toimintatilaa ja asenneilmapiiriä eri diskurssit tuottavat toimijuudelle. Metataso on institutionaalinen ja yhteisöjen taso. Metatasolla toimijuuden käsitettä tarkastellaan käyttäen apuna esimerkiksi yhteisöjen sisäisiä dynamiikkoja sekä institutionaalisia käytäntöjä. Nämä muodostavat toimijuudelle erilaisia paikkoja, joihin pääsy riippuu toimijan omista kulttuurisista, materiaalisista ja yhteiskunnallisista resursseista. Kolmas taso on mikrotaso eli yksilöiden taso. Sillä tarkastellaan, miten yksilöt itse määrittelevät toimijuuttaan, eli miten he esimerkiksi kokevat oman toimijuutensa sekä mitä he erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa osaavat, voivat tai joutuvat tekemään. Näihin kolmeen toimijuuden tarkastelun tasoon vaikuttavat ihmisten väliset erot, kuten sukupuoli. Erot ovat sosiaalisesti tuotettuja esimerkiksi erilaisissa instituutioissa tai hierarkioissa, ja ne vaikuttavat myös siihen, millainen pääsy yksilöllä on erilaisiin taloudellisiin, sosiaalisiin ja muihin resursseihin. Tätä kautta erot vaikuttavat yksilön edellytyksiin toimia eri tilanteissa. (Ojala ym. 2009, 15–16.)

Toimijuuden yhteydessä toiminta pitää ymmärtää laajana käsitteenä. Toimintaa ei ole ainoastaan konkreettinen tekeminen vaan myös konkretiasta irrallaan olevat ajattelu- ja valintaprosessit. Toimintaa on myös rutinoitunut toiminta, joka ei vaadi erityistä ajattelua tai keskittymistä. Toiminta, joka toimijuutta tuottaa, voi siis olla aktiivista ja näkyvää

toimimista, mutta myös hiljaa olemista ja normien mukaista tekemistä. (Ojala ym. 2009, 21.)

## 2.2 Musiikillinen toimijuus

Musiikillinen toimijuus nähdään toimijan omana käsityksenä siitä, millaiset ovat musiikillisen toiminnan ja vuorovaikutuksen mahdollisuudet ja rajat (Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 7). Parhaimmillaan musiikillinen toimijuus tarkoittaa siis toimijan uskoa omien musiikillisten ideoiden toteuttamiseen, sekä kykyä ja mahdollisuuksia oikeasti toteuttaa näitä ideoita. Musiikin oppiminen vaatii musiikillisen toimijuuden lisäksi myös henkilökohtaista toimijuutta (engl. *personal agency*). Tällä tarkoitetaan yksilön uskoa itseensä ja siihen, että hänellä on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa elämänsä olosuhteisiin. (Wiggins 2016, 103.)

Samoin kuin toimijuuden käsitteellä, myös musiikillisen toimijuuden käsitteellä on useita erilaisia määrittelytapoja ja näkökulmia. Musiikkikasvatuksen kontekstissa näitä määritelmiä on esitetty muun muassa filosofian, psykologian ja sosiologian aloilla. (Wiggins 2016, 103.) Mahdollisesti keskeisin näkökulma tässä tutkielmassa on Karlsenin (2011) sosiomusiikillinen näkökulma, mutta enimmäkseen yhdistelen erilaisia näkökulmia musiikillisen toimijuuden käsitteen muodostamisessa. Karlsen esittelee, kuinka musiikillisen toimijuuden nähdään musiikkikasvatuksen filosofian näkökulmasta olevan yhteydessä ensisijaisesti instrumenttien soittamiseen sekä siihen fyysiseen kontrollointiin, jota yksilö tarvitsee soittamiseen ja tavoittelemansa musiikillisen tuotoksen luomiseen. Toiset taas korostavat, että esimerkkinä musiikillisesta toimijuudesta voidaan pitää yksilön taitoa hyödyntää musiikkia toimiessaan sosiaalisissa ympäristöissä. Musiikin tekijänä voi olla joko yksilö itse tai joku muu. Tämän ajatuksen perusteella yksilö voi siis olla musiikillinen toimija, kunhan hän pystyy jollain tavalla muokkaamaan tai vaikuttamaan esimerkiksi omiin kokemuksiinsa tai sosiaaliseen ympäristöön musiikin avulla. (Karlsen 2011, 108–109; Stolp ym. 2022b, 470.)

Psykologiassa musiikillinen toimijuus liitetään pitkälti kuuntelutaitoihin sekä musiikin mahdollisuuksiin identiteetin rakentumisessa. Taitava musiikillinen toimija pystyy käyttämään musiikkia ja musiikin kuuntelua esimerkiksi itsensä ja identiteettinsä ilmaisuun. Musiikin esittäminen ja luominen ei siis tämän näkemyksen mukaan olisi välttämättä keskeinen osa musiikillista toimijuutta. (Karlsen 2011, 109–110.)

Musiikkikasvatuksen sosiologien keskuudessa esimerkiksi Green (2008) tarkastelee toimijuutta ilmiönä, joka rakentuu oppilaan saadessa mahdollisuuden päättää itse omasta toiminnastaan oppilaslähtöisessä pedagogiikassa (Green 2008, 103). Musiikillinen toimijuus voidaan myös liittää erityisesti kykyyn oppia musiikkia ja osallistua musisointiin musiikintuntien ulkopuolella. Tällaiset kokemukset ovat tärkeitä pitkän musiikkisuhteen rakentumisen kannalta, ja musiikinopettajien tulisi kannustaa ja ohjata oppilaita myös musiikintuntien ulkopuoliseen oppimiseen. (Karlsen 2011, 110.) Karlsen (2011) esittelee myös edeltävään näkemykseen liittyvän Regelskin (2008) näkökulman siitä, kuinka opettajan vastuulla on auttaa oppilaita kehittämään sellaista musiikillista taitoa ja ymmärrystä, jota he voivat mahdollisesti hyödyntää aktiivisesti koko loppuelämänsä ajan elämänlaatunsa parantamiseen. Edellä esitellyille määritelmille ja suuntauksille on yhteistä, että musiikillinen toimijuus liittyy jollain tavalla yksilöiden kykyyn toimia musiikillisissa tilanteissa tai suhteessa musiikkiin. (Karlsen 2011, 110.)

Musiikillinen toimijuus voi olla sekä yksilöllistä että yhteisöllistä tai kollektiivista. Karlsen (2011) hyödyntää muun muassa DeNoran (2000) ajatuksia esitellessään yksilöllisen musiikillisen toiminnan kuusi eri tasoa. Musiikkia voidaan käyttää itsesääteelyyn (*self-regulation*), identiteettityöhön (*the shaping of self-identity*), itsesuojeluun (*self-protection*), ajatteluun (*cognitive matters*), henkisenä työvälineenä (*matters of "being"*) sekä musiikillisten taitojen kehittämiseen (*developing music-related skills*). Itsesääteelyssä musiikkia käytetään erityisesti tunteiden tunnistamiseen, muuttamiseen ja työstämiseen, muistelutyöhön sekä kehon käyttäytymisen säätelyyn, esimerkiksi käyttämällä musiikkia oman energiatason muuttamiseen. Identiteettityö tarkoittaa oman identiteetin rakentamista ja vahvistamista sekä musiikin käyttämistä näihin prosesseihin. Itsesuojelulla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että kuuntelemalla musiikkia ihmiset pyrkivät rajaamaan muut häiritsevät äänet pois. Henkisenä työvälineenä musiikkia voidaan käyttää muun muassa tietoisuuden lisäämisessä ja mielikuvituksen voimistamisessa. Musiikillisten taitojen kehittäminen on oma kategoriansa, mutta sen avulla voi saavuttaa myös kaikki viisi muuta yksilöllisen näkökulman mukaista käyttötapaa. (Karlsen 2011, 111–117.)

Musiikillisen toimijuuden yhteisöllinen, kollektiivinen puoli voidaan jakaa viiteen musiikillisen toiminnan ja musiikin käyttämisen kategoriaan: musiikin käyttö sosiaalisten tilanteiden säätelyssä ja rakentamisessa (*using music for regulating and structuring social encounters*), kehollisen toiminnan koordinointi (*coordinating bodily action*), yhteisöllisen identiteetin vahvistaminen (*affirming and exploring collective identity*),

maailman tunteminen (*"knowing the world"*) sekä perustan muodostaminen yhteisölliselle musiikilliselle toiminnalle (*establishing a basis for collaborative musical action*). Musiikin avulla voidaan luoda sosiaalisille tilanteille raamit ja sävy, ja tätä voi tapahtua sekä yksityisissä ja intiimeissä tilanteissa että julkisissa tiloissa. Vastuu näiden raamien ja tilanteiden sävyn muodostamisesta kuuluu sille, joka vastaa siitä, mitä musiikkia soitetaan. (Karlsen 2011, 117–119.) Musiikillinen toimijuus voi siis olla sosiaalisen vallan muoto, jossa valta on sillä, joka kontrolloi musiikkia ja musiikkivalintoja (DeNora 2000, 20). Kehollisen toiminnan koordinointi musiikin avulla tapahtuu esimerkiksi ryhmäliikuntatunneilla, joissa musiikkia käytetään ohjaamaan osallistujia liikkumaan ja toimimaan tietyillä tavoilla. Yhteisöllinen identiteetin vahvistaminen vastaa yksilöllisen toimijuuden oman identiteetin muovaamista ja tutkimista. Musiikin tai esimerkiksi tietyn esiintymisen tai konsertin kautta ihmisjoukko voi nähdä itsensä ryhmänä, jotka musiikki yhdistää. (Karlsen 2011, 117–119.) Tämä yhteisöllisen identiteetin vahvistuminen ja tutkiminen musiikin avulla voidaan liittää myös erilaisiin elämän rituaaleihin kuten juhliin (Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 8). Maailman tuntemisella tarkoitetaan sitä, että musiikin avulla on mahdollista oppia, mitä tarkoittaa olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa maailmassa ja muodostaa merkityksellisiä ihmissuhteita. Yksilöllisellä tasolla musiikin avulla voidaan huolehtia omasta hyvinvoinnista, kun taas yhteisöllisellä tasolla musiikkia voidaan käyttää selvittämään, millaista on olla osa laajempaa yhteisöä. Yhteisöllinen musiikillinen toiminta yhdistää kaikki edellä mainitut musiikillisen toimijuuden yhteisöllisen puolen ilmenemismuodot. (Karlsen 2011, 119–120.) Tällaista toimintaa on esimerkiksi yhteismusisointi tai musiikin säveltäminen ja tuottaminen yhdessä (Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 8).

Musiikillisen toimijuuden toteutuminen voi näkyä musiikinluokassa esimerkiksi niin, että oppilaat nostavat omia ideoitaan esille. Hyvässä musiikinopetuksessa tällainen toiminta huomioidaan, tunnustetaan ja sallitaan. (Wiggins 2016, 111.) Musiikillinen toimijuus syntyy musiikillisten identiteettien pohjalta, ja musiikilliset identiteetit puolestaan rakentuvat siitä tiedosta, joka on muodostunut musiikillisten kokemusten kautta. Musiikinopetuksessa mahdollisuuksien tarjoaminen oppilaille kehittää musiikillista toimijuutta ja edistää oman ja muiden näkökulmien parempaa ymmärtämistä. Toimijuuden kehittämiseksi tärkeää on mahdollisuus reflektioon. Musiikillinen toimijuus edistää musiikillista kasvua ja vähäisen toimijuuden kokeminen voi aiheuttaa esimerkiksi esiintymisjännitystä. Musiikillisen toimijuuden toteutumiseksi oppilaille täytyy olla

luottamusta siihen, että heidän ideansa hyväksytään ja niitä arvostetaan. (Wiggins 2016, 115.) Muiden kanssa musisoidessa kaikki voivat kuulla toistensa tuottamat äänet ja ne toimivat osoituksena yksilön taidoista. Tämän vuoksi yhteismusisointi voi tuntua pelottavalta ja yksilö kokea itsensä haavoittuvaiseksi. Siksi luottamus ja turvallinen ilmapiiri ovat erityisen tärkeitä asioita toimijuuden näkökulmasta musiikintunneilla. Tärkeää on, että soitettavassa materiaalissa tulisi toistoja ja jatkuvuutta sekä useita instrumentteja päällekkäin. Tämä synnyttää oppilaille turvallisuuden tunnetta ja osallistumismahdollisuuksia. (Stolp ym. 2023, 568.) Toistot ja jatkuvuus parantavat turvallisuuden tunnetta auttamalla oppimisessa ja helpottamalla soitettavan kokonaisuuden hallintaa. Useiden instrumenttien päällekkäisyys vähentää sitä, kuinka paljon yksilö kuuluu sekä lisää soitettavien soitinten määrää ja sitä kautta osallistumismahdollisuuksia. Myös opettajan ja vertaisten ohjeiden ja tuen laatu vaikuttavat siihen, miten oppilas näkee omat taitonsa, ja sitä kautta ne vaikuttavat myös toimijuuteen (Stolp ym. 2023, 568).

Stolpin ym. (2022b) tutkimuksen mukaan opettajan tuki ja kannustus yhteismusisointitilanteissa ovat tärkeässä roolissa oppilaiden osallistumisessa ja toimijuuden muodostumisessa. Opettajan kyky joustaa ja huomioida oppilaiden erilaiset lähtötasot sekä lukea sosiaalisia ja musiikillisia tilanteita ovat olennaisia asioita oppilaiden toimijuuden kehittymisessä. Opettajan omat käsitykset ja uskomukset oppilaiden toimijuudesta ovat olennaisia, sillä ne vaikuttavat opettajan tapoihin työskennellä ja toimia. Stolpin ym. (2022b) tutkimus auttaa tunnistamaan, miten opettajan arvot vaikuttavat hänen opetukseensa ja toimintaansa ja kuinka opettajan rooli on oppilaiden toimijuuden muodostumisessa keskeinen. Myös yhteismusisointia itsessään voi hyödyntää toimijuuden kehittämisessä. (Stolp ym. 2022b, 477–478.) Yhteismusisointia ei kuitenkaan voi ymmärtää ja tulkita ainoastaan yksilöllisen toimijuuden kautta, sillä yhteismusisointi on monimutkainen kokonaisuus, johon vaikuttavat monet eri tekijät (Stolp ym. 2023, 567). Musiikkia yhdessä tehtäessä yksilön toimijuus rakentuu ja liittyy joukkoon kuulumisen tunteeseen, joka syntyy, kun yksilö hahmottaa olevansa osa sekä musiikillista että sosiaalista kokonaisuutta. Kun joukkoon kuulumisen tunne on vahva, yksilö kokee todennäköisemmin positiivisia tunteita ja sen myötä haluaa osallistua. Tunteet ja yksilön sisäiset kokemukset muodostavat merkittävän ja huomion arvoisen toimijuuden osa-alueen. (Stolp ym. 2022a, 14–16.)

## 2.3 Sukupuoli

Sukupuolesta puhuttaessa käsitteen määrittely on olennaista, sillä sukupuoli on moninainen ilmiö, vaikka sitä pidetään usein itsestäänselvyytenä. Sukupuoli voidaan eri konteksteissa käsittää hyvin eri tavoin. Sukupuolta ei voi jakaa vain kahteen toisilleen vastakkaiseen sukupuoleen, vaan sen ilmenemismuodot ovat moninaisemmat (Seta, 2023). Sukupuolen määrittelyssä käytetään nykyään usein jaottelua biologiseen tai ruumiilliseen, ja sosiaaliseen sukupuoleen (engl. *sex* ja *gender*). Biologisella tai ruumiillisella sukupuolella viitataan sananmukaisesti biologisten ominaisuuksien mukaiseen määritelmään sukupuolesta (Green 2010, 140). Biologisten ominaisuuksienkaan mukaan ei voida määritellä olemassa olevaksi vain kahta yksiselitteistä sukupuolen kategoriaa, vaan sukupuoleen liittyvät biologiset ominaisuudet ovat moninaisempia (Rossi 2010, 21–24; Liljeström 1996, 115–120). Tässä työssä keskityn sosiaalisen sukupuolen käsitteeseen ja käytän itse sanaa sukupuoli tässä merkityksessä. Sosiaalinen ja biologinen sukupuoli ovat toisistaan erillisiä asioita, vaikka ne yhteiskunnassa usein liitetään yhteen. Sukupuolten välisistä eroista puhuessani en tarkoita sukupuolten biologisia eroja vaan sosiaalisia eroja, jotka liittyvät esimerkiksi käytösmalleihin ja rooleihin.

Sukupuolten rakentumista sosiaalisesti käsitteli jo Simone de Beauvoir (1949) teoksessaan *Toinen sukupuoli*. Beauvoir (2009 [1949]; 2011 [1949]) esittää kaksijakoisen sukupuolijärjestelmän olevan vääristynyt ja valheellinen. Hänen kuuluisan lausahduksensa mukaan ”naiseksi ei synnytä, naiseksi tullaan” (Beauvoir 2011 [1949], 19). Sosiaalinen sukupuoli on ikään kuin rooli, joka opitaan, kun sosiaalistutaan ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Sukupuoli ja siihen liittyvä käyttäytyminen eivät siis muodostu sisäsyntyisesti, vaan ne syntyvät yhteiskunnan sukupuolijärjestelmästä ja siihen asettumisesta. (Ojala ym. 2009, 17.) Sosiaalinen sukupuoli muodostuu niistä käsityksistä, mitä eri sukupuolilta odotetaan ja miten heidän oletetaan käyttäytyvän. Sosiaalinen sukupuoli on siis omalla tavallaan rajoittava käsite, sillä se pohjautuu stereotypioihin ja ennakko-oletuksiin, jotka muodostuvat yhteiskuntarakenteiden sekä kulttuuristen tekijöiden pohjalta. (Gordon & Lahelma 1995, 154.) Sukupuolena toimitaan suhteessa sukupuolittuneisiin järjestyksiin ja normeihin sekä sukupuolten rooleihin ja identiteetteihin, jotka ovat muotoutuneet sosiaalisesti ja kulttuurisesti (Ojala ym. 2009, 17). Sukupuolten väliset erot käytöksessä eivät siis ole

peräisin biologisesta sukupuolesta, vaan sosiaalisen todellisuuden oletuksista ja malleista, joiden mukaan eri sukupuolia kohdellaan ja kasvatetaan eri tavoin.

Judith Butler (2008 [1990]) esittää sukupuolen olevan ikään kuin toistuva esitys, jossa erilaisia sosiaalisesti vakiinnutettuja merkityksiä toistetaan ja esitetään uudelleen. Sukupuoli muodostuu näiden toistettujen sosiaalisten esitysten ja suoritusten eli toiminnan ja tekojen kautta. (Butler 2008 [1990], 235–236.) Tällöin sukupuolen määrittelyssä painotetaan toimintaa, ja sukupuolen kaikki osa-alueet nähdään historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuvina. Sukupuoli on tämän ajatuksen mukaan siis kontekstisidonnainen ja historiallinen rakennelma, joka muuttuu ajasta ja paikasta riippuen. (Ojala ym. 2009, 17–18.) Jos esitettävä sukupuoli eroaa esiintyjän anatomisesta sukupuolesta, muodostuu biologisen, sosiaalisen ja esittävän sukupuolen välille ristiriitoja. Tämä kertoo siitä, että sosiaalinen ja biologinen sukupuoli ovat toisistaan erillisiä asioita, joiden yhteenkuuluvuus on kulttuurisesti rakennettua. (Butler 2008 [1990], 231.)

Sukupuoli voidaan käsittää roolin ja esityksen lisäksi myös vakiintuneina toiminnan tapoina. Tällöinkin sukupuoli pohjautuu tekemiseen, mutta sukupuoli näkyy erityisesti rutiininomaisissa tavoissa toimia. Eri sukupuolet tekevät siis asioita sen vuoksi, että tietyllä sukupuolella on ollut tapana tehdä niin, eikä valinta suoranaisesti kerro yksilön sukupuolesta. Kyseessä on prosessi, jossa yksilö hyväksyy arjessa ja instituutioissa toimiessaan mielikuvan sukupuolesta, jolloin kulttuurinen mielikuva muuttuu hänelle ja ympäristölleen todelliseksi, vaikka ei sitä oikeasti olekaan. (Ojala ym. 2009, 18.) Tämä on esimerkki edellisissä luvuissa mainitusta toiminnan käsitteen laajuudesta. Toiminta ei ole vain konkreettista, fyysistä, tiedostettua ja näkyvää tekemistä, vaan myös esimerkiksi tämän kaltaista kulttuurin vahvistamista (Ojala ym. 2009, 21).

Kaikille edellä mainituille tavoille käsittää ja määritellä sukupuoli biologisen sukupuolen määritelmää lukuun ottamatta on ominaista pyrkimys kyseenalaistaa sukupuolen ymmärtäminen olemuksena eli biologisiin tekijöihin perustuvana ominaisuutena. Tämä ajattelutapa purkaa stereotyyppisiä sukupuolieroja, joita on perinteisesti perusteltu biologisella luonnollisuudella. Sukupuoli on biologista luonnollisuutta huomattavasti moninaisempi ja monimutkaisempi käsite. (Ojala ym. 2009, 18–19.) Sukupuoli voidaan toisaalta ymmärtää biologisena ominaisuutena, mutta samalla se on sosiaalinen konstruktio. Edes biologisena ominaisuutena ei voida päätyä vain kahteen selkeään sukupuoleen, vaan biologisissakin sukupuolissa on vaihtelua. Lääketieteen ulkopuolella

kaikessa yhteiskunnallisessa, sosiaalisessa ja psykologisessa kontekstissa tulee nähdä sukupuolen sosiaalisen painoarvon ensisijaisuus biologiseen nähden ja tarkastella sen tuottamia valtarakenteita. Tutkimus (ks. esim. Butler 2008 [1990]) osoittaa, että biologinen ja sosiaalinen sukupuoli ovat olemassa monimutkaisilla, päällekkäin vaikuttavilla tavoilla, ja on tärkeää olla tekemättä oletuksia siitä, miten ne ilmenevät yhdessä tai erikseen ja mitä ominaisuuksia niihin voidaan liittää.

## 2.4 Sukupuolittunut toimijuus

Sukupuoli on toimijuuden kannalta olennainen ja merkityksellinen tekijä. Sukupuoli määrittelee yksilölle asetettavia odotuksia sekä käytettävissä olevia resursseja. Resurssit vaikuttavat siihen, millaiset edellytykset yksilöllä on vastata asetettuihin odotuksiin sekä siihen, millainen käsitys yksilöllä on toimimisen mahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan. (Ojala ym. 2009, 27.)

Toimijuuden kokeminen vaikuttaa toimijuuden sukupuolittumiseen. Kokemus luo jatkuvuutta ja muovaa käsitystä siitä, kuka yksilö itse on toimijana, mitä hän on tehnyt ja mitä hän tulee tekemään. Kokemukseen vaikuttavat useat asiat, kuten esimerkiksi aikaisemmat mahdollisuudet ja rajoitukset sekä valinnat. Ymmärrys sukupuolittuneesta toimijuudesta rakentuu toiminnan, siitä muodostuvan kokemuksen ja kokemuksen pohdinnan eli reflektion kautta. Tällainen pohdinta voi olla ohimenevää ja huomaamatonta, esimerkiksi tilanteessa, jossa tunnistetaan, että naisten ja miesten tulisi jakaa kotityöt tasaisesti, mutta siitä huolimatta nainen tekee kotitöistä valtaosan. Pohdinnan eli refleksiivisyyden avulla on mahdollista rikkoa vallitsevia sukupuolittuneita rooleja ja järjestyksiä, vaikka pohdinta ei automaattisesti sitä tarkoitaakaan. (Ojala ym. 2009, 27–28.)

Toimijuuteen ja sukupuoleen liittyy oletuksia, jotka näkyvät erilaisissa instituutioissa muodostaen odotuksia siitä, kuinka erilaisissa tilanteissa tulisi toimia. Koulutus on näistä instituutioista yksi keskeisimmistä. (Ojala ym. 2009, 23–24.) Koulutuksen historiassa opetusta on eriytetty sukupuolen mukaan eli tytöt ja pojat ovat opiskelleet omissa ryhmissään ja jopa erillisissä rakennuksissa (Jauhiainen 2009, 108–109). Yhteisopetukseen alettiin siirtyä 1800-luvun lopulla, ja 1910-luvulta lähtien suurin osa oppikouluista oli sekä tytöille että pojille tarkoitettuja yhteiskouluja (emt., 111–114). Tyttöjen kouluttautumista epäiltiin muun muassa heidän älykkyytensä ja ruumiillisen

terveytensä perusteella. Naisten luonnollisina pidettyjen ominaisuuksien, kuten tunteellisuuden, epäloogisuuden, turhamaisuuden ja hellyyden katsottiin olevan epäsopevia koulumaailman kanssa. Myös sukupuolisiveellisyydestä oltiin yhteisopetuksen yhteydessä huolissaan. (emt., 115–125.) Suomalaisen peruskoulun historiaan liittyy selkeitä sukupuolieroja, jotka näkyvät esimerkiksi siinä, että tytöille ja pojille on opetettu erilaisia asioita (emt., 109–110). Kouluinstituutiossa tällaiset historialliset diskurssit vaikuttavat edelleen osin tiedostamattomilla tavoilla (emt., 103).

Koulussa on paljon erilaisia oletuksia, odotuksia ja vaatimuksia koskien tyttöjä ja poikia, vaikka koulua pidetäänkin Suomessa yleisesti ottaen sukupuolineutraalina. Osa näistä oletuksista on tiedostamattomia. (Ojala ym. 2009, 23.) Esimerkiksi koulumenestyksen suhteen tehdään usein oletus, että pojat menestyvät tyttöjä huonommin, vaikka tämä ei täysin pidä paikkaansa. Koulumenestyksessä tytöistä koostuvan ryhmän sisällä on suurempia eroja kuin tyttöjen ja poikien välillä, ja sama koskee myös pojista koostuvia ryhmiä. Koulumenestyksen jakaminen vain poikien ja tyttöjen välille ja sukupuoleen keskittyminen aiheuttavat sen, että poikien huonosta ja tyttöjen hyvästä koulumenestyksestä muodostuu itsestäänselvyys, jota sitten eri tavoilla vahvistetaan. (Lahelma 2009, 138–140.) Näihin erilaisiin ja erotteleviin käytäntöihin tulisi kiinnittää huomiota, sillä koulussa tapahtuvat valinnat ja päätökset vaikuttavat myös työelämään (Ojala ym. 2009, 23–24). Jo pienten lasten toimijuutta suunnataan sukupuolen mukaan sukupuolitettujen lelujen, vaatteiden ja värien kautta (emt. 17). Koulussa oppilaita saatetaan puhutella ryhminä oletetun sukupuolensa mukaan. Puhutteluja *pojat* ja *tytöt* käytetään erityisesti, kun opettaja tavoittelee luokkaan työrauhaa. Puhutteluihin sisältyy usein käsitys siitä, että pojat ovat äänekkäitä ja häiritsevät tunnilla, kun taas tytöt käyttäytyvät hyvin ja ovat hiljaa. Puhutteluita saatetaan käyttää, vaikka ne eivät koskisi kaikkia tyttöjä tai poikia, tai vaikka suurin osa työrauhaa häiritsevistä oppilaista olisikin juuri toista sukupuolta, kuin puhuteltava ryhmä. (Tainio 2009, 157–180.)

Kuoppamäen (2015) väitöskirjasta selviää, että lapsilla on jo varhaisessa vaiheessa käsitys siitä, millaisia tytöt ja pojat ovat. Lapsilla on opitut feminiinisyyden ja maskuliinisyyden käytännöt, ja nämä käytännöt vaikuttavat siihen, millaisen oppijan identiteetin lapsi omaksuu (ns. hyvä oppilas (*good student*) vai kapinallinen oppilas (*rebel student*)). Pojilla tämä identiteetti vaihtelee enemmän. Lapset tekevät välillä valintoja, jotka poikkeavat vakiintuneista sukupuolirooleista, mutta useimmiten he käyttäytyvät näiden roolien ja sukupuolittuneiden käytäntöjen mukaisesti. (Kuoppamäki 2015, 112–117.) Sukupuoleen liittyvät ennakkokäsitykset rajoittavat lasten tilaa toimia kulttuurisina

toimijoina (Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 8–9). Kuoppamäen ja Vilmilän tutkimuksessa haastatellut 14–21-vuotiaat pojat ilmaisivat poikiin kohdistuvien odotusten haastamisen olevan traumaattista, kun taas haastatellut samanikäiset tytöt kokivat vastaavan voimaannuttavana (emt., 21). Myös Koskelan (2011) maisterintutkielmassa haastateltavat musiikkikasvatuksen opiskelijat kokivat, että tyttöjen toiminnan rajat ovat pienemmät kuin poikien, mutta poikien on tyttöjä vaikeampaa ylittää näitä rajoja (Koskela 2011, 85). Kuoppamäen väitöskirjassa puolestaan tytöt kokivat toimijuutensa toisinaan rajoitetuiksi, kun taas pojilla tällaista tunnetta ei esiintynyt ollenkaan (Kuoppamäki 2015, 131).

Musiikkikasvatuksessa ja -maailmassa musiikillisen toimijuuden sukupuolittuneisuus näyttäytyy siis eri tavoin eri konteksteissa. McGregorin ja Millsin (2006) mukaan pojat eivät osallistu musiikinopetukseen yhtä paljon kuin tytöt, koska musiikkia pidetään feminiinisenä. Jotta pojat kiinnostuisivat musiikinopetuksesta, on sitä pyritty muokkaamaan maskuliinisemmaksi esimerkiksi opetuksen sisällöillä ja pedagogisilla käytännöillä. Musiikki oppiaineena on siis tehty maskuliiniseksi, vaikka oppilaiden näkökulmasta sitä pidetään feminiinisenä. (McGregor & Mills 2006, 222–223.) Olennaisinta olisi kuitenkin tunnistaa musiikin sukupuolittuneet käytännöt sekä pyrkiä haastamaan ja tunnistamaan niitä, eikä muokata opetusta ja sisältöjä niiden mukaan (emt., 224). Jotta koulun ulkopuolisen maailman sukupuolittuneita oletuksia vastaan voisi asettua, koulujen tulee rakentaa turvallisia ympäristöjä, joissa oppilaat voivat kokeilla erilaisia asioita (emt., 230).

## **2.5 Instrumenttien sukupuolittuminen**

Instrumenttivalintojen tiedetään olevan sukupuolittuneita. Tällä tarkoitetaan sitä, että osa instrumenteista mielletään enemmän tyttöjen ja naisten soittimiksi ja osa poikien ja miesten soittimiksi. Osa soittimista koetaan neutraalimmiksi, kun taas osa instrumenteista on hyvin vahvasti sukupuolittunut. Jo johdannossa mainitsemani Abeles ja Porter (1978) tutkivat aihetta ensimmäisinä, ja heidän tulostensa mukaan feminiinisinä soittimina pidettiin huilua, klarinettia ja viulua. Maskuliinisina soittimina puolestaan pidettiin rumpuja, pasuunaa ja trumpettia, kun taas sello ja saksofoni nähtiin neutraaleina soittimina. Tämän jälkeen aihetta on tutkittu toistuvasti, mutta tulokset ovat pysyneet suhteellisen samanlaisina. Delzellin ja Lepplan (1992) tutkimuksessa tulokset olivat hyvin samankaltaiset kuin Abelesin ja Porterin tutkimuksessa. He totesivat noin

viisitoista vuotta ensimmäisten tutkimusten jälkeen, että sukupuolittuneisuus vaikutti olevan vähentynyt, mutta edelleen huomattavaa. Käsitys yksittäisten instrumenttien feminiinisyydestä tai maskuliinisuudesta ei ollut muuttunut. (Delzell & Leppla 1992, 100–101.) Samansuuntaisia tuloksia saatiin kahdeksan vuotta myöhemmin Conwayn (2000) tutkimuksessa, jossa lukioikäiset soittajat kokivat instrumenttivalintojen olevan sukupuolittuneita, mikä vahvisti aiempien tutkimusten johtopäätöksiä (Conway 2000, 14). Myös Abelesin (2009) tutkimuksessa instrumentit sukupuolittuivat pääasiassa samalla tavalla kuin jo 1970-luvun lopulla (Abeles 2009, 135). McKeagen (2014) mukaan musiikin tyylilajeista jazz on hyvin maskuliininen alue, minkä vuoksi tyttöjä on vaikea löytää jazz-kokoonpanoista. Tähän voi liittyä se, että jazzille tyypillisistä vaskipuhaltimista ainakin pasuuna ja trumpetti on nähty maskuliinisina soittimina.

González-Limón ym. (2023) esittelevät Moron ja Solísin (2021) tutkimuksen, jonka tulokset osoittavat sukupuolistereotyyppien vaikuttavan edelleen tiettyjen soittimien valintaan. Viulu, piano ja huilu yhdistetään feminiinisiin stereotyyppioihin, kuten herkkyteen ja luonnollisuuteen, kun taas sähkökitara, rummut, basso, vaskipuhaltimet ja lyömäsoittimet yhdistetään maskuliinisiin stereotyyppioihin, kuten kovempaan ääneen, voimaan ja suurempaan energisyyteen. (González-Limón ym. 2023, 4.) Instrumenttien sukupuolittuneisuuden voidaan siis todeta toistuvan tutkimuksissa samankaltaisena edelleen yli neljäkymmentä vuotta Abelesin ja Porterin ensimmäisen tutkimuksen jälkeen.

Myös González-Limónin ym. (2023) espanjalaisissa konservatorioissa (musiikkiopistotaso, ammattiopiskelijoiden taso sekä korkeakoulutaso) toteuttaman tutkimuksen mukaan huilua ja viulua pidetään feminiinisinä soittimina, lyömäsoittimia, pasuunaa ja trumpettia maskuliinisina, ja saksofonia ja selloa pidetään enemmän kaikille sopivina. Klarinetti ei kuitenkaan noussut esiin feminiinisenä soittimena, vaan se nähtiin enimmäkseen kaikille sopivana. (González-Limón ym. 2023, 11.) Feminiiniseen soitinryhmään kuuluivat myös lauluopinnot eri muodoissa (laulopedagogiikka, klassinen laulu ja flamenco-laulu) (González-Limón ym. 2023, 12). Tähän saattaa vaikuttaa osittain myös biologinen syy eli äänenmurros ja sen erityisesti pojille aiheuttamat haasteet laulamissa (Trollinger 2021, 34). Jazziin sopivat soittimet olivat selkeästi maskulinisoituja eli poikien soittimia, mikä tukee McKeagen (2014) tutkimuksen väitettä siitä, kuinka tyttöjä on vain vähän jazz-kokoonpanoissa. Pojat valitsivat myös sävellysopintoja enemmän kuin tytöt. (González-Limón ym. 2023, 11–12.)

Lucy Green käsittelee teoksessaan *Music, gender, education* (1997) instrumenttien rajoittumista sukupuolen perusteella erityisesti naisten näkökulmasta. Green esittää, että tietyt instrumentit on jo 1800-luvulla nähty naisille sopimattomina instrumentteina, kun taas tietyt instrumentit ovat olleet naisille hyväksytyjä. Greenin mukaan esimerkiksi naispuolisiin instrumentalisteihin suhtaudutaan eri tavalla ja eri lähtökohdista kuin naispuolisiin laulajiin. Erot johtuvat esityksen luonteesta, soitettavasta instrumentista, kuulijan asemasta sekä monista muista tekijöistä. Laulaminen nähdään naiselle sopivampana, sillä instrumenttina toimii oma keho, jolloin pysytään feminiinisyyden ja oman kehon ympärillä. Jos instrumenttina toimii erillinen soitin, yhteys omaan kehoon vähenee ja väline eli soitin tulee kehoa tärkeämmäksi. Tämä tapahtuu, vaikka instrumenttia soittava muusikko on esiintyessään laulajan tavoin esillä oman kehonsa kanssa. Ulkopuolinen väline toimii ikään kuin häiriönä. Naisten on patriarkalisissa kulttuureissa yleisesti mielletty olevan enemmän yhteydessä omaan kehoonsa ja luontoon, eikä ulkopuolinen, mahdollisesti teknologinen väline ole sopinut ajatusmalliin. (Green 1997, 52–53.) Tähän liittyy todennäköisesti myös se, että erityisesti kovaääniset, suurikokoiset ja teknologisesti monimutkaiset soittimet on yleensä nähty naisille epäsopivina instrumentteina, mikä vaikuttaa instrumenttien sukupuolittumiseen edelleen (Pääkkölä ym. 2021, 66). Myös säveltäminen on nähty ja nähdään osittain myös edelleen epäsopivana ”instrumenttina” naiselle, sillä säveltämiseen vaadittavan tiedon määrän ja tekniikan hallitsemisen ei nähdä sopivan yhteen feminiinisyyden kanssa (Green 2010, 142).

Miesten kohdalla ei tyypillisesti esitetä tulkintaa siitä, että instrumentti ulkopuolisena välineenä vähentäisi heidän yhteyttä omaan kehoonsa, sillä miehen nähdään luontaisesti olevan kontrolloijan asemassa. Naisten puolestaan nähdään ottavan tämän kontrolloijan aseman vasta instrumentin välityksellä. Naisiin ja naispuolisiin muusikoihin liitetään usein myös seksuaalisuus, mutta tässäkin soitin nähdään tietyllä tavalla häiriötekijänä. Lopputuloksena on se, että instrumenttia soittavaa muusikkoa ei voida nähdä seksuaalisena, mutta ei myöskään äidillisenä hahmona. Kaikki nämä edellä mainitut asiat haastavat feminiisyyttä ja sen rakenteita. Miespuolisilla muusikoilla sukupuoli on puolestaan ollut asia, johon ei kiinnitetä välttämättä erityistä huomiota. Miehys ja maskuliinisuus on valtaväestön silmissä normi, jota ei huomioida. (Green 1997, 53–54.)

Siihen, nähdäänkö instrumentti maskuliinisena vai feminiinisena, vaikuttavat soittimen äänenväri sekä -korkeus. Soittimen korkeaa äänenkorkeutta pidetään tyypillisesti feminiinisena. (Stronsick ym. 2018, 904.) Instrumenttien sukupuolittumista tapahtuu

myös siksi, että tietyissä soittimissa ei juurikaan ole naispuolisia roolimalleja. Tämä vaikuttaa ajatuksiin ja malleihin siitä, ketkä soittavat mitään soittimia. Jos lapsi tai nuori ei tiedä tai ole nähnyt ketään naista, joka soittaisi esimerkiksi sähkökitaraa, on tytöillä ja naisilla tämän soittimen valinta huomattavasti epätodennäköisempää, vaikka siihen löytyisi omaa mielenkiintoa. (Ferm Almqvist 2019, 377.) Esikuvien puute ylläpitää sukupuolittuneisuutta, ja miesten ja naisten vähyys tietyissä instrumenteissa vaikuttaa valintoihin (Trollinger 2021, 34). Instrumenttivalinta vaikuttaa musiikilliseen kokemukseen ja elämään monella tavalla, esimerkiksi motivaatioon musiikinopiskelussa ja ammatilliseen menestykseen, musiikkiopintojen mahdolliseen keskeyttämiseen sekä mahdollisuuksiin päästä bändin tai orkesterin jäseneksi. Instrumenttien sukupuolittuneisuus on yksi rajaava tekijä, jonka vuoksi vaihtoehdot voivat vähentyä. (González-Limón ym. 2023, 2.)

Instrumenttien sukupuolittuneisuus näkyy ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin ohella myös koulun musiikintunneilla. Se vaikuttaa oppilaisiin ja heidän huoltajiinsa sekä opettajiin, ja sitä kautta oppilaiden soitinvalintoihin musiikintunneilla ja niiden ulkopuolella. Peruskoulujen musiikinopettajat Suomessa ovat tutkitusti ainakin vielä 2000-luvun alkupuolella pyrkineet vaikuttamaan oppilaiden soitinvalintoihin. Soitinvalintojen lisäksi tällaista vastaavaa vaikuttamista ja sukupuolten välistä jaottelua on ollut musiikin säveltämisessä ja tuottamisessa sekä musiikin eri tyylilajeissa. Nämä asiat nousivat esiin Pääkkölän ym. (2021) populaarimusiikin toimijoille suunnatussa kyselytutkimuksessa. Osa vastaajista kertoi tilanteista, joissa musiikinopettajat olivat olleet haluttomia antamaan tiettyjä soittimia ollenkaan tyttöjen soitettaviksi. Tällaisia soittimia olivat esimerkiksi rummut, kitara tai basso eli perinteiset bändisoittimet. Tytöille on ehdotettu niiden sijaan mieluummin laulua, lyömäsoittimia tai pianoa ja koskettimia. Kyselytutkimuksen vastaajien mukaan tässä on ollut kyse nimenomaan oppilaiden sukupuolesta. (Pääkkölä ym. 2021, 66–68.) Monella kyselyyn vastanneista peruskoulun musiikinopetuksesta oli tutkimuksen julkaisuvaiheessa yli kymmenen vuotta (emt., 58–59). Tutkimus kuvaa siis musiikintuntien osalta tilannetta noin 2000-luvun alkuvaiheesta tekohetkeensä asti.

Greenin (2010) Englannissa toteuttamissa kysely- ja tapaustutkimuksissa musiikinopettajat kuvasivat tyttöjen laulavan paljon ja mielellään. Oppilaat olivat tästä samaa mieltä ja laulamista pidettiin yleisesti tyttöjen toimintana. Myös orkesterisoittimet, erityisesti huilu ja viulu, sekä kosketinsoittimet nähtiin enemmän tyttöjen kuin poikien soittimina. Opettajat ajattelivat tyttöjen haluavan ilmaista tunteitaan, ja he katsoivat

tyttöjen itsevarmuuden olevan puutteellista. Tytöt nähtiin poikia kypsempinä, ahkerampina ja luotettavampina. Nämä ominaisuudet liitettiin klassiseen ja hitaaseen musiikkiin. Teknologisia ja sähköisiä soittimia tytöt välttelivät, Greenin mukaan erityisesti rumpuja ja sähkökitaraa. Pojat puolestaan halusivat soittaa erityisesti rumpuja. Opettajien mukaan pojat olivat musiikintunneilla yli-itsevarmoja, kieltäytyivät osallistumasta ja ”pelleilivät” soittimien kanssa, mikä eroaa paljon tyttöjen kuvailusta. (Green 2010, 147–149.) Tutkimus on tehty vaiheessa, jossa englantilaisissa kouluissa populaarimusiikki ja jazz olivat suhteellisen uusia ilmiöitä koulujen musiikinopetuksessa.

Säveltämisen osalta opettajat pitivät poikia kyvykkäämpinä ja katsoivat heillä olevan luontaista lahjakkuutta, kun taas tyttöjen sävellyksiä he kuvasivat tylsemmiksi ja vähemmän luoviksi. Tyttöjen ahkeruus, sinnikkyys ja tottelevaisuus nähtiinkin säveltämisessä syynä heidän epäonnistumiselleen, kun taas poikien, jotka eivät käyttäytyneet hyvin, ajateltiin pystyvän ajattelemaan itsenäisesti ja rikkomaan rajoja. Myös säveltämisen suhteen pojat olivat itsevarmoja ja positiivisia osaamisestaan, kun taas tyttöjen arviot itsestään olivat paljon negatiivisempia ja epävarmempia. Perinteiset feminiinisyyden ja maskuliinisuuden esittämisen tavat vaikuttavat siihen, miten sekä opettajat että tytöt ja pojat hahmottavat eri sukupuolet säveltäjinä sekä musiikin parissa yleisesti. Ne ohjaavat asenteita ja musiikillisia käytäntöjä. (Green 2010, 150–151.) Säveltäminen on musiikin osa-alueena hyvin miesvaltainen, ja naisten vähyteen vaikuttaa muun muassa esikuvien ja roolimallien puute (Partti & Devaney 2023).

Sukupuolittuneisuutta vähentääkseen musiikinopettaja voi Greenin mukaan ottaa musiikintuntien ohjelmistoon naisten sävellyksiä ja huolehtia, että tarjolla on monenlaisia roolimalleja eri instrumenteista eri sukupuolille. Eri aktiviteetteja tulisi toteuttaa vaihtelevissa ryhmissä siten, että sukupuolet sekoittuisivat ajoittain, mutta työskentelyä tapahtuisi myös erillisissä ryhmissä. Opettajien tulisi myös kiinnittää huomiota omiin oletuksiinsa, jotta he voisivat välttää tietyt sukupuolittuneet jaottelut ja asenteet, jotka sulkevat osan oppilaista tietyistä asioista ulos. Keskeisintä on kuitenkin, että opettaja huomioisi oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja taidot ollessaan samalla tietoinen sukupuolen yhteyksistä musisointiin, musiikillisiin käytäntöihin ja kokemuksiin sekä niiden vaikutuksista niin oppilaisiin kuin opettajaan itseensä. (Green 2010, 153.) Trollingerin (2021) mukaan pojat tarvitsevat kouluissa kannustusta ja ymmärrystä heidän kokemistaan sosiaalisista paineista musiikin oppimiseen ja esittämiseen liittyen. Tytöt puolestaan tarvitsevat rohkaisua siinä, että he uskaltaisivat laajentaa ammatillisia musiikillisiä valintojaan sekä luoda, johtaa ja loistaa. (Trollinger 2021, 34–35.)

## 2.6 Muut sukupuolittuneet käytännöt musiikkikasvatuksessa

Instrumenttien sukupuolittumisen lisäksi musiikintunneilla on myös muita haasteita sukupuolten yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Oppilaiden kohteluun vaikuttaa se, mikä oppilaan sukupuoli on tai mikä sen oletetaan olevan. Oppilaat kohtelevat myös toisiaan erilaisten sukupuolittuneiden oletusten mukaisesti, ja seurauksena saattaa olla stereotyyppistä jaottelua sekä vastakkainasettelua. (Kuoppamäki 2015, 109–112.) Ferm Almqvistin (2019) tutkimuksesta selviää, että naispuolisia musiikinopiskelijoita saatetaan aliarvioida ja heidän on vaikeampaa saada positiivista palautetta kuin miespuolisten opiskelijoiden. Tutkimuksen naispuoliset osallistujat kertoivat, että he tulivat kuulluksi käyttäytyessään ”poikamaisesti”. (Ferm Almqvist 2019, 381.) Musiikinopettajat ovat usein omaksuneet tiettyjä sukupuolittuneita asenteita omasta sukupuolestaan riippumatta. Ongelmat ovat siis rakenteellisia. Ilman opettajan omaa reflektiivistä ja tiedostavaa toimintaa hän ohjaa oppilaita kohti omia näkemyksiään. Tällöin kaikki oppilaat eivät saa samoja mahdollisuuksia ja opettaja luo mahdollisuuksien epätasa-arvoa. (Pääkkölä, Käpylä & Peltola 2021, 68–69.)

Musiikinopetuksesta löytyy paljon erilaisia sukupuolittuneita käytäntöjä muun muassa oppilaiden rooleihin liittyen. Abramon lukioikäisistä tekemän tutkimuksen (2011) tulosten perusteella musiikin harjoittelutavoissa ja oppilaiden rooleissa on eroja sukupuolten mukaisesti. Kun ryhmissä oli poikia ja tyttöjä, pojat eivät aina kuunnelleet tyttöjen kommentteja aiheuttaen tytöissä turhautumista ja vetäytyneisyyttä. (Abramo 2011, 28–34.) Kuoppamäki taas perehtyy väitöskirjassaan (2015) yhdeksänvuotiaiden lasten osallistumiseen ja musiikilliseen toimijuuteen musiikkiopiston musiikin perusteiden tunnilla sukupuolen näkökulmasta. Tulokset ovat tietyllä tavalla Abramon kanssa samankaltaisia, molempien mukaan tilan saaminen ja ottaminen on sukupuolten välillä erilaista. Kun ryhmässä oli sekä tyttöjä että poikia, pojat dominoivat ja pitivät paljon ääntä ja estivät tällä tavoin usein myös tyttöjen osallistumisen ja puhumisen. Tyttöjen ollessa omassa ryhmässään saivat he tilaisuuden olla aktiivisempia toimijoita ja jännitteet poistuivat. Tämä kertoo sukupuolittuneista rooleista, joiden mukaan pojilla on enemmän vapauksia ja tyttöjen oletetaan käyttäytyvän kontrolloidusti ja järkevästi. Kuoppamäen mukaan nämä sukupuoliroolit ovat syvällä kasvatus- ja koulutuskulttuurissamme. (Kuoppamäki 2015, 82–88.) Poikien ollessa omassa ryhmässään, oli keskittyminen vaikeaa ja ryhmässä esiintyi paljon häiriöitä. Osa pojista kiinnitti asiaan huomiota myös itse. (emt., 91–93.) Kuoppamäen väitöskirjan mukaan

oppimistilanteissa tytöt omaksuvat usein niin sanotun hyvän oppilaan roolin, kun taas pojat omaksuvat niin sanotun kapinallisen oppilaan roolin. Hyvä oppilas joutuu usein sivustakatsojaksi muiden ottaessa tilan itselleen, mikä aiheuttaa turhautumista. Tytöt joutuvat ottamaan ikään kuin apuopettajan roolin, sillä aktiivisen oppijan rooli nähdään maskuliinisena. (emt., 112–114.)

Ferm Almqvistin haastattelututkimuksessa (2019) tutkittiin kitaransoittoa opiskelevia tyttöjä. Tulosten perusteella heillä oli enemmän vaatimuksia koulun ja sosiaalisen elämän suhteen kuin pojilla. Heillä oli myös tarve osoittaa, että he ovat osaavia ja taitavia instrumenttinsa kanssa, sillä he kokivat kilpailevansa muiden, erityisesti poikien kanssa. Kun tytöt soittivat tai halusivat soittaa heille vähemmän tavanomaista soitinta, he kokivat olevansa musiikin *toinen sukupuoli* (engl. *the second musical sex*). Tällä tarkoitetaan sitä, että tytöt kokivat olevansa poikiin verrattuna alempiarvoisessa asemassa. Heitä ei arvostettu samalla tavalla kuin poikia, ja vaikka he olisivat soittaneet yhtä hyvin kuin pojat, ei sitä välttämättä huomattu. (Ferm Almqvist 2019, 378–380.) Tätä asemaa vahvistivat sekä ympäristö että tytöt itse. Pojilla nähtiin tämän vuoksi olevan oikeus arvostella tyttöjen soittoa, eikä poikien tarvinnut musiikintunneilla samalla tavoin miettiä muita, toisin kuin tyttöjen. (emt., 379–380.) Kaikki edellä mainitut tutkimukset tuovat esiin, että tytöt kokevat musiikissa ja musiikintunneilla näkymättömyyden tunnetta. Muusikkotyöt nähdään helposti ensisijaisesti tyttöinä, kun taas muusikkopojat nähdään ensisijaisesti muusikkoina.

Samoja asioita on nähtävillä esimerkiksi musiikkiteknologiassa, joka muun teknologian tavoin mielletään usein enemmän poikien ja miesten osa-alueeksi. Tytöt ovat musiikkiteknologian käytön suhteen ja sitä muuhun luovaan tekemiseen yhdistettäessä epäedullisessa asemassa, sillä he joutuvat toimimaan luovassa ympäristössä, jossa heitä ei lähtökohtaisesti nähdä teknologian osaajina (Armstrong 2008, 378–379). Born ja Devine (2015) tutkivat musiikkiteknologian yliopisto-opintoja Iso-Britanniassa ja selvisi, että musiikkiteknologian opiskelijoista lähes yhdeksänkymmentä prosenttia oli miehiä, sillä hakijoista vain pieni osa oli naisia (Born & Devine 2015, 146). Armstrongin (2008) tutkimuksen mukaan sekä tytöt että pojat ajattelevat poikien olevan parempia musiikkiteknologian käyttämisen suhteen, mikä vahvistaa sukupuolittuneita oletuksia. Pojat eivät aina ole erityisesti taitavampia kuin tytöt, mutta tytöt osoittavat osaamattomuutensa ja pyytävät apua poikia enemmän, eikä apua usein ole saatavilla. (Armstrong 2008, 380–382.) Sukupuolittuneisuus muodostuu tässäkin välineen eli instrumentin kautta, joka tässä tapauksessa on tietokone. Maskuliinisuus ja feminiinisyys

nähdään vastakohtina, ja sen vuoksi miehet saavat teknologisissa tiloissa ja niiden luomisessa enemmän valtaa. Teknologinen osaaminen liitetään osaksi sukupuoli-identiteettejä ja -oletuksia; nainen on teknologian suhteen osaamaton ja mies jo lähtökohtaisesti taitava. (emt., 375–377.) Naisten määrä musiikkiteknologian opinnoissa pysyy vähäisenä tämän sukupuolittuneisuuden vuoksi. Sukupuolittuneet oletukset tulevat esiin myös opettajan vuorovaikutuksessa, jolloin hän huomaamattaan kannustaa poikia ja lannistaa tyttöjä, joiden oletetaan olevan taitamattomampia. (Born & Devine 2015, 148.)

Mathew ym. (2016) Yhdysvalloissa tekemän tutkimuksen mukaan ongelmat musiikkiteknologian sukupuolittuneisuuteen liittyen syntyvät valtasuhteista ja sukupuolirooleista, jotka ovat normalisoituneet kulttuurissamme. Naiset eivät voi vain edetä ja asettaa tavoitteita urallaan, vaan heidän eteensä tulee huomaamattomia ja huomattavia esteitä. Naisten täytyy miesvaltaisissa ympäristöissä osoittaa tunteiden hallintaa, olla diplomaattisia ja tasapainoisia, jotta heidät otetaan vakavasti eivätkä he joudu konflikteihin. Miespuoliset kollegat ja opettajat kyseenalaistavat naisten kykyjä ja taitoja, eikä naisia huomioida tai heidän päälleen puhutaan. Naiset joutuvat mahdollisesti myös kokemaan seksismiä ja seksuaalista häirintää. Musiikkiteknologian kentällä nämä asiat ilmenevät esimerkiksi niin, että naispuolisia tuottajia ja ääniteknikkoja kyseenalaistetaan, ja kun he puhuvat ammatillisesta tutkimuksestaan, miespuoliset vertaiset puhuvat heidän päälleen. (Mathew ym. 2016, 6.) Jotta tiloista tulisi naisille turvallisempia, seksistinen käytös tulisi tunnistaa ja siitä kantaa vastuu myös yhteisöjen ja instituutioiden tasolla. Uusia häirinnän vastaisia käytäntöjä tulisi kehittää ja feministisiä käytäntöjä sekä filosofiaa kunnioittaa ja arvostaa. Tavoitteena on, että naisten ei tarvitsisi ajatella sukupuoltaan, vaan he pystyisivät keskittymään luomiseen ja saamaan kunnioitusta siitä työstä, mitä he musiikkiteknologian parissa tekevät. (Mathew ym. 2016, 7–8.)

Trollingerin (2021) kirjallisuuskatsaus osoittaa, että tutkimusten mukaan opettajat ovat oppitunneilla enemmän vuorovaikutuksessa poikien kuin tyttöjen kanssa. He kehuvat ja kritisoivat, kysyvät ja ohjaavat poikia tyttöjä enemmän. Tämä lisää poikien itsenäisyyttä, itsevarmuutta ja sinnikkyyttä. Opettajat tarvitsevatkin koulutusta, jotta he oppivat kohtelemaan sukupuolia yhdenvertaisesti. Usein opettaja ei välttämättä itse huomaa toimivansa oppitunnilla eri sukupuolia kohtaan eri tavalla, varsinkin, jos asiat ovat hienovaraista ja ei-tarkoituksellisia. (Trollinger 2021, 35.)

## 3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkielmani tutkimuskysymykset ja -tehtävän sekä avaan sitä, millainen on laadullinen tutkimus. Esittelen teemahaastattelun aineiston tuottamisen menetelmänä sekä tutkimukseni toteutusta. Sen jälkeen kerron aineistoni analyysitavoista ja -menetelmistä. Luvun lopussa pohdin tutkielmani eettisyyttä tutkimuseettisen tarkastelun muodossa.

### 3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimustehtäväni on selvittää musiikinopettajien kokemuksia ja näkemyksiä siitä, miten instrumenttien sukupuolittuminen näkyy musiikintunneilla ja miten se on yhteydessä oppilaiden musiikillisen toimijuuden toteutumiseen sekä yhdenvertaisiin osallistumisen mahdollisuuksiin. Selvitän, millaiset asiat ovat yhdenvertaisen osallistumisen esteinä ja edistäjinä musiikintunnilla, mitä opettajat ovat tehneet ja mitä he voivat tehdä yhdenvertaisen musiikillisen toimijuuden edistämiseksi.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten instrumenttien sukupuolittuminen näkyy musiikintunneilla haastateltavien mukaan?
2. Mitkä tekijät lisäävät tai vähentävät oppilaiden musiikillisen toimijuuden sukupuolittuneisuutta ja edistävät yhdenvertaista osallistumista?

Toisen kysymyksen osalta olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten opettajan toiminta lisää tai vähentää sukupuolittunutta musiikillista toimijuutta. Sitä kautta olisi mahdollista saada parempi käsitys siitä, miten musiikinopettaja voisi omalla toiminnallaan vähentää musiikin sukupuolittuneisuutta.

### 3.2 Laadullinen tutkimus

Tutkielmani on laadullinen tutkimus. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on laaja kenttä, jossa erilaisia lähestymistapoja on useita. Terminä laadullinen tutkimus on eräänlainen kattotermi, jonka alla on paljon erilaisia laadullisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 9). Ominaispiirteitä on paljon, ja niistä keskeisimpiä tässä tutkielmassa

ovat epäily itsestään selvästi tiedettyä kohtaan, kvalitatiivisen aineiston suosiminen, keskittyminen toimintaan, subjektiuden arvostaminen, asianomaisten omien merkitysten ja tulkintojen korostaminen, tutkijan paikan reflektointi, monimutkaisuuden sietokyky, mitä- ja miten-kysymysten painottaminen sekä analyysivetoisuus (Juhila 2021).

Epäilyllä itsestään selvästi tiedettyä kohtaan tarkoitetaan sitä, että kaikki itsestään selvät käytännöt ja tavat tulisi nähdä objektiivisesti ja ulkopuolisin silmin. Kun tutkimuksen kohteena on yhteiskunnallisesti ajankohtainen kysymys, on asioiden ja ilmiöiden määrittely erityisen tärkeää. Määrittelytapoja tutkittaville ilmiöille on yleensä paljon ja kaikilla määrittelyillä on seurauksia. Kvalitatiivisen aineiston suosimisella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen aineistoina käytetään empiirisiä aineistoja, kuten haastatteluja. Keskittymisellä toimintaan tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa keskitytään ihmisten tapoihin tuottaa merkityksiä ja sosiaalista järjestystä erilaisissa konteksteissa. Subjektiuden arvostaminen puolestaan liittyy siihen, että tutkittaviin ihmisiin suhtaudutaan subjektiuden omaavina toimijoina ja tutkija tunnistaa ja hyväksyy oman subjektiutensa. Asianomaisten merkitysten ja tulkintojen korostamisella haetaan sitä, että maailmaa kuvataan tutkittavien ihmisten näkökulmasta ja keskitytään heidän toimintansa merkityksiin. Tutkielmassani on haastatteluja käyttäen keskitytty haastateltavien kokemuksiin ja näkemyksiin sekä tulkittu asioita heidän näkökulmiensa kautta. Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, että tutkija reflektoi omaa asemaansa tutkimukseen nähden ja tiedostaa omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta. Pohdin tätä oman työni osalta tutkimuseettisen tarkastelun kohdalla. Monimutkaisuuden sietokyky auttaa tutkijaa näkemään ilmiöiden mahdolliset ristiriitaisuudet ja olemaan yksinkertaistamatta ja siten vääristämättä asioita. Mitä- ja miten-kysymysten painottaminen näkyy hyvin esimerkiksi tämän tutkielman tutkimuskysymyksissä. Analyysivetoisuus tarkoittaa sitä, että empiirinen aineisto, kuten haastattelut ja havainnointi, on tutkimuksessa keskeisessä roolissa, mutta sen analysointi pohjautuu aina teoriaan tai menetelmään. (Juhila 2021.)

Yleisimpiä aineiston tuottamisen menetelmiä laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Näistä voidaan käyttää vain yhtä menetelmää tai useampaa menetelmää joko rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltynä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Tässä tutkielmassa aineisto on tuotettu haastatteluilla. Laadullisessa tutkimuksessa monella tavalla olennainen kysymys on, miten voi ymmärtää toista. Kysymys on sekä siitä, miten tutkija voi ymmärtää

haastateltaviaan, että siitä, miten tutkimuksen lukija voi ymmärtää tutkijan tekemää tutkimusraporttia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68–69.)

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollisten yleistysten tekeminen, vaan tietyn ilmiön kuvaaminen, tietynlaisen toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen jollekin ilmiölle. Tietyn ilmiön tai toiminnan kuvaamisen ja ymmärtämisen kannalta on tavoiteltavaa, että laadullisessa tutkimuksessa haastateltavat henkilöt olisivat sellaisia, jotka tietävät tutkittavasta asiasta paljon tai heillä on siitä paljon kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Tässä työssä pyrin valitsemaan haastateltaviksi henkilöitä, joita tutkielmani aihe kiinnosti ja joilla oli sitä kautta opettajina mahdollisesti myös näkemyksiä, omia ajatuksia ja ennakkotietoa aiheesta. Haastateltavien henkilöiden määrä voi vaihdella käytettävien resurssien mukaan. Opinnäytetöissä ja maisterintutkielmissa, jotka ovat laadullisia tutkimuksia, aineiston määrä on usein pieni. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Tässä tutkielmassa haastateltavia henkilöitä oli kolme. Aineiston riittävydessä voi puhua aineiston kylläntymisestä eli siitä, että aineisto alkaa vähitellen toistaa itseään, eikä uutta tietoa enää synny tai uusia piirteitä nouse esiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Kylläntymiseen pyritään, koska se kertoo aineiston alkavan olla luotettava. Aineistoa kannattaa ensin tuottaa ja analysoida pienempi määrä ja päättää sitten, tarvitaanko aineistoa lisää (Mäkelä 1990, 52). Tässä tutkielmassa haastateltavien määrään vaikuttivat edellä mainittujen asioiden lisäksi myös ajankäyttö ja tarve rajata aineistoa. Pyrin kuitenkin siihen, että aineiston määrä olisi mahdollisimman kattava ja aineisto alkaisi toistaa itseään. Keskustelin haastateltavien kanssa samoista aiheista monipuolisesti ja eri näkökulmista, jolloin samat asiat alkoivat vähitellen toistua aineistossa.

### **3.3 Teemahaastattelu menetelmänä**

Käyttämäni aineiston tuottamisen menetelmä oli teemahaastattelu, joka muistuttaa puolistrukturoitua haastattelua. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastattelun käyttö aineiston tuottamisen menetelmänä perustuu siihen ajatukseen, että kysyminen on hyvä tapa selvittää, miksi ihminen toimii niin kuin toimii ja mitä hän ajattelee. Haastattelu on tietynlainen keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tämän ehdoilla, mutta jossa pyritään vuorovaikutukseen ja sen kautta saamaan selville tutkimuksen kannalta olennaisia asioita. (Eskola & Vastamäki 2001, 24.) Haastattelu on joustava menetelmä, jossa on mahdollisuus tarkennuksiin, oikaisuihin ja kysymysten toistamiseen.

Kysymysten järjestystä on mahdollista muuttaa. Haastattelussa olennaista on saada mahdollisimman paljon tietoa, ja usein haastattelukysymykset ja teemat tai haastattelun aihe on tämän vuoksi hyvä kertoa haastateltaville jo etukäteen. Haastattelijan on mahdollista toimia myös haastateltavan havainnoijana, jos se on tarpeellista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72–73.) Haastateltava saa haastattelutilanteessa mahdollisuuden tuoda oman mielipiteensä esiin sekä kertoa omista kokemuksistaan (Eskola & Vastamäki 2001, 25–26). Syitä haastattelun käyttöön ovat edellä mainittujen asioiden lisäksi esimerkiksi halu sijoittaa haastateltavan puhe laajempaan kontekstiin tai tieto siitä, että aihe tuottaa monin tavoin tulkittavia ja mahdollisesti eri suuntiin viittaavia vastauksia. Haastattelun mahdollisia haittoja tai syitä olla käyttämättä haastatteluja ovat esimerkiksi haastattelijan taidon, kokemuksen ja koulutuksen puute, haastatteluiden sisältämät virhelähteet sekä haastatteluaineiston analyysiin, tulkintaan ja raportointiin liittyvät mahdolliset ongelmat, jotka johtuvat valmiiden mallien puutteesta. Haastattelujen virhelähteet johtuvat sekä haastateltavasta että haastattelijasta, ja niihin voi vaikuttaa muun muassa haastateltavan halu miellyttää haastattelijaa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.)

Haastattelut voivat olla strukturoituja, puolistrukturoituja tai vähän strukturoituja. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset on etukäteen määritelty ja ne kysytään aina samassa muodossa ja järjestyksessä. Myös vastausvaihtoehdot ovat rajatut. Tavoitteena on saada tarkkoja ja vertailtavissa olevia tuloksia, joihin haastattelijan vaikutus olisi mahdollisimman pieni. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset on laadittu etukäteen ja ne esitetään suunnilleen samassa muodossa, mutta vastaamistapa on vapaampi. Vähän strukturoidut haastattelut ovat kaikilta osin strukturoituja haastatteluja vapaampia. (Hyvärinen ym. 2021.) Teemahaastattelu muistuttaa puolistrukturoitua haastattelua ja joissain yhteyksissä niitä käytetään myös synonyymeinä, vaikka ne eivät täysin samanlaisia olekaan.

Teemahaastattelussa valitaan etukäteen keskeiset teemat ja edetään niiden ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastattelurunko ei välttämättä muodostu pelkästään selkeistä kysymyksistä, vaan kunkin teeman alle saatetaan muodostaa pelkistettyjä luetteloita, joista kysymykset muodostuvat haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66). Kysymykset suunnitellaan ennakkoon ja ne kysytään ainakin suhteellisen samassa muodossa, mutta vastaamistapa on vapaa. Tämä antaa tilaa haastateltaville ja mahdollistaa tilanteen seuraamisen niin, että haastateltavan tapa tulkita maailmaa ja muodostaa merkityksiä nousee esiin. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.) Kaikkia suunniteltuja kysymyksiä ei

ole välttämättä pakollista kysyä kaikilta haastateltavilta ja niiden järjestys voi hieman vaihdella. Tässä suhteessa teemahaastattelut voivat olla keskenään hyvin erilaisia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Haastattelija huolehtii siitä, että kaikista teemoista keskustellaan, vaikka niitä saatetaan eri haastatteluissa käsitellä eri järjestyksessä ja laajuisina (Eskola & Vastamäki 2001, 26–27). Teemahaastattelussa tärkeää on, että sekä haastattelija että haastateltava tarkentavat teemoja ja niihin liittyviä asioita (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66).

Teemahaastattelussa etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Teemojen valinnassa voidaan hyödyntää kuitenkin myös muita tapoja. Yksi tapa teemojen valintaan on käyttää intuitiota ja ideoida luovasti. Tämä tapa voi olla hyödyllinen työkalu suunnitteluun, mutta yksinään usein vaillinainen teorian puutteen vuoksi. Teemoja voi löytää myös kirjallisuudesta eli hyödyntämällä aiempaa tutkimusta ja alan kirjallisuutta. Kolmas tapa on hyödyntää teoriaa ja johtaa teemat siitä. (Eskola & Vastamäki 2001, 33–34.) Tässä tutkielmassa hyödynsin kaikkia kolmea tapaa eri tavoin. Tutustuin ensin aiempiin tutkimuksiin ja keskeisiin käsitteisiin, joiden pohjalta tein tutkimuskysymykset ja alustavat teemat. Sen jälkeen ideoin erilaisia tarkempia aiheita ja kysymyksiä luovuutta käyttäen. Lopuksi palasin keskeisiin käsitteisiin ja tutkimuskysymyksiini, ja työstin teemoja ja niihin liittyviä kysymyksiä lisää niin, että ne pohjautuivat tutkimukseen ja pyrkivät varmasti vastaamaan tutkimuskysymyksiini huolellisesti ja kattavasti.

Haastatteluissa olennaista on miettiä myös haastattelupaikka. Siihen sopii moni erilainen sijainti, mutta paikan tulee olla rauhallinen, jotta on mahdollista keskittyä täysin itse haastattelutilanteeseen. (Eskola & Vastamäki 2001, 27.) Itse sovin haastattelupaikat haastateltavien toiveiden mukaisesti. Niihin vaikuttivat esimerkiksi haastateltavien aikataulut ja asuinpaikat. Pyrin tekemään haastattelutilanteet haastateltavilleni mahdollisimman helpoiksi ja mukaviksi, ja yksi olennainen tekijä siinä oli haastattelupaikka.

### **3.4 Tutkimuksen toteutus**

Tutkielmani aineistona toimii kolmen musiikinopettajan haastattelut. Sopivia haastateltavia löytyi kolme, ja tämä oli myös tavoittelemani määrä. Kolme haastattelua oli tutkielmani kannalta hyvä ja hallittavissa oleva määrä, ja sain niistä myös tarpeeksi

vertailtavaa aineistoa. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluita. Etsin haastateltaviksi musiikinopettajia, jotka olisivat kiinnostuneita tutkimastani aiheesta jostain näkökulmasta. Kiinnostus aiheesta oli kriteerinä, jotta keskustelussa päästäisiin eteenpäin ja haastateltavilla olisi kykyä itsereflektioon. Haastattelut toteutin huhtikuussa 2025 joko kotonani tai etäyhteydellä sen mukaan, mikä haastateltaville sopi parhaiten. Haastattelin jokaista kerran, ja haastattelujen kestot vaihtelivat yhdestä tunnista hieman yli kahteen tuntiin. Jaoin haastattelut tutkimuskysymysten ja keskeisten käsitteiden pohjalta neljään teemaan, joita olivat musiikintuntien käytännöt, tavat ja suunnitelmat, tunneilla tehtävät valinnat, musiikillinen toimijuus sekä musiikillisen toimijuuden ja yhdenvertaisen osallistumisen edistäminen käytännössä. Äänitin haastattelut ja litteroin äänitteet sanatarkasti, mutta jätin tiettyjä täytesanoja tai omia, aineiston kannalta merkityksettömiä välikommenttejani pois. Huomioin myös tarkennukset ja lisäykset, joita osa haastateltavista lähetti haastattelujen jälkeen.

Pseudonymiteetin takaamiseksi kutsun haastateltavia opettajia kirjaimilla A, B ja C. Pseudonymiteetin vuoksi en kerro haastateltavista yksityiskohtaisia henkilökohtaisia tietoja, kuten tarkkaa ikää tai työpaikkana toimivan koulun paikkakuntaa. Esittelen haastateltavat niin, että tunnistamista helpottavat tiedot ovat mahdollisimman vähäisiä, mutta tutkielman kannalta olennaiset tiedot käyvät ilmi. Pyrin siihen, että kertomieni tietojen avulla ei voi ainakaan helposti selvittää, kenestä on kyse, mutta täyttä anonymiteettiä ei ole mahdollista luvata. Todennäköisesti esimerkiksi haastateltavan tai tämän työpaikan hyvin tuntevan henkilön voisi olla mahdollista tunnistaa joku haastateltavista. Tutkielmani aihe ei välttämättä ole kovin henkilökohtainen tai yksityinen, ja haastateltavien toiveet ja huoli pseudonymiteetistään vaihtelivatkin haastateltavien kesken. Luotettavuuden ja luottamuksellisuuden vuoksi on kuitenkin tärkeää pitää huolta siitä, että haastattelut ja henkilöllisyydet eivät tulisi muiden tietoon.

### **3.5 Aineiston analyysi**

Aineistoa voi analysoida teorialähtöisesti, teoriaohjaavasti tai aineistolähtöisesti. Teorialähtöinen analyysi perustuu aikaisempaan teoriaan, jonka mukaan tutkimuskysymykset asetetaan ja aineisto analysoidaan. Teoria vaikuttaa vahvasti aineiston tuottamiseen, analyysiin ja raportointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97–98.) Aineistolähtöisessä analyysissä puolestaan aineisto on etusijalla ja sen pohjalta luodaan teoreettinen kokonaisuus. Analysoitavat yksiköt valitaan aineistosta tutkimustehtävän

mukaan. Aikaisempien tietojen ja teorian ei tulisi vaikuttaa analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Teoriaohjaava tai teoriasidonnainen analyysi on ikään kuin edellä mainittujen analyysitapojen välimuoto. Teoria ja aikaisempi tieto ohjaavat analyysiä, mutta analysoitavat yksiköt valitaan kuitenkin aineistosta. Aineisto, teoria ja analyysi vaikuttavat toisiinsa. Joissakin analyysin vaiheissa saatetaan hyödyntää aineistolähtöistä tapaa ja toisissa teorialähtöistä tapaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Tässä tutkielmassa käytin aineiston analyysiin ja tulkintaan teoriaohjaavaa analyysitapaa, jonka lisäksi hyödynsin teemoittelua. Analyysini perustui tutkimuskysymyksiini sekä tutkielman teoriaan. Luin haastattelujen litteroinnit huolellisesti moneen kertaan, ja etsin eri haastatteluissa toistuvia asioita sekä vastauksia tutkimuskysymyksiini tutkielman teoriaan pohjaten. Jaottelin ja ryhmittelin sisältöjä aluksi myös suoraan teemahaastatteluissa käyttämieni teemojen mukaan. Tämän jälkeen etsin aineistosta uusia teemoja, joihin jaottelin tulokset eli teemoittelin ne. Teemoittelulla tarkoitetaan sitä, että aineistoa ryhmitellään eri aihepiirien eli teemojen mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Tämä oli luontevaa käytettyäni aineiston tuottamiseen teemahaastatteluja, sillä aineisto oli jo lähtökohtaisesti muodostunut tiettyjen teemojen mukaisesti. Teemat kuitenkin muuttuivat hiukan aineistoa tutkiessani, sillä tietyt asiat korostuivat toisia enemmän. Kattavassa analyysissä tulkintoja ja johtopäätöksiä ei perusteta yksittäisiin poimintoihin (Mäkelä 1990, 53). Pyrinkin tuomaan työssäni selkeästi esille, milloin useampi haastateltava on puhunut samasta aiheesta ja milloin kyseessä on yhden haastateltavan esiin tuoma asia.

Laadullisessa analyysissä on tietyllä tavalla tulkittuna kaksi vaihetta, jotka ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Havaintojen pelkistämässä aineistoa tarkastellaan ensin tietyn metodin, näkökulman tai teorian kautta. Aineistossa kiinnitetään siis huomiota siihen, mikä on tutkimuksen kannalta olennaista. Seuraavaksi havaintoja yhdistetään ja tällä tavoin karsitaan havaintomäärää, jotta aineisto muuttuu helpommin hallittavaksi ja käsiteltäväksi. Arvoituksen ratkaisemisella tarkoitetaan tulosten tulkintaa. Aineistosta on tuotettu johtolankoja, joiden perusteella tutkittavasta ilmiöstä tehdään merkitystulkinta, eli päästään tiettyihin johtopäätöksiin. (Alasuutari 1994, 30–35.) Aineiston analyysissä on hyvä kiinnittää huomiota analyysin arvioitavuuteen. Arvioitavuudella tarkoitetaan sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. (Mäkelä 1990, 47–53.) Asiat pitää siis kirjoittaa selkeästi ja johdonmukaisesti, jotta lukija pystyy muodostamaan omat tulkintansa ja mahdollisesti olemaan tutkijan

kanssa eri mieltä. Kvalitatiivinen aineiston analyysi on lähes aina yksilöllisempää kuin kvantitatiivisen aineiston analyysi. Siksi onkin tärkeää, että tutkimuksessa esitellään mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eteneminen ja kaikki siihen liittyvät prosessit, joiden kautta tuloksiin on päädytty. (Mäkelä 1990, 59.)

### 3.6 Tutkimuseettinen tarkastelu

Noudatan tutkielmassani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita ja periaatteita (HTK-ohje, TENK 2023) sekä ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita (TENK 2019). Hyvässä tieteellisessä käytännössä luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto ovat peruseriaatteita. HTK-ohje koostuu menettelytavoista, joiden tarkoituksena on huolehtia hyvän tieteellisen käytännön toteutumisesta tieteellisen toiminnan alusta loppuun. (TENK 2023, 11.) Menettelytavoista tämän tutkielman tekoprosessissa olennaisimpia ovat tieteellisen työn tekeminen, eettisyys ja ennakointi, tutkimusaineistojen käsittely ja hallinta sekä tekijyys, julkaiseminen ja viestintä. Tieteellisen työn teossa suunnittelin työn huolellisesti ja huomioin aiemmat tutkimukset sekä toteutin ja dokumentoin toimintani tarkasti. Eettisyyden ja ennakkoinnin osalta lähetin haastateltaville suostumus- ja tietosuojalomakkeet ennen haastatteluja, toimin haastateltavia kohtaan kunnioittavasti ja noudatin koko tutkimusprosessin ajan HTK-ohjetta. Tutkimusaineiston eli haastattelut ja niistä tehdyt litteroinnit olen säilyttänyt tietoturvallisesti niin, että vain minulla on ollut niihin pääsy. Tekijyyden osalta olen kunnioittanut ja arvostanut muiden tutkijoiden työtä ja viitannut muiden julkaisuihin asianmukaisesti. (TENK 2023, 13–14.)

Hyvän tieteellisen käytännön vastaista toimintaa voi tapahtua tahallisesti tai vahingossa esimerkiksi huolimattomuudesta ja välinpitämättömyydestä tai tietämättömyydestä johtuen. Tällainen toiminta on jaettu kahteen muotoon, vilppiin tieteellisessä toiminnassa ja piittaamattomuuteen tieteellisestä käytännöstä. Vilppiä on sepittäminen eli tekaistujen havaintojen tai tulosten esittäminen, vääristely eli tutkimustiedon, esimerkiksi alkuperäisten havaintojen muuntelu sekä plagiointi eli toisen tekemän työn käyttäminen ilman lupaa tai viittausta. Piittaamattomuus hyvästä tieteellisestä käytännöstä voi esiintyä tieteellisen toiminnan missä tahansa vaiheessa ja osiossa. (TENK 2023, 15–18.) Tutustuin hyvän tieteellisen käytännön vastaiseen toimintaan huolellisesti ja pyrin parhaani mukaan toimimaan työssäni hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Generatiivista tai muutakaan tekoälyä en käyttänyt tutkielmani teon missään vaiheessa, sillä en kokenut

tarvitsevani sitä. Tekoälyn tarpeeton käyttö on mielestäni epäeettistä muun muassa sen aiheuttamien ilmastopäästöjen vuoksi (mm. de Vries-Gao 2026.) Taideyliopiston koulutusta ja opiskelua koskevissa eettisissä ohjeissa mainitaan pyrkimys eettisesti kestävään toimintaan sekä eettisten ja kriittisten toimintatapojen edistäminen (opiskelija.uniarts.fi 2025), ja näihin ohjeisiin nojaten tekoälyn käyttö ilman hyvää syytä tuntuisi ristiriitaiselta.

Jo tutkittavan aiheen valinta on eettinen kysymys. On tärkeää pohtia ja avata, miksi juuri tietty aihe on valittu ja miksi tutkimusta tehdään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129.) Tämän tutkimuksen aiheen valitsin, koska sukupuolten yhdenvertaisuuden edistäminen on aina tuntunut minusta tärkeältä, ja olin saanut omien ja muiden kokemusten perusteella käsityksen, että se ei toteudu musiikinopetuksessa sillä tavalla, kuin pitäisi. Musiikkimaailma ei yleisestikään ole sukupuolten osalta yhdenvertainen (kts. esim. luku 1), mistä voi päätellä, että asia todennäköisesti ulottuu myös musiikinopetukseen. Toki olin myös tutkinut asiaa jo kandidaatin tutkielmassani, joka oli kirjallisuuskatsaus sukupuolittuneesta musiikkikasvatuksesta sekä sukupuolten välisen yhdenvertaisuuden toteutumisesta ja edistämisestä musiikkikasvatuksesta, joten työni aiheen valinta ei perustunut ainoastaan omiin kokemuksiini ja ajatuksiini. Aloitin aiheeseen ja siihen liittyviin aiempiin tutkimuksiin tutustumisen tältä pohjalta. Olen ollut hyvin tietoinen lähtökohtieni mahdollisista vaikutuksista tutkielmaani. Pyrin pysymään mahdollisimman luotettavana, mutta huomioin oman positioni koko tutkielman teon ajan. Olen nähnyt paljon sukupuolten välistä eriarvoisuutta ja kokenut sitä myös itse, joten minun on täytynyt pysyä tietoisena siitä, että tulkitsem aineistoa mahdollisimman neutraalisti ja ilman ennakkoluuloja.

Tutkimuksessa tulee huolehtia tutkittavien suojasta. Tutkittavien suojaan kuuluu se, että tutkija selvittää osallistujille ymmärrettävästi tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja riskit, tutkittavat osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja ovat tietoisia siitä, että he voivat keskeyttää tai peruuttaa suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen sekä se, että tutkija varmistaa tutkimukseen osallistuvien tietävän, mistä tutkimuksessa on kyse, kun he lupautuvat siihen. (TENK 2019, 8–9; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tutkimuksesta ja siihen liittyvistä asioista tulee saada tietoa ja haastateltavien tutkimusta koskeviin kysymyksiin vastataan (TENK 2019, 8–9). Näistä olen pitänyt huolta viestimällä tutkielmaani osallistuneille selkeästi ja luotettavasti. Olen kertonut, mistä työssäni on kyse ja mitä pyrin tutkimaan. Olen esitellyt haastateltaville suostumukseen liittyvät asiat, ja he ovat tämän jälkeen allekirjoittaneet suostumus- ja tietosuojalomakkeet. Tutkittavien

suojaan kuuluu myös, että osallistujien oikeuksista ja hyvinvoinnista tulee pitää huolta ja laittaa ne etusijalle. Tutkimustiedot ovat luottamuksellisia, eikä tietoja luovuteta ulkopuolisille tai käytetä muuhun tarkoitukseen. Osallistujat pysyvät tutkimuksessa nimettöminä ja tutkija toimii vastuuntuntoisesti ja luotettavasti. (TENK 2019, 12–13; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) En tuo tutkielmassani esiin arkaluonteisia asioita haastateltaviini liittyen, ja olen pitänyt huolta haastateltavieni oikeuksista ja tietosuojasta.

## 4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimusaineistoni ja tulokset. Aluksi kuvailen haastateltavien taustat ja heidän musiikintuntiansa tavalliset käytännöt ja kulun, jotta perustiedot ja konteksti hahmottuvat lukijalle selkeästi. Tämän jälkeen siirryn aineiston sisältöön ja keskeisiin tuloksiin. Olen jaotellut tulosten esittelyn aineistosta nousseiden ja tutkimuskysymyksiini pohjautuvien teemojen mukaisesti.

### 4.1 Haastateltavat ja musiikintuntien käytännöt

Opettaja A:lla on työkokemusta musiikinopettajana alle viisi vuotta. Haastatteluhetkellä hän työskentelee opettajana yhteiskoulussa Etelä-Suomen kaupungissa. Koulu on yksityiskoulu, jossa on yli tuhat oppilasta. Koulussa on kaksi musiikinopettajaa, ja opetusta annetaan sekä suomeksi että englanniksi. Haastateltava opettaja antaa itse arvosanat vuosittain noin 400 oppilaalle. Alue on kansainvälinen ja monikulttuurinen. Opettaja A on opettanut muutaman vuoden tässä samassa koulussa. Koulun oppilaiden sukupuolijakauma menee hänen mielestään suhteellisen tasan. Yläkoulun valinnaisilla musiikin kursseilla ”tyttöjä ja muita”, kuten A itse esittää, on kuitenkin hieman enemmän. Lukiossa taas poikia saattaa olla musiikintunneilla hieman tyttöjä ja muita enemmän.

Opettaja B on opettanut musiikkia noin kolmekymmentä vuotta. Hän on työskennellyt koko ajan samassa koulussa samalla paikkakunnalla Pohjanmaalla ja aloitti siellä jo hieman ennen musiikinopettajaksi valmistumistaan. Hän opettaa sekä yläkoulussa että lukiossa. Opetuspaikkakunta on pieni, yläkoulussa on noin 200 oppilasta ja lukiossa noin sata. Aluksi hän opetti myös kansalaisopistossa, mutta luopui siitä, kun musiikin valinneiden oppilaiden määrä kasvoi. Hänen mukaansa yläkoulussa sukupuolijakauma on tasainen, kun taas lukiossa tyttöjä on enemmän.

Opettaja C:llä työkokemusta on noin kymmenen vuoden ajalta. Hän toimi ensin luokanopettajana ja siirtyi siitä musiikinopettajaksi. Hän opettaa yläkoulussa kaupungissa Etelä-Suomessa. Koulussa on alle 500 oppilasta ja kaksi musiikinopettajaa. Koulussa on musiikkipainotus, ja haastateltava opettaa jokaisella luokka-asteella yhtä tai kahta musiikkipainotusluokkaa. Tämän lisäksi hänellä on myös 7. vuosikurssin ei-painotusluokkia sekä valinnaisryhmiä. Hän on opettanut samassa koulussa useamman

vuoden. Yleisopetuksessa sukupuolijakauma on tasainen, mutta painotetussa opetuksessa ja valinnaisilla kursseilla naisoletettuja on enemmän. Hän käytti haastatteluissa usein termejä nais- ja miesoletettu.

Haastattelemani opettajat ovat siis hyvin eri vaiheissa uraansa. Tutkielmani kannalta mielestäni olennaista on, että kaikki kolme opettajaa ovat naisia. Opettaja A kertoi oma-aloitteisesti, että binäärinen sukupuolijako ja sen käyttäminen tuntuu hieman epämukavalta, sillä hänen tietojensa mukaan esimerkiksi hänen omissa oppilaissaan on myös muunsukupuolisia. Hän puhui useimmiten tytöistä ja muista yhdessä sekä vastaavasti pojista erikseen, ja kertoi tämän tekemänsä valinnan myös haastattelussa.

Mä puhun siitä [tytöistä ja pojista, binäärinen jako] sen takia, että se on siellä Wilmassa, mutta (...) sanotaan nyt vaikka näin, että koska mulla on tietojeni mukaan muutamia muunsukupuolisia oppilaita, niin mä sanon vaikka näin, että mä puhun aina tytöistä ja muista. (Opettaja A)

Kahden muunkin opettajan kanssa asia tuli puheeksi heidän itsensä kautta jollain tavalla. Opettaja B puhui tytöistä ja pojista, mutta huomautti asiasta itse ja kertoi, että ei mieti tällaisia asioita juurikaan, hän vain opettaa. Opettaja C puhui välillä tyttö- ja poikaoletetuista. Haastateltavien käyttämät termit eroavat hieman toisistaan, ja siksi on olennaista mainita asiasta tässä, sillä aineistoa esitellessäni haluan käyttää haastateltavien itse käyttämiä termejä ja puhetapoja.

Opettaja A:n koulussa on kaksi musiikinluokkaa, molemmilla opettajilla omansa. Opettaja A:n luokassa on paljon akustisia kitaroita ja ukuleleja, jonkin verran pianoja, koskettimia ja lelupianoja, yhdet rummut ja kahdet luokkarummut, kaksi sähköbassoa sekä muutama sähkökitara. Luokassa on myös kannettavia tietokoneita. Toisen opettajan luokassa on pieni äänityskoppi, kontrabassoja ja erilaisia ei-länsimaalaisia soittimia. Tavalliseen musiikintuntiin kuuluu opettaja A:lla yleensä kaksi toimintaa, joista ainakin ensimmäinen on soittamista. Monet oppilaat harrastavat koulun ulkopuolella jotakin klassista soitinta, mutta heidän innostuksensa soittaa näitä musiikintunnilla on yleensä vähäinen. Musisointi on enimmäkseen bändimusisointia, ja klassinen ja muu musiikki tulee tutuksi projekteina. Musiikki oppiaineena on yleisesti ottaen pidetty, ja musiikki kiinnostaa oppilaita muutenkin. Suomalaista musiikkia monet oppilaat pitävät opettajan mukaan nolona, mutta oman kulttuuritaustansa musiikista oppilaat ovat ylpeitä.

Opettaja B on tyytyväinen tiloihinsa ja välineisiinsä. Hänen piti koulussa aloittaessaan hankkia paljon soittimia, sillä juuri mitään soittimia tai muitakaan välineitä ei ollut valmiina. Hän on ostanut luokkaan uusia soittimia aina, kun koululla on ollut siihen rahaa käytettävissä, usein yksitellen. Musiikinkirjoja hän sai tilata heti, sillä niitä ei ollut tilattu pitkään aikaan. Välineiden osalta tilanne parani, kun luokassa sattui vesivahinko. Vakuutusyhtiö korvasi vahingot, ja B pääsi valitsemaan kerralla luokkaan suunnilleen ne välineet, mitä oli toivonutkin. Luokassa on runsaasti akustisia kitaroita ja ukuleleja, yhdet sähkörummut, kaksi sähköbassoa, kolme sähkökitaraa, kolmet koskettimet ja sähköpiano sekä 12-kielisiä kitaroita. Haastattelun aikaan opettaja B oli hankkimassa minipianoja uutta kosketinkurssia varten. Hänellä on edelleen myös musiikinkirjoja käytössään. Vain harva oppilas harrastaa musiikkia koulun ulkopuolella, ja kuten opettaja A:kin kertoi, on oppilaiden innostus soittaa harrastamiaan soittimia koulussa vähäinen. Jokaisella tunnilla yleensä musisoidaan, ja tunnin alussa hän käsittelee valitsemansa musiikin teoriaan liittyvän asian. Tämän jälkeen siirrytään päivän kappaleeseen, joka aiemmin kuunneltiin, mutta nykyään ei, sillä hän haluaa, että kappaletta ei pyritä kopioimaan, vaan siitä tehdään oma versio. Tunnin lopussa on esimerkiksi visailu tai jonkun kappaleen kuunteleminen.

Opettaja C:n tiloina toimivat iso luokka, pieni luokka ja varasto tai välitila, joita kaikkia voi käyttää musisoimiseen erillisinä tiloina. Perussoittimisto on kunnossa, vaikka kanteleissa ja laattasoittimissa on hänen mukaansa hieman puutteita. Käytettävissä on myös orkesterisoittimia, patarumpuja, marimba ja isoja congarumpuja. Ipadejä on hieman yli kymmenen ja pöytäkoneita noin 15, vaikka jälkimmäisiä käytetäänkin nykyään vähemmän. Tila on suuri, ja siellä mahtuu myös liikkumaan. Opettaja C kokee tilat toimiviksi ja hyviksi. Joka tunnilla tavoitteena on, että oppilas jollain tavalla tekee, tuottaa tai kokee musiikkia. Materiaalit ovat sähköisiä, ja myös mahdolliset tehtävät palautetaan sähköisesti. Moni oppilas harrastaa musiikkia, ja kiinnostus harrastussoittimen soittamiseen tunneilla on vaihtelevaa.

## **4.2 Instrumenttien sukupuolittuneisuus musiikintunneilla**

Kaikki haastateltavat mainitsivat sukupuolittuneiden roolien osalta lyömäsoittimet ja rummut, ja opettajat B ja C mainitsivat niiden lisäksi myös laulamisen. A kertoo, että pakollisilla kursseilla pojat menevät tai yrittävät mennä ensin soittamaan rumpuja, minkä jälkeen tytöt eivät enää uskalla. Joskus oppilaat itse huomauttavat asiasta opettajalle,

minkä hän ottaa merkkinä siitä, että soitinvalinnat pitää tehdä ja organisoida jatkossa paremmin.

Pakollisissa ryhmissä pojat kyl stormaa ekana sinne rumpuihin ja sitte tosi monet mimmit ei uskalla. Mut sit joskus ne tulee sanomaa mulle, et ”mäki haluaisin soittaa rumpuja” ja sit mä oon sillee, et ”mee, mee soittaa rumpuja”. (...) mä sit tiedostan, et okei, nyt mä oon antanu liikaa vapautta siihen soitinvalintaan, et hyvä, että tulit sanomaan, et nyt se on mulle merkki siitä, että mun pitää tehdä näit valintoja paremmin ja strukturoida se soitinvalinta paremmin. (Opettaja A)

Valinnaisilla kursseilla A kuitenkin kokee, että tytöt ovat aina soittamassa rumpuja, mikä voi johtua siitä, että poikia on valinnaisilla kursseilla vähemmän kuin muilla kursseilla. Tällöin tyttöillä on enemmän mahdollisuuksia esimerkiksi rumpujensoittoon. B puolestaan kertoo, että vain harva tyttö soittaa rumpuja. Tytöt menevät useammin soittamaan niitä silloin, kun moni muu on poissa. Haastattelun jälkeen B lähetti sähköpostitse tarkennuksen, että hänen uransa aikana vakituisina rumpaleina on ollut ainoastaan neljä tyttöä.

Vakituisia tyttörumppaleita on ollut neljä 30 vuoden urani aikana. Siis siten, että ovat valinneet pääinstrumentikseen rummut. Kaikkia heitä yhdistää se, että kotona on rummut ja isä on rumpali. On siis totta, että tytöt vähemmän valitsevat rummut instrumentikseen. Kaikkea muuta kyllä. (Opettaja B)

Myös C:n mukaan pojat soittavat enemmän rumpuja ja perkussioita. Hän kertoo tilanteesta, jossa oli jakanut oppilaat soittimiin ja huomasi lopuksi, että koko lyömäsoitinosasto oli lähes täynnä poikia. Soitettava materiaali oli ollut haastavaa, ja hän oli sijoittanut lyömäsoittimia soittamaan oppilaita, joilla hänen mielestään oli eniten rytmistä osaamista.

Mä katoin sit niitä ryhmiä (...), että olinko minäkin osallinen siihen, koska mä sieltä heittelin jotain nimiä ja sitte huomasin, että lopulta se perkussio-osasto oli pelkästään poikia, (...) ne oli aika haastavia polyrytmisiä asioita, niin mä ehkä heittelin siitä niitten nimiä, jotka täällä kaikista eniten sitä rytmillistä osaamista on osoittaneet. (Opettaja C)

Hänen mukaansa monet tytötkin ovat kiinnostuneita rummuista, mutta painotus on kuitenkin sellainen, että pojat soittavat niitä enemmän.

Ehkä sinne rummut-osastolle on jonkun verran enemmän poikapainotusta, on meilt paljon tyttöjäki, jotka on kiinnostunut, mut jos pitäis jompaankumpaan suuntaan kallistua niin näin. (Opettaja C)

Toinen instrumentti, jonka haastateltavat nostivat sukupuolittuneiden roolien osalta esiin, on laulu. B kertoo, että pojat eivät juurikaan laula yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta. C kertoo, että poikia pitää laulussa ja kuorolaulussa kannustaa paljon. Pojatkin laulavat, mutta vähemmän kuin tytöt.

Laulu on varmaan taas toisinpäin [kuin rummut ja perkussiot], et sitte siellä on enemmän tyttöjä kuin poikia, ja myöski tuolla kuorolaulussa (...) ku mennään stemmoihin ja äänialoihin, niin kyl sitä pitää (...) ajoittain tsempata sitä meidän herraosastoa, että uskaltavat laulaa. (Opettaja C)

Opettaja C pohtii, että asiaan voi vaikuttaa äänenmurros sekä tietty asenne laulamista kohtaan, vaikka hänen mielestään sukupuolten välillä ei niin suurta jakoa laulun suhteen kuitenkaan loppujen lopuksi ole.

Se on varmaan se äänenmurrosasia, joka siihen aika paljon vaikuttaa, ja se semmonen yleinen (...) asenne sitä laulamista kohtaan. Kyl meillä lauletaan ja pojat käy myös laulamassa, mut siinä on kans pieni painotus ehkä sinne tyttöihin päin. (Opettaja C)

Opettaja B miettii myös äänenmurroksen vaikutusta ja sitä, että ehkä poikien ei sen vuoksi ole niin mukavaa laulaa korkeaäänisempien tyttöjen vieressä. Hän kertoo tähän liittyen, kuinka esimerkiksi pojat toivovat välillä, että voisivatko he laulaa yhdessä, omassa poikien ryhmässään. Tällaisia toiveita tulee hänelle välillä sekä tytöiltä että pojilta erilaisissa asioissa tunneilla.

Ne ite haluaa (...) tän jaon [tytöt ja pojat keskenään] kuitenkin, et on jotenki kivempi laulaa vierekkäin, ja onhan se tietenki pojilla se äänenmurros ja näin, niin se on aika vaikia laulaa jonku korkiaäänisen vieressä. (Opettaja B)

B kertoo huomanneensa itsessään myös tietyn asenteellisuuden koskien erityisesti laulamista. Hän olettaa helposti, että tytöt laulavat, ja jos laulajaa kaivataan, kysyy hän

usein, että menisikö joku tytöistä laulamaan. Jos pojat tai joku pojista laulaa, hän on siitä todella innoissaan. Hän kertoo tämän ärsyttävän itseään, sillä hän haluaisi ja hänen mielestään pitäisi olla yhtä innoissaan siitä, että kuka vaan menee laulamaan.

Mua (...) ärsyttää itessä just se, että mä heti oletan, et joku tytöistä menee laulamaan. (...) ja sitte viime vuonna (...) musiikintunnilla laulettiin Mirellaa niin (...) seiskaluokan pojat, niillä piti olla oikein mikkivuoro, et niitä meni lauma aina mikkeihi laulaa. Nii mää tiäkkö oikein hehkutin, oikein että ”voi ku meillä pojat meni mikkiin”. (...) mua ottaa niin päästä, miksen mää voi olla yhtä ilonen siitä, että kuka tahansa menee sinne mikkiin, ku mää oon aiva opettajahuoneessa, että ku ”Pojat meni mikkiin laulaa!”. Mut ehkä se on vaan, että ku ne ei oikein mee. (Opettaja B)

Saman asenteellisuuden B on huomannut itsessään myös tyttöjen soittaessa rumpuja. Silloin hän kiinnittää erityistä huomiota, jos tyttö on hyvä soittamaan rumpuja ja saattaa erikseen kommentoida tätä hieman yllättyneenä.

Tämä on taas tämmöne minun reaktio, että mä olin hyvin yllättyny, ku se [tyttö] oli nii hyvä soittaa rumpuja. Tai jotenki, että on se niinkö itelläki justiin tuo taas, et mä oon että ”[oppilaan nimi poistettu] sääkö soitat noi, sähän oot hyvä soittaa!”. (...) että iteki olin yllättyny kyllä, et (...) tosi taitava. (Opettaja B)

Aktiivisuudessa A ja C eivät nähneet olevan sukupuolesta johtuvia eroja, ja C mainitseekin, että aktiivisuuteen vaikuttavat lähinnä oppilaan motivaatio ja oma persoona. Myös A sanoo, että esimerkiksi erilaisten toiveiden esittämiseen ei vaikuta sukupuoli vaan se, kiinnostaako musiikki ylipäätään. Ainoastaan B sanoo, että tytöt ovat tunneilla ja päätöksenteossa enemmän äänessä, kun taas pojat tekevät, mitä käsketään: ”Kylläpä se tahtoo olla niin, että tytöt määrää ja pojat tekkee.” Opettaja A sanoo, että oppilaat eivät myöskään kommentoi sukupuoliin liittyviä asioita tai muutenkaan toistensa tekemisiä yhtään.

B kertoo poikien suuntautuvan yleisesti enemmän soittimiin ja erityisesti sähköisiin soittimiin ja sähkökitaraan. Jos tytöt soittavat kitaraa, on se useimmiten akustinen kitara. A mainitsee, että kaikki oppivat käyttämään musiikkilaitteita ja soittimia, koska silloin saa oikeuden soittaa välitunneilla luokassa. Tytöt saattavat olla musiikkiteknologiassa taitavampia, sillä he käyttävät sitä poikia enemmän, eivätkä sen vuoksi ehdi unohtaa

taitojaan missään vaiheessa. Pojat käyttävät hänen mukaansa musiikkiteknologiaa hieman suurpiirteisemmin.

Useimmiten välitunnilla siellä harjottelee tyttöjä ja ne on sit ehkä sen takiaki parempia siinä, koska (...) se pysyy niillä koko aika silleen hankas. Et sitte noilla poitsuilla, ku ne aina haluaa laittaa [elektroakustisen] ukulelen siihen sähkökitaravahvistimeen (...), niin sitten ne on aina silleen vähän suurpiirteisesti, että piuha kiinni ja kaikki täysille, ja sit kuuluu semmonen kova ääni ja sitte se on niiden mielestä hauskaa. Sitte tytöt on sillee (...), ne, jotka siellä siis treenaa aina, et ”vitsi kun noi ei osaa totakaan”. (...) Että ehkä tytöillä on tarve tehdä se oikein juuri niin kuin on opetettu, ja sitten pojat nauttii semmosesta räjähdyksestä. (Opettaja A)

Opettaja A mainitsee, että pojat vaikuttavat usein olevan hyvin kiinnostuneita siitä, että miten soittimet toimivat. Hänen mukaansa pojat näyttävät nauttivan soitinten kovasta äänestä ja soittimien ”hakkaamisesta”, kun taas tytöillä vastaavaa mieltymystä ei näytä olevan.

Pojat ehkä nauttii enemmän semmosesta pianon hakkaamisesta tai semmosesta (...), mut sit samalla ne (...), niinku viime viikolla oli tosi jännä, ne avas sen pystypianon kannen ja sit se oli ”hei [opettaja A:n nimi poistettu] vau sä et oo opettanu miten tää toimii, voit sä opettaa miten tää toimii?”, että onko se sit joku aivokemiajuttu, mutta se on tosi kiinnostavaa, et (...) miks se menee noin vai onko se vaan sattumaa et se menee noin. (Opettaja A)

Haastateltavat kertovat, että vaikka painotuseroja ja epätasaisuutta on, menevät instrumentit ja sukupuolijaot kuitenkin yleisesti ottaen aika tasan. Sekä A että C pohtivat, että sukupuoli- ja soitinjalot sekoittuvat lähes aina, eikä suuria sukupuolittuneita eroja loppujen lopuksi ole. C pohtii myös harrastuneisuuden ja painotetun musiikinopetuksen vaikutusta asiaan.

Meillä se harrastuneisuus on aika voimakasta kuitenkin verrattuna perusyläkouluun, jossa ei oo painotusopetusta, niin se ehkä, se määrittää enemmänki se oppilaan harrastuneisuus, että kuinka paljon he siellä instrumentissa on ja minkälaisia ajatuksia se oppilaissa herättää. (Opettaja C)

Opettaja B toteaa aluksi, että sukupuolittunut instrumenttijako on nykyään vähäistä varsinkin hänen aikaisempiin opetusvuosiinsa verrattuna laulua lukuun ottamatta. Tarkentavan kysymyksen jälkeen hän kuitenkin tunnistaa laulun lisäksi myös rummuissa esiintyvän edelleen paljon sukupuolittunutta jakoa. A sanoo kaikille yhdenvertaisten mahdollisuuksien tarjoamisen omilla soitinresursseillaan olevan vaikeaa, mutta mahdollista. Hän pyrkii siihen, että kaikki pääsisivät soittamaan omia toivesoittimiaan, kuten muutkin haastateltavat. Tähän yksi hyvä keino on tunneilla käytettävät soitinryhmät, jotka vähentävät sitä, että soittimille vain ”rynnitään”. A pohdiskelee oppilaiden soitinvalintoja näin:

Mä luulen, et jos niillä oppilailta ei olis mitään opittua toimintamallia siellä koulussa, et miten niitä soittimia valitaan, nii mä luulen, et se menisi juuri tälläi [tytöt laulaa ja soittavat pianoa, pojat soittavat rumpuja, bassoa ja kitaraa]. (Opettaja A)

Opettaja A uskoo siis, että jos oppilaat saisivat valita soittimet täysin itse, voisivat soitinvalinnat olla vielä sukupuolittuneempia ja stereotyyppisempiä.

Kaikkien haastateltavien mukaan instrumenttien sukupuolittuneisuutta siis esiintyy musiikintunneilla, erityisesti lyömäsoitinten, rumpujen ja laulamisen osalta. Tytöt ovat rummuista kiinnostuneita, mutta pojat soittavat enemmän. Tytöt laulavat poikia enemmän, mutta toisin kuin rumpujen kohdalla, pojat eivät yleisesti ottaen osoita kiinnostusta laulamiseen. Aktiivisuudessa erot eivät ole sukupuolittuneita. Osittain pojat ovat myös kiinnostuneempia sähköisistä soittimista kuin tytöt, mutta musiikkiteknologiaan liittyvissä taidoissa ei ole huomattavia sukupuolittuneita eroja. Opettajien asenteet ja mielipiteet voivat vaikuttaa soitinten jakautumiseen tai siihen, miten opettaja suhtautuu oppilaisiin, jotka soittavat sukupuolelleen epätyypillisempää soitinta. Yleisesti ottaen haastateltavat opettajat näkevät musiikintuntiensa tilanteen sukupuolittuneisuuden kannalta melko hyvänä, eikä sukupuolittuneisuus erityisesti korostu.

### **4.3 Musiikillinen toimijuus ja sukupuolittuneisuus**

Musiikillisen toimijuuden sukupuolittuneisuuden ehkäisemiseksi haastateltavilla on erilaisia tapoja. Kaikilla kolmella haastateltavalla on omia keinoja, joita käyttämällä he pyrkivät siihen, että kaikki oppilaat pääsevät osallistumaan musiikintunneilla

yhdenvertaisesti. Osa näistä keinoista liittyy suoraan sukupuolittuneeseen musiikilliseen toimijuuteen ja osa yleisesti toimijuuteen.

Opettajat B ja C kertovat oppilaiden tietävän, että kaikki saavat soittaa musiikintunnilla kaikkea, mikä vaikuttaa positiivisesti yhdenvertaiseen ja sukupuolesta riippumattomaan osallistumiseen. B kuvaa asiaa näin: ”Kaikki tietää, ku ne tulee musiikkii, että siellä saa valita sen [soittimen] ja me harjotellaan sitä (...), et sitte jokainen saa valita sen mitä tekee.”. C toteaa samoin, että kaikki soittimet ovat kaikkien oppilaiden käytettävissä, ja oppilaat ovat tästä tietoisia.

Opettajalla itsellään on suuri, joko negatiivinen tai positiivinen vaikutus oppilaiden sukupuolittuneeseen toimijuuteen. Opettaja B reflektoi omia asenteitaan ja niiden vaikutuksia käytökseensä:

Nimenomaan se oma asenteellisuus ärsyttää hirveesti, se, että miksen mä voi sanoa jollekin pojille et ”hei, menkääs te laulaa mikkiin”. Mä heti aattelen, et no hei tytöt vaikka, ottakaapa te vaikka se laulu. Heti tytöt. Raivostuttavaa.

(Opettaja B)

Keinot, joilla opettajat pyrkivät edistämään yhdenvertaisuutta, liittyvät muun muassa soitinjakoihin ja esikuviin. Opettaja A, kuten myös B ja C, käyttää erilaisia tapoja soitinjakojen tekemiseen, jotta jaot eivät ole ainoastaan sukupuolittuneita ja stereotyyppisiä. Opettaja C mainitsee huomaavansa instrumenttien sukupuolittuneisuutta musiikintunneilla satunnaisesti ja pyrkii kiinnittämään siihen huomiota. Hän miettii, että pitäisi pitää kirjaa siitä, mitä kukin oppilaista soittaa milloinkin, jotta valintoja voisi itsekkin tehdä sen mukaan. Hän sanoo rohkaisevansa kaikkia oppilaitaan tasapuolisesti ja kannustavansa heitä aktiivisesti tekemään soitinvaihtoja esimerkiksi kysymällä ja ehdottamalla. Laulamisen yhteydessä hän opettaa ja kertoo äänenmurroksen fysiologiasta. He esimerkiksi leikkivät oppilaiden kanssa erilaisia leikkejä, joiden tarkoituksena on näyttää ja muistuttaa, että kaikilla on oma ääni, eikä tarvitse yrittää kuulostaa keneltäkään toiselta. C kertoo oppilailleen, että äänenmurros on sekä naisten että miesten asia ja täysin luonnollista ja normaalia. Tämän jälkeen oppilaiden laulaessa tapahtuvat äänenmurroksesta johtuvat hallitsemattomat äänet eivät ole enää kamala asia, vaikka hieman hymyilyttävätkin.

Käydään läpi (...), et mitä siinä [äänenmurroksessa] tapahtuu ja et se on luonnollista ja sulle kuuluukin tapahtua näin ja se on osa sun normaalia kehitystä. Ja me kaikki, me naisoletetutkin käydään se läpi, että eihän minulla

ole enää lapsen ääni, mut ku se on sen verran lyhyempi matka, mitä ne äänihuulet siellä kasvaa, niin minulle se ei ole niin selkeätä, ku vaikka jolleki mies- tai poikaoletetulle. (...) aika kiva ilmapiiri siitä toivottavasti yleensä muodostuu, että sit ne niekut ja muut, jota siellä joskus kuuluu, niin ne (...) voi hymyilyttää tai muuta, mutta ne ei jää elämään tänne semmosella negatiivisella tavalla. (Opettaja C)

Opettaja B on yrittänyt keksiä erilaisia tapoja saada pojat laulamaan, ja on aiempina vuosina omien sanojensa mukaan toisinaan huijannut heidät siihen. Joskus hän on tehnyt niin, koska ryhmässä olevien tyttöjen kanssa on keskusteltu instrumenttien epätasaisesta jakautumisesta: ”Mä vaan niitten tyttöjen kans, että ku tää on aina tätä, et tytöt laulaa ja pojat soittaa”. Esimerkkinä hän kertoo pyytäneensä poikia soittamaan jotain soitinta musikaaliprojektiin, mutta pojat ovatkin myös laulaneet projektissa, mikä on selvinnyt heille vasta harjoitusten alkaessa. Hän on myös kysynyt joltain ryhmältä, tekisivätkö pojat lauluesityksen, koska toinenkin ryhmä tekee, vaikka yksikään ryhmä ei ollut vielä lupautunut. Eräässä kuoroprojektissa hän pyysi oppilaita saapumaan musiikkiluokkaan kesken toisen tunnin, aloitti kuoroharjoitukset antamatta mitään tietoja tilanteesta ja jatkoi tällaisia harjoituksia pitkään. Lopulta hieman ennen esitystä hän kertoi, että tarkoitus on esiintyä itsenäisyysjuhlassa ja antoi luvan kaikille halukkaille myös poistua kuorosta, vain muutaman niin tehden. Näihin tapauksiin liittyen B kuvaa, että ”Ois ihana, ku se ei ois niin kauhian työn takana, et se lähtis vähä itestään (poikien laulaminen)”. Nämä tapaukset ovat olleet yksittäisiä ja erillisiä projekteja, joiden toteuttaminen ja onnistuminen on B:n mukaan vaatinut paljon työtä.

Kaikki haastateltavat miettivät soitettavan ohjelmiston monipuolisuutta tyyllilajien osalta. Opettaja A kertoo painottavansa sen lisäksi myös ohjelmiston monimuotoisuutta muun muassa etnisyyden ja sukupuolen osalta. Hänen tavoitteenaan on, että tunneilla käsiteltävien kappaleiden tekijät, laulajat ja muut näkyvät osat olisivat keskenään erilaisia ja eri taustoista.

Oon koittanu kauheesti vaik mieltä sitä, että kappaleiden tekijät ja laulajat, erityisesti ne näkyvät osat niissä, ei olisi aina valkoisia heteromiehiä tai edes miehiä, vaan että kun esittelen (...), no nyt vaik mul on kyl aika paljon lähinnä naisartistien (...) musiikkia (...). Mut et mä pyrin siihen, et näkyvät osat olis aina mahdollisimman paljon jotain muuta, koska mulle on tärkeätä se, että mä osotan, et voi (...). Ja jos mä näytän vaik jotain videoita, niin mä haluan

kattoo, että siellä olis vaikka naisrumpali, (...) ettei synny sellasta oletusta (...) [että] laulaja [on] nainen ja sitte miehet soittaa siellä. (Opettaja A)

Opettaja B ei puolestaan mieti ohjelmiston esittäjien moninaisuutta, eikä hänen tunneillaan alkuperäisiä kappaleita edes kuunnella. Opettaja C kertoo, että hänen käyttämänsä perusohjelmisto ei ole esittäjien, aihepiirien tai kulttuurien puolesta niin monipuolista, koska hän priorisoi valinnoissa kappaleiden sointukierron helppouden. Hän sanoo kuitenkin pyrkivänsä monipuolisuuteen mahdollisuuksien mukaan.

Opettaja A näkee roolimallien merkityksen tärkeänä eikä halua, että oppilaat saisivat sellaisen käsityksen, että soittaminen kuuluisi ainoastaan pojille ja miehille, kun taas laulaminen kuuluisi ainoastaan naisille. Hän haluaa normalisoida ajatusta siitä, että roolit voivat olla muitakin kuin stereotyyppisiä. Hän miettii opetuksessaan esikuvia ja haluaa, että esimerkiksi hänen näyttämässään videoissa eri soittimia soittavat erilaiset ihmiset, eivätkä instrumenttijaot ole stereotyyppisimpiä.

Kun katotaan materiaalia [videoita ym.], niin valtavirtaistaa sitä ajatusta niille oppilaille ja opiskelijoille, että se toteutuu oikeasti myös maailmassa se, että kaikki soittaa kaikkee. (Opettaja A)

Taidemusiikin kohdalla hän miettii säveltäjävalintoja eli ei tutustuta oppilaita ainoastaan perinteisiin miessäveltäjiin, vaan näyttää, että säveltäjiä on erilaisia. A esittelee tunneilla näitä erilaisia asioita näyttäen, että nekin ovat normaaleja.

Jos käydään läpi jotain länsimaisen taidemusiikin historiaa, niin otanko mä aina Bach, Beethoven ja Händel, vai (...) että ketä muita, ketä naissäveltäjiä siellä on. Tai kaikkea semmosta, miten mä saan ilman sen suurempaa haloota sitä heille esitettyä, että tää on normaalia. Niin se on yks keino (...), ja et mä esittelen he säveltäjinä enkä naissäveltäjinä, tai rumpaleina enkä naisrumpaleina. (Opettaja A)

A kertoo myös itse soittavansa tunnilla useita eri instrumentteja ja näyttävänsä siten naisena esimerkkiä, että kaikki soittimet kuuluvat kaikille.

Mä ite myös soitan aika usein muuta instrumenttia ku pianoa, et aika usein soitan rumpuja niille ja sit ne on sillee et ”mäki haluun oppii ton”. Et mä en ite myöskään välttele (...), mä soitan kaikkia monipuolisesti, et he näkee, että okei mä olen nainen, niin mä pystyn soittaa asioita, koska mä oon kiinnostunut asioista, ja se on aina tosiaan, mikä riittää. (Opettaja A)

Myös opettaja B nostaa esiin esikuvien merkityksen. Hän näkee esikuvat tärkeinä, jotta oppilaat kokisivat sukupuolestaan riippumatta voivansa soittaa mitä vain soitinta. Hän pohtii esimerkiksi koulun paikkakunnan roolimallien vähäisyyttä ja sen mahdollisia vaikutuksia, sillä vaikka paikkakunnalla on paljon bändejä, on niissä kaikissa hänen mukaansa vain poikia.

Kukaan haastateltavistani ei ole erikseen keskustellut oppilaidensa kanssa sukupuoleen ja sukupuolittuneisiin jakoihin liittyvistä aiheista. Kyse on kaikilla enemmän asioista, joita itse opettajana miettii, mutta ei kuitenkaan ota niitä erityisesti esille oppilaiden kanssa. C pohtii, että aiheista voisi oppilaidenkin kanssa joskus keskustella ja miettiä, mistä sukupuolittuneisuuteen liittyvät asiat saattavat johtua. A kertoo, että aiheet ja teemat ovat välillä tulleet puheeksi tunneilla soitettavien kappaleiden kautta, ja oppilaat osallistuvat kaikenlaiseen keskusteluun aktiivisesti. Esimerkkinä kappaleiden kautta käsittelyyn tulleista teemoista hän mainitsee Chappell Roanin kappaleen Pink Pony Club, joka käsittelee A:n mukaan seksuaaliseen suuntautumiseen sekä muita monimuotoisuuden liittyviä aiheita. Tunnilla he käsittelevät kaikkien uusien kappaleiden aiheita ja teemoja, ja esimerkiksi Pink Pony Club on monella tavalla A:n mielestä toimiva kappale musiikintunnille.

Nytte mahtava pedagoginen kappale Pink Pony Club, joka kertoo (...) tavallaan kaapista ulos tulemisest, mut sit myös sellasest ihmisen monimuotoisuudesta tai seksuaalisesta tavasta olla ja elää (...), niin sit mä oon, et hei tää on ihan mahtava kappale, koska täs on helpot soinnut ja tää on ihan tosi hyvä laulaa, ja tää on nyt myös pinnalla. (Opettaja A)

Kappaleiden teemojen käsittelystä hän kertoo näin:

Mä pidän niille aina semmosen laulukerran, että käsitellään aina biisin teemoja ja aina ku tulee uus biisi, niin sit me käsitellään niitä teemoja kyl yhes oppilaitten kaa. Ja (...) ne yleensä joko tietää, koska se on tunnettu kappale, tai sit ne niinku lukee [sanat] ja sit ne on sillee ”no onks toi sillee et niinku kaikki saa olla semmosii, mitä ne on”. (Opettaja A)

Haastateltavat nostavat myös esiin ajatuksia ja kokemuksia musiikkimaailman ja musiikinopetuksen sukupuolittuneisuudesta. Opettaja C pohtii musiikkialan olevan tasapuolisempi kuin aiemmin, mutta olevan silti miespainotteinen. Hän miettii myös, miksi koulussa laulaminen koetaan enemmän naisten ja tyttöjen asiaksi, kun

musiikkialalla miesartisteja ja -laulajia ei ole kuitenkaan merkittävästi vähemmän kuin naisiakaan.

Onhan se musiikkiala, ehkä se on nykypäivänä tasapuolisempi, mutta onhan se välillä aika miespainotteinen. Mä olin eilen kuuntelemassa jazz-yhtyettä ja siel oli viisi miestä ja naisvokalisti, mikä on hirveen yleistä (...). Joskus se mua täällä mietityttää, että ajatellaan, paljonko on vaikka miesartisteja ja varsinkin -laulajia (...), ei heitä oo mitenkään merkittävästi vähemmän kuin naisia, et (...) mikä se niillä pojilla on sitten, että se koetaan ehkä vähä jotenki tyttöjen tai naisten jutuksi se laulaminen, kun sä katsot sitä lopputulemaa, niin sehän, mitä tuolta musiikkiteollisuudesta meille tulee, niin eihän se ole mitenkään naispainotteinen. (Opettaja C)

Opettaja A pohtii myös musiikkialan sukupuolittuneita jakoja ja niiden vaikutuksia oppilaisiin ja ihmisiin ylipäänsä. Hänkin huomauttaa, että usein bändeissä pojat tai miehet soittavat ja tytöt tai naiset laulavat, ja joskus naiset saattavat soittaa koskettimia tai viulua. Hän miettii, miksi naisia on niin vähän soittamassa ammattilaisina bändeissä.

Miks naisia ei voi palkata, vaikka on ihan sairaan hyviä soittajia ja ellei parempiäki [kuin miespuoliset soittajat], niin miks ei voi muita sukupuolia palkata ku miehiä vaikka bändeihin soittamaan Suomessa ja maailmallakaa, et onks joku kuvastoasia? (Opettaja A)

Kuvastoasialla A tarkoittaa sitä, johtuuko naisten vähäinen määrä yleisestä mielikuvasta ja mallista, millaisina bändit yleensä esitetään. Tällaisessa mielikuvassa varmasti stereotyyppisintä on, että naiset eivät soita bändisoittimia. A pohtii, että jos ympäristössä nähdään tyttöjen soittavan tiettyjä soittimia tai laulavan ja poikien soittavan tiettyjä soittimia, se muokkaa ajattelua ja vaikuttaa siihen, millaisia soittimia lapset ja nuoret haluavat alkaa soittaa.

Opettaja C pohtii myös sitä, miksi lyömäsoittimet näyttävät kiinnostavan poikia enemmän kuin tyttöjä, vaikka ne toki kiinnostavat jossain määrin kaikkia. Hän miettii, voiko syynä olla se, että pojat haluavat tehdä jotain, mikä on hieman helpompaa. Hän kuitenkin korostaa, että kyse on vain pohdinnasta, eikä hän halua väittää tai tarkoita, että asia välttämättä olisi näin.

Perkussio-osasto vetää [poikia] puoleensa aika paljon (...), mutta liittykö se aina siihen, että se on perkussio vai liittykö se siihen, että (...) se on monesti vähä helpompi hahmottaa jollaki tavalla, joku yks djembe-rumpu tai muuta,

haluutsa oppilaana tehdä jotain, joka on vähä helpompaa. Puhutaan, miksi pojat ei menesty koulussa enää niin hyvin ku tytöt, onko heille mieluisampaa tehdä jotain, mikä vaatii vähemmän ehkä harjottelua tai on (...) hahmotukseltaan pikkusen yksinkertasempi. Nää on taas tosi kovia vetoja, en halua ehkä semmosta lausuntoa tehdä, mutta (...) kaikenlaisia ajatuksia herää sit, että mikä se syy siellä vois olla. (Opettaja C)

Opettaja A peilasi omaa opettajuuttaan ja rooliaan sukupuolten välisen yhdenvertaisuuden edistäjänä omiin aikaisempiin kokemuksiinsa. Yläkouluikäisenä hän soitti omissa piireissään hyvin menestyvässä tyttöbändissä, mutta usein bändin saamat kommentit olivat sellaisia, joissa kehuttiin heidän soittavan hyvin ”ollakseen tyttöjä”. Tämä tuntui hänestä jo silloin hyvin erikoiselta ja ikävältä. Omista musiikkikasvatuksen opinnoistaan hän nostaa esiin esimerkkinä rytmisoitintuntien opettajan kommentin.

Nyt mulla jostain syystä tulee mieleen rytmisoitintunnit (...), ykkösvuoden nää lattariperkat (...) meitä oli siis siinä neljän hengen ryhmä ja opettaja, opettaja oli oletettavasti mies ja sitte meitä oli neljä mimmiä siinä, ja sit se [opettaja] sano sillee, että ”niin no tehän ette tuu näitä koskaan soittamaan, mut te voitte opettaa teiän bändin pojille nää”. Ja silloin mä aattelin, et saamari, mä en ikinä sanois mitään tommosta kenellekään, et mä haluan, et kaikki voi soittaa näitä soittimia. (Opettaja A)

Opettaja A kertoo myös, että usein saman opettajan tunneilla joku miesoletettu sai soittaa bassoa muiden soittaessa eri rytmisoittimia. Miespuolista basistia ja hänen soittoaan opettaja kehuu usein, kun taas muille hän ei sanonut mitään. Nämä kokemukset ovat vaikuttaneet paljon siihen, miten A haluaa itse opettaa ja millaisia asioita hän pitää tärkeinä.

Mä olin sillee, et te [opettajat] voitte opettaa, että näin ei puhuta, vaan et kaikilla on mahdollisuus soittaa. (...) varsinki, ku mä nään vaikka sen nuorten kiinnostuksen vaikka kaikkia instrumentteja kohtaan, ja sitte, kun aina kysyy, et (...) minkälainen musiikki niitä kiinnostaa, niin (...) musta olis hirveetä, jos mä olisin se tyyppi, joka tavallaan tappais sen haaveen olla vaikka naisrumpali, tai rumpali ilman sitä nais-etuliitettä, niin siksi se on ehkä itelle silleen tärkeä juttu opettajana. (Opettaja A)

A hyödyntää siis omia negatiivisia kokemuksiaan siten, että hän pyrkii tekemään asiat paremmin ja varmistamaan, että hänen opetuksessaan kaikilla sukupuolilla on yhtäläiset mahdollisuudet.

Haastateltavien mukaan on siis tärkeää luoda musiikintunneille kulttuuri, jossa kaikki oppilaat saavat kokeilla kaikkea. Opettajalla on suuri vaikutus toimijuuden sukupuolittuneisuuteen, ja hän voi toiminnallaan ja asenteillaan vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti. Haastateltavat pyrkivät kannustamaan oppilaita kokeilemaan kaikkea ja miettivät soitinjakoja. Laulamisen osalta erityisesti opettajat B ja C ovat tukeneet varsinkin poikien laulamista esimerkiksi äänenmurrosta käsittelemällä ja erilaisiin lauluprojekteihin osallistamalla. Ohjelmiston monimuotoisuutta opettajat miettivät vaihtelevasti, mutta erityisesti opettaja A pitää asiaa tärkeänä. Roolimallit ja esikuvat nähdään tärkeinä myös sukupuolittuneisuuden kannalta. Haastateltavat ovat tietoisia musiikkimaailman sukupuolittuneista ilmiöistä, pohtivat niitä ja kiinnittävät asiaan huomiota. He miettivät sukupuolittuneisuutta ja sukupuolten eriarvoisuutta itse, mutta eivät yleisesti ottaen käsittele aihetta opetuksessaan, paitsi esimerkiksi käsiteltävien kappaleiden teemojen kautta.

#### **4.3.1 Yleinen musiikillinen toimijuus ja sen edistäminen**

Kaikki haastateltavat mainitsevat ryhmähengellä ja -dynamiikalla olevan suuri vaikutus musiikintuntien tekemiseen ja aktiivisuuteen. C kertoo, että heillä on koulussa hyvä ryhmähenki, mikä vähentää negatiivisia kommentteja. Painotusluokilla motivaatio ja itseohjautuvuus on parempaa, koska niille on haettu pääsykokeiden kautta. B:n mukaan luokan huono ryhmähenki vaikuttaa esimerkiksi siihen, että oppilaat eivät halua esiintyä. Hän mainitsee myös saman kuin opettaja C, eli jos ryhmädynamiikka on huono, oppilaat kommentoivat negatiivisesti toistensa tekemisiä. Myös opettaja A puhuu ilmapiirin merkityksestä. Soitinryhmät, joita hän käyttää oppilaittensa kanssa seitsemänsillä luokilla vaikuttavat niin, että kahdeksannella luokalla oppilaista on yleensä muodostunut hyvä ja yhteisöllinen ryhmä. Tämä lisää kannustusta ja hyvää ryhmähenkeä yleisesti. Ikäviä kommentteja ei silloin oikeastaan tule, vaikka A toteaa, että ikäviä kommentteja voi tulla silti hänen huomaamattaan. B on myös huomannut, että koronapandemian jälkeen on ollut enemmän niitä oppilaita, jotka eivät halua esiintyä. Nyt tilanne on kuitenkin alkanut tasaantua. Kannustaminen, rohkaiseminen ja hyvän ryhmähengen luominen ovat kaikkien haastateltavien mukaan toimivia keinoja yhdenvertaisuuden lisäämisessä. B yrittää kannustaa ja motivoida oppilaita sekä keskustele heidän kanssaan myös

henkilökohtaisesti, jos oppilas ei esimerkiksi haluaisi osallistua. B mainitsee myös ryhmähenkeen ja -dynamiikkaan liittyen, että joskus oppilas on hyvin erilainen omien kavereidensa seurassa ja ilman heitä. C kertoo esiintymisiin liittyen, että hän kannustaa ja painottaa esityksissä, että jokaiselle löytyy paikka ja tila eikä kukaan ole yksin. Hän korostaa ryhmän tukea. Esiintymisten jälkeen niistä keskustellaan ja esiintymisten herättämiä tunteita reflektoidaan.

Opettajat A ja B esittävät, että mieluisat kappalevalinnat selvästi motivoivat ja innostavat oppilaita, kun taas ei-mieluisat valinnat saattavat vähentää motivaatiota. A mainitsee myös, että välillä oppilaat eivät halua osallistua, jos eivät saa soittaa mieleistään soitinta tai muuten haluamallaan tavalla. Hän kertoo esimerkkinä, kuinka eräs oppilas toivoi tunnilla soitettavan Bohemian Rhapsodya, mutta ei lopulta itse osallistunut sen soittamiseen mitenkään, koska kappale oli transponoitu eri sävellajiin, jotta kaikki pystyisivät soittamaan ja osallistumaan.

Kaikki haastateltavat opettajat huolehtivat yhdenvertaisesta osallistumisesta ylläpitämällä käytäntöä, että aluksi kaikki oppilaat harjoittelevat ja soittavat kaikkia bändisoittimia eli sähköbassoa ja -kitaraa, koskettimia ja rumpusettiä, opettajien A ja B kanssa myös ukulelea. Opettajat A ja C pitävät bändisoittimista lisäksi soittokokeen. A mainitsee kaikkien oppivan soittimet hyvin, sillä ryhmät ovat pieniä. Kaikki opettajat harjoituttavat myös laulamista. Opettaja B järjestää kaikille erillisen laulujakson, kun taas opettaja C:llä laulu on mukana opetuksessa tasaisesti. Opettaja A:n soittokokeeseen kuuluu myös laulukoe, josta arvosanana on hyväksytty tai hylätty. Bändisoittinten opettelun jälkeen A:n ja C:n tunneilla kaikki soittavat edelleen kaikkea, vaikkakin painotuksia voi olla oppilaiden omien toiveiden ja kiinnostuksen kohteiden mukaisesti. A kysyy oppilailtaan, missä he haluavat kehittyä ja jakaa soittoryhmät sen mukaan. Hän kertoo myös, että oppilaat kommentoivat ja tulevat sanomaan, jos joku soittaa aina samaa soitinta, eli he pitävät näin omista soittovuoroistaan huolta. B antaa bändisoittinten opettelun jälkeen oppilaiden valita täysin itse, mitä he tekevät. Valinnaisten kurssien alussa hän selvittää oppilaiden toiveet ja tekee tarvittaessa vuorolistat. C antaa välillä valita soittimet täysin itse, mutta jos jollekin soittimelle on paljon halukkaita, vaihdellaan soittimia niin, että kaikki pääsevät soittamaan, mitä haluavat. Soittimia vaihdellaan myös tunnin aikana.

Kaikilla haastateltavilla oppilaiden mahdollisuudet tehdä valintoja ja päätöksiä sekä vaikuttaa musiikintunnilla tehtäviin asioihin lisääntyvät opintojen edetessä ja taitojen

kehittyessä. Musiikillinen toimijuus kasvaa siis samanaikaisesti. Haastatellut opettajat pyrkivät siihen, että oppilaat oppisivat sopimaan ja valitsemaan asioita itse ja keskenään. Opettaja A antaa kahdeksannesta luokasta eteenpäin oppilaiden valita soittimet itse, mutta arpoo, missä järjestyksessä oppilaat saavat valinnat tehdä. Päätösvalta on siis oppilailla, mutta valinnat tehdään kuitenkin opettajan organisoimana. Hän pyrkii muutenkin osallistamaan oppilaita ja kuuntelemaan heidän ajatuksiaan ja toiveitaan. Valinnaisilla kursseilla oppilailla on yleensä jo tietyt soittimet valittuina, mutta hän kuitenkin kysyy oppilailta, haluaisiko joku vaihtaa tai kokeilla jotain muuta. Opettaja C on tehnyt soitinvaihtoja varten oman järjestelmänsä:

Mä yritän rohkasta oppilaita semmoseen (...) oma-alotteiseenki työskentelyyn siinä, että jos haluat vaihtaa [soitinta], niin mene sen luo kenen kanssa haluat vaihtaa. Mä oon myöski ohjannu, että jos joku tulee kysymään, että saanko mä tulla tohon bassoon, niin sun pitää antaa. Että jokainen on saanut sen oman vuoronsa ja kukaan ei voi omia mitään instrumenttia, et siitä tulis normi, että joku tulee sulta kysymään, että ”hei saanko minä tulla nyt rumpaliksi?” tai ”mä tuun nyt”, ja sitte sä sanot, että ”ok, nyt on minun aikani ollut ja nyt on sun vuoro”. (Opettaja C)

Opettaja C kertoo, että järjestelmä toimii yleensä hyvin ja oppilaat oppivat sen sujuvasti. Se myös vähentää pettymystä, jos oppilas ei heti pääse soittamaan haluamaansa soitinta, sillä he luottavat saavansa vuoron myöhemmin. Opettaja C myös kysyy itse muutaman soittokierroksen välein, että haluaako joku vaihtaa soitinta ja kannustaa siihen. Hän ohjeistaa, että soittimia vaihdettaessa edellinen oppilas opettaa ja näyttää seuraavalle, mitä kyseisellä soittimella tulee soittaa. Opettaja B antaa oppilaiden itse valita soittimet valinnaisilla kursseilla. Osa oppilaista soittaa aina samaa soitinta ja osa vaihtelee soittimia enemmän tai vähemmän. B kertoo, että oppilaat osaavat sopia keskenään tietyistä asioista, esimerkiksi yhteismusisointitilanteissa siitä, kuka soittaa soolon tietyssä kohdassa.

Haastateltavat pyrkivät eri tavoilla osallistamaan oppilaita, kuuntelemaan heitä ja ottamaan heidän toiveitaan huomioon. A antaa oppilaiden valita, tekevätkö he projektit yksin vai muiden kanssa. Hän haluaa antaa mahdollisuuden työskennellä yksin, sillä musiikintunnilla toimitaan jo lähtökohtaisesti paljon yhdessä. C kertoo, että oppilaat ovat aktiivisia esimerkiksi ehdottomalla välillä itse, menisikö joku oppilas soittamaan jotain tiettyä soitinta. He myös jakavat rooleja itse oikeudenmukaisesti ja osaavat asettua toistensa asemaan. Jos joku oppilas ei halua osallistua millään tavalla, haastateltavilla on

erilaisia keinoja ja tapoja toimia. A kertoo, että usein ne, jotka eivät halua tehdä yhtään mitään, ovat erityisen tuen tarpeessa, jolloin hän ottaa yhteyttä erityisopettajaan. Välillä osallistumattomuuden syy jää kuitenkin epäselväksi. Esiintymään hän pyrkii saamaan kaikki lupaamalla ylimääräisiä palkkioita. B kertoo, että hän ei pakota ketään osallistumaan, mutta yrittää kannustaa jokaista. Hänen kokemuksensa mukaan ne oppilaat, jotka eivät aluksi haluaisi tehdä tunnilla mitään, usein kuitenkin innostuvat opettajan aloittaessa tarpeeksi helpoista asioista. Hän kertoo, että ei halua aiheuttaa oppilailleen lisästressiä pakottamalla osallistumaan, sillä nuorilla on muutenkin paljon erilaisia ongelmia. Osallistumattomuuden yhtenä syynä hän mainitsee myös sen, että kaikki eivät vain nauti musiikista ylipäättään. C keskustelee oppilaiden kanssa ja ehdottaa näille jotain sopivan haastavaa, esimerkiksi jotain perussoittimiston ulkopuolelta löytyvää soitinta kuten eri lyömäsoittimia, ja usein hän saakin oppilaat näin osallistumaan toimintaan.

Vähän täytyy olla sitä oppilaan tuntemusta, että mitä sä voit ehdottaa, kuinka haastavaa sä voit ehdottaa, ehdotatko jotain sen perusinstrumentaation ulkopuolelta, (...) et tärkeintä ois, et sais sen oppilaan osallistumaan siihen kuitenki jollain tavalla. Ja usein ne kantaa kyl ihan kivasti hedelmää.  
(Opettaja C)

Opettaja C mainitsee toisena vaihtoehtona myös sen, että pyytää toisen oppilaan auttamaan oppilasta, joka ei haluaisi tehdä, ja tämä saattaa edistää jälkimmäisen osallistumista. Hänen mielestään tämä on parempi myös siksi, että hän ei itse opettajana jää viereen ohjaamaan ja luomaan painetta: ”Mä saan hänet joko jonkun tyyppin viereen, joka voi hänen toimintaa edistää tai sit se on jotain vähän yksinkertaistetumpaa, johon on matala kynnyks tarttua.” Harvoin käy niin, että joku ei halua tehdä yhtään mitään, mutta niin käydessä C antaa oppilaalle nuotin, josta voi seurata. Hänkin mainitsee, että osallistumista ei voi pakottaa. Yleensä oppilaat saattavat vältellä tekemistä, mutta eivät usein täysin kieltäydy tekemästä mitään. Kaikkien oppilaiden tulee jossain vaiheessa käydä laulumikrofonin ääressä. Pakko ei ole laulaa, mutta on pakko olla siellä ja esimerkiksi vain liikuttaa suuta. C:n mukaan oppilaita inspiroi välillä soittaa soitinta, jota he harrastavat koulun ulkopuolella, mutta välillä se ei kiinnosta ollenkaan. Opettaja A kertoo, että useimmat oppilaat, jotka harrastavat musiikkia koulun ulkopuolella, soittavat jotain klassista soitinta, eivätkä halua soittaa niitä musiikintunnilla. B:n oppilaista vain harva harrastaa musiikkia koulun ulkopuolella.

Kaikki opettajat päättävät tunneilla soitettavan ohjelmiston pitkälti itse muun muassa kappaleen haastavuuden ja sointujen helppouden mukaan. Ohjelmiston tason tulee olla oppilaille sopiva, ja tämä oli kaikille haastateltaville keskeinen valintakriteeri. He pyrkivät miettimään myös mielekkyyttä ja oppilaiden motivoimista. Opettaja C esimerkiksi ei ota ohjelmistoon kappaleita, jotka on tuotettu hyvin koneellisesti, sillä oppilaat kokevat tällaiset kappaleet usein pettymyksinä, kun ne eivät tunnilla kuulostakaan samalta kuin alkuperäinen. Tällaisia kappaleita kokeillaan kuitenkin välillä. Hän ei myöskään ota kappaleita, joissa on erityisen haastavia laulu- tai räppiosuuksia, sillä kukaan oppilaista ei lopulta niitä tee, ja silloin kappaleen tietynlainen ydin katoaa. Jos ehdotettu kappale on hyvin haastava, C keskustelee siitä oppilaittensa kanssa ja usein ehdottaa tilalle jotain muuta. C korostaa, että valinnoista keskustellaan yhdessä ja opettaja perustelee ne. A pyrkii valitsemaan soitettavia kappaleita, jotka motivoisivat oppilaita mahdollisimman paljon. Hän kertoo valitsevansa myös paljon suomenkielistä musiikkia, vaikka oppilaat lähtökohtaisesti eivät ole siitä niin kiinnostuneita, sillä moni oppilas ei puhu ollenkaan suomea. Opintojen edetessä oppilaat pääsevät vaikuttamaan ohjelmistovalintoihin enemmän, ja kaikki haastateltavat ottavat oppilailtaan vastaan ehdotuksia, joita he keräävät eri tavoin formaalisti ja ei-formaalisti. Opettaja C antaa oppilailleen enemmän päätösvaltaa valinnaisilla kursseilla ja painotetussa opetuksessa, ja näissä oppilaat valitsevatkin ohjelmiston pääasiassa itse. Opettaja A kertoo, että toiveita saa esittää myös tunneilla ja tauoilla.

Tauolla tosi monet tulee sanomaan, et jos on joku biisitoive tai että saisinko mä soittaa rumpuja. (...). Sit tunnin jälkeen tulee usein myös monet sanomaan, ku kaikki on jo lähteny, sit se tulee silleen ”hei opettaja, voisimmeko soittaa Pokemon theme song?” (...) ja et ”mä haluaisin soittaa siinä kitaraa”. (...) Sitte seuraavan kerran (...), jos joku on ollu niin rohkea, että se on tullu sanomaan tommosen, nii mä oon silleen, et tehäänpäs tälleen, että soitetaan Pokemonia ja mee sä vaikka tonne kitaraan. Ja sit meil on semmonen sanaton sopimus niin, että mä silleen palkitsen oma-aloitteisuudesta. (Opettaja A)

Opettaja A haluaa siis kannustaa oma-aloitteisuuteen, eli jos oppilas uskaltaa esittää hänelle toiveen, pyrkii hän sen myös toteuttamaan. Myös opettaja C kertoo tavoittelevansa oppilaiden oma-aloitteisuutta ja -toimisuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että hän yrittää saada oppilaat miettimään ja pohtimaan omaa oppimistaan niin, että he

huomaisivat ja hahmottaisivat oman kehityksensä. Nämä asiat liittyvät olennaisesti oppilaiden toimijuuteen ja sen edistämiseen.

Yritän myöski hoksauttaa oppilaita sitä omaa oppimistaan huomaamaan, että verrataan vaikka, että mistä lähit syksyllä ja mieti, mitä osaat nyt (...) sit se oppilaski hahmottaa sitä omaa oppimistaan (...). Et sitte vähän sitä itseluottamusta, varsinki tämmöses koulussa, jos on painotusluokkia, niin monesti ajatus on, että se musiikki on joittenki muitten asia tai jonku taitavamman porukan oikeus, että se minäpystyvyys kasvais siinä omassa musiikkisuhteessa ja varsinki siinä muusikkosuhteessa sen musiikin tuottajana sillä tavalla, että minullaki on oikeus tähän ja minäki osaan itse asias jotain ja tää kuuluu mullekin. (...) mä yritän sitä aktiivisesti vahvistaa.  
(Opettaja C)

Haastateltavat ovat siis yksimielisiä ryhmähengen ja -dynamiikan vaikutuksista oppilaiden osallistumiseen ja aktiivisuuteen. Motivoiminen, keskusteleminen, kannustaminen ja ryhmäyttäminen ovat heidän mukaansa hyviä keinoja edistää osallistumista. Motivoimista tapahtuu esimerkiksi oppilaille mieluisten kappalevalintojen kautta. Haastateltavat pyrkivät siihen, että oppilaat saavat tehdä itse valintoja ja päätöksiä. Musiikintuntien alkaessa valintoja saa tehdä vähemmän, mutta vähitellen valinnanvapaus lisääntyy. Haastateltavat osallistuvat aina päätöksentekoon ja organisoivat omilla tavoillaan esimerkiksi soitinvalintoja valinnanvapaudesta huolimatta. Erilaiset opitut järjestelmät muun muassa soitinvalintojen osalta auttavat ja kannustavat opiskelijoita toimimaan itsenäisesti ja keskustellen, mutta kuitenkin toiset huomioon ottaen. Kukaan haastateltavista ei pakota oppilaita osallistumaan, vaan yrittävät tukea ja kannustaa esimerkiksi tarjoamalla vaihtoehtoja tai keskustelemalla. Haastateltavat ottavat vastaan oppilaittensa ehdotuksia ja ideoita, eli oppilaat pääsevät näin vaikuttamaan musiikintunteihin.

#### **4.3.2 Musiikillista toimijuutta rajoittavat tekijät ja niiden vähentäminen**

Kaikkien haastateltavien on täytynyt miettiä erilaisia tapoja, joilla kaikki oppilaat pääsevät soittamaan kaikkia soittimia vuorollaan niin, että soittimia riittää kaikille. Opettaja A:n tunneilla oppilaat toimivat soittoryhmissä, jotka siirtyvät soittimesta toiseen niin, että kaikki pääsevät soittamaan saman kappaleen kaikilla soittimilla. Koska luokassa on vain yksi rumpusetti, sen soittaja vaihtuu useammin. Osa joutuu kuitenkin soittamaan

kehorumpuja. Opettaja B on suunnitellut soitinten harjoittelujärjestyksen niin, että koskettimia, joita on vain vähän, soitetaan viimeisenä niin, että osa jää soittamaan edellistä soitinta eli kitaraa. Opettaja C hyödyntää vuorottelua ja pareittain soittamista, jos soittimia ei riitä kaikille. Opettaja B on myös rajannut, että mikrofoneihin voi laulaa vain kolme kerrallaan, vaikka niitä olisi enemmän. Näin hän pyrkii varmistamaan sen, että tekeminen pysyy mielekkäänä.

Opettaja A kertoo, että jotkut oppilaat välttelevät rumpujen soittoa niistä tulevan kovan äänen vuoksi. Samat oppilaat saattavat soittaa rumpuja, jos he saavat soittaa sähkörumpuja, joiden äänenvoimakkuutta voi säädellä tai soittaa kuulokkeilla, tai jos on mahdollista soittaa rauhassa niin, että muut eivät kuule. C puolestaan kertoo, että kiinnostusta ja motivaatiota vähentää se, jos musiikillinen hahmottaminen tai motoriset asiat ovat haastavia. Jos joku oppilas taas on tiettyssä instrumentissa taitava, eivät ryhmän muut jäsenet enää uskalla mennä soittamaan samaa soitinta. Tämä ongelma vähenee, kun soittoryhmät ovat pienempiä ja samaa instrumenttia mahtuu soittamaan useampi soittaja.

Kaikki oppilaat eivät mahdu jokaiseen esitykseen mukaan soittamaan juuri sitä soitinta, mitä haluaisivat, joten haastateltavat ovat joutuneet miettimään erilaisia tapoja siihen, miten soittajat valitaan esiintymisiin. Opettaja A kertoo, että välillä oppilaiden välillä tulee kilpailua siitä, kuka saa soittaa tiettyä soitinta. Hän pyrkii siihen, että oppilaat saisivat sovittua esitysten instrumenttijaosta keskenään. Kaikki haastateltavat kertovat, että kaikki halukkaat oppilaat saavat tulla esiintymään, mutta välillä halukkaita on enemmän kuin paikkoja. Opettajat A ja C neuvottelevat tällaisissa tilanteissa asiasta oppilaiden kanssa, mutta A kertoo priorisoivansa sen, että kaikki pääsevät osallistumaan eikä sitä, onko lopputulos esimerkiksi järkevin.

[Itsenäisyyspäivän esityksessä] kaks basistia halus (...) soittaa bassoa yhes, sit mä että voisko toinen mennä, et kaks basistia on iha fine, mut voisko toinen vaikka soittaa kitaraa (...). Se [oppilas] oli sillee ”ei, jos toi ei soita nii mäkää en”. Sit mä (...) raahaan niitä kahta bassovahvistinta sinne [esitykseen], mutta koska he halusivat niin saavat. (Opettaja A)

Jos A kuitenkin joutuu valitsemaan esitykseen kahden oppilaan väliltä, valitsee hän sen oppilaan, joka ei ollut mukana edellisellä kerralla. Hän ei tee valintoja soittotaitojen perusteella, vaan hän sanoo itse olevansa vastuussa siitä, että esitystä harjoitellaan tarpeeksi, jotta kaikki osaavat asiansa. C puolestaan kertoo, että heillä esiintymisiä on paljon ja harjoitteluaika jää usein lyhyeksi, minkä vuoksi esiintymään ei voi valita

sellaista oppilasta, jonka lähtötaso kyseisellä instrumentilla on hyvin alkeissa. Hänellä oppilaiden taitotaso siis vaikuttaa valintoihin, ja hän mainitsee sen vaikuttavan myönteisesti myös lopputulokseen. C pitää tärkeänä sitä, että oppilaat pystyvät halutessaan erikoistumaan johonkin tiettyyn asiaan tai instrumenttiin. Lähtökohtana hänelläkin on kuitenkin se, että kaikki ovat esityksissä mukana, vaikka hän ei ketään pakotakaan. Opettaja B on järjestänyt erillisiä esiintymisiä, joihin kaikki varmasti mahtuvat. Silloin, kun kaikki eivät voi tulla esiintymään, hän päästää yläkoulussa yhdeksäsluokkalaiset ja lukiossa abiturientit esiintymään, koska heillä on viimeinen mahdollisuus siihen. Opettaja A:n tavoin opettaja C pyrkii päättämään esiintyvät oppilaat yhdessä keskustellen ja neuvotellen. Hänen oppilaistaan edistyneemmällä on usein jo tietyt vakiintuneet roolit sekä musiikintunneilla että esityksissä, ja usein roolit löytyvätkin aika sujuvasti. Hän keskustelee oppilaiden kanssa siitä, mitä nämä haluaisivat tehdä, mikä voisi olla heille mieleistä ja mikä puolestaan sopivan haastavaa.

Opettajat A ja B tuovat esiin, että jotkut oppilaat eivät halua esiintyä, koska he pelkäävät arvostelua tai muuta ikävää palautetta. A kertoo, että arvostelua esiintyy paljon Jodel-viestipalvelussa, jossa kirjoitetaan nimettömästi. Arvostelua pelkäävät usein hyvin taitavat soittajat, jotka eivät siksi halua esiintyä ollenkaan. B puolestaan mainitsee, että heidän koulussaan oppilaat pelkäävät esiintymisten tulevan kuvatuksi puhelimilla.

Oppilaiden esittämissä ohjelmistotoiveissa on erilaisia rajauksia ja ohjeita, ja yleensä opettaja tekee lopulliset päätökset kappalevalinnoista. Opettajat A ja C mainitsevat, että kappaleen pitää ”sopia koulukontekstiin”. Koulukontekstilla he tarkoittavat, että kappaleiden sanoituksissa ei tulisi olla seksiä, päihteitä tai niiden ihannoitua eikä paljon kiroilua. Nämä eivät kuitenkaan ole ehdottomia ohjeita, vaan poikkeuksia voi tehdä ja kappaleet mietitään tapauskohtaisesti. A mainitsee myös, että sanoituksissa ei saa olla ”slurreja” eli esimerkiksi rasistisia tai muita loukkaavia tai syrjiviä ilmauksia. Myös B kertoo, että kappaleissa ei saa olla kiroilua eikä rasismia. B mainitsee tekevänsä eron myös kappaleissa, joita aiotaan vain soittaa tunnilla ja kappaleissa, joita aiotaan esittää. Esityksissä hän haluaa kappaleiden aiheiden olevan sellaisia, että ne sopivat esitystilanteeseen. Opettaja A:n ohjesääntö oppilaiden kappale-ehdotuksille on, että ehdota kappaletta, jonka voisit esittää rehtorille. B kertoo, että aiemmin työurallaan hän on muuttanut kappaleiden sanoituksia ja sensuroinut joitain asioita, mutta ei enää tee niin. Hänen kokemuksensa mukaan oppilaat eivät juurikaan pohdi, mistä kappaleet kertovat, vaan he yksinkertaisesti vain soittavat ja laulavat niitä. B kokee ajoittain joidenkin

kappalevalintojen olevan häiritseviä, mutta ajattelee musiikin kuvastavan nykyaikaa, kuten sen kuuluukin.

Opettaja B:n työuran alussa eräs osallistumista ja musiikillista toimijuutta vähentävä tekijä oli paikkakunnan paikalliskulttuuri ja siihen selkeästi vaikuttava herätyskristillinen liike, sekä edellisen musiikinopettajan luoma toimintakulttuuri. Edellinen musiikinopettaja oli varsinaisesti ollut teknisen työn opettaja ja kuului itsekin tähän herätyskristilliseen liikkeeseen. Musiikintunneilla ei ollut soitettu mitään, ainoastaan laulettu, ja esityksissä laulettiin aina Sibeliuksen Finlandia tai Tuule, tuuli, leppeämmin. Opettaja B:n aloittaessa koulussa siellä oli vain piano sekä vanhempia musiikinkirjoja, kuin hänellä itsellään oli aikanaan ollut. Suuri osa oppilaistakin kuului samaan herätyskristilliseen liikkeeseen kuin entinen opettaja, ja he olivat tottuneet hyvin erilaiseen musiikinopetukseen. Opettaja B ei kuitenkaan tiennyt eikä ajatellut tätä, vaan opetti omalla tavallaan.

Yks mun kollega (...) muisteli sitä, et sieltähän ne tietyt heti, ku lähti musiikki [koulun juhlassa], Ultra Brata otin (...), nii heti ku lähti musiikkiesitykset, niin tietyt lähti pois salista. (...) Ja mulle sehän oli ihan normaalia, et mulle tultiin sanomaan, (...) tytöt tulivat sanomaan, että he ei voi tulla (...) sitte kevätjuhlaan. (...) Mää sitte kysyin mielenkiinnosta (...), että ”onks näissä jotain näissä lauluissa?”, [he] sano, että ei lauluissa, mutta ku on nuo soittajat.  
(Opettaja B)

Opetus jakoi mielipiteitä, eivätkä kaikki oppilaat esimerkiksi osallistuneet sen vuoksi kevätjuhlaan, mutta toisaalta musiikin suosio koulussa kasvoi B:n aloitettua ja kurssien määrä lisääntyi jo hänen toisena opetusvuonnaan. Jälkikäteen B on pohtinut, olisiko siirtymä entisestä opetuksesta uudenlaiseen pitänyt hoitaa enemmän vähitellen.

Kun nyt mä jälkeinpäin aattelen sitä taustaa, ku ne ei ollu soittanu mitään, nii se oli ihan uus maailma, mikä sinne tuli. Mut nyt jälkeinpäin, ku mä aattelen, et jos mä oisin tienny sen, kuin vahva se kulttuuri siellä oli [paikkakunnan nimi poistettu], ihan opettajakunnassaki, niin mähä oon ollu vähän semmone nuori kapinallinen tavallaan sillon (...), ku mä en vaan tienny! (Opettaja B)

Vähitellen oppilaat alkoivat valita enemmän musiikkia ja musiikintuntien ilmapiiri alkoi muuttua. Opettaja B oli haastateltavista ainut, joka nosti esiin toimijuuteen vaikuttavia uskonnollisia tekijöitä.

Musiikillista toimijuutta rajoittavia tekijöitä on haastateltavien mukaan siis paljon erilaisia. Soitinten vähyteen kaikilla haastateltavana on ratkaisuna erilaisten vuorottelujärjestysten käyttäminen ja soitinten harjoittelu parin tai ryhmän kanssa. Oppilaiden osallistumisaktiivisuuden vähäisyys voi johtua monesta asiasta, ja osallistumattomuuden syyt vaihtelevat oppilaskohtaisesti. Esiintymisten osalta haastateltavat pyrkivät siihen, että kaikki innokkaat pääsisivät soittamaan, mutta aina se ei ole mahdollista. Opettaja C:n koulussa esiintymisiä on enemmän ja sen vuoksi myös taitotaso vaikuttaa valintoihin enemmän. Oppilaiden esiintymishalua vähentää opettaja A:n ja B:n kouluissa arvostelun, ikävien palautteiden ja esiintymisten kuvatuiksi tulemisen pelko. Opettaja B nostaa esiin myös uskonnollisten tekijöiden vaikutuksen musiikillisen toimijuuden vähentymiseen erityisesti hänen työuransa alkuvaiheessa.

## 5 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin työssäni selvinneitä tutkimustuloksia ja niiden merkitystä. Kertaan tutkimuskysymykset ja esittelen johtopäätökset niihin, teoreettiseen viitekehykseen ja analysoituun aineistoon nojaten. Tämän jälkeen seuraa luotettavuustarkastelu, jossa pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimusprosessia kriittisesti. Lopuksi esittelen tutkielmani pohjalta syntyneitä mahdollisia tulevia tutkimusaiheita.

### 5.1 Johtopäätökset

Tutkielmani tehtävänä oli selvittää musiikinopettajien kokemuksia ja näkemyksiä instrumenttien sukupuolittuneisuudesta ja sen näkymisestä musiikintunneilla sekä sen yhteyksistä oppilaiden musiikilliseen toimijuuteen ja yhdenvertaisiin osallistumisen mahdollisuuksiin. Pyrin myös selvittämään, millaiset asiat edistävät ja vähentävät yhdenvertaista osallistumista ja musiikillisen toimijuuden sukupuolittumista sekä mitä opettajat tekevät tai voisivat tehdä yhdenvertaisen musiikillisen toimijuuden edistämiseksi. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Miten instrumenttien sukupuolittuminen näkyy musiikintunneilla haastateltavien mukaan?
2. Mitkä tekijät lisäävät tai vähentävät oppilaiden musiikillisen toimijuuden sukupuolittuneisuutta ja edistävät yhdenvertaista osallistumista?

Työni tuloksista selviää, että instrumenttien sukupuolittuminen näkyy musiikintunneilla erityisesti rumpujen ja laulun kohdalla. Näistä rummut näyttävät olevan enemmän poikien soitin, kun taas laulaminen on enemmän tyttöjen instrumentti. Instrumenttien sukupuolittumisen osalta tutkielmani tulokset siis jatkavat ainakin osittain aiempien aiheesta tehtyjen tutkimusten linjaa (mm. Abeles & Porter 1978; Delzell & Leppla 1992; Green 1997; Abeles 2009; Gonzáles-Limón ym. 2023). Yhden haastateltavan mukaan instrumenttien sukupuolittuneisuus on hänen uransa aikana vähentynyt ja toisen mukaan sukupuolittuneita jakoja on vain vähän. Kuitenkin haastatteluissa sukupuolittuneisuutta nousi esiin monilla eri tavoilla, mikä kertoo siitä, että vaikka sukupuolittuneisuus onkin mahdollisesti vähentynyt, sitä selvästi edelleen esiintyy. Kaikkien instrumenttien

kohdalla vertailua vanhimpiin tutkimuksiin ei ole mahdollista tehdä, sillä haastateltavieni opetuksessa, kuten suomalaisessa musiikkikasvatuksessa yläkoulussa ja lukiossa yleisesti käytetään eniten bändisoittimia, joita monet aikaisemmat tutkimukset eivät käsittele. Rummut on kuitenkin nähty maskuliinisina jo ensimmäisistä Abelesin ja Porterin (1978) aihealueen tutkimuksista lähtien, ja sama toistuu edelleen. Merkittävää muutosta ei ole näkyvässä 2010-luvulta lähtien tehtyihin tutkimuksiin verrattuna. Tytöt pääsevät soittamaan rumpuja enemmän kuin ennen, mutta rummut nähdään edelleen selkeästi maskuliinisena soittimena. Myös sähköisiä soittimia pidetään tulosten perusteella maskuliinisina soittimina. Tulosten mukaan pojat ovat tyttöjä kiinnostuneempia sähköisistä instrumenteista sekä siitä, miten soittimet toimivat. Suurikokoiset, kovaääniset ja teknologiset instrumentit onkin tavallisesti nähty epäsovivina instrumentteina naisille (Pääkkölä ym. 2021, 66). Tulosten mukaan laulaminen puolestaan nähdään selkeästi feminiininenä instrumenttina. Tämäkin vastaa aiempien tutkimuksien väitteitä siitä, että laulaminen on pitkään nähty naiselle sopivampana kuin moni muu, omasta kehosta irrallinen instrumentti (Green 1997, 52–53). Tuloksissa nousi esiin, kuinka haastavaa poikia voi olla saada laulamaan. Äänenmurroksen nähtiin olevan yksi vaikuttava tekijä, kuten myös Trollinger (2021, 34) pohti kirjallisuuskatsauksessaan.

Yksi haastateltavista opettajista ei nostanut laulamista esiin sukupuolittuneisuudesta puhuttaessa, ja hänen kanssaan instrumenttien sukupuolittuneisuudesta keskusteleminen keskittyi erityisesti rumpuihin ja lyömäsoittimiin sekä sähköisiin soittimiin. Kaksi opettajaa mainitsi poikien laulamisen, ja sen puute sekä siihen kannustaminen ja motivoiminen vaikuttivat vievän enemmän huomiota kuin tyttöjen kannustaminen esimerkiksi rumpuihin. Laulamisesta nämä opettajat kertoivat oma-aloitteisemmin, kun taas rumpujen ja lyömäsoitinten kohdalla keskustelu alkoi kunnolla vasta kysyttäessä, jolloin sukupuolittuneisuutta kyllä havaittiin osittain enenevässä määrin. Tämä saattaa kertoa siitä, että poikien laulamisen vähyys on suurempi ilmiö kuin tyttöjen rumpujensoiton vähyys, mutta se kertoo myös siitä, että ilmiöiden syyt ovat tavallaan erilaiset. Haastateltavien mukaan tytöt pitävät rumpujensoitosta ja haluavat soittaa niitä, kun taas poikia on vaikea saada laulamaan. Laulamisen kohdalla ei ilmeisesti ollut kyse tilan puutteesta vaan siitä, että pojat eivät oma-aloitteisesti menneet laulamaan. Tyttöjen esteet ovat siis erilaiset kuin poikien. He eivät päässeet tai uskaltaneet mennä soittamaan rumpuja, jos sinne oli jo menossa joku taitavampi. Pojat myös olivat menossa tai yrittivät mennä soittamaan rumpuja nopeammin, jolloin tilaa ei jäänyt muille. Tässä saattaa olla kyse ainakin jollain tasolla siitä, miten tyttöjen ja poikien oletetaan ja miten he sitä kautta

myös käyttäytyvät. Tyttöjen on poikia vaikeampi saada tilaa ja huomiota (mm. Abramo 2011; Kuoppamäki 2015; Ferm Almqvist 2019), minkä vuoksi sekä tyttöjen että poikien halutessa soittaa tiettyä soitinta, pääsee poika todennäköisemmin soittamaan sitä ensin. Tämän perusteella on siis mahdollista, että opettajatkin kiinnittävät enemmän huomiota siihen, että pojat eivät tee jotain, kuin vastaavaan tyttöjen kohdalla. Sukupuoliroolit ovat syvällä kasvatus- ja koulutuskulttuurissamme (Kuoppamäki 2015, 82–88), joten on todennäköistä, että ne vaikuttavat myös opettajien toimintaan. Trollingerin (2021) mukaan opettajat ovat myös enemmän vuorovaikutuksessa poikien kuin tyttöjen kanssa, mikä saattaa selittää sitä, miksi poikia koskeva epätasainen instrumenttien jakautuminen kiinnittää enemmän opettajien huomiota (2021, 35).

Haastateltavat mainitsivat tyttöjen soittavan enemmän rumpuja, jos poikia oli ryhmässä tai paikalla vähemmän. Tämä on linjassa Kuoppamäen (2015) tulosten kanssa, jossa tyttöjen ollessa omassa ryhmässään, he pystyivät olemaan aktiivisempia toimijoita. Kun ryhmässä oli tyttöjä ja poikia, pojat dominoivat ja täyttivät tilan tyttöjen osallistumisen kustannuksella. (Kuoppamäki 2015, 82–88.) Haastateltavien mukaan jo poikien vähäisempi määrä lisäsi tyttöjen toimijuutta. Ferm Almqvistin (2019) tutkimuksen mukaan tytöt joutuvat miettimään poikia enemmän sitä, mitä he osaavat ja mitä muut heistä ja heidän taidoistaan ajattelevat, sillä he kokevat kilpailevansa erityisesti poikien kanssa. Tämä näkyy erityisesti tyttöjen soittaessa tytölle epätyypillisempää soitinta. (Ferm Almqvist 2019, 378–380.) Tämäkin selittää sitä, miksi tytöt menevät soittamaan rumpuja enemmän poikien ollessa poissa tai heitä ollessa vähemmän. Yksi haastateltavista pohti, että rytmisen osaaminen saattoi eräässä tilanteessa olla syy siihen, että hänen tunnilla kokoamassaan rytmisoitinryhmässä oli vain poikia. Ajatus siis oli, että nämä oppilaat ovat taitavampia, ja he sattuvat olemaan poikia. Sukupuoliroolien, asenteiden ja oletusten vaikutusta on vaikeaa arvioida, mutta sitä todennäköisesti on. Tytöt eivät voi kehittyä yhtä taitaviksi kuin pojat, jos he eivät saa mahdollisuutta.

Tulosten mukaan instrumenttien sukupuolittuneisuuteen liittyvät ajatukset instrumenttien sopivuudesta tai sopimattomuudesta näkyvät edelleen käytännön tasolla musiikintunneilla, vaikka oppilaat ja opettajat eivät vaikuta näiden ajatusten mukaisesti enää ajattelevan. Instrumenttien sukupuolittuminen ei haastateltavien mukaan ole kuitenkaan erittäin selkeää tai voimakasta, vaan kyse on enemmän painotuksista. Esimerkiksi tytötkin ovat rumpujensoitosta kiinnostuneita ja soittavat niitä, mutta pojat soittavat enemmän. Tutkimustuloksista voi tulkita, että vaikka instrumenttien sukupuolittuneisuus ei ole enää yhtä näkyvää ja selkeää kuin ennen, sitä on silti paljon ja

se vaikuttaa sekä musiikintunneilla että niiden ulkopuolella. Tuloksissa toistuivat kaikkien haastateltavien kanssa pitkälti samat asiat ja samat instrumentit, ja erityisesti sukupuolittuneisuuden toisteisuus tekee asiasta merkittävän. Se, että samankaltaisia painotuksia nousi kaikissa haastatteluissa esiin enemmän tai vähemmän viittaa siihen, että vähintään painotuserot voivat näkyä myös paljon laajemminkin musiikinopetuksessa ja nuorten musiikkimaailmassa yleisesti. Tulosten mukaan muiden instrumenttien kuin laulun ja rumpujen sekä lyömäsoitinten kohdalla sukupuolittuneisuus on vähäisempää, vaikka välillä sitä esimerkiksi sähköisten soitinten kohdalla esiintyykin.

Monet tekijät vaikuttavat siihen, miten musiikillinen toimijuus toteutuu ryhmässä ja yksittäisen oppilaan tasolla ja miten sukupuolittuneisuus näkyy. Haastateltavista opettajista jokainen oli miettinyt näitä asioita ja pyrki yhdenvertaisuuteen. Soitinjakoihin liittyvät asiat ovat tulosten mukaan yksi keskeisistä käytännön keinoista, joiden avulla yhdenvertaista osallistumista taataan. Kaikilla haastateltavilla oli tunneillaan paljon valinnanvapautta soitinten suhteen, mutta kaikki myös varmistivat, että varsinkin alkuvaiheessa jokaisen oppilaan soitti kaikkia soittimia. Tällä tietoisesti ehkäistään sitä, että instrumentit jakautuisivat epätasaisesti esimerkiksi sukupuolen mukaan. Myöhemmin oppilaat saavat valita soittimiaan itsenäisemmin, mikä on myös tapa kehittää musiikillista toimijuutta. Haastateltavista yksi pohti, että instrumenttien sukupuolittuneisuutta musiikintunneilla voisi vähentää kirjaamalla, kuka soittaa mitäkin soitinta tunneilla. Tällöin opettaja voisi itse tehdä soitinjakoja kirjauksiensa mukaan.

Laulamisen yhdenvertaisuutta ja erityisesti poikien lauluaktiivisuutta lisääviä keinoja tuloksista nousi esiin varsinkin kahdella kolmesta haastateltavasta. Haastateltavien mukaan pojat osallistuivat tyttöjä vähemmän laulamiseen, minkä vuoksi he olivat miettineet keinoja erityisesti poikien laulamisen lisäämiseksi. Yksi mainituista keinoista oli laulamisesta ja sen fysiologiasta puhuminen. Äänenmurroksesta opettamisen ja siihen liittyvän tiedon lisäämisen koettiin lisäävän uskallusta laulaa ja vähentävän äänenmurroksesta johtuvien asioiden, kuten äänen murtumisen tuottamaa häpeää. Yksi opettajista oli nähnyt paljon vaivaa saadakseen poikia laulamaan erilaisiin projekteihin. Niissä hän oli onnistunut, kun kutsui mukaan kertomatta, että projektiin kuuluu myös laulamista, minkä selvittyä suurin osa halusi edelleen pysyä mukana. Opettajan keino oli siis tavallaan toimiva, sillä oppilaat, jotka eivät muuten laulaneet, pääsivät nyt laulamaan ja osallistumaan. Yksittäinen projekti ei kuitenkaan muuta musiikintuntien arkea vähemmän sukupuolittuneeksi, vaan pitäisi löytää tapoja, joilla pojat saa siellä laulamaan.

Tuloksista nousivat esiin ohjelmiston monimuotoisuus ja roolimallit. Yksi haastateltavista halusi tuoda ohjelmistoon ja musiikin esittäjiin monimuotoisuutta, jotta oppilaat näkisivät, että heidänkin kaltaisensa ihminen voi tehdä mitä vaan. Hän mainitsi erityisesti, että haluaa tuoda säveltäjissä esiin myös naisia eikä vain perinteisimpiä miessäveltäjiä sekä rikkoa muusikkouteen ja instrumenttien soittoon liittyviä stereotyyppioita. Videoita näyttäessään hän käytti mielellään sellaisia videoita, joissa toimitaan perinteisten sukupuolittuneiden instrumenttijakojen vastaisesti. Hän uskoi sen lisäävän oppilaiden uskoa omiin mahdollisuuksiin. Esikuvat ovat musiikin sukupuolittuneisuuden vähentämisen kannalta tärkeässä roolissa (Trollinger 2021, 34). Stereotyyppioita rikkovat esimerkit ja mallit muuttavat mielikuvia ja sitä kautta vähitellen myös käytäntöjä ja oletuksia. Ohjelmiston ja esittäjien monimuotoisuus musiikinopetuksessa tarjoaa oppilaille uusia malleja esimerkiksi siitä, mitä soittimia he voisivat itse soittaa. Erityisesti naispuolisten roolimallien puute tietyissä instrumenteissa vaikuttaa sukupuolittumiseen. (Almqvist 2019, 377.) Kuten Gonzáles-Limón ym. (2023) esittävät, instrumenttivalinta vaikuttaa yksilön musiikkisuhteeseen ja musiikilliseen polkuun monella tavalla eri instrumenttien tarjotessa erilaisia mahdollisuuksia ja rajatessa tiettyjä vaihtoehtoja pois. Jos valintamahdollisuudet ovat sukupuolittuneisuuden vuoksi alun perinkin hyvin pienet, voi yksilö jäädä ulos monenlaisesta musiikillisesta toiminnasta, esimerkiksi tietynlaisista musiikillisista kokoonpanoista. (Gonzáles-Limón ym. 2023, 2.) Myös opettajan oma esimerkki toimii tietyllä tavalla esikuvana, eli hän voi itsekin näyttää soittavansa useita erilaisia soittimia sukupuolesta riippumatta.

Haastateltavat eivät juurikaan puhuneet esimerkiksi sukupuolittuneista instrumenteista ja instrumenttijaoista oppilaittensa kanssa, vaan he miettivät ja reflektoivat asioita itse, mikä puolestaan vaikutti omaan opetukseen. Välillä aiheet nousivat esiin käsiteltävien kappaleiden kautta ja silloin aiheista puhuttiin yhdessä. Eräs opettajista oli kiinnittänyt huomiota omiin asenteisiinsa ja toimintaansa liittyen siihen, että hän kohteli eri sukupuolta olevia oppilaita eri asioissa eri tavalla. Hän oli huomannut asian monta kertaa ja miettinyt sitä paljon, ja pyrki tämän tiedostamisen kautta myös muuttamaan toimintaansa. Tiedostaminen ja refleksiivisyys tarjoavat mahdollisuuden vallitsevien sukupuoliroolien rikkomiselle (Ojala ym. 2009, 27–28). Kouluissa on paljon tiedostamattomia, sukupuoliin liittyviä oletuksia, joihin tulisi kiinnittää huomiota (emt., 23–24). Näitä oletuksia on opettajien lisäksi myös oppilailta (mm. Kuoppamäki 2015; Kuoppamäki & Vilmilä 2017). Tulosten mukaan opettajat saattavat esimerkiksi ehdottaa tiettyjä soittimia pojille tai tytöille instrumenttien perinteisen sukupuolittuneisuuden

mukaisesti, esimerkiksi tytöille laulua ja pojille rumpuja tai lyömäsoittimia. Tämä nousi esiin myös Pääkkölän ym. kyselytutkimuksessa, jonka mukaan musiikinopettajat eivät välillä halunneet antaa tytöille perinteisiä bändisoittimia soitettaviksi, vaan ehdottivat heille esimerkiksi laulua tai pianoa. Näillä ehdotuksilla opettaja vaikuttaa siihen, kuka soittaa mitään ja samalla vahvistaa sukupuolittuneita jakoja. McGregorin ja Millsin (2006) mukaan olisi tärkeää tunnistaa ja haastaa musiikin sukupuolittuneet käytännöt (2006, 224). Yksi askel tähän suuntaan on se, että musiikinopettaja alkaa tunnistaa omaa sukupuolittunutta toimintaansa. Tulosten mukaan musiikinopettajat olivat kiinnittäneet huomiota omaan toimintaansa sukupuoliin ja niiden yhdenvertaisuuteen liittyen. On kuitenkin mahdollista, että myös reflektoivalla musiikinopettajalla on yhä tiedostamattomia sukupuolten yhdenvertaista osallistumista vähentäviä tapoja, sillä pelkkä asioiden pohdinta ei itsessään tarkoita asioiden muuttumista (Ojala ym. 2009, 27–28).

Tuloksista nousi esiin myös tekijöitä, jotka vaikuttivat musiikilliseen toimijuuteen yleisellä tasolla. Tämä on olennaista sukupuolittuneisuuden kannalta, sillä toimijuuden eri puolet vaikuttavat lopputulokseen monin tavoin. Tulosten mukaan se, että oppilaat tiesivät kaikkien saavan soittaa musiikintunneilla kaikkea ja valita itse soittimen, vaikutti yhdenvertaiseen osallistumiseen ja toimijuuteen positiivisesti. Toimijuus lisääntyy oppilaan saadessa mahdollisuuden päättää omasta toiminnastaan itse (Green 2008, 103). Opeteltävien asioiden tulee olla sopivan tasoisia, jotta kiinnostus ja motivaatio säilyvät. Sekä liian haastavat että liian helpot asiat ovat tässä suhteessa ongelmallisia. Kun toimitaan sopivalla haastavuustasolla, oppilaille tulee olo, että hän pystyy toimimaan musiikillisessa tilanteessa yhdessä muiden kanssa, mikä vaikuttaa musiikilliseen toimijuuteen positiivisesti (mm. Karlsen 2011; Wiggins 2016). Myös koulun tai koulupaikkakunnan oma kulttuuri ja ympäristö saattavat vaikuttaa toimijuuteen joko negatiivisella tai positiivisella tavalla. Tässä tutkielmassa tällaisena tekijänä nousi esiin paikkakunnalla vaikuttanut herätyskristillinen liike. Tämä oli kuitenkin ainoastaan yhden haastateltavan esiintuoma asia, eikä siitä siksi voi tehdä kovin suuria johtopäätöksiä. Oppilaiden toimijuuteen vaikuttavat myös opettaja sekä tämän valinnat ja asenteet.

Musiikillista toimijuutta ylipäättään lisäävät kannustus, motivoiminen ja motivaatio, oppilaan osallistaminen sekä hyvä ryhmähenki ja -dynamiikka. Motivaatiota musiikintunneilla lisäävät oppilaille mieluisat kappalevalinnat, kun taas epämieluisat kappaleet ja soittimet saattavat sitä vähentää. Myös sopivan haastava toiminta parantaa motivaatiota. Ryhmähenki ja -dynamiikka vaikuttavat esimerkiksi negatiivisten

kommenttien määrään, oppilaiden aktiivisuuteen ja yleisesti kaikkeen tekemiseen. Arvostelu ja sen pelko vähentävät halua esiintyä. Esiintymisjännitys saattaa olla merkki musiikillisen toimijuuden puutteesta (Wiggins 2016, 115), ja onkin luonnollista, että arvostelun kohteeksi joutuminen tai sen pelko vähentää musiikillista toimijuutta eli uskoa omaan musiikillisiin kykyihin ja mahdollisuuksiin. Esiintymisten osalta haastateltavat hyödynsivät vapaaehtoisuutta, kannustamista, ryhmän tukea ja keskusteluita. Tavoitteena oli, että kaikki uskaltaisivat esiintyä ja kokemus olisi mahdollisimman hyvä. Kaikkien haastateltavien tunneilla oppilaat pääsivät vaikuttamaan itse moniin asioihin, kuten soitin- ja ohjelmistovalintoihin. Kannustaminen, motivoiminen ja oppilaan osallistaminen lisäävät oppilaan musiikillista toimijuutta, sillä kun hän pääsee osallistumaan aktiivisesti sekä toimimaan myös itsenäisesti ja oma-aloitteisesti, hän pääsee todennäköisemmin toteuttamaan omia musiikillisiä ideoitaan ja myös pystyy niitä toteuttamaan (Wiggins 2016, 103). Seurauksena on, että oppilas on aktiivinen musiikillinen toimija. Tietyn näkökulman mukaan musiikillisen toimijuuden toteutumisessa tärkeää on erityisesti se, mitä tapahtuu musiikintuntien ulkopuolisissa oppimistilanteissa (Karlsen 2011, 110). Tässäkin tärkeää on haastateltavienikin toiminnassa ilmenneet asiat, eli omatoimisuuden ja valinnanvapauden lisääminen. Kun oppilas saa valita esimerkiksi haluamiaan instrumentteja ja välillä myös joutuu tekemään erilaisia valintoja, hän löytää mieleisiään asioita ja oppii niistä, mikä mahdollistaa musiikillisen oppimisen jatkumisen myös musiikinluokan ulkopuolella.

Haastateltavien opettajien vastausten perusteella musiikillinen toimijuus vaikuttaisi yleisesti ottaen toteutuvan heidän tunneillaan hyvin. Oppilaat pääsivät kaikkien haastateltavien johdolla esittämään omia ehdotuksiaan ja ideoitaan, ja ne olivat tervetulleita. Tämä on yksi merkki musiikillisen toimijuuden toteutumisesta. (Wiggins 2016, 111.) Tärkeää on myös, että oppilaiden ideat ovat hyväksytyjä ja arvostettuja (emt., 115), mihin haastateltavat vaikuttivat pyrkivän. Tulosten perusteella ei kuitenkaan voi sanoa, miten musiikillinen toimijuus toteutuu esimerkiksi haastateltavien eri ryhmien välillä tai ryhmän sisällä oppilaiden välillä. Samassa ryhmässä joku oppilas voi olla todella aktiivinen toimija, kun samaan aikaan jotkut oppilaista saattavat olla hyvin passiivisia. Jotta musiikillista toimijuutta ja toimijuutta ylipäätään voisi kehittää, tulee olla mahdollisuus reflektioon (Wiggins 2016, 115), ja siihen haastateltavat pyrkivät antamalla palautetta sekä kysymällä ja antamalla oppilaille erilaisia mahdollisuuksia oman toimintansa reflektointiin.

Musiikkiteknologia on tutkimusten mukaan (mm. Armstrong 2008; Born & Devine 2015; Mathew ym. 2016) maskuliininen alue, mutta tuloksistani se ei juurikaan nouse esiin, vaan musiikkiteknologian ja -laitteiden osaamisen nähtiin olevan sukupuolten välillä tasaista. Opettaja A toi esiin poikien kiinnostuksen siihen, miten soittimet toimivat sekä halun saada aikaan kovia ääniä. Opettaja B taas kertoi poikien soittavan tyttöjä enemmän sähköisiä soittimia. Nämä maininnat vastasivat aikaisempia tutkimuksia esimerkiksi siitä, että koväänisten ja teknologisten soittimien on yleisesti ajateltu olevan naisille epäsopivia, eli sitä kautta maskuliinisia (Pääkkölä ym. 2021, 66; Green 1997). Sukupuolittuneisuus ei kuitenkaan näiden asioiden osalta korostunut tuloksissa huomattavasti.

Tulosten mukaan tila jakautuu tyttöjen ja poikien välillä musiikintunneilla suhteellisen tasaisesti. Aktiivisuuteen ja äänenkäyttöön vaikutti paljon oppilaan oma motivaatio sekä persoona. Opettaja B kertoi tyttöjen olevan poikia enemmän äänessä ja tekevän päätöksiä. Tältä osin tulokset eivät siis vastaa aikaisempiin tuloksiin siitä, että pojat ottavat ja saavat tyttöjä enemmän ja helpommin tilaa (Ferm Almqvist 2019; Kuoppamäki 2015; Abramo 2011). Kuitenkin esimerkiksi rumpujen ja lyömäsoitinten sukupuolittuneen jakautumisen voisi tulkita johtuvan ainakin osittain siitä, että pojat käyttävät tilaa rohkeammin. Sekä tytöt että pojat olivat rummuista kiinnostuneita, mutta jostain syystä pojat soittivat niitä silti enemmän. Opettaja A epäili poikien menevän soittamaan rumpuja heti, jos he saisivat valita soittimet vapaasti. Tilan ottamisen ja saamisen erot sukupuolten välillä voivat siis olla tekijä, joka vaikuttaa esimerkiksi rumpujen sukupuolittuneisuuden käytännössä. Rumpusetti on yleensä myös soitin, jota ei luokassa ole montaa, eli soittajien määrä kerralla on hyvin rajattu. Tällöin tilan ottaminen ja nopeus instrumenttivalinnoissa korostuvat.

Aiempien tutkimusten mukaan sävellyks on maskuliininen musiikin osa-alue (mm. Green 2010), jota pojat valitsevat tyttöjä enemmän opinnoissaan (González-Limón ym. 2023, 11–12). Säveltäminen ei kuitenkaan korostunut tuloksissa millään tavalla. Se voi johtua sukupuolittuneisuuden muutoksesta tai vain siitä, että säveltäminen ei ole suomalaisten koulujen musiikinopetuksessa kovin yleinen tai keskeinen asia.

Greenin (2010) ajatukset siitä, miten musiikinopettaja voi vähentää sukupuolittuneisuutta tulivat esiin myös tämän tutkielman tuloksissa. Haastateltavat, toiset enemmän ja toiset vähemmän, olivat miettineet ohjelmiston monipuolisuutta sekä roolimalleja. Green sanoo, että pienryhmien sukupuolijakoja tulisi vaihdella eri tavoilla. (Green 2010, 153.)

Tämä ei noussut tuloksissa esiin, paitsi opettaja B:n mainintana siitä, että oppilaat toivovat välillä, että he voisivat tehdä asioita poikien tai tyttöjen muodostamissa omissa ryhmissä. Tärkein asia sukupuolittuneisuuden vähentämiseksi on kuitenkin se, että opettaja on valmis reflektomaan omaa toimintaansa ja omia asenteitaan. Kuten Green esittää, opettajan tulisi huomioida oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja taidot, ja samalla olla tietoinen sukupuolen ja sukupuolittuneisuuden moninaisista vaikutuksista. (Green 2010, 153.) Tulosten mukaan musiikinopettajat ovat siinä jo taitavia ja miettivät asioita paljon. Haastattelemani opettajat olivat kuitenkin jo lähtökohtaisesti sukupuolten eriarvoisuudesta kiinnostuneita, mikä voi tarkoittaa sitä, että he ovat saattaneet miettiä siihen liittyviä asioita keskivertomusiikinopettajaa enemmän. Tulisi huolehtia siitä, että vähitellen kaikki musiikinopettajat oppivat tiedostamaan omia sukupuolittuneita oletuksiaan ja käytäntöjään, jotta sukupuolten välistä yhdenvertaisuutta saadaan parannettua edelleen. Instrumenttien sukupuolittuneisuus ja muu opittu sukupuolittuneisuus ei ole kadonnut mihinkään, ja ottaen huomioon tutkimustulosten samankaltaisuuden jo vuosikymmenten ajalta, ei instrumenttien sukupuolittuneisuus ole ainakaan lähitulevaisuudessa katoamassa. Sukupuolittuneet käytännöt ja sukupuolittuneisuus eivät muodostu ainoastaan koulussa vaan koko yhteiskunnan ja vallitsevan kulttuurin vaikutuksesta, ja jo pienillä lapsilla on käsitys siitä, millaisia eri sukupuolet ovat (Kuoppamäki 2015). Koulut eivät synnytä sukupuolittuneisuutta, mutta ne voivat vahvistaa sitä. Parhaimmillaan koulut, koulutus ja musiikinopetus voivat olla mukana rikkomassa sukupuolten välistä yhdenvertaisuutta, vähentämässä sukupuolittuneisuutta ja varmistamassa, että musiikillinen toimijuus ei ole sukupuolesta kiinni. Se vaatii tiedostamista, opettajien hyvää koulutusta, motivaatiota sekä halua muuttaa vallitsevia normeja.

## **5.2 Luotettavuustarkastelu**

Luotettavuuden osalta tässä tutkielmassa tärkeintä oli huolehtia haastateltavien eli tutkittavien suojasta (TENK 2019, 8–9; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Siitä pidin huolta viestimällä haastateltaville mahdollisimman johdonmukaisesti sekä varmistamalla, että he tiesivät, mistä työssäni on kyse. Haastateltavat suostuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti ja ottivat minuun yhteyttä oma-aloitteisesti kuultuaan minun etsivän haastateltavia. Yksi haastateltavista ilmoitti voitavansa osallistua haastatteluun, jos en löydä ketään muuta. Otin häneen uudestaan yhteyttä ja hän suostui tämän jälkeen haastatteluun. Hän oli tutkittavasta aiheesta kiinnostunut ja vaikutti osallistuvan siihen

lopulta mielellään, mutta voi pohtia, millainen hänen motivaationsa ja sen taso tutkimukseen osallistumiseen oli. Eräs toinen haastateltavista oli puolestaan minulle entuudestaan tuttu, mikä luonnollisesti vaikutti yhteydenpitoon ja haastattelutilanteeseen, mahdollisesti sekä positiivisesti että negatiivisesti. Tutun ihmisen kanssa asioista voi olla helpompaa puhua syvällisemmälläkin tasolla, mutta toisaalta tutulle ihmiselle ei välttämättä halua kertoa kaikista asioista. Tämä on toki totta kaikissa haastatteluissa, sillä myös tuntematon ihminen voi haluta pyrkiä tekemään vaikutuksen. Pysin saamaan kaikista haastattelutilanteista mahdollisimman samankaltaiset, mutta edellä mainitsemani asiat luultavasti vaikuttivat niihin ainakin jollain tavalla.

Tutkittavien suojaan kuuluu, että osallistujien oikeuksista ja hyvinvoinnista tulee pitää huolta ja ne menevät etusijalle. Tutkimustiedot ovat luottamuksellisia, eikä tietoja luovuteta ulkopuolisille tai käytetä muuhun tarkoitukseen. Osallistujien tulee pysyä tutkimuksessa nimettöminä ja tutkijan toimia vastuuntuntoisesti ja luotettavasti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Aineiston tuottamisessa ja tutkielman teon aikana pidin huolta siitä, että haastateltavien opettajien identiteetit oli pseudonymisoitu ja tutkielma tehtiin ylipäätään kunnioittavasti. Pysin häivyttämään haastateltavista kaikki tunnistettavissa olevat tiedot. Olen pyrkinyt siihen, että heitä ei voi täysin tunnistaa, vaikka täyttä anonymiteettiä ei ollutkaan mahdollista luvata. Säilytin haastattelulitterointeja tietoturvasyistä erillisellä ulkoisella muistitikulla enkä tuonut tutkielmassani esiin arkaluonteisia asioita haastateltaviini liittyen. Lähetin lopuksi kaikille haastateltavilleni heistä kirjoittamani esittelytekstit sekä omat suorat lainaukset, joita he saivat halutessaan kommentoida ja keskustella niistä kanssani. Nämä haastattelut olivat ensimmäiset toteuttamani tutkimushaastattelut, ja uskon, että se näkyi haastatteluista suunnitellessa ja toteuttaessa esimerkiksi mahdollisten aiheiden kannalta epäolennaisten kysymysten kautta. Jos minulla olisi ollut enemmän haastattelukokemusta, olisi se lisännyt luotettavuutta.

Tutkin työssäni oppilaiden musiikillisen toimijuuden sukupuolittuneisuutta, mutta aineistoni muodostuu ainoastaan oppilaisiin nähden valta-asemassa olevan toisen toimijan eli musiikinopettajien näkemyksistä ja mielipiteistä. Varsinkin toimijuuden käsitteen luonteen mukaisesti tämä on tutkimustulosten luotettavuuden kannalta epäkohta. Oppilaiden toimijuutta tutkiessa olisi hyvä, että oppilaat pääsisivät tutkimuksessa myös ääneen. Jatkotutkimusaiheita olenkin miettinyt tästä näkökulmasta.

Tulokset perustuivat musiikinopettajien haastatteluihin, joissa he kertoivat ajatuksistaan ja kokemuksistaan omista näkökulmistaan. Tulokset ovat tällaisenaan tärkeitä ja kertovat

asiasta tässä kontekstissa. Haastateltavia oli ainoastaan kolme eli otanta oli pieni. Tulokset eivät ole siis yleistettävissä isommassa mittakaavassa, mutta ne antavat silti tärkeää tietoa. On tyypillistä, että laadullisissa maisterintutkielmissa aineiston määrä on usein pieni (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Tutkimuksen monipuolisuutta olisi lisännyt, jos haastattelujen lisäksi aineistoa olisi tuotettu havainnoimalla tai haastatteleamalla oppilaita. Tämä olisi myös voinut vaikuttaa tuloksiin monella tavalla ja tuoda esille musiikillista toimijuutta vähentäviä tekijöitä, joita oppilaat kokivat, mutta opettajat eivät huomanneet. Se olisi voinut myös tarjota sukupuolittuneisuudesta ja oppilaiden siihen liittyvistä kokemuksista hyvin erilaista tietoa.

Haastatteluja tehdessä osa haastateltavista kommentoi, että sukupuoleen liittyvät asiat tai sukupuolittuneisuuden vaikutukset eivät nouse erityisen paljon esiin, vaan toimijuuteen vaikuttavat enemmän esimerkiksi oppilaiden motivaatio ja ryhmädynamiikka. On siis mahdollista, että haastatteleamalla heitä nimenomaan sukupuolittuneesta musiikillisesta toimijuudesta siihen liittyvät asiat korostuvat. Tämä voi vähentää tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuutta. Toisaalta kaikki haastateltavat olivat kohdanneet sukupuolittunutta toimijuutta monella tavalla, joten vaikka se olisikin korostunut joihinkin muihin toimijuuteen vaikuttaviin tekijöihin verrattuna, on kaikkia vaikuttavia tekijöitä tarpeellista tutkia.

### **5.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Tutkielmani käsitteli sukupuolittunutta toimijuutta erityisesti instrumenttien sukupuolittuneisuuden kannalta, ja aiheesta olisikin kiinnostavaa tehdä lisää tutkimuksia eri näkökulmista. Ensinnäkin aineistoa voisi kasvattaa ja haastatella useampaa opettajaa. Tutkimusta voisi laajentaa ottamalla mukaan myös oppilaiden näkökulman esimerkiksi haastattelujen ja havaintojen avulla. Haastattelujen ja havainnointien pohjalta voisi käydä keskusteluja opettajien kanssa, jotta he saisivat mahdollisuuden arvioida omaa toimintaansa ja kommentoida. Siten voitaisiin päästä tarkastelemaan tarkemmin myös opettajien tiedostamattomia asenteita, toimintatapoja ja käytäntöjä. Aihetta voisi tutkia myös tutkimuslomakkeella, jota voisi levittää laajemmalle, ja otanta olisi näin ollen suurempi.

Sukupuolen lisäksi musiikilliseen toimijuuteen on paljon muita vaikuttavia tekijöitä ja intersektionaalinen tutkimus aiheesta voisi olla hedelmällistä. Voisi tutkia esimerkiksi

sitä, miten erilaisista taustoista tulevat tytöt pääsevät osallistumaan musiikintunneilla. Sukupuolen lisäksi intersektionaalisen tutkimuksen tekijöitä voisivat olla esimerkiksi kotimaa, äidinkieli, ihonväri ja uskonto. Tässä tutkielmassa uskonnon merkitys musiikintunneilla osallistumiseen nousi ylös hieman yksittäisenä tekijänä, mutta sen perusteella löytyisi myös jatkotutkimusaiheita. Miten Suomessa esiintyviin eri uskontokuntiin kuuluvat oppilaat osallistuvat musiikintunneilla ja miten uskonnollinen tausta näkyy musiikillisessa toimijuudessa? Tätä aihetta voisi tutkia yhdessä teologian osaajan kanssa.

Kaikissa edellä mainitsemisani jatkotutkimusaiheissa tutkitaan musiikinopetusta Suomessa, mutta olisi myös mahdollista tehdä tutkimusta, jolla tutkitaan musiikinopetusta kansainvälisemmin. Tällaista tutkimusta voisi tehdä yhteistyössä eri maissa toimivien musiikkikasvatuksen tutkijoiden kautta. Eri maiden koulutusjärjestelmät ja musiikinopetus voivat olla hyvinkin erilaisia, ja yhteistyön kautta eri maissa toimivat musiikkikasvattajat voisivat oppia toisiltaan paljon.

## Lähteet

- Abeles, H. 2009. Are musical instrument gender associations changing? *Journal of research in music education* 57, 2, 127–139. Saatavilla <https://www.jstor.org/stable/40204955>, luettu 23.1.2026.
- Abeles, H. & Porter, S. Y. 1978. The sex-stereotyping of musical instruments. *Journal of research in music education* 26, 2, 65–75. Saatavilla <https://doi.org/10.2307/3344880>, luettu 2.8.2024.
- Abramo, J. M. 2011. Gender differences of popular music production in secondary schools. *Journal of research in music education* 59, 1, 21–43.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Bandura, A. 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology* 52, 1, 1–26.
- Beauvoir, S. de 2009 [1949]. *Toinen sukupuoli 1*. Helsinki: Tammi.
- Beauvoir, S. de 2011 [1949]. *Toinen sukupuoli 2*. Helsinki: Tammi.
- Biesta, G. & Tedder, M. 2007. Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the education of adults* 39, 2, 132–149.
- Born, G. & Devine, K. 2015. Music technology, gender and class: Digitization, educational and social change in Britain. *Twentieth-century music* 12, 2, 135–172. Saatavilla <https://doi.org/10.1017/S1478572215000018>, luettu 2.2.2026.
- Butler, J. 2008 [1990]. *Hankala sukupuoli*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Conway, C. 2000. Gender and musical instrument choice: A phenomenological investigation. *Bulletin of the council for research in music education*, 146, 1–17. Saatavilla <http://www.jstor.org/stable/40319030>, luettu 26.1.2026.
- Delzell, J. K. & Leppla, D. A. 1992. Gender association of musical instruments and preferences of fourth-grade students for selected instruments. *Journal of research in music education* 40, 2, 93–103. Saatavilla <https://www.jstor.org/stable/3345559>, luettu 23.1.2026.
- DeNora, T. 2000. *Music in everyday life*. Cambridge: University Press.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ferm Almqvist, C. 2019. Towards offering equal learning opportunities for female students in popular music ensemble education: relate, respond, and re-do. *Music education research* 21, 4, 371–386.
- González-Limón, M., Rodríguez-Ramos, A. & Pérez, I. M. 2023. Choice of musical instruments: Gender differences. *Evolutionary studies in imaginative culture*, 7, 2, 1–15. Saatavilla <https://doi.org/10.56801/esic.v7.i2.1>, luettu 23.1.2026.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1995. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Tuomas Takala (toim.) *Kasvatustieteologia*. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Gramex.fi. 2023. Musiikkiala toimii yhdessä sukupuolitaso-arvon edistämiseksi. Saatavilla <https://www.gramex.fi/musiikkiala-toimii-yhdessa-sukupuolitaso-arvon-edistamiseksi/>, luettu 27.1.2026.
- Green, L. 1997. *Music, gender, education*. Cambridge: University Press.
- Green, L. 2008. *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. 2010. Gender identity, musical experience and schooling. Teoksessa Ruth Wright (toim.) *Sociology and music education*. Farnham: Ashgate, 139–153.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. 2021. Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>, luettu 13.1.2026.
- Jauhiainen, A. 2009. Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatustieteellisen sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 101–135.
- Jääskelä, P., Heilala, V., Kärkkäinen, T., & Häkkinen, P. 2021. Student agency analytics: learning analytics as a tool for analysing student agency in higher education. *Behaviour and information technology* 40, 8, 790–808.

- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. 2015. Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Opetushallitus. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tasa-arvotyö-taitolaji>, luettu 27.1.2026.
- Karlsen, S. 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research studies in music education* 33, 2, 107–121.
- Kaukoranta, S. 2024. "Mä voin soittaa ukulelea ja silti olla, mikä mä oon": Lukio-opiskelijoiden näkökulmia musiikillisen toiminnan sukupuolittumiseen. Maisterintutkielma. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto.
- Koskela, M. 2011. Aktiivista toimintaa ja näkymättömiä rajoja. Sukupuolet musiikkiluokan käyttäjinä. Maisterintutkielma. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto.
- Kuoppamäki, A. 2015. Gender Lessons. Girls and boys negotiating learning community in Basics of Music. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia: *Studia Musica* 63.
- Kuoppamäki, A. & Vilmilä, F. 2017. ”Musta tuntui, että mulla on ohjat” – nuoret musiikillisen toimijuuden sanoittajina. *Nuorisotutkimus* 35, 1–2, 5–24.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Liljeström, M. 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa Anu Koivunen & Marianne Liljeström (toim.) *Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen*, 111–138.
- Mathew, M., Grossman, J. & Andreopoulou, A. 2016. Women in audio: contributions and challenges in music technology and production. *Journal of the audio engineering society*.
- McGregor, G. & Mills, M. 2006. Boys and music education: RMXing the curriculum. *Pedagogy Culture and Society* 14, 2, 221–233. Saatavilla [https://www.researchgate.net/publication/38310383\\_Boys\\_and\\_music\\_education\\_RMXing\\_the\\_curriculum](https://www.researchgate.net/publication/38310383_Boys_and_music_education_RMXing_the_curriculum), luettu 22.1.2026.

- McKeage, K. 2014 [2002]. “Where are all the girls?” Women in collegiate instrumental jazz. *GEMS (Gender, education, music, & society)* 7, 3, 12–19. Saatavilla <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/gems/article/view/5207>, luettu 23.1.2026.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Partti, H. & Devaney, K. 2023. Addressing gender inequality in and through music composing studies. *Nordic research in music education* 4/2023, 48–66. Saatavilla <https://doi.org/10.23865/nrme.v4.5456>, luettu 2.2.2026.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pääkkölä, A.-E., Käpylä, T., & Peltola, H.-R. 2021. Populaarimusiikkitoiminnassa koettu sukupuolittunut epäasiallisuus. *Musiikki* 51, 2, 55–82.
- Rossi, L.-M. 2010. Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 21–38.
- Salervo, E. 2021. Sukupuolittuneet soitinmieltymykset Suomessa: kyselytutkimus Meilahden ala-asteen koulussa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta.
- seta.fi. 2023. Sukupuolen moninaisuus. Saatavilla <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sukupuolen-moninaisuus/>, luettu 19.11.2023.
- seta.fi. Muunsukupuolisuus. Saatavilla <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sukupuolen-moninaisuus/muunsukupuolisuus/>, luettu 9.2.2026.
- Stolp, E., Moate, J., Saarikallio, S., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M-K. 2022a. Exploring agency and entrainment in joint music-making through the reported experiences of students and teachers. *Frontiers in psychology* 13, 964286, 1–19. Saatavilla <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.964286>, luettu 27.1.2026.
- Stolp, E., Moate, J., Saarikallio, S., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M-K. 2022b. Teacher beliefs about student agency in whole-class playing, *Music education research* 24,

- 4, 467–481. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2098264>, luettu 20.1.2026.
- Stolp, E., Moate, J., Saarikallio, S., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M-K. 2023. Students' experiences of their agency in whole-class playing. *International journal of music education* 41, 4, 557–570. Saatavilla <https://doi.org/10.1177/02557614221130419>, luettu 23.1.2026.
- Stronsick, L. M., Tuft, S. E., Incera, S. & McLennan, C. T. 2018. Masculine harps and feminine horns: Timbre and pitch level influence gender ratings of musical instruments. *Psychology of music* 46, 6, 896–912.
- Opiskelija.uniarts.fi. 18.8.2025. Taideyliopiston koulutusta ja opiskelua koskevat eettiset ohjeet ja menettelyohjeet vilppi ja kurinpitotapausten käsittelyyn. Saatavilla <https://opiskelija.uniarts.fi/ohjeet/taideyliopiston-koulutusta-ja-opiskelua-koskevat-eettiset-ohjeet-ja-menettelyohjeet-vilppi-ja-kurinpitotapausten-kasittelyyn/>, luettu 18.2.2026.
- Tainio, L. 2009. Puhuttelu luokkahuoneessa. *Tytöt ja pojat* huomion kohteena. Teoksessa Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 157–186.
- Tallqvist, I. 2025. Sukupuoli ja musiikintekijyys: Naisoletettujen tasa-arvonäkemyksiä musiikkialalla. Maisterintutkielma. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto.
- TENK 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Saatavilla [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf), luettu 18.2.2026.
- TENK 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf), luettu 19.11.2025.
- Teosto.fi. 2023a. Tasapuolisempi sukupuolijakauma musiikkialalle -selvitys. Yhteenvetoraportti maaliskuu 2023. Tutkimustoimisto Vastakaiku Oy. Saatavilla [https://www.teosto.fi/wp-content/uploads/2023/03/tasapuolisempi-sukupuolijakauma-musiikkialalle-suomessa\\_yhteenvetoraportti\\_2023.pdf](https://www.teosto.fi/wp-content/uploads/2023/03/tasapuolisempi-sukupuolijakauma-musiikkialalle-suomessa_yhteenvetoraportti_2023.pdf), luettu 27.1.2026.

- Teosto.fi. 2023b. Tutkimus: Nais- ja miesmusiikintekijöillä täysin eri käsitys alan tasa-arvoisuudesta – musiikkiala ryhtyy toimenpiteisiin. Saatavilla <https://www.teosto.fi/tutkimus-nais-ja-miesmusiikintekijoilla-taysin-eri-kasitys-alan-tasa-arvoisuudesta-musiikkiala-ryhtyy-toimenpiteisiin/>, luettu 27.1.2026.
- Tieteen termipankki 5.2.2025: Kasvatustieteet: toimijuus. Saatavilla <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:toimijuus>, luettu 5.2.2025.
- Trollinger, L. M. 2021. Sex/gender research in music education: A review. *Visions of research in music education* 16, 5, 22–39. Saatavilla <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol16/iss5/5>, luettu 2.2.2026.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vries-Gao, A. de 2026. The carbon and water footprints of data centers and what this could mean for artificial intelligence. *Patterns* 7, 1, 1–10. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.patter.2025.101430>, luettu 27.1.2026.
- Juhila, K. 2021. *Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet*. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>, luettu 5.8.2024.
- Wiggins, Jackie. 2016. Musical agency. Teoksessa Gary E. McPherson (toim.) *The child as musician. A Handbook of Musical Development*. Oxford: Oxford University Press, 102–121.

# Liite

## Haastattelun runko ja teemat

### *Tausta*

- haastateltavien työ- ja opetuskokemus: kauanko opettanut, missä, millä koulutusasteella, millaisia kouluja ja oppilaita?
- haastateltavien omat kokemukset oppilaana; milloin ollut peruskoulussa/yläkoulussa, millaisia musiikintunnit olivat, mitä niillä tehtiin?
- millaisessa ja missä koulussa nyt, paljonko ryhmiä ja oppilaita, millainen on koulun sukupuolijakauma?

### *Teema 1: Musiikintunnit*

- peruskäytännöt, tilat, välineet, ryhmäkoot ja käytettävissä olevat instrumentit
- tuntisuunnitelmat: millaisia ja kuinka tarkkoja?
- kuinka paljon musiikkia oppilailla on?
- oppilaiden harrastuneisuus (musiikissa) koulun ulkopuolella
- perustunnin kulku ja rakenne: mitä tehdään, mitä soitetaan/lauletaan, soitetaanko aina?

### *Teema 2: Valinnat*

- miten instrumentit valitaan tunneilla, kuka soittaa tai ei soita mitään ja miksi?
- vaihtuvatko instrumentit joka tunti vai soittavatko samat oppilaat usein samoja instrumentteja?
- ovatko valinnat opettaja- vai oppilaslähtöisiä?
- opettajan rooli valinnoissa: kuinka vahvasti ohjaa, puuttuuko tilanteisiin ja miten?
- oppilaiden kokemus: pääsevätkö tekemään eri asioita, jos jotkut eivät halua tehdä jotain, niin ketkä, mitä ja miksi eivät, mitä tehdään, jos joku ei tee, millaisia asioita ei saa tehdä
- ohjelmiston valinta, kuka valitsee, millaisia tyylilajeja ja esittäjiä, mitä ei ja miksi ei?
- muita valintoja? Esiintymiset, juhlat, säveltäminen, tuottaminen yms.

### *Teema 3: Musiikillinen (sukupuolittunut) toimijuus*

- millaisia mahdollisuuksia oppilailla on tehdä valintoja itsenäisesti (soittimet, ohjelmisto)?
- ryhmän vaikutus, vaikuttaako se?
- oppilaiden ideat, voiko ehdottaa ja mitä, kuka ehdottaa?
- reflektion mahdollisuus
- mitkä asiat vaikuttavat osallistumiseen?
- sukupuolten yhdenvertaisuus, meneekö tasaisesti?
- onko tunneilla instrumenttien perinteistä sukupuolittuneisuutta, vaikutatko siihen?
- jos joku haluaa soittaa soitinta, joka ei tyypillisesti ole ”tämän sukupuolen”, miten reagoidaan?
- jos instrumentit eivät jakaudu tasaisesti, miksi eivät?
- onko joku, joka harrastaa musiikkia, mutta on passiivinen tunnilla tai toisinpäin, miksi?

### *Teema 4: Musiikillisen toimijuuden ja yhdenvertaisen osallistumisen edistäminen käytännössä*

- miten yrität saada kaikki osallistumaan?
- miten pyrit siihen, että kaikki pääsevät tekemään kaikkea?
- suunnitelmat, toteutus, tunnit, koulun juhlat
- mietitkö opetustilanteessa vai etukäteen?
- puututko ja miten puutut, jos esim. sama oppilas soittaa aina samaa soitinta tai joku ei koskaan soita jotain?
- jutteletteko näistä aiheista ja asioista?
- miten annat palautetta?