

**Tapaustutkimus sukupuolitietoisesta kasvatuksesta
peruskoulun viidennen luokan musiikinopetuksessa**

Anniina Pitkänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pitkänen, Anniina. 2019. Tapaustutkimus sukupuolitietoisesta kasvatuksesta peruskoulun viidennen luokan musiikinopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 98 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten sukupuolitietoinen kasvatus näkyy ja miten sukupuolten tasa-arvo toteutuu peruskoulun viidennen luokan musiikintunneilla. Aihetta oli tärkeää tutkia, koska musiikissa yleisesti esiintyy paljon sukupuolittuneita käsityksiä ja käyttäytymistä, mutta perusopetuksen tulisi silti olla sukupuolitietoista.

Tutkimus oli laadullinen, aineistolähtöinen tapaustutkimus. Tutkimukseen osallistui kuusi oppilasta yhdeltä suomalaisen peruskoulun 5. luokalta sekä heidän luokanopettajansa, joka toimi myös tämän luokan musiikinopettajana. Oppilaille tehtiin yksilöhaastattelut sekä kolmen hengen ryhmähaastattelut, joihin sisältyi myös piirustustehtävä. Lopuksi haastateltiin opettajaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä käyttäen.

Tutkimuksessa selvisi, että musiikintunneilla on näkyvissä sukupuolirooleja soitinvalinnoissa sekä aktiivisessa osallistumisessa opetukseen. Osallistujat toivat kuitenkin vahvasti esille, ettei sukupuolten eroja voi yleistää, koska poikkeustapauksia löytyy aina. Sukupuolitietoisuudesta tai sukupuolten tasa-arvosta ei ollut keskusteltu tämän koulun työyhteisössä, eikä opettaja itsekkään ollut pohtinut aihetta tarkemmin.

Tuloksista voidaan päätellä, että musiikinopetuksessa esiintyy yhäkin sukupuolittunutta käyttäytymistä. Lisäksi koulun tasa-arvosuunnitelmasta saattaa puuttua konkreettisia keinoja sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi, mikä voi selittää pohdinnan ja keskustelun vähyyttä sukupuolitietoisesta kasvatuksesta opettajan työssä.

Asiasanat: peruskoulun musiikinopetus, sukupuolitietoinen kasvatus, sukupuolten tasa-arvo, sukupuolistereotyytiat

SISÄLTÖ

| | |
|---|-----------|
| TIIVISTELMÄ | 2 |
| SISÄLTÖ | 3 |
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 SUKUPUOLITIE TOISUUDESTA JA MUSIIKISTA | 8 |
| 2.1 Sukupuoli aktiivisena ja muuttavana käsitteenä | 8 |
| 2.2 Tasa-arvotyö ja sukupuolten erot koulumaailmassa..... | 12 |
| 2.3 Musiikinopetus peruskoulussa..... | 17 |
| 2.4 Tyttöjen ja poikien erot korostuvat musiikinopetuksessa | 20 |
| 2.5 Sukupuolistereotyyppiat musiikissa: miehet soittajina ja naiset laulajina | 27 |
| 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 32 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 33 |
| 4.1 Tutkimuksen lähestymistapa | 33 |
| 4.2 Tutkimukseen osallistujat | 34 |
| 4.3 Tutkimusaineiston keruu..... | 36 |
| 4.4 Aineiston analyysi | 40 |
| 5 TULOKSET | 44 |
| 5.1 Oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia musiikinopetuksesta..... | 44 |
| 5.1.1 Soittaminen suosituinta toimintaa musiikintunneilla | 44 |
| 5.1.2 Musiikki koulussa ja vapaa-ajalla erillisiä maailmoja..... | 46 |
| 5.2 Oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia sukupuolten tasa-arvosta musiikintunneilla | 48 |
| 5.2.1 Rap-musiikki jakaa tyttöjen ja poikien musiikkimieltymyksiä | 48 |
| 5.2.2 Tytöt laulussa ja pianossa, pojat bändisoittimissa..... | 49 |
| 5.2.3 Häirintätilanteet musiikintunneilla | 52 |

| | |
|--|-----------|
| 5.3 Opettajan näkemyksiä ja kokemuksia musiikinopetuksesta ja sukupuolitietoisesta kasvatuksesta | 53 |
| 5.3.1 Oppilaat tekeviä ja soittamisesta innostuvia..... | 53 |
| 5.3.2 Tyttöjen ja poikien eroja kiinnostuksen kohteissa ja toiminnassa musiikintunneilla | 55 |
| 5.3.3 ”Kaikki ne on vaan oppilaita siellä” | 56 |
| 6 POHDINTA..... | 58 |
| 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 58 |
| 6.1.1 Musiikkia koulussa ja vapaa-ajalla | 58 |
| 6.1.2 Sukupuolten tasa-arvo musiikintunneilla | 61 |
| 6.1.3 Kohti sukupuolitietoista musiikinopetusta | 64 |
| 6.2 Tutkimuksen arviointi..... | 66 |
| 6.3 Eettiset ratkaisut..... | 69 |
| 6.4 Jatkotutkimusaiheet..... | 72 |
| LÄHTEET | 75 |
| LIITTEET..... | 81 |

1 JOHDANTO

Sain idean pro gradu -tutkielman aiheeseen omasta kandidaatin tutkielmastani. Tutkin siinä peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta musiikintunneilla yhteismusisointitilanteissa. En ollut suunnitellut huomioivani oppilaiden sukupuolta tutkimuksessani, mutta sukupuolten väliset erot nousivat esille niin vahvasti, etten voinut jättää niitä huomiotta. Kandidaatin tutkielmani perusteella tytöt pääasiassa pitivät musiikintunneista ja kokivat myös osallisuutensa ja toimijuutensa vahvistuvan musiikintunneilla, kun taas suuri osa pojista ei pitänyt musiikintunneista, eivätkä he myöskään saaneet yhtä paljon osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia kuin tytöt musiikintunneilla.

Oman käsitykseni mukaan musiikki ja musiikinopetus ovat joissain määrin sukupuolittuneita. Esimerkiksi tavallisimmin populaarimusiikissa näkee miespuolisia rummuissa, kitarassa ja bassossa, kun taas naisen tavallisin rooli bändissä on laulajana. Myös musiikin historian merkkihenkilöt ovat suurimmilta osin miehiä. Perusopetuksen musiikinopetuksessa tulisi huomioida nämä seikat ja pyrkiä rikkomaan sukupuolistereotypioita sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi (Jääskeläinen ym. 2015).

Käytän tässä pro gradu -tutkielmassa sukupuolitietoisien kasvatuksen käsitettä. Sukupuolitietoisuus rinnastetaan usein sukupuolisensitiivisyyteen. En löytänyt näiden käsitteiden välillä muuta eroa kuin sen, että sukupuolisensitiivisyys saattaa arkiajattelussa sekoittaa essentiaalisuuteen eli tyttöjen ja poikien lähtökohtaisia eroja korostavaan ajattelutapaan (Jääskeläinen ym. 2015, 19). Usein sukupuolitietoisuuden ja sukupuolisensitiivisyyden käsitteitä käytetään siis toistensa synonyymeina. Valitsin tähän tutkielmaan käytettäväksi sukupuolitietoisuuden käsitteen, koska tätä sanamuotoa käytetään myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 sekä Tasa-arvotyö on taitolaji -oppaassa, jotka toimivat eräänlaisena pohjana omalle tutkimukselleni. En kuitenkaan löytänyt sukupuolitietoisuudelle suoraa käännettä englannin kielelle, ja siksi hain tietoa englanniksi käsitteellä *gender sensitivity* (Lahelma 2006) tai *gender sensitive education* (Sunnari 1997).

Heti vauvasta asti aikuisen erottelevat lapsia tytöiksi ja pojiksi. Lasten kasvaessa vanhemmiksi erottelu sukupuolen mukaan kasvaa myös lasten keskuudessa (Thorne 1993, 51). Aivan pienet lapset eivät osaa vielä nimetä sukupuolia "oikein" aikuisten tavoin, eivätkä he välttämättä jaa aikuisten käsityksiä siitä, mitä sukupuoli merkitsee. Lasten näkökulmasta aikuiset voivat näyttää jopa jumiutuneina toistamaan sukupuolia tietyllä tavalla ja jakamalla tietyillä, yhdenmukaisilla perusteilla ihmiset tyttöihin ja poikiin, miehiin ja naisiin. (Leppänen 2010, 68.) Jos aikuiset opettavat lapsille, että sukupuolia on vain kaksi ja on olemassa vain tietyt tavat tunnistaa ja nimetä sukupuolia oikein, lasten kyvykyys kohdata monenlaisia ja määrittelemättömiä sukupuolia voi hävitä (Leppänen 2010, 70). Siksi sukupuoleen liittyvissä aiheissa tarvitaan lasten kanssa työskennellessä erityistä herkkyyttä.

Kasvattajalta vaaditaan herkkyyttä sukupuoleen liittyvien aiheiden suhteen myös musiikinopetuksessa. Musiikilla on mahdollisuus olla tärkeässä roolissa yksilön oman sukupuolisen identiteetin etsinnässä (Green 1997, 161). Tytöt ja pojat käyttävät musiikkia perinteisten sukupuoliroolien vahvistamiseen, mutta lisäksi myös niiden haastamiseen (Green 2010, 152). Musiikinopetuksessa olisikin erityisen tärkeää huomioida, millaista kuvaa sukupuolesta oppilaille välittää musiikin avulla.

Musiikinopetukseen ja sukupuolten tasa-arvoon liittyvää tutkimusta on tehty jonkin verran. Aiemmin on tutkittu etenkin opettajan asenteita tyttöjä ja poikia kohtaan, (Gordon 2006; Alasuutari 2016) tyttöjen ja poikien äänen ja tilan käyttöä luokassa (Gordon 2006; Kuoppamäki 2010; 2015) sekä soitinvalintojen sukupuolittuneisuutta (Abeles 2009; Hallam, Rogers & Creech 2008). Oppilaiden näkökulma sukupuolen merkityksistä opetukselle on kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle, ja siksi pyrin selvittämään tässä tutkimuksessa oppilaiden ajatuksia sukupuolten tasa-arvosta musiikinopetuksessa. Koska sukupuolten tasa-arvoa pystytään edistämään sukupuolitietoisesta kasvatuksesta avulla, selvitän tässä tutkimuksessa myös opettajan näkökulmaa sukupuolitietoisesta kasvatuksesta musiikinopetuksessa.

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on selvittää, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia yhden peruskoulun viidennen luokan oppilailla ja heidän musiikinopettajallaan on musiikinopetuksesta sekä sukupuolten tasa-arvosta musiikinopetuksesta. Tutkimus on toteutettu laadullisena, aineistolähtöisenä tapaustutkimuksena. Aineisto kerättiin haastattelemalla oppilaita ensin yksittäin, sitten ryhmissä ja lopuksi haastattelin opettajaa. Haastatteluaineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

2 SUKUPUOLITIIETOISUUDESTA JA MUSIIKISTA

2.1 Sukupuoli aktiivisena ja muuttavana käsitteenä

Sukupuolen käsite on perinteisesti tarkoittanut sitä, onko henkilö mies vai nainen. Valtaosa ihmisistä sijoitetaan sukupuolikategoriaan eli naiseksi tai mieheksi heti syntymästä asti. Tieto sukupuolen moninaisuudesta on kuitenkin lisääntynyt, ja nykyään sukupuolen käsitettä ei määritellä pelkästään biologian perusteella.

Sukupuolella voidaan tarkoittaa virallisen, henkilötunnuksesta ilmenevän sukupuolen lisäksi myös esimerkiksi yksilön sukupuoli-identiteettiä, fyysisiä ominaisuuksia, sukupuolirooleja tai naiseuden ja mieheyden sosiaalisia merkityksiä. Sukupuoli-identiteetti taas tarkoittaa ihmisen kokemusta omasta sukupuolestaan. Suurimmalla osalla ihmisistä sukupuoli-identiteetti vastaa hänelle syntymässä määriteltyä sukupuolta, mutta jokainen kokee kuitenkin oman sukupuolensa aina yksilöllisesti. (Jääskeläinen ym. 2015, 66.) Suurin osa lapsista kehittää suhteellisen vahvan yksilöllisen tyttö- tai poikaidentiteetin kolmeen ikävuoteen mennessä (Thorne 1993, 84). Sukupuoli-identiteetti ei liity pelkästään yksilöön, vaan sitä tuotetaan myös vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Sukupuoli-identiteetti on toimintaa sekä toisten kanssa että toisia varten, yksin oloa unohtamatta. (Alasuutari 2016, 111.)

Toisin kuin suomen kielessä, englannin kielessä on kaksi termiä sukupuolelle. Toinen termeistä, *sex*, kuvaa biologista näkökulmaa sukupuolelle ja toinen, *gender*, sukupuolen sosiaalista näkökulmaa (Rossi 2012, 22). Green (1997, 12) käyttää jälkimmäistä myös kuvaamaan sukupuolen historiallista näkökulmaa. Historiallinen näkökulma tarkoittaa sitä, että käsitykset sukupuolesta ja seksuaalisuudesta muuttuvat ajassa ja paikassa (Rossi 2012, 23). *Gender* sanalla voidaan viitata myös sellaisiin kulttuurisiin piirteisiin ja toimintoihin, joita yleisesti yhdistetään maskuliinisuuteen ja feminiinisyteen. Onkin huomattava, että sukupuolen biologiset ja sosiaaliset ulottuvuudet eivät välttämättä ole suoraan yhteydessä toisiinsa, vaan feminiiniset piirteet voivat

liittyä miehiin ja maskuliiniset piirteet myös naisiin. Tiivistettynä ja yleistettynä maskuliinista ihmistä kuvaillaan aktiivisena, tuotteliaana, rationaalisena, kekseliäänä, kokeilevana, luovana, tieteellisenä, teknologisena ja älykkäänä. Feminiinistä ihmistä taas kuvaillaan passiivisena, huolehtivana, tunteellisena ja ahkerana. (Green 2010, 140.)

Woolfolkin (2007, 176) mukaan sanalla *gender* voidaan viitata myös sellaisiin piirteisiin ja käyttäytymistapoihin, jotka tietyssä kulttuurissa katsotaan sopivaksi miehille tai naisille. Sukupuolirooli-identiteetillä taas tarkoitetaan jokaisen ihmisen yksilöllistä kuvaa omista maskuliinisista ja feminiinisistä piirteistä osana yksilön minäkuvaa (Woolfolk 2007, 177).

Juvonen (2016, 41) nostaa tekstissään esille Garfinkelin (1967), joka osoitti transsukupuolisten ihmisten tutkimuksessaan, ettei sukupuoli ole peräisin tai luettavissa pelkästään yksilön ruumiista. Sen sijaan sukupuolta pidetään yllä jatkuvasti arkisessa vuorovaikutuksessa. Kun yksilö rakentaa sukupuolta arjessaan, hän pyrkii sekä esittämään että tulkitsemaan sukupuolia ”oikealla” tavalla. Myös Thorne (1993, 4) kuvailee sukupuolen sosiaalisen rakentumisen olevan aktiivinen ja jatkuva, arjessa tuotettava prosessi. Sukupuolen määrittämisen tukena voidaan käyttää esimerkiksi vaatetuksen, kampauksen, äänen tai eleiden antamia vihjeitä, jotka tulkitaan merkeiksi oletetusta sukupuolesta (Juvonen 2016, 41). Sukupuoli onkin useimmilla ihmisillä selkeästi ulkopuolelle näkyvä yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin ilmenemismuoto (Thorne 1993, 34).

Tainio, Palmu & Ikävalko (2010) jakavat Thornen (1993) ajatuksen sukupuolesta prosessina. Hekään eivät näe sukupuolta staattisena määritelmänä, vaan ennemmin se on liikkeessä ja muuttuu tilanteiden ja iän myötä. Tällaisesta sukupuolen dynaamisesta näkökulmasta sukupuolisensitiivisyydellä tarkoitetaan herkkyyttä tunnistaa ennalta määriteltyjä, stereotyyppisiä sukupuolikategorioita. Sukupuolisensitiivisyys on myös herkkyyttä tunnistaa näiden sukupuolikategorioiden vaikutuksia omaan toimintaan. Sukupuolisensitiivisyys ei siis ole esimerkiksi tyttöjen ja poikien erilaisten ominaisuuksien luokitteluksi, vaan näiden kategorioiden ohitse

näkemistä sekä kykyä tunnistaa myös ristiriitaisia, erilaisia tai vaihtuvia tapoja olla sukupuolittunut olento. (Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 19.)

Husso (2016) käyttää sukupuolen rakentamisesta puhuessaan termiä sukupuolitapaisuus. Sukupuolitapaisuudella tarkoitetaan toimimista sen mukaan, miten miehillä ja naisilla on tapana toimia. Voidaan esimerkiksi sanoa, että on naistapaista jäädä kotiin hoitamaan lapsia ja miestapaista korjata autoa. (Husso 2016, 68.) Tyypillisiä tapaisuuksia voi muuttaa ja niiden muuttamisessa pienetkin asiat voivat olla merkityksellisiä. Kun yksilö tekee omaa elämää koskevia pieniltä näyttäviä valintoja, hän suhteuttaa samalla omia tekemisiään muiden tekemisiin ja ottaa kantaa vallitseviin tapauksiin sekä yhteiskunnallisiin käytäntöihin. (Husso 2016, 71.) Joillekin sukupuolittunut toimijuus tuntuu luontevalta ja sen mukaan toimiminen on tietoinen valinta, mutta monet kokevat sukupuolittuneet tapaisuudet myös kuormittaviksi (Husso 2016, 82).

Husso (2016) viittaa McNayn (2000; 2004) ajatukseen siitä, että sukupuoli-identiteetti ei ole pysyvä tai itsestään selvä. Modernisaatiokehitys on purkanut sukupuolirooleja ja käyttäytymismalleja monella tavalla ja tasolla, mutta silti ihmisten toimintoja ohjaavat yhä monet tiedostamattomat käsitykset, jotka ovat peräisin konventionaalisista maskuliinisuuteen ja feminiinisyysliittyvistä tapaisuuksista. Tällaisia mielikuvia, asenteita ja tapaisuuksia voi olla vaikea muokata tai kyseenalaistaa. On myös mahdollista, että konventionaalisten sukupuolisuhteiden horjuttaminen tietyllä alueella voikin vahvistaa sukupuolittuneita tapaisuuksia jollain toisella alueella. (Husso 2016, 78.)

Husson (2016) käyttämä sukupuolitapaisuuden termi on lähellä Woolfolkin (2007) käyttämää sukupuoliskeeman termiä. Sukupuoliskeemat ovat järjestäytyneitä tietoja siitä, mitä mies- tai naispuolisena oleminen on. Ne voivat auttaa lapsia ymmärtämään maailmaa ja ohjaavat heidän käyttäytymistään. Esimerkiksi jos tyttölapsen sukupuoliskeemaan kuuluu, että tytöt soittavat pianoa ja pojat rumpuja, hän saattaa tietoisesti hakeutua soittamaan pianoa mutta vältellä rytmisoittimia. Kun sukupuoliskeemat tunnistetaan mahdollisiksi esteiksi yksilön valinnoille, lasten valinnat voivat muuttua vähemmän sukupuolen ohjattaviksi. (Woolfolk 2007, 178.)

Thorne (1993) on johtanut käsitteen *gendered border work* eli sukupuolten rajatyön Barthin (1969) kulttuurien välisen rajatyön käsitteestä. Sukupuolten rajatyöllä Thorne tarkoittaa, että eri sukupuolten vuorovaikutus voi yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämisen sijasta myös vahvistaa sukupuolten välistä erilaisuuden tunnetta (Thorne 1993, 64–65). Esimerkkejä tällaisesta sukupuolten rajatyöstä lasten keskuudessa ovat vastakkaisen sukupuolen jahtaamisleikit, lasten puhe ”tyttö- ja poikabakteereista”, sekä vastakkaisen sukupuolen tekemisen keskeyttäminen häiritsemällä (Thorne 1993, 66–78). Kuten rajatyön muodoista voidaan päätellä, sukupuolten rajatyö tapahtuu usein leikin varjolla (Thorne 1993, 79), mutta siinä on silti vaarana, että se voi nostaa esiin stereotyyppisiä kuvia sukupuolten suhteista (Thorne 1993, 86).

Kuoppamäen (2010, 184) havaintojen perusteella rajanteko eri sukupuolten välille on luonnollista, sillä se perustuu ihmisen perustarpeeseen joukkoon kuulumisen tunteesta (*sense of belonging*). Yksilö turvaa joukkoon kuulumisen tunteen usein sijoittamalla itsensä tunnistettavaan ja stereotyyppiseen sukupuolikategoriaan.

Perinteinen, kaksijakoinen näkökulma sukupuolesta perustuu painotukselle sukupuolista vastakkaisina ja dualistisina sekä sukupuolten erojen liioittelulle ja yksilöllisten erojen tai sukupuolten yhtäläisyyksien huomioimatta jättämiselle (Thorne 1993, 86). Tyttöjen ja poikien vastakkainasettelu ja erottelu arjessa vahvistaa tätä käsitystä sukupuolesta kaksijakoisena ja vastakohtaisena. Tällöin lapsille voi muodostua käsitys siitä, että tytöt ja pojat ovat aina erillisiä ja erilaisia, sekä yksilöinä että ryhmässä. Sukupuolten vastakkainasettelua vastustavilla käytännöillä voidaankin tuoda tyttöjä ja poikia yhteen rennosti ja laajemmin. Tällöin huomio keskittyy sukupuolten erottelun sijasta yksilöllisiin identiteetteihin ja sukupuolirajat ylittäviin sosiaalisiin kategorioihin, kuten yhteisiin kiinnostuksen kohteisiin ja aktiviteetteihin. (Thorne 1993, 87.)

2.2 Tasa-arvotyö ja sukupuolten erot koulumaailmassa

Sukupuolten tasa-arvolla tarkoitetaan sukupuolten yhtäläisiä oikeuksia ja mahdollisuuksia yhteiskunnassa ja työelämässä. Sukupuolten tasa-arvoon kuuluu myös vallan ja resurssien oikeudenmukainen jakaminen sukupuolten kesken. Sukupuolen tasa-arvon käsitteeseen sisältyy ajatus siitä, että sukupuolia on enemmän kuin kaksi. (Jääskeläinen ym. 2015, 67.) Sukupuolten tasa-arvo on olennainen osa suomalaisen peruskoulun perustaa, sillä se esiintyy POPS 2014:ssa useissa eri yhteyksissä. Seuraavaksi esittelen, miten sukupuolitietoinen kasvatusta ja sukupuolten tasa-arvo ovat esillä POPS 2014:ssa.

Sukupuolten tasa-arvo on muun muassa osa perusopetuksen arvoperustaa siten, että sen mukaan perusopetuksen kehittämistä ohjaavat tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate. Opetuksen tulee myös edistää taloudellista, sosiaalista, alueellista sekä sukupuolten tasa-arvoa. (POPS 2014, 16.) Tasa-arvo esiintyy myös yhtenä koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena. Tämän periaatteen mukaan samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta. Koulun toimintakulttuurin tulisi tukea sellaisen oppivan yhteisön kehittymistä, joka tukee oppilaita oman identiteetin rakentumisessa sekä edistää arvoillaan ja käytänteillään sukupuolten tasa-arvoa. (POPS 2014, 28.)

Sukupuolten tasa-arvo näkyy myös perusopetuksen tehtävässä siten, että opetuksen tarkoituksena on ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa. Opetuksen tehtävänä on kannustaa tyttöjä ja poikia yhdenvertaisesti eri oppiaineiden opinnoissa, lisätä oppilaiden tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta sekä auttaa oppilaita rakentamaan omaa oppimispolkuaan ilman sukupuoleen sidottuja odotuksia. (POPS 2014, 18.)

Opetussuunnitelmassa sukupuolten tasa-arvo huomioidaan myös yksittäisissä oppiaineissa, kuten äidinkieliessä, vieraisissa kielissä, ympäristöopissa ja oppilaan ohjauksessa. Näissä oppiaineissa tasa-arvon edistäminen näkyy oppimateriaalien ja työtapojen valinnassa sekä oppilaiden rohkaisussa tekemään aidosti itseä kiinnostavia valintoja sukupuolesta riippumatta. (POPS 2014.) Myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa "L7

Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen” pyritään kasvattamaan oppilaita ihmisoikeuksia, tasa-arvoa ja demokratiaa kunnioittaviksi ihmisiksi (POPS 2014, 158), mihin sukupuolten tasa-arvon edistäminen liittyy olennaisesti.

Suomessa sukupuolten tasa-arvon edistäminen opetuksessa ei ole kiinni opettajan mielipiteestä, vaan se on pakollinen vastuu (Lahelma 2006, 206). Laki velvoittaa oppilaitoksia edistämään tasa-arvoa laatimalla vuosittain tasa-arvosuunnitelman yhteistyössä henkilöstön ja oppilaiden kanssa. Tasa-arvosuunnitelmasta on määrätty seuraavanlaisesti:

Koulutuksen järjestäjä vastaa siitä, että vuosittain laaditaan oppilaitoskohtaisesti tasa-arvosuunnitelma yhteistyössä henkilöstön ja oppilaiden tai opiskelijoiden kanssa. Suunnitelma voidaan sisällyttää osaksi opetussuunnitelmaa tai muuta oppilaitoksen suunnitelmaa. Tasa-arvosuunnitelman tulee sisältää: 1) selvitys oppilaitoksen tasa-arvotilanteesta; 2) tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi; 3) arvio aikaisempaan tasa-arvosuunnitelmaan sisältyneiden toimenpiteiden toteuttamisesta ja tuloksista. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 2014/1329 § 5 a.)

Opetushallitus on säännöllisesti myös laatinut kouluille oppaat tasa-arvosuunnitelman kokoamisen ja tasa-arvon edistämisen avuksi (Juusola 2008; Jääskeläinen ym. 2015). On kuitenkin paikallisen opetuksen järjestäjän päätös, mitkä ohjelmat ja suunnitelmat täydentävät ja toteuttavat paikallista opetussuunnitelmaa ja tasa-arvosuunnitelmaa (POPS 2014, 12).

Suomalaisessa koulussa on vuosien saatossa jo tehty paljon töitä tasa-arvon eteen, mutta tasa-arvon edistämiseen on kiinnitettävä huomiota nykyään ja tulevaisuudessakin. Sukupuolten epätasa-arvoa on näkyvissä esimerkiksi oppilaiden kiinnostuksen kohteissa, opiskeluasenteissa, luottamuksessa omaan osaamiseen, oppimistuloksissa, oppiaine- ja kurssivalinnoissa sekä koulutusala- ja uravalinnoissa (Jääskeläinen ym. 2015, 10).

Thornen (1993, 51–53) mukaan kouluissa ilmenee muita ympäristöjä enemmän erottelua sukupuolen mukaan siksi, että kouluissa on paljon ihmisiä pienellä alueella, ja siksi sukupuolen ja iän mukaan tehty luokittelu on mahdollinen. Esimerkiksi lapsen naapurustossa ei sitä vastoin ole niin paljon muita lapsia ja sen mukana vaihtoehtoja, minkä takia ikä- ja sukupuoliryhmät sekoittuvat leikeissä. Sukupuolten erottelua ilmenee enemmän saman ikäisten keskinäisissä ryhmissä kuin eri-ikäisten ryhmissä.

Sukupuolitietoisien opetuksen perustana on opettajan herkkyyden tunnistaminen yksilöllisyyden ja persoonallisuuden jokaisessa oppilaassa. Opettajan on myös tiedostettava omat käsityksensä sukupuolesta ja sukupuolen moninaisuudesta. Sukupuolitietoisessa opetuksessa tunnistetaan sukupuolittavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita ja puretaan niitä, ja siten pyritään jatkuvasti rakentamaan sukupuolten tasa-arvoa. (Jääskeläinen ym. 2015, 18.) Lahelma (2006, 210) kuvailee sukupuolitietoisuuden rinnakkaiskäsitettä eli sukupuolisensitiivisyyttä stereotyyppisten oletusten muuttamiseksi ja herkkyydeksi ottaa sukupuolen ongelmat esille tarvittaessa. Lisäksi sukupuolisensitiiviseen kasvatukseen kuuluu, että opettajat eivät tunnista tyttöjä ja poikia vain erillisinä ryhminä, vaan havaitsevat myös eroja näiden ryhmien sisällä.

Opettajien erilaisesta suhtautumisesta tyttöihin ja poikiin on runsaasti tutkimusnäyttöä (Gordon 2006; Green 1997; Roulston & Misawa 2011). Woolfolk (2007, 180) tosin huomauttaa, että tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa valkoihoisten oppilaiden opettajiin, jolloin eri rotujen näkökulma on jäänyt vähemmälle. Usein opettajat kokevat itsensä tasa-arvon kannattajiksi, mutta heillä saattaa silti olla tietynlaisia näkemyksiä tytöistä tai pojista, tai he saattavat kohdella tyttöjä ja poikia eri tavoin. Esimerkiksi äänen käyttö ja tilassa liikkuminen oppitunnin aikana on opettajien mielestä hyväksyttävämpää poikien kuin tyttöjen keskuudessa. Opettajat myös yhdistävät yleensä poikien käyttäytymisen aktiivisuuteen ja tyttöjen käyttäytymisen itsensä kontrolloimiseen. (Gordon 2006, 3.)

Myös varhaiskasvatuksen työntekijöitä koskevassa tutkimuksessa työntekijöiden puheissa esiintyi sellaisia ilmauksia, että poikien leikit ovat usein fyysisempiä, rajumpia ja toiminnallisempia. Tutkitut työntekijät pitivät myös luonnollisena sitä, että pojat joutuvat välillä ”jäähypenkille” rajujen leikkiensä vuoksi, mutta tyttöjen rajuja leikkejä ei pidetty samalla lailla luonnollisina. Työntekijät eivät nähneet poikien rajuja leikkejä ongelmina. Usein työntekijöiden puheissa ilmeni myös, että he olettivat tyttöjen ja poikien välisiä eroja luonnollisiksi ja myötäsyttyisiksi. (Alasuutari 2016, 122.) Toisaalta

työntekijöiden käsitykset ja odotukset lapsen toiminnasta näyttäytyivät samanlaisina sukupuolesta riippumatta perushoidossa ja omatoimisuudessa sekä päivähoiton käytännöissä. Sukupuolioletuksia rikkoville tilanteille työntekijät antoivat puheessaan periaatteellisen hyväksynnän, mutta he toivat kuitenkin samalla esille myös normaaliutta koskevat oletukset. (Alasuutari 2016, 124.)

Myös opettajien asenteissa tyttöjen ja poikien oppimista kohtaan on yhä eroja. Tyttöjen onnistuminen nähdään ahkeran työskentelyn seurauksena, kun taas poikien onnistuminen nähdään seurauksena synnynnäisestä lahjakkuudesta (Skelton 2006, 6). Sunnarin tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden piti valita omasta opetusryhmästään tarkemmin tutustuttavaksi oppilaita ja heidän tuli yhdistää nämä oppilaat tiettyihin oppimiskategorioihin. Opiskelijoiden valitsemat tyttöoppilaat yhdistettiin useimmiten hiljaisiin, tavallisiin ja ahkeriin oppilaisiin ja heistä käytettiin usein adjektiiveja ahkera, tunnollinen ja ylitunnollinen. Poikia taas yhdistettiin ääripääkategorioihin: häiritsevät ja aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat tai tieteellisesti orientoituneet oppilaat. Opiskelijat olivat valinneet tarkasteltavaksi enemmän poikia, ja Sunnari arveli, että tähän voisi vaikuttaa se, että näkyviä oppilaita on helpompi havaita luokasta, ja pojat ovat usein luokassa tyttöjä vahvemmin näkyvillä. Myös opettajaopiskelijat odottivat tytöiltä normien mukaan käyttäytymistä, kun taas pojilla odotettiin olevan haasteita normien mukaan käyttäytymisessä. (Sunnari 1997, 143.)

Thorne (1993) havaitsi tutkimuksessaan tytöistä ja pojista koulussa aiemman tutkimustiedon tukemaa tietoa sukupuolten eroista, kuten esimerkiksi poikien puhuvan luokassa tyttöjä enemmän (Thorne 1993, 38) sekä tyttöjen olevan koulussa mieluiten tyttöjen ja poikien olevan poikien kanssa (Thorne 1993, 45–46). Koulun ulkopuolella tytöt ja pojat näyttäisivät kuitenkin viettävän enemmän aikaa myös vastakkaisen sukupuolen kanssa (Thorne 1993, 50). Thorne kuitenkin huomauttaa, että sukupuolten eroista puhuttaessa kyseessä ovat keskiarvot, mikä vääristää tilanteiden todellista kuvaa (Thorne 1993, 57–58).

Eräissä Thornen tutkimassa luokassa oppilaat saivat itse päättää istumajärjestyksensä u-muodostelmassa. Tytöt ja pojat asettuivat muodostelman eri puolelle yhtä tyttöä lukuun ottamatta. Tällainen istumajärjestys lisäsi myös tyttöjen ja poikien jaottelua opettajan puheessa. (Thorne 1993, 37–38.) Sukupuolikategorioiden käyttö puhutteluissa on toisaalta spesifiä ja tarkoin määrittelevää puhetta, mutta toisaalta siinä puhutteluun sisältyvät kaikki yksilöt kyseisen ryhmän sisällä (Thorne 1993, 34). Tässä vahvasti tyttöjen ja poikien kesken jakautuvassa luokassa Thorne havaitsi, että saman sukupuoliset ryhmät ja esimerkiksi tyttöjen ja poikien erottelu kilpailijoiksi peleissä vahvistavat sukupuolten vastakkainasettelua. Muissa luokissa oli näkyvillä enemmän yhteistä työskentelyä, mikä vaikutti vähentävän sukupuolten vastakkainasettelua. (Thorne 1993, 4.)

Tyttöjen ja poikien eroista Thorne havaitsi, että pojat kiistelivät useammin säännöistä ja myös yhdessä rikkoivat niitä tyttöjä enemmän esimerkiksi puhumalla rumia (Thorne 1993, 93). Poikien runsaampi tilan käyttö jatkui Thornen mukaan myös koululuokan ulkopuolella välitunneilla. Hänen arvionsa mukaan pojat käyttivät välitunneilla jopa 10-kertaisen tilan tyttöihin verrattuna.

Kasvatuksen sukupuolittuneita merkityksiä voi olla vaikea tunnistaa ja nähdä ongelmana, koska esimerkiksi tyttöjen kiltteyden ja poikien toiminnallisuuden vahvistaminen koulun käytännöissä voi jopa helpottaa opettajan työtä. Opettaja pystyy tällöin paremmin ennustamaan ja hallitsemaan tilanteita. (Naskali 2012, 279.)

Vaikka kasvattajien asenteet olisivatkin tasa-arvoisia, nämä asenteet siirtyvät usein hitaasti käytäntöön. Muutokset käytäntöjen tasolla edellyttävät aina tietoisia päätöksiä, uudenlaisia diskursseja sekä ruumiillisten tapaisuuksien muokkaamista eletyssä suhteessa. (Husso 2016, 82.) Sukupuolten tasa-arvoon liittyvissä projekteissa onkin yleisesti tullut esille, että sukupuoleen liittyvät käsitykset ovat opettajille ja opettajankouluttajille niin tuttuja ja tavanomaisia, että niitä on vaikea reflektoida uudesta kriittisestä näkökulmasta. Toisaalta sukupuolta on myös vaikea käsittää, koska se leikkaa läpi rakenteet ja kulttuurit sekä yksilöt. (Lahelma 2006, 208.)

Vaikka sukupuoli-tietoisesta kasvatuksesta puhutaan jatkuvasti yhä enemmän, opettajien keskuudessa on nähtävillä yhäkin seksistisiä asenteita, eli sukupuolten eroja ja eriarvoisuutta korostavia asenteita. Opettajaopiskelijoiden seksististen asenteiden kehittymistä koskevassa tutkimuksessa selvisi, että opiskelijoiden asenteet muuttuivat opetusharjoittelujen aikana vähemmän seksistiseen suuntaan. Asenteissa ei kuitenkaan tapahdu tarpeeksi muutosta, koska opettajan työssä nämä seksistiset asenteet näkyvät yhä. (Gómez, Gutiérrez-Esteban & Delgado 2019, 37–38.)

Woolfolk (2007, 182) on listannut ehdotuksia seksismin välttämiseksi opetuksessa. Ensinnäkin opettajan olisi varmistettava, että opetusmateriaaleissa esitellään rehellisiä, erilaisia ja avoimia vaihtoehtoja sekä miehille että naisille. Opettajan tulisi myös tarkkailla omaa tiedostamatonta puolueellisuutta luokkahuoneen käytännöissä, kuten ryhmäjaossa tai omassa puheessa. Puheessa tulisi yleisesti käyttää mahdollisimman sukupuolista vapaata kieltä esimerkiksi ammattisanoissa. Oppilaille pitäisi myös tarjota sukupuolirajoja rikkovia roolimalleja. Tärkeää on myös tarkkailla koko kouluympäristöä ja selvittää, rajoittaako jokin koulussa avoimia vaihtoehtoja tytöille tai pojille, esimerkiksi kannustetaanko tyttöjä ja poikia tietynlaisiin ammatinvalintoihin tai valinnaisaineisiin.

Koulu on lapsen ja nuoren elämässä herkkää aikaa, koska silloin nuori rakentaa, testaa, neuvottelee, haastaa ja muodostaa omaa sukupuolista identiteettiään. Siksi koulun tulisi huolehtia, etteivät kouluympäristö, oppimateriaalit tai opettajien asenteet välitä oppilaille sellaista kuvaa, että miesten ja naisten tieto ja osaaminen olisi kaksijakoista. Erottelevat asenteet tai toiminta voivat vaikuttaa merkittävästi nuoren kehitykseen. (Lahelma 2006, 209.)

2.3 Musiikinopetus peruskoulussa

Musiikin tehtävänä peruskoulussa on luoda oppilaalle edellytykset aktiiviseen musiikilliseen toimintaan ja kulttuuriseen osallisuuteen. Musiikinopetus laajentaa oppilaiden musiikillista osaamista ja sitä kautta vahvistaa myönteistä

suhdetta musiikkiin sekä innostaa musiikin elinikäiseen harrastamiseen. Musiikki toimii koulussa oppilaiden kasvun välineenä, ja sen tavoitteena onkin edistää oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua sekä yhteistyötaitoja. (POPS 2014, 263.) Koulussa musiikkikasvatuksen toiminta onkin enemmän yhteisöllistä kuin yksilöllistä, jolloin opetuksessa painottuvat musiikkikasvatuksen sosiaaliset ulottuvuudet (Louhivuori 2009, 12–13).

Musiikinopetuksen keskeisiä tavoitteita vuosiluokilla 3–6 ovat oppilaan osallisuuden tukeminen, musiikillisten tietojen ja taitojen kartuttaminen sekä luova tuottaminen, kulttuurisen ymmärryksen ja monilukutaidon kehittyminen, hyvinvoinnin ja turvallisuuden huomioiminen musiikissa sekä oppimaan oppiminen musiikissa. Oppiminen musiikintunneilla tapahtuu musisoiden eli laulaen, soittaen, kuunnellen, liikkuen, improvisoiden ja säveltäen. (POPS 2014, 263–264.) Musiikin sosiaalisen luonteen takia musiikinopetuksessa tulee antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuksia osallistua erilaisiin musiikillisiin työtapoihin ja vuorovaikutustilanteisiin sekä yhteismusisointitilanteisiin ja muuhun musiikilliseen yhteistoimintaan (POPS 2014, 264). Jokaisella oppilaalla tulisi siis olla tasavertaiset mahdollisuudet osallistua musiikilliseen toimintaan musiikintunneilla.

Suomalaisen musiikkikasvatuksen voidaan nähdä rakentuvan kahden perusstrategian varaan. Ensimmäinen strategia on ainekeskeinen lähestymistapa, joka painottaa musiikin omaa arvoa ja merkitystä. Siinä siis musiikin oma arvo on pedagogiikkaa tärkeämmässä roolissa. Toinen on pedagoginen lähestymistapa, joka lähtee liikkeelle musiikin asemasta oppijan elämässä. Tässä lähestymistavassa korostuu se, että opettajan tulee ensisijaisesti pohtia ketä, miksi ja mitä varten musiikkia opetetaan. (Väkevä & Westerlund 2009, 95.) Musiikinopettajien onkin jatkuvasti tehtävä valintoja sen suhteen, mitä pidetään opetuksen kannalta relevanttina ja mitä epärelevanttina. Jos huomataan, että nuoret esimerkiksi harjoittelevat ja säveltävät musiikkia teknologian avulla, pedagogisen lähestymistavan mukaan musiikkikasvattajien tehtävä on pohtia, otetaanko tällaiset väylät mukaan musiikinopetukseen ja tuleeko musiikinopetusta sitä myöten muokata. (Johansen 2010, 57.) Jotta

musiikinopetus koskettaisi nuorten omaa kokemusta ja elämää, oppilaiden ja opettajan musiikillisten mieltymysten tulisi kohdata. Tällöin voidaan puhua musiikin opiskelusta yhteisen musiikin keinoin. (Kosonen 2009, 162.)

Lapsen vanhempien merkitys lapsuusiän ja myös myöhemmän iän musiikkiasenteelle on selvä. Lähipiirin arvostukset ja musiikkikäyttäytyminen välittävät lapselle sekä tietoisia että tiedostamattomia merkityksiä musiikille. Kouluiässä lapsen musiikillista kehitystä alkaa kuitenkin lähipiirin lisäksi ohjata myös koulun musiikinopetus ja -opettaja. (Kosonen 2009, 159.) Musiikin harrastamisella koulun ulkopuolella on kuitenkin merkitystä myös siihen, kuinka oppilas suhtautuu koulun musiikinopetukseen. Monet musiikkia harrastavat oppilaat arvostavat myös koulun musiikinopetusta, ja he saattavat myös hyödyntää musiikintunneilta opittuja lauluja tai muita sieltä saatuja materiaaleja vapaa-ajalla (Kosonen 2009, 161). Kosonen on tutkinut nuorten musiikinopetusta sekä musiikkiharrastuksia jo vuonna 1996, ja tällöin tuli esille, että tutkimukseen osallistuneista musiikkia harrastavista nuorista kolmasosa ei saanut lainkaan ideoita musiikintunneilta. He eivät siis osanneet tai halunneet hyödyntää koulussa oppimiaan asioita musiikista vapaa-ajalla, tai vaihtoehtoisesti koulun musiikinopetus ei tukenut riittävästi nuorten vapaa-ajalla tapahtuvaa soittamista. (Kosonen 1996, 126.)

Musiikinopettajan rooli on vuosien saatossa muuttunut sen mukaan, kun opetuskulttuurissa on tapahtunut muutos opettajajohtoisesta, autoritaarisesta kulttuurista kohti oppilaslähtöistä opetuskulttuuria. Nykyään opetuksessa koetaan siis tärkeäksi oppilaiden elämismaailman ja kulttuurin huomioiminen sekä aiemmin opitut, koetut ja tehdyt asiat uuden oppimisen perustana. (Kosonen 2009, 163.) Musiikinopettajan työssä on alkanut myös korostua rooli mediakasvattajana, eli opettajan tulisi myös toimia kriittisen mediakäyttäjän mallina (Kosonen 2009, 162). Musiikinopettaja onkin koulussa eräänlainen kulttuurinen vaikuttaja. Hän innostaa sekä tietoisesti että tiedostamatta oman toimintansa välityksellä oppilaita toimimaan musiikin parissa koulussa ja koulun ulkopuolella, myös kouluvuosien loputtua. (Kosonen 2009, 169.)

2.4 Tyttöjen ja poikien erot korostuvat musiikinopetuksessa

Musiikin kuuleminen aiheuttaa aina mielessämme jonkinlaisia kuvailuja esimerkiksi siitä, kuka ja millainen soittaja kappaleessa on ja ketkä tällaista musiikkia kuuntelevat (Green 1997, 7). Usein laulajan lauluääni erotetaan heti kuullessa mies- tai naispuolisen ääneksi. Ääni on siis osa sukupuolittuneiden kuvailujen ja sukupuolittuneiden synnynnäisten merkityksien rakentamista (Green 1997, 30). Mieleemme on vahvasti altistunut sukupuolittuneille käsityksille musiikissa. Siksi musiikinopetuksessa tulisi huomioida tällaiset käsitykset ja asenteet. Tasa-arvoinen kohtelu ei kuitenkaan tarkoita kaikkien kohtelua samalla lailla, vaan sellaisten oppimisympäristöjen luomista, jotka edistävät oppilaiden oikeuksia toimia vapaasti ja ei-stereotyyppisesti (Kuoppamäki 2010, 190).

Tasa-arvotyö on taitolaji -oppaassa on ohjeet siitä, kuinka tasa-arvoa voi edistää jokaisessa oppiaineessa erikseen. Musiikissa vuosiluokilla 3–6 oppilaita tulee kannustaa rohkeisiin soitinvalintoihin ja kaikenlaiseen musisointiin ilman osaamiseen tai sukupuoleen liitettyjä oletuksia. Opettajan tulee myös kiinnittää huomiota sukupuolten moninaiseen esiintymiseen oppimateriaaleissa. Musiikkia kuunnellessa oppilaiden huomiota kohdistetaan musiikin ja musiikin käytön sukupuolittuneisuuteen esimerkiksi markkinoinnissa ja sosiaalisessa mediassa. (Jääskeläinen ym. 35–36.)

Kuoppamäki (2010; 2015) on tutkinut sukupuolittuneisuutta musiikinopetuksessa ja hän käyttää tutkimuksessaan Thornen (1993) käsitettä sukupuolten rajatyöstä. Sukupuolten rajatyötä ei ilmene niin paljon opettajajohtoisissa ja formaaleissa tilanteissa, vaan ennemminkin informaaleissa ja vapaissa tilanteissa. Kuoppamäki (2010, 185) on tehnyt tästä päätelmän, että sukupuolikatégoriat ovat vahvemmin läsnä sellaisissa oppimisprosesseissa, missä keskiössä ovat luovuus ja toiminta. Taideaineena luovuus ja toiminta ovat tyypillisiä musiikinopetukselle, ja Kuoppamäen päätelmien mukaan musiikin oppiaineessa sukupuolikatégoriat voivat siis olla vahvemmin esillä teoriapainotteisempiin oppiaineisiin verrattuna. Vahvat sukupuolikatégoriat voivat kuitenkin olla riski musiikinopetuksessa, koska ne saattavat estää yksilöä

ilmaisemasta omia mielipiteitään ja kiinnostuksen kohteitaan (Kuoppamäki 2010, 189).

Kuoppamäki havaitsikin, että musiikin oppitunneilla pojat ja tytöt istuivat luokassa mieluiten samaa sukupuolta olevien kanssa, ja pysyivät lähellä saman sukupuolen edustajaa myös aktiivista toimijuutta vaativissa musiikillisissa tehtävissä (Kuoppamäki 2010, 186). Kuoppamäki (2015) on tutkinut tyttöjen ja poikien sukupuolittunutta neuvottelua myös musiikin perusteiden tunnilla, eli taiteen perusopetukseen liittyvillä musiikin teorian tunneilla. Kuoppamäen havainnot olivat samankaltaisia kuin Gordonin (2006) havainnot tytöistä ja pojista yleensä koulussa: sukupuolittuneet oppijaidentiteetit olivat erityisen näkyvillä erilaisissa oppilaan äänen, liikkuvuuden, ajan ja tilan käytössä (Kuoppamäki 2015, 118). Kuoppamäki tutki myös oppilaiden näkökulmaa, ja selvisikin, että tytöt kokivat poikien äänen olevan oppitunneilla enemmän kuuluvilla sekä estävän tyttöjen osallistumista ja oppimista (Kuoppamäki 2015, 87). Myös tutkijan omien havaintojen mukaan pojat käyttivät fyysistä tilaa vapaammin esimerkiksi juoksemiseen, lattialla makaamiseen tai painimiseen, kun taas tytöt eivät ottaneet itselleen tällaisia vapauksia (Kuoppamäki 2015, 105).

Kuoppamäki kokeili tutkimuksessaan käyttää opetuksessa ensin sekaryhmiä ja myöhemmin erillisiä tyttöjen ja poikien ryhmiä. Hän havaitsi oppimisympäristön muuttuvan selvästi, kun tytöt siirtyivät sekaryhmästä omaan ryhmäänsä: tytöille alkoi tarjoutua enemmän mahdollisuuksia osallistua ja harjoittaa musiikillista toimijuutta (Kuoppamäki 2015, 118). Poikien keskuudessa runsas ja ajoittain häiritsevä äänen käyttö jatkui entisellään siirryttäessä sekaryhmästä poikaryhmään (Kuoppamäki 2015, 91).

Oppilaiden sukupuolittuneen toiminnan lisäksi on tutkittu myös opettajien näkökulmaa tytöistä ja pojista musiikinopetuksessa. Kuten muiden oppiaineiden opetuksessa, myös musiikin kohdalla opettajat ovat kertoneet sukupuolten eroista. Opettajien tulkinnat sukupuolten eroista musiikintunneilla ovat yleensä peräisin voimakkaista, kollektiivisista, historiallisesti tietoisista näkökulmista musiikillisista toiminnoista ja merkityksistä (Green 1997, 149).

Greenin (1997) tutkimuksessa opettajat yhdistävät laulamisen tyttöihin huomattavasti enemmän kuin poikiin. Opettajat kuvailivat tyttöjen osallistuvan enemmän laulamiseen kuorossa sekä koulun jälkeen, kun taas poikien kerrottiin olevan ujoja, pidättyväisiä ja kiusaantuneita laulamisesta, mikä johtui mahdollisesti murrosiän tuomista äänenkäytön ongelmista. Myös oppilaat kokivat laulamisen olevan enemmän tyttöjen juttu. (Green 1997, 152.) Opettajien näkökulmasta tytöt olivat myös poikia aktiivisempia soittajia. Tarkemmissa kuvailuissa selvisi kuitenkin, että tytöt soittivat enemmän tiettytyyppisiä, perinteisiä orkesterin soittimia kuten huilua tai viulua. (Green 1997, 152–153) Opettajat kokivat myös, että tytöt suoriutuivat musiikintunneilla soittamisesta poikia paremmin, koska he jaksoivat keskittyä paremmin, olivat motivoituneita ja kypsempinä, täsmällisiä ja sitkeämpiä. Tosin yksi haastateltu opettaja oli eri mieltä, sillä hänen mukaansa tytöillä oli poikia enemmän vaikeuksia keskittyä musiikin kuunteluun. (Green 1997, 155.)

Opettajat kuvailivat tyttöjä usein poikia yhteistyökykyisemmiksi musiikintunneilla. Poikia he kuvailivat ekstroverteiksi ja leveilijöiksi sekä itsevarmoiksi lähes kaikilla musiikin osa-alueilla (Green 1997, 173). Tyttöjen kerrottiin olevan epävarmempia itsestään sekä vähemmän halukkaita olemaan esillä (Green 2010, 147). Myös oppilaat kuvailivat poikia ulossuuntautuneiksi, ja lisäksi tytöt kertoivat poikien pelleilevän musiikintunneilla (Green 1997, 174). Poikien mielestä tytöt eivät välttämättä käyttäytyneet yhteistyökykyisesti, vaan myös tytöt tekivät omia juttujaan musiikintuntien aikana, tosin opettajan huomaamatta. Siksi pojat kokivat opettajan suosivan tyttöjä. (Green 1997, 159.)

Green havaitsi, että tyttöjen ja poikien välillä oli eroja musiikinopetukseen suhtautumisessa. Opettajien näkökulmasta tytöt suhtautuivat sallivasti ja yhteistyökykyisesti koulun musiikkiin. Tyttöjen sallivat asenteet yhdistettiin siihen, että opettajien näkökulmasta tytöt halusivat aidosti ilmaista tunteitaan musiikin avulla (Green 1997, 154). Poikien keskuudessa esiintyi enemmän musiikinopetuksen vastustamista. Vastustaminen näkyi esimerkiksi siten, että pojat valitsivat urheilun musiikin sijasta koulun ulkopuolella tapahtuvassa toiminnassa (*extra-curricular activities*). Pojat myös yleisesti kehittivät

keskuudessaan vahvempaa koulun musiikkia vastustavaa ryhmäpainetta ja myös alistuvat sille. (Green 1997, 172.)

Voi myös olla, että pojille tärkeää, pinnalla ja muodissa tällä hetkellä olevaa musiikkia ei sisältynyt koulun musiikkiin, mikä vähensi poikien kiinnostusta musiikinopetusta kohtaan. Tutkimuksessa tytöt kuvailivat myös, etteivät pojat suhtaudu musiikkiin yhtä positiivisesti kuin tytöt, koska pojat eivät pidä opetuksessa käytetystä musiikista (Green 1997, 172). Poikien on myös todettu välttävän tiettyjä musiikillisia toimintoja, joita kuvaillaan ”nynnyksi”. (Green 1997, 168.) Oppilaat esittivätkin tässä tutkimuksessa toiveita siitä, että musiikinopetuksessa käytettäisiin enemmän omalle ikäryhmälle kohdennettua musiikkia.

Pojat yhdistettiin tässä tutkimuksessa vahvemmin populaarimusiikkiin, kun taas tytöt yhdistettiin klassiseen musiikkiin. Tämä näkyi myös soitinvalinnoissa. Tyttöjä näkyi musiikintunneilla vähiten populaarimusiikkiin vahvasti kytkeytyneissä soittimissa, kuten rummuissa ja sähkökitarassa, joita pojat taas käyttivät paljon. (Green 1997, 176.) Tyttöjen mielestä heidän oli vaikeampi soittaa poikien nähden esimerkiksi rumpuja, koska he saattoivat saada pojilta kommentteja siitä, etteivät tytöt osaisi soittaa rumpuja, vaikka tosiasiasa näin ei tietenkään ole. (Green 1997, 179.)

Wright (2001) on tutkinut 11–16-vuotiaiden tyttöjen ja poikien saamia arvosanoja musiikista Walesissa. Tässä tutkimuksessa nuoremmat pojat pärjäsivät tyttöjä paremmin säveltämisessä ja esiintymisessä, mutta tytöt suoriutuivat paremmin musiikin arviointia ja analyysia sisältävistä tehtävistä (Wright 2001, 281). Pojat myös pitivät tyttöjä enemmän säveltämisestä ja esiintymisestä (Wright 2001, 285). Koulupolun edetessä poikien suoritukset kuitenkin tippuivat myös näillä osa-alueilla. Tähän syyksi arveltiin poikien käytöstä, jolla haetaan vertaisten suosiota. (Wright 2001, 288–289.) Tytöt ja pojat kokivat olevansa yhtä hyviä musiikissa kaikilla muilla osa-alueilla paitsi musiikkiteknologiassa, jossa pojat kokivat suoriutuvansa tyttöjä paremmin (Wright 2001, 285).

Shibazaki & Marshall (2013) havaitsivat tyttöjen ja poikien välillä eroja myös säveltämisessä, kun he tutkivat 10–11-vuotiaiden englantilaisten koululaisten säveltämistä teknologian ja soittimien avulla. Tutkimuksessa sävellykset tehtiin pareittain ja pienryhmissä. Soittimien äänimaailma koettiin yleisesti tietokoneita rajoittuneempana, mutta pojat syyttivät tästä enemmän soittimen rajoituksia, kun taas tyttöjen mielestä tämä johtui omien kykyjen rajoituksista. (Shibazaki & Marshall 2013, 352). Sekä tytöt että pojat kokivat olevansa itsevarmempia esittäessään omia sävellyksiä muille tietokoneella kuin esittäessään niitä soittimilla. Tytöt kokivat tietokoneella työskentelyn parantavan heidän oppimistaan, koska siinä huomioidaan kuulokuvan lisäksi visuaalinen puoli, mikä auttaa oman sävellyksen ymmärtämisessä kokonaisuutena. (Shibazaki & Marshall 2013, 353.)

Pojat puhuivat tyttöjä enemmän tietokoneella säveltämisen liittymisestä heidän elämäänsä koulun ulkopuolella. Tietokonemusiikki oli autenttisempaa eli heidän omaan elämäänsä liittyvää, ja pojat kertoivatkin käyttäneensä sävellyksissä ideoita peleistä tai elokuvista tuttujen musiikkien pohjalta. Pojat siis pitivät enemmän elektronisista äänistä ja käyttivät paljon aikaa eri äänten kuunteluun ja valitsemiseen. Tytöt taas valitsivat enemmän oikeita instrumentteja muistuttavia ääniä, ja usein he valitsivat myös oman soittimensa äänen. He käyttivät tietokonetta säveltämisessä lähinnä notaatiota varten. (Shibazaki & Marshall 2013, 354.)

Tyttöjen ja poikien säveltämistyyleissä oli eroja. Pojat eivät oikeastaan kiinnittäneet huomiota sävellykseen kokonaisuutena, vaan he keksivät vuorotellen eri osiot sävellyksille ja yhdistelivät jokaisen erikseen keksimät ideat. Poikien sävellysten pohjana toimi erilaisten ideoiden ja äänien testaaminen. Voidaan sanoa, että pojat keskittyivät toiminnassaan enemmän teknologisiin näkökulmiin kuin sävellyksen musiikillisiin näkökulmiin. Tytöt taas tavoittelivat yhtenäisempää sävellystä, ja he keskustelivatkin paljon keskenään prosessista sekä pohjustivat sävellyksensä aiemmalle musiikilliselle tietämykselleen. Tytöt käyttivät tietokonetta lähinnä ideoiden varastointiin, mutta pojat käyttivät

tietokonetta aktiivisesti ideoiden rakenteluun ja kehittelyyn. (Shibazaki & Marshall 2013, 355–356.)

Myös Greenin tutkimuksessa pojat näyttivät olevan tyttöjä kiinnostuneempia teknologiasta musiikissa. Säveltämisessä poikien nähtiin toimivan sujuvammin teknologian kanssa ja säveltävän siten kokeellisemmin, kun taas tytöt eivät luottaneet teknologiaan musiikissa, vaan pysyivät enemmän kirjoitetussa musiikissa. (Green 1997, 175.) Tässä tutkimuksessa opettajien näkemykset oppilaiden säveltämisestä olivat samankaltaisia kuin Skeltonin (2006) tutkimuksessa opettajien asenteista tyttöjä ja poikia kohtaan. Greenin tutkimuksessa tyttöjä kuvailtiin sävellystyössä ahkeriksi ja poikia ennemminkin synnyynnäisesti lahjakkaiksi ja luoviksi. (Green 1997, 196–197)

Sukupuolen on todettu vaikuttavan myös opettajien käsityksiin oppilaiden kyvyistä ja siten se voi näkyä oppilaiden arvioinnissa. Aloitteleviin musiikinopettajiin kohdistuneessa tutkimuksessa opettajat itse kertoivat, etteivät he pohdi sukupuolen vaikutusta opetukseen aktiivisesti, eikä se siten vaikuta heidän arviointiinsaakaan. Tutkimuksen tulokset antoivat kuitenkin ristiriitaisia tuloksia opettajien kertomuksiin nähden. Opettajien piti tutkimuksessa arvata kappaleiden säveltäjien sukupuoli ja myöhemmin arvioida näitä sävellyksiä. Opettajat antoivat selkeästi paremmat pisteet sellaisille sävellyksille, jotka he arvelivat miesten tekemiksi. Yllättävää oli myös se, että tutkittavat eivät kyseenalaistaneet tutkimukseen liittyvää tehtävää, jossa sukupuoli tuli arvata sävellyksen perusteella. (Legg 2010, 146–147.)

Myöskään Roulstonin & Misawan (2011, 11–16) tutkimuksessa etenkin kokeneet musiikinopettajat eivät kokeneet sukupuolella olevan merkitystä heidän työssään. Osa haastatelluista opettajista kuitenkin tunnisti sukupuolen vaikutuksia opetukseen. Poikien kerrottiin olevan vähemmän innokkaita laulamaan ja vaativan enemmän opettajan huomiota, koska he eivät käyttäydy yhtä hyvin kuin tytöt. Tyttöjä taas kuvailtiin helpoiksi ja yhteistyökykyisiksi oppilaisiksi. Tutkimuksessa tyttöjen ja poikien välillä havaittiin eroja niissäkin tapauksissa, joissa opettajat halusivat välttää yleistysten tekemistä. Tutkimuksessa nousi esille myös, että opettajan sukupuolella voi olla merkitystä

musiikinopetuksessa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa miesopettajia on selvästi naisopettajia vähemmän. Tutkimukseen osallistunut miesopettaja olikin usein kohdannut ennakkoluuloja feminiiniseksi mielletyn ammattinsa vuoksi, mutta toisaalta hän kertoi ilmapiirin muuttuneen vuosien saatossa myönteisemmäksi ja työn feminiinisen stigman vähentyneen.

Musiikinopetus voi olla myös sisällöltään sukupuolikategorioita korostavaa. Jos esimerkiksi musiikin historian opetuksessa keskitytään vain musiikin historian suurmiehiin, kuten Bachiin, Mozartiin ja Beethoviiniin, musiikinopetuksesta voi tulla syrjivää tyttöjä kohtaan, koska opetuksessa ei esiinny naispuolisia roolimalleja (Legg 2010, 144). Miessäveltäjien painotus musiikin historiassa voidaan myös nähdä kokonaiskuvaa vääristävänä. Todellisuudessa naiset ovat olleet merkittävässä asemassa välittämässä musiikkia esimerkiksi siten, että nunnat ovat laulaneet kirkossa jo vuosisatoja ja äidit ovat siirtäneet musiikkiperintöä eteenpäin laulamalla lapsilleen (Green 1997, 48). Koulu jatkaakin musiikin sukupuolittuneiden käytäntöjen ja merkitysten jatkumoa epäsuorasti, hienovaraisten musiikillisten käytäntöjen ja musiikkityyliin feminiinisten ja maskuliinisten määritelmien kautta (Green 1997, 192).

Green (2010) esittää vaihtoehtoja musiikinopetuksen sukupuolittuneisuuden rikkomiselle. Hänen mukaansa koulussa tulisi olla esillä naissäveltäjien töitä sekä sellaisia roolimalleja, joissa miehet ja naiset soittavat sukupuolelleen epätyypillisiä soittimia. Opetuksessa tulisi hyödyntää myös erilaisia ryhmäjakoja musiikillisessa toiminnassa. Sekä sekaryhmiä että sukupuolen mukaan eroteltuja ryhmiä olisi hyvä käyttää tilanteen tarpeen mukaan. Opettajan tulisi myös käsitellä omia sukupuolittuneita käsityksiään ja asenteitaan. Tärkeintä on kuitenkin olla herkkä oppilaiden musiikillisille kyvyille ja kiinnostuksen kohteille. Opettajan on otettava huomioon sukupuoli musiikillisessa toiminnassa, merkityksissä ja kokemuksissa, ja näiden vaikutus sekä oppilaisiin että itseen opettajana. (Green 2010, 153.)

2.5 Sukupuolistereotyyppiat musiikissa: miehet soittajina ja naiset laulajina

Musiikissa on median avulla näkyvissä paljon sukupuolistereotyyppioita, ja usein ne ruokkivat myös lasten ja aikuisten sukupuolittuneita käsityksiä musiikin tekemisestä. Myös omassa tutkimuksessani tuli esille sukupuolistereotyyppisiä käsityksiä musiikin tekemisestä. Siksi käsittelen tässä luvussa musiikissa esiintyviä sukupuolistereotyyppioita.

Sukupuolistereotyyppiat voivat olla joko yksilöllisiä tai kulttuurisesti jaettuja. Kulttuurisesti jaetut stereotyyppiat syntyvät siten, että tietyn sosiaalisen roolin mukaisesta käyttäytymisestä tehdään johtopäätöksiä roolien kantajan olemuksesta (esim. lasta hoivaava ihminen tulkitaan lämpimäksi ihmiseksi). Jos tällaiset roolit on yhteiskunnassa sukupuolitettu eriytyneesti, ne alkavat ruokkia itseään ja muuttuvat siten sukupuolistereotyyppioiksi. (Juvonen 2016, 40–41.)

Sukupuolistereotyyppioiden voidaan nähdä muodostuvan kahdenlaisista komponenteista: kuvailevista (millaisia piirteitä tietyillä sukupuolilla uskotaan olevan) ja ohjaavista (millaisia sukupuolten tulisi olla). Näihin komponentteihin nojaavien stereotyyppisten oletuksien rikkominen aiheuttaa ihmisissä helposti yllättyneisyyttä tai torjuntaa. Stereotyyppiat tuottavat sukupuolten hierarkkisuuutta silloin, kun erilaiset luonnehdinnat yhdistetään eri korkuisiin statuksiin. Sukupuolten eroja ei siis kytketä biologisiin eroihin, vaan ne ymmärretään kulttuurisesti jaettujen tehtävien tuottamiksi sukupuolittuneiksi rooleiksi. Sukupuolistereotyyppiat ovat yhteiskunnassamme läsnä kaikkialla, ja siksi niiden noudattamisesta palkitaan ja ne omaksutaan hyvin varhain. Sukupuolittamista käytetään automatisoituneena sosiaalisissa tilanteissa yksinkertaistamaan muiden ihmisten arviointia sekä oman minäkäsityksen rakennusosana, ja siksi sukupuolittuneet roolit ovat usein hyvin pysyviä. (Juvonen 2016, 40–41.)

Musiikin harrastamisessa on näkyvissä selkeitä sukupuolten välisiä eroja. Tilastokeskuksen vuoden 2017 tietojen mukaan 10–14-vuotiaat tytöt harrastivat soittamista ylipäänsä enemmän kuin saman ikäiset pojat, mutta aikuisten kohdalla roolit vaihtuivat: 25-vuotiaasta lähtien miehet harrastivat huomattavasti enemmän soittamista kuin naiset. Musiikkioppilaitoksessa soitti

10–14-vuotiaista tytöistä 15 %, mutta pojista vain alle 10 %. Suosituimmat soittimet olivat piano ja kitara. Etenkin kitaran soitossa sukupuolierot olivat suuret: miehistä 11 % soitti kitaraa, kun taas naisista vain 3 % soitti kitaraa. Pianonsoitossa naisten ja miesten välinen ero oli vain kaksi prosenttiyksikköä. (Suomen virallinen tilasto SVT 2017b.) Kosonen raportoi jo vuodelta 1996 samantyyppisistä soitinjaoista. Hän tutki musiikkia harrastavia varhaisnuoria, joista 2/3 oli tyttöjä. Tytöistä ¾ soitti pianoa, mikä teki pianosta tutkimuksen valossa suosituimman soittimen, kun taas toiseksi suosituin oli poikien selkeimmin suosima kitara. (Kosonen 1996, 156.)

Miesten ja naisten välillä oli eroja myös sen suhteen, millaisissa konserteissa he kävivät. Miehet kävivät lähes kaksi kertaa enemmän heavy-musiikin konserteissa kuin naiset. Naiset taas kävivät huomattavasti useammin klassisen musiikin, iskelmän tai joulumusiikin konserteissa. (Suomen virallinen tilasto SVT 2017a.) Tästä päätellen naisten ja miesten kiinnostuksessa eri genrejen musiikkiin on eroja. Erityisen vahvasti musiikin sukupuolittuneisuus näkyy myös musiikin alan markkinoilla. Teoston, joka edustaa musiikintekijöitä Suomessa, asiakkaista vain 19 % oli naisia vuonna 2017 (Teosto 2017). Musiikkialalla myös etenkin yritysten ja yhdistysten hallitusten jäsenet sekä ylintä päätäntävaltaa käyttävät johtajat ovat pääosin miehiä (Music Finland 2017).

Suomalaiset lapset oppivat jo lastenmusiikista sen, että heitä laulattavat ja heille laulavat miesten lisäksi myös naiset, mutta soittimia soittavat enimmäkseen miehet (Leppänen 2010, 13). Myös Wright (2001, 285) näkee miesten ja poikien musiikin harrastamisen painottuvan soittamiseen, kun taas tytöt ja naiset lähinnä laulavat. Historiaan katsoessa voidaankin huomata, että laulaminen on ollut aina naisille hyväksyttävämpää kuin soittaminen tai säveltäminen. Muinaisissa sivilisaatioissa oli vähemmän ennakkoluuloja kaikenlaisia naismuusikkoja kohtaan, mutta keskiajalla myös naisten laulamista alettiin rajoittaa. (Green 1997, 31.) 1500-luvulta aina 1900-luvulle asti laulaminen on ollut parhaiten naisille saatavilla oleva musisoinnin muoto sekä amatööri- kuin kotioissa että ammattilaisena julkisesti (Green 1997, 33). Sittemmin naisia

saatettiin nähdä myös orkestereissa rivijäsenenä, mutta harvemmin solisteina. 1980-luvulta naisinstrumentalistien määrä pop- ja rockbändeissä on kasvanut sekä naisbändeissä että sekabändeissä (Green 1997, 77). Kuitenkin populaarimusiikin soittimissa naiset ovat yhä näkyvimmin poissa rummuista, sähköbassosta ja sähkökitarasta. Voidaan sanoa, että mitä teknisempi soitin, sitä harvemmin se nähdään naisen soittimena. (Green 1997, 75–76.)

Lapsille aletaan tarjota stereotyyppisiä kuvia sukupuolesta musiikin välityksellä heti varhaislapsuudessa. Esimerkiksi perinteisten lastenlaulujen sanoitukset ovat usein vahvasti sukupuolitettuja. Naisia kuvataan usein ulkonäön kautta ja heidät liitetään yhteen hoivan ja kotitöiden kanssa (esim. Täti Monika, Pikku Inkerin Laulu) (Leppänen 2010 73–74). Tytöt esitetään usein passiivisessa roolissa, kun taas pojat ovat lauluissa aktiivisia toimijoita (esim. Jänöjussin mäenlasku, Prinsessa Ruusunen, Posteljooni) (Leppänen 2010, 76). Poikia voidaan esittää lauluissa myös normien rikkojina (esim. Rosvolaulu, Kissankulman kauhu – Eemeli, Kapteeni koukku) (Leppänen 2010 73–77). Tasa-arvoa ihannoivimpia lauluja on vähemmän, mutta viime aikoina niitäkin on alkanut ilmestyä enenevässä määrin.

Leppäsen mukaan lasten musiikkimaailma on siten sukupuolittunutta, että lastenmusiikkiin osallistuvat äidit isää enemmän. Esimerkiksi musiikkileikkikouluissa valtaosa vanhemmista on äitejä, ja isää toivottaisiinkin osallistumaan enemmän lapsen musiikkiharrastukseen (Leppänen 2010, 89–90). Myös Leppäsen haastatteluihin osallistuneet musiikkikasvattajat olivat kaikki naisia (Leppänen 2010, 111). Isien nähdään vaikuttavan enemmän siihen, mitä ”aikuisten musiikkia” kotona kuunnellaan, kun taas äidit päättävät kotona kuunneltavasta lastenmusiikista (Leppänen 2010, 114).

Jo pienillä lapsilla on ympäröivän kulttuurin luomia stereotyyppisiä käsityksiä soitinvalinnoista musiikissa. Marshallin ja Shibazakin tutkimuksessa (2013, 415) 3–4-vuotiaita lapsia pyydettiin osoittamaan kuvien avulla, mitä soitinta he haluaisivat itse soittaa omassa bändissään. Lapsille oli myös esitetty kuuntelunäytteitä siitä, miltä kuvissa olevat soittimet kuulostavat. Poikien keskuudessa kitara ja rummut olivat ylivoimaisesti suosituimmat soittimet, kun

taas tytöt halusivat soittaa klarinettia tai huilua. Abeles (2009) on tutkinut myös sukupuolten välisiä eroja lasten musiikkiharrastuksissa. Tässä tutkimuksessa tytöt soittivat eniten huilua, viulua tai klarinettia ja pojat rumpuja, trumpettia ja pasuunaa.

Sinkkosen (2013) mukaan klassisen musiikin harrastajista suurin osa on tyttöjä ja myös sinfoniakonserttien ja oopperoiden yleisöstä valtaosa on naisia, kun taas pojat ja miehet harrastavat musiikkia enimmäkseen rytmimusiikin kokoonpanoissa. Myös jazz- ja rockmusiikki yleisesti ovat miesvaltaisia aloja, laulajia lukuun ottamatta. Nykykulttuurissa naisten osa on laulaa ja soittaa herkkää ja tunteikasta musiikkia. Naisten on kuitenkin vaikea päästä pinnalle musiikin säveltäjinä tai esimerkiksi kapellimestareina. (Sinkkonen 2013, 48–49.)

Poikien vähäisen musiikkiharrastuksen ja erityisesti vähäisen klassisen musiikkiharrastuksen takana voikin olla se, että musiikkiharrastus nähdään uhkana poikien maskuliinisuudelle. Roulstonin & Misawan tutkimuksessa (2011, 17–18) osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli kohdannut ennakkoluuloja musiikkiharrastusta kohtaan sekä oppilaiden että vanhempien taholta. Oppilaat tai vanhemmat olivat saattaneet osoittaa, että heidän mielestään kuorolaulaminen on ”nynnyjen” poikien harrastus ja ”heteroseksuaalien” poikien oikea harrastus on jalkapallo tai muu urheilulaji. Opettajat pyrkivät rikkomaan stereotypioita kuorolaulamisesta kutsumalla kuoroonsa poikalaulajia erityisesti jalkapallojoukkueesta sekä esittelemällä lapsille aikuisia miehiä, jotka harrastivat sekä ”epämaskuliinista” musiikkia että urheilua.

Rockmusiikkiin kytketään usein erityisen paljon maskuliinisia merkityksiä. Rockmusiikkia harrastavien miesten haastatteluissa tuli ilmi, että miehet päätyivät yleensä tällaisiin harrastuksiin miesten kautta, kuten ihannoitujen rocktähtien innoittamana tai lähipiirin kautta, jotka tutustuttivat genren levyihin ja artisteihin (Soilevuo Grønnerød 2008, 27). Haastateltavat näkivät, että nainen voi soittaa rockia, kunhan hän pystyy soittamaan sitä miehisellä tavalla eli kovaa ja nopeasti. Rockin soittaminen oikein kytketään siis ruumiilliseen voimaan ja fysiologisiin eroihin, jotka ymmärretään sukupuoleen kytkeytyneiksi faktoiksi (Soilevuo Grønnerød 2008, 28–29).

Näyttäisi siltä, että tyttöjä koskevat rajoitukset ovat pikkuhiljaa muuttumassa sallivampaan suuntaan, esimerkiksi kuuluisien naiskapellimestareiden myötä, mutta poikien kulttuuri on kaventunut ennestään ja muuttunut yhä stereotyyppisemmäksi. (Sinkkonen 2013, 49.) Myös Abelesin mukaan tytöt valitsevat enenevässä määrin soitettavaksi myös sukupuolistereotyyppisiä rikkovia soittimia (Abeles 2009).

Soitinvalintojen voidaan nähdä liittyvän identiteetin kehitykseen. Esimerkiksi Hallamin ym. (2008) tutkimuksessa nuorten instrumenttivalinnoista tytöt valitsivat sitä useammin rummut tai sähkökitaran mitä ylemmällä luokka-asteella he olivat. Pojille taas feminiiniseksi miellettyjen soittimien valitseminen oli vähäisempää ja sen arveltiin johtuvan vertaisten ryhmäpaineesta. Soitinvalintoihin vaikutti myös se, miten soitin esitellään lapsille eli saavatko he soittamisesta mallin mies- vai naispuoliselta. (Hallam ym. 2008, 15.) Hallam ym. esittävätkin vaihtoehtoja stereotyyppien rikkomiseksi musiikinopetuksessa. Heidän mukaansa opettajan tulisi varmistaa, että oppilaille on tarjolla myös sukupuolirajoja ylittäviä roolimalleja. Vaihtoehtoisesti koulussa soittajat voisi myös jakaa erillisiin ryhmiin sukupuolen mukaan, jolloin kummassakin ryhmässä on löydyttävä kaikille soittimille soittaja sukupuolesta riippumatta. (Hallam ym. 2008, 16.) Toisaalta kuitenkin sukupuolia erottelevissa ryhmäjaossa on aina riski sukupuolten erillisyyden korostumisesta.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on tutkimuskysymysten avulla saada tietoa siitä, miten sukupuolitietoinen kasvatusta, sukupuolten tasa-arvo sekä tasa-arvon edistäminen näkyy kyseisen peruskoulun viidennen luokan musiikinopetuksessa. Ilmiöstä saadaan syvempää tietoa, kun tutkittaessa huomioidaan sekä oppilaiden että opettajan näkökulma. Tutkimuksen avulla saadaan tietoa siitä, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia viidesluokkalaisilla on musiikinopetuksesta ja sukupuolten tasa-arvosta musiikinopetuksessa, sekä millaisia näkemyksiä ja kokemuksia musiikinopettajalla on musiikinopetuksesta ja sukupuolten tasa-arvon edistämisestä omassa opetuksessaan sukupuolitietoisesta kasvatuksesta avulla.

Tutkimuskysymykset

1. Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia peruskoulun yhden viidennen luokan oppilaille on peruskoulun musiikinopetuksesta?
2. Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia peruskoulun yhden viidennen luokan oppilaille on sukupuolten tasa-arvosta musiikinopetuksessa?
3. Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia alakoulun musiikinopettajalla on peruskoulun musiikinopetuksesta ja sukupuolitietoisesta musiikinopetuksessa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tieteenfilosofisista suuntauksista konstruktivismissa todellisuus nähdään relativistisena. Relativismissa todellisuus ymmärretään moninkertaisina ja vaikeasti määriteltävinä mielen konstruktioina. Nämä todellisuuden konstruktioit ovat riippuvaisia kyseessä olevista yksilöistä tai ryhmistä. Mikään todellisuuden konstruktio ei ole toista oikeampi tai todempi, vaan ne ovat muuttuvia. (Guba & Lincoln 1994, 110–111.) Käsitän myös itse todellisuuden muodostuvan tässä tutkimuksessa tutkittavien omien kertomusten kautta. Tutkimuksen tarkoituksena ei siten ole myöskään löytää yhtä ainoaa todellisuutta, vaan eri ihmisten käsityksiä heidän todellisuudestaan. Konstruktivismille olennaista on myös se, että tutkijan ja tutkimuksen kohteen oletetaan olevan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ja siten tutkimuksen löydökset luodaan tutkimusprosessin kuluessa (Guba & Lincoln 1994, 111). Suhtaudun siis tutkimukseni löydöksiin siten, että ne eivät ole ainoastaan tutkimukseni osallistujien luomia, vaan olen myös itse tutkijana vaikuttanut löydöksiin muodostumiseen.

Tapaustutkimuksessa tutkitaan tiettyä nykyhetkessä tapahtuvaa tapausta tai ilmiötä syvällisesti ja ilmiön omassa luonnollisessa kontekstissa (Yin 2014, 16). Tapaustutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen tapaus tai ilmiö on (Yin 2014, 4). Tämän tutkimuksen kohde on tapaustutkimukselle ominainen tyypillinen kohde (Eskola & Suoranta 2008, 65), eli tutkimuksen kohteena on tavallinen suomalainen peruskoulun viides luokka.

Tapaustutkimukselle on ominaista, että tutkimuksen toteutusta suunnataan sen mukaan, mitä tutkija oppii tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen edetessä siis tarkennetaan ja kohdennetaan sitä, mikä on tutkimuksen kannalta tärkeää. (Bogdan & Biklen 2007, 59–60.) Näin kävi myös omassa tutkimuksessani, jonka olin ideoinut etukäteen, mutta päädyin esimerkiksi muokkaamaan tulevia

haastattelurunkoja edellisissä haastatteluissa saadun tiedon pohjalta sekä kehittämään ryhmähaastatteluun piirustustehtävän.

Tapaustutkimuksen käsitteellä voidaan viitata joko analyysiprosessiin tai analyysin lopputulokseen tai näihin molempiin (Patton 2002, 447). Johtopäätöksiä tehdessä tutkijan kiinnostus kohdentuu tapaustutkimuksessa joko aineistosta nouseviin tai teoreettisiin johtopäätöksiin. Aineistosta nousevissa johtopäätöksissä tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään kyseisen tapauksen piirteitä ja toimintaa. Teoreettisissa johtopäätöksissä taas voidaan esimerkiksi testata teorian yleistämistä tähän kyseiseen tapaukseen. (Bogdan & Biklen 2007, 69.) Tässä tutkimuksessa keskityn aineistosta nouseviin, ainoastaan tätä kyseistä tapausta koskeviin johtopäätöksiin. Tätä tutkimusta voisi luonnehtia ehkä myös tapaustutkimusta tarkemmin tilanneanalyysiksi (*situation analysis*), koska siinä tiettyä tilannetta tutkitaan kaikkien eri osallistujien näkökulmista (Bogdan & Biklen 2007, 66). Tässä tutkimuksessa huomioidaan myös kaikkien musiikintuntien osallistujien näkökulma, eli sekä oppilaiden että opettajan näkökulma.

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Keräsin tutkimusaineistoni n. 350 oppilaan suomalaisesta alakoulusta. Kysyin rehtorilta tutkimukseeni sopivaa luokkaa, ja hänen kautta vapaaehtoiseksi ilmoittautui yksi viides luokka ja tämän luokan luokanopettaja, joka opettaa myös musiikkia omalle luokalleen sekä muille 5.-6.-luokkalaisille tässä koulussa.

Arvoin luokasta tutkimuksen osallistujiksi kolme poikaa ja kolme tyttöä, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Eskolan ja Suorannan (2008, 66) mukaan haastateltavat kannattaisi valita sen mukaan, että heillä olisi suhteellinen samanlainen senhetkinen kokemusmaailma ja että he tietäisivät jotain tutkimusongelmasta ja olisivat kiinnostuneita tutkimuksesta. Nämä tekijät ohjasivat tutkittavien valintaa, koska oppilaan tuli olla halukas osallistumaan tutkimukseen, ja heillä kaikilla oli tietoa samoista tilanteista juuri heidän luokkansa musiikintunneilla. Myös opettajalla oli tietoa tutkimusongelmastani,

tosin hieman erilaisesta kokemusmaailmasta käsin kuin oppilailta. Halusin tutkimukseeni mukaan yhtä paljon tyttöjä ja poikia, jotta kummankin sukupuolen näkökulma olisi yhtä paljon esillä tutkimuksessa.

Seuraavassa taulukossa esittelen oppilaiden kiinnostusta ja harrastuneisuutta musiikkia kohtaan. Kaikki tutkimuksessani käytetyt oppilaiden nimet ja opettajan nimi ovat peitenimiä. Tutkimuksen eettisyyttä käsittelen tarkemmin luvussa 6.

TAULUKKO 1. Oppilaiden kiinnostus musiikkia kohtaan

| Nimi | Musiikin kuuntelu vapaa-ajalla | Laulaminen vapaa-ajalla | Soittaminen vapaa-ajalla | Musiikintunneilla viihtyminen |
|-----------|--------------------------------|-------------------------|--|-------------------------------|
| Niko | kuuntelee paljon | - | pianotunnit | viihtyy |
| Josefiina | kuuntelee | laulaa | pianotunnit | viihtyy |
| Paavo | kuuntelee paljon | - | - | ei viihdy |
| Miina | kuuntelee | laulaa | pianotunnit | viihtyy |
| Leo | kuuntelee paljon | - | - | viihtyy |
| Reetta | kuuntelee paljon | laulaa | pianonsoittoa joskus kotona äidin kanssa | viihtyy |

Luokanopettaja opetti tässä koulussa musiikkia omalle luokalleen sekä muille 5. ja 6. luokille. Hän oli opiskellut musiikkikasvatuksen perusopinnot sekä muutamia lisäkursseja soinnutuksesta ja sävellyksestä. Opettaja oli toiminut luokanopettajana ja resurssiopettajana tätä koulua ennen kahdessa muussa saman kunnan koulussa. Hän kertoi, että hänen vastuullaan oli ollut koulun musiikki aina jossain muodossa: luokanopettajana toimiessaan hän opetti myös muille luokille musiikkia ja resurssiopettajana (eli eri luokissa kiertävänä luokanopettajana) toimiessaan hän oli vastuussa esimerkiksi koulun juhlien musiikkiesityksistä. Opettajalle oli siis kertynyt jo laajasti kokemusta musiikin opettamisesta.

4.3 Tutkimusaineiston keruu

Keräsin aineiston haastattelemalla oppilaita ja opettajaa. Valitsin aineistonkeruutavaksi haastattelun, koska siinä ollaan suoraan kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34), mikä tuntui luontevimmalta tavalta selvittää oppilaiden ja opettajien näkemyksiä ja kokemuksia. Haastattelussa tutkijalla on myös mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa sekä saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34). Haastattelu oli tutkimukseeni sopiva valinta myös siksi, että haastattelun aikana on mahdollista selvittää ja syventää saatuja tietoja, eli esimerkiksi pyytää perusteluja tai käyttää lisäkysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Haastattelin oppilaita ensin yksittäin, sitten kolmen hengen ryhmissä ja lopuksi haastattelin opettajaa. Oppilaiden ryhmähaastatteluihin kuului myös piirustustehtävä.

Haastattelut olivat luonteeltaan teemahaastatteluja, eli haastatteluja varten olin suunnitellut käsiteltävät teemat sekä tarkentavat kysymykset, mutta kysymysten järjestys ja muoto saattoivat muuttua eri haastatteluissa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64). Vaikka teemahaastattelun haastattelurunko koostuu yleensä pelkästä teemaluettelosta, tutkija voi laatia ennalta valmiita kysymyksiä haastattelun sujumuuden varmistamiseksi siltä varalta, että haastateltavat olisivat kovin hiljaisia tai varautuneita (Hirsjärvi & Hurme 2001, 103). Itse laadinkin haastattelua varten runsaasti tarkkoja kysymyksiä, koska lasten haastattelussa on riskinä haastateltavan vähäsanaisuus. Koin myös, että itselläni aloittelevana tutkijana oli haastattelussa varmempi olo valmiiden kysymysten kanssa. Haastattelurungot löytyvät liitteistä (Liitteet 1–3).

Hirsjärvi & Hurme (2001, 72) suosittelevat tutkijoilla esihaastattelua ennen varsinaista haastattelua. Sen avulla voidaan testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja hypoteettista kysymysten muotoilua. Tällöin tutkijalla on mahdollisuus muokata haastattelurunkoa toimivammaksi ennen varsinaisia haastatteluja. Tein itsekkin esihaastattelun sukulaistytölleni. Muokkasin haastattelurungon kysymyksiä esihaastatteluni mukaan siten, että poistin

ylimääräiseltä tuntuvat kysymykset ja muotoilin muutamia vaikeita kysymyksiä uudestaan helpommin ymmärrettäväksi.

Haastattelin oppilaita koululla koulupäivän aikana ja opettajaa koululla hänen ”hyppytuntinsa” eli keskellä koulupäivää olevan opetuksettoman tunnin aikana. Koska teemahaastattelu edellyttää aina hyvää kontaktia haastateltavaan, haastattelupaikan pitäisi olla rauhallinen ja haastateltavan näkökulmasta turvallinen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 74). Koulu oli luontevin paikka haastatella oppilaita, koska tutkimus liittyy kouluympäristöön ja koulu on oppilaille tuttu paikka. Myös opettajan haastattelu onnistui vaivattomasti koulun tiloissa koulupäivän aikana.

Äänitin ja litteroin kaikki haastattelut. Litteroin aineiston muuten sanatarkasti, mutta ryhmähaastatteluissa poimin oppilaiden piirustushetkestä vain olennaisimmat kommentit. Merkitsin litterointeihin myös naurahdukset, kuiskaukset, nyökkäykset ja tauot. Litteroitua aineistoa syntyi 98 sivua fonttikoolla 11 ja rivinvälillä 1,5.

Haastattelutilanne alkaa yleensä kevyellä jutustelulla. Tämän tarkoituksena on etsiä jotain yhteistä haastattelijalle ja haastateltavalle, mistä voidaan lähteä rakentamaan vuorovaikutusta. (Bogdan & Biklen 2007, 103.) Koin tämän erityisen tärkeäksi lapsia haastatellessa, koska lapsille haastattelutilanne on todennäköisesti jotain uutta ja erikoista, ja halusin saada ilmapiirin rennoksi ja keskustelevaksi. Ennen varsinaisen haastattelun alkua tutkijan tulee kertoa vielä lyhyesti haastateltavalle tutkimuksen tarkoituksesta ja muistuttaa, että kaikkea haastattelussa esiin tullutta tietoa käsitellään luottamuksellisesti (Bogdan & Biklen 2007, 103). Haastattelun alussa tulisi myös kertoa myös lapselle mahdollisimman ymmärrettävästi, mikä haastattelijan rooli on ja miten haastattelun tietoja käytetään (Alasuutari 2005, 148). Kerroinkin siis lapsille aina haastattelun alussa, ettei haastatteluissa ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan olen kiinnostunut juuri tämän lapsen ajatuksista. Lisäksi ilmoitin, etten kerro haastatteluissa keskustelluista asioista kenellekään, vaan kirjoitan niistä tutkimukseeni ja siinäkin oppilaiden nimet tai koulu ei tule esille.

Haastattelin oppilaita yksittäin marraskuussa 2018. Yksilöhaastattelun tarkoituksena oli kartoittaa alustavasti oppilaiden ajatuksia aiheesta, jotta saisin tietoa siitä, millaisiin aiheisiin ryhmähaastattelussa kannattaa ja voi syventyä. Keskityin näissä haastatteluissa hieman enemmän ensimmäiseen tutkimuskysymykseen kuin toiseen. Etenkin haastattelun alussa kysyin tunnustelevia kysymyksiä, joilla pyrin orientoimaan oppilasta miettimään omia kokemuksia ja näkemyksiä musiikista ja musiikinopetuksesta. Sukupuoleen liittyviä kysymyksiäkin kuului haastatteluun, mutta näissä ei vielä päästy niin syvälle käsiksi ilmiöön. Lasten haastattelussa on tärkeää tavoittaa lapsen kieli ja myös käyttää haastattelussa lapsen kieltä (Alasuutari 2005). Siksi olinkin muotoillut kysymykset siten, että ne olisivat mielestäni tämän ikäiselle lapsille ymmärrettäviä. En käyttänyt esimerkiksi sukupuolten tasa-arvon termiä suoraan, vaan pyrin kysymyksilläni selvittämään aihetta eri lailla muotoilluilla kysymyksillä. Havaitsin, että oma haastattelutekniikkani kehittyi haastattelujen edetessä. Etenin haastattelurunkoni kysymyksissäni luontevammin ja rohkaistuin poikkeamaan siitä esimerkiksi tehden lisäkysymyksiä ja tarkentavia kysymyksiä.

Yksilöhaastattelujen jälkeen kuuntelin nauhoitettuja haastatteluja ja tein niistä muistiinpanoja. Näiden muistiinpanojen pohjalta tein ryhmähaastattelulle haastattelurungon ja suunnittelin oppilaille piirustustehtävän. Siinä mielessä keräsin aineistoa ja analysoin aineistoa lomittain.

Ryhmähaastattelua käytetään usein sellaisissa tilanteissa, joissa joukkoa yhdistää jokin asia, jota on luontevaa pohtia yhdessä. Ryhmän jäsenet auttavat toisiaan puhumaan, vertailemaan ja käsitteellistämään kokemuksiaan, mikä auttaa myös motivoimaan haastateltavia yksilöhaastattelua paremmin. (Savonmäki 2007, 66.) Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelun tarkoituksena yksilöhaastattelun rinnalla oli, että pystyin selvittämään, mitä uutta annettavaa haastateltavilla oli tutkittavasta asiasta yksilöhaastatteluista tekemieni tarkennuksien sekä toisten oppilaiden tuen avulla. Ryhmähaastatteluissa oppilaat pystyivät myös yhdessä muistelemaan tai herätteleämään muistikuvia aiheista. (Eskola & Suoranta 2008, 94–95.)

Ryhmähaastattelu sopii hyvin sellaiseen tilanteeseen, jossa halutaan selvittää, miten henkilöt muodostavat yhteisen kannan johonkin ajankohtaiseen kysymykseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61). Ryhmähaastattelussa tutkija voi myös saada tietoa eri näkökulmien vaihtelusta ryhmän sisällä. Lisäksi ryhmäläiset voivat auttaa yksilöitä ryhmässä perustelemaan omaa näkökulmansa ja mahdollisesti jopa löytämään oman näkökulman aiheeseen. (Bogdan & Biklen 2007, 109.) Ryhmähaastattelusta voi myös olla etua silloin, kun halutaan selvittää lasten mielipiteitä. Ryhmä voi kannustaa lapsia puhumaan reippaammin, jos lapset ovat kovin arkoja puhumaan yksin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63).

Ryhmähaastattelussani oli myös ryhmäkeskustelun piirteitä. Valtonen (2005, 224) kuvailee ryhmähaastattelua siten, että siinä jokaiselta ryhmäläiseltä kysytään vuoron perään samat kysymykset ja haastatteliija pyrkii pitämään vuorovaikutuskontrollin itsellään, mutta ryhmäkeskustelussa pyritään saamaan keskustelua myös haastateltavien välille. Keskustelua voidaan herätellä virikemateriaalin avulla, jollaisena piirustustehtäväni tässä tapauksessa toimi. Piirustuksen avulla voidaan selvittää aiheeseen liittyviä käsityksiä ja mielikuvia. Tällaisten projektiivisten tekniikoiden käytön virikemateriaalissa oletetaan antavan pääsyn haastateltavan autenttisen minän merkityksiin tai kulttuurillisiin merkityksiin. (Valtonen 2005, 237–238.) Valitsin aineistonkeruun rinnalle tämän piirustustehtävän, koska näin siinä mahdollisuuden päästä käsiksi oppilaiden ennako-oletuksiin sukupuolirooleista sitä suoraan kysymättä. Uskoin myös, että piirustukset synnyttävät keskustelua ja itseni on helpompi kysyä oppilailta asioita heidän piirustuksensa kautta.

Ryhmähaastattelut tehtiin joulukuussa 2018. Oppilaat jaettiin kolmen hengen ryhmiin. Sain tässä apua opettajalta siihen, millaiset ryhmäjaot olisivat haastattelun kannalta toimivimpia siten, että ryhmässä syntyisi mahdollisimman paljon keskustelua. Ryhmähaastattelussa haastattelijan tehtävänä on ohjata keskustelua pysymään valittujen teemojen piirissä ja varmistaa kaikkien haastateltavien mahdollisuus osallistua aktiivisesti keskusteluun (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61). Ryhmähaastattelun ongelmana voikin olla se, että joku

ryhmästä voi dominoida haastattelutilannetta. Tällöin haastattelijä voi tosin pyytää muilta kommentteja erikseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Haastatteluissa oli havaittavissa, että joku ryhmässä saattoi saada vähemmän puheenvuoroja keskusteluissa, ja siksi jouduinkin välillä kohdentamaan kysymyksiä juuri tietyille oppilaille, jotta heidänkin näkökulmansa tulisi esiin.

Aluksi kyselin oppilailta tarkennuksia ja täydennyksiä yksilöhaastattelun pohjalta lähinnä yleisesti heidän musiikinopetuksestaan. Seuraavaksi siirryimme piirustustehtävään. Ohjeistin oppilaita piirtämään omat bändit ja miettimään, mitä soittimia siellä olisi ja ketkä toimisivat soittajina. Oppilaat saivat päättää täysin itse, mitä soittimia ja ketä soittajia he valitsevat. Henkilöt saivat olla joko oikeita tai kuvitteellisia. Painotin sitä, että tavoitteena ei ole lyhyen ajan takia tehdä hienoa ja tarkkaa piirustusta, vaan sellainen, mistä osaa kertoa ajatuksiaan minulle. Lopuksi oppilaat esittelivät minulle ja muulle ryhmälle piirustuksensa, mikä johdatteli hyvin keskusteluun sukupuoleen liittyvistä aiheista musiikintunneilla.

Käytin tähän mennessä keräämäni aineistoa hyödyksi myös opettajan haastattelurungon laatimisessa. Kokosin ryhmähaastattelusta muistiinpanoja, ja käytin niitä sekä yksilöhaastattelun muistiinpanoja apuna opettajan haastattelurungon laatimisessa. Lisäksi otin haastattelurunkoon kysymyksiä haastattelurunkoni luonnoksesta, jonka olin koonnut ennen aineistonkeräämisen aloittamista. Opettajan haastattelu tehtiin tammikuussa 2019. En lähettänyt opettajalle haastattelukysymyksiä etukäteen, koska en halunnut ottaa sitä riskiä, että haastattelurunko ohjaisi opettajaa ottamaan selvää asioista ja vastaamaan "oletetulla" tavalla haastattelukysymyksiini.

4.4 Aineiston analyysi

Käytin aineiston analyysinä sisällönanalyysiä. Pattonin (2002, 453) mukaan sisällönanalyysillä tarkoitetaan laadullisen aineiston reduktiota eli pelkistämistä ja sitä myötä aineistoa selkeyttävää työtä, millä pyritään tunnistamaan johdonmukaisuuksia ja merkityksiä aineistosta. Analyysini oli luonteeltaan

induktiivinen eli aineistolähtöinen (Patton 2002, 453; Eskola & Suoranta 2008, 151). Induktiivisessa analyysissä aineistoa ei analysoida minkään valmiiksi olemassa olevan kehyksen mukaan, vaan löydöt nousevat aineistosta tutkijan tulkintojen kautta. Aineistosta etsitään tällöin toistuvia kaavoja, teemoja ja kategorioita. (Patton 2002, 453.) Tämä analyysitapa sopi parhaiten aineistolähtöiseen tutkimukseeni, koska en ollut etsinyt teoriaa pohjaksi aineistonkeruullekaan.

Sisällönanalyysiin kuuluu aineistossa toistuvien kaavojen tunnistamista, koodaamista, kategorisointia, luokittelua ja nimeämistä. Induktiivisessa analyysissä puhutaan avoimesta koodauksesta. Siinä painotetaan sitä, että tutkija on avoinna aineistolle etenkin sisällönanalyysin alussa, kun etsitään mahdollisia kategorioita, toistuvia kaavoja ja teemoja. (Patton 2002, 453–454.) Yleensä ensimmäinen aineiston lukukerta on koodauskategorioiden ja luokittelusysteemien hahmottelua varten. Vasta toisella kerralla aletaan koodata aineistoa koodinimien mukaan järjestelmällisesti. Koodauksen apuna voi käyttää myös värikoodausta. Käytännössä aineistosta etsitään aiheita ja tietoja, jotka nimetään koodinimillä ja nämä koodinimet kirjoitetaan ylös. Lyhyet koodinimet kirjoitetaan myös suoraan asiaan kuuluvan aineistokatkelman viereen. (Patton 2002, 463.)

Analysoin eri haastattelut erikseen, eli yksilöhaastattelut, ryhmähaastattelut ja opettajan haastattelun kaikki omina aineistoinaan. Käytin kaikissa samanlaista tekniikkaa. Aluksi luin aineiston läpi pariin kertaan ja aloin pohtia, mikä aineistossa on tärkeää ja millaisia toistuvia aiheita aineistosta löytyy. Uudestaan lukiessani aineistoa alleviivasin tekstistä ne alkuperäiset ilmaukset, jotka kuvasivat mielestäni ilmiön kannalta tärkeitä aiheita. Muodostin näistä alkuperäisistä ilmaisuista ilmaisun sanomaa tiivistävät pelkistetyt ilmaukset ja kirjoitin pelkistetyt ilmaukset ylös. Samaa asiaa ilmaisevat ilmaisut kirjoitin vain yhteen kertaan, mutta merkitsin paperiin, kuinka monessa kohdassa sama aihe mainittiin.

Kun olin koonnut kaikki pelkistetyt ilmaukset paperille, aloin pohtia, mitkä ilmaukset voisivat liittyä toisiinsa. Koodasin yhteen sopivat ajatukset väreittäin

ja muodostin ajatuksille yhteisen teemaotsikon. Numeroin jokaisen teemaotsikon ja laitoin niiden alla oleville ajatuksille otsikon numeron lisäksi tarkempaa pelkistettyä ilmaisua kuvaavan kirjaimen. Käytin yhä myös värejä apuna. Tein vielä lopullisen siistimmän analyysipaperin, johon kokosin tarkemmin ja siistimmin kaikki teemat ja niiden alle tulevat pelkistetyt ilmaukset. Tässä vaiheessa kävin aineiston vielä kerran läpi siten, että koodasin aineistosta oikealla värillä ja kirjain-numero-yhdistelmällä jokaisen ajatuksen. Luin myös aineiston vielä kerran läpi siten, että varmistin, ettei jokin tiettyyn teemaan liittyvä ajatus olisi jäänyt huomaamatta, ja tarvittaessa lisäsin sen analyysipaperiin.

Yksilöhaastattelun analyysistä muodostui kuusi teemaa ja lisäksi kokosin seitsemänteen teemaan muita huomioitavia asioita, jotka eivät liittyneet toisiinsa tai muihin teemoihin, mutta olivat tutkimuksen kannalta olennaisia asioita. Teemat olivat: 'toiminta musiikintunneilla', 'oppilaiden vaikutusmahdollisuudet', 'musiikinopetuksen yhteys omaan elämään', 'häiritsevä käytös', 'opettaja kohtelee oppilaita tasa-arvoisesti' sekä 'sukupuolten erot musiikintunneilla'. Ryhmähaastatteluista muodostui neljä teemaa ja viides 'muuta huomioitavaa'-osio. Teemat olivat: 'havaintoja musiikintunneista', 'musiikki yhdessä ja yksin', 'bändipiirustukset' sekä 'sukupuolten erot musiikintunneilla'. Opettajan haastattelusta nousi kolme teemaa, jotka olivat: 'näkemystä musiikintunneista', 'opettaja ja tasa-arvo' sekä 'oppilaat ja tasa-arvo'. Taulukossa on esimerkki siitä, miten muodostin alkuperäisilmauksista pelkistetyn ilmauksen ja niistä teeman.

TAULUKKO 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten ja teeman muodostamisesta analyysissä

| Alkuperäisilmaus | →Pelkistetty ilmaus | →Teema |
|---|---|-------------------------------------|
| <i>pojat kuuntelee räppiä ja tytöt kaikkee mahdollista muuta</i> | Sukupuolten erot musiikkimauissa | Sukupuolten eroja musiikintunneilla |
| <i>tytöt kuuntelee marcusta ja martinusta ja pojat kuuntelee kaikkee mahdollista muuta mikä on mahdollisimman kaukana siitä</i> | | |
| <i>pojat kuuntelee enemmän räppiä ja tytöt sitten ehkä poppia ja semmosta kaunista</i> | | |
| <i>te niinku kuuntelette sitä opetusta meitä se ei vaan kiinnosta</i> | Poikia kiinnostaa musiikinopetus tyttöjä vähemmän | |
| <i>noitten vapaa-aikaan kuuluu se niin se on [...] niille niinku oikeesti kivaakin</i> | | |
| <i>niit ei vaan kiinnosta</i> | | |
| <i>no pojat soittaa enemmän rumpuja kun me</i> | Pojat soittavat rumpuja tyttöjä useammin | |
| <i>mä en nyt suunnilleen tyyliin muista millon viimeks tyttö ois tyyliin soittanu rumpuja</i> | | |
| <i>ei meistä hiroeen moni oikeesti kyllä soita</i> | | |

Kirjoitin tulokset ensin auki, ja lopuksi vielä yhdistelin niistä omat lukunsa. Toisaalta tuntui, että analyysi jatkui vielä tulosten tarkastelua kirjoittaessa, koska silloin itselleni aukesi sellaiset laajat kokonaisuudet, mitkä jäivät itse analyysissä huomioimatta. Lopuksi yhdistin oppilaiden yksilöhaastatteluista ja ryhmähaastatteluista saadut tulokset yhteen saman luvun alle.

5 TULOKSET

Esittelen tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksieni mukaan. Aluksi kerron peruskoulun viidennen luokan oppilaiden näkemyksistä ja kokemuksista musiikinopetuksesta ja tarkastelen heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan sukupuolten tasa-arvosta musiikintunneilla. Seuraavaksi esittelen opettajan näkemyksiä ja kokemuksia aiheesta. Tarkastelen näitä tuloksia kirjallisuuteen nähden erikseen luvussa 6.

Tekstissäni on suoria aineistolainauksia, jotka olen merkinnyt kursivoinnilla. Hakasulut tarkoittavat tutkijan omia merkintöjä. [...] tarkoittaa, että siltä kohdalta on poistettu haastateltavan puhetta ja hakasulkujen sisään kirjoitettu teksti on kirjoittajan oma lisäys. Pilkulla tarkoitetaan puheessa esiintyvää lyhyttä taukoa.

5.1 Oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia musiikinopetuksesta

5.1.1 Soittaminen suosituinta toimintaa musiikintunneilla

Oppilaat kertoivat musiikintunneista heräävän pääasiassa positiivisia ajatuksia. Musiikintunnit koettiin kivoina ja monipuolisina oppitunteina, joilla on paljon tekemistä. Ainoastaan Paavo painotti sitä, että hänen mielestään koulun musiikki on tylsää. Musiikki koettiin myös joissain määrin muista kouluaineista poikkeavaksi oppiaineeksi. Leo kertoi, että musiikintunnit *on ihan kivoja semmosta et ei oo vaan kirjaan kirjottamista koko ajan*. Leo ja Miina kuvailivat musiikintunteja rauhoittavina muihin oppiaineisiin verrattuna:

Leo: en mä tiä rauhottavalta tavallaan kun pitää aina niinku hirvee häsellys ja tehä kirjaa ku on kaikkee niin sitten saa soittaa vaan

Miina: se on kuitenkin musiikintunti et se ei oo mikään semmonen häiriköintitunti tai hösläystunti vaan et silloin tehään niinku niitä asioita mitä pitää tehä

Oppilaat kertoivat, että musiikintunneilla soitetaan, lauletaan ja tehdään teorian tehtäviä. Lisäksi kysyin jokaiselta, mitä hän yleensä tekee musiikintunnilla. Oppilaat kertoivat soittavansa soittimia, laulavansa ja kuuntelevansa musiikintunnilla. Lisäksi Josefiina ja Paavo kertoivat, että he tekevät musiikin teorian tehtäviä sekä jotain muuta. Josefiina kuvaili toimintaansa: *no kuuntelen tai sitten teen niitä tehtäviä tai koristelen niitä monisteita mitä on jaettu tai sitten vaan vihkoo*. Paavo kertoi musiikintunneilla lähinnä odottavansa, mutta hän ei määritellyt tarkemmin, mitä hän odotti.

Oppilaat kertoivat pitävänsä musiikintunneilla eniten soittamisesta ja laulamisesta. Oppilaat toivoivat myös, että tulevaisuudessa musiikintunneilla soitettaisiin yhä enemmän. Myös Paavo, joka piti musiikintunteja pääasiassa tylsinä, totesi: *mut on se laulaminen ihan hauskaa sitten loppujen lopuks*. Haastatteluissa tuotiin myös vahvasti esille sitä, kuinka yhdessä laulaminen on kivaa, mutta yksin laulaminen ei. Kun kysyin, mistä oppilaat eivät pidä musiikintunnilla, puolet vastasi, etteivät he pidä kirjallisista tehtävistä ja loput vastasivat etteivät he pidä siitä, että osa oppilaista häiritsee musiikintunnilla.

Kyselin oppilailta, mitkä soittimet heidän luokassaan ovat eniten ja vähiten suosittuja. Piano ja rummut nostettiin suosituimmiksi soittimiksi. Vähiten suosituiksi soittimiksi nimettiin nokkahuilu, kitara, ukulele ja rytmisoittimet. Leo perusteli pianon ja rumpujen suosiota niiden suurella koolla ja voimakkaalla äänellä. Reetta oli myös sitä mieltä, että soittimet ovat suosittuja, koska niillä halutaan näyttää muille omaa osaamista: *niin ja sit jotkut kato osaa soittaa hyvin pianoo niin ne vähän halua näyttää et joo me osataan tätä ja tätä*. Soittimien suosiota perusteltiin myös sillä, miten helppoja tai vaikeita soitettavia ne ovat. Miina kertoi rummuista: *et niinku on helpot silleen soittaa et rummuissakin se komppi niin se lähtee aika monella aika hyvin se komppi*. Kitaraa hän taas epäili vähemmän suosituksi kitaran otteiden vaikeuden takia. Nokkahuilun huonoa suosiota perusteltiin sillä, että nokkahuiluun oli kyllästytty, kun sitä oli soitettu niin paljon. Reetta toi kuitenkin esille myös soittimen vaikeuden: *kyl se on aika vaikeekin silleen muistaa ne kaikki asteet... ja sit se on vaikeeta vaihtaa silleen nopeesti*

niitä. Toisaalta rytmisoittimet koettiin liiankin helpoiksi ja siksi ehkä tylsiksi soittimiksi. Josefiina ja Miina keskustelivat rytmimunan soittamisesta:

Josefiina: *koska varmaan kun siinä ei kauheesti voi tehdä kun vaan*

Miina: *tälleen vaan heilutella kättä niin*

5.1.2 Musiikki koulussa ja vapaa-ajalla erillisiä maailmoja

Suurimman osan oppilaista mielestä heidän musiikinopettajansa otti joissain määrin vastaan toiveita koskien musiikintunteja. Josefiina ja Paavo kertoivat, ettei toiveita kuitenkaan esitetä kovin usein, joten opettajan suhtautumista oppilaiden toiveisiin oli vaikea arvioida. Oppilaat kertoivat saavansa mahdollisuuksia vaikuttaa toimintaan esimerkiksi soitinvalintojen muodossa. Reetta huomautti, ettei hänen mielestään omasta toiminnasta saa kuitenkaan päättää täysin: *mut et sä voi päättää silleen 'joo et mä haluun nyt maata tässä et mä en halua osallistua' niin se ei toteudu kyllä ikinä.*

Kysyin jokaiselta oppilaalta, saako hän itse vaikuttaa musiikintunneilla laulettaviin, soitettaviin ja kuunneltaviin kappaleisiin. Paavo ja Leo kokivat, etteivät he saa vaikuttaa mihinkään kappalevalintoihin musiikintunneilla. Josefiina ja Miina toivat esiin, etteivät he itse esitä toiveita, mutta muistelivat, että joskus oppilaat saavat valita laulettavan kappaleen esimerkiksi esitetyistä vaihtoehtoista. Reetta taas koki, että laulettavia ja soitettavia kappaleita saa valita joskus harvoin, mutta opettaja päättää, mitä kuunnellaan. Niko koki saavansa vaikuttaa kaikenlaisiin kappalevalintoihin joskus.

Oppilaat kokivat pystyvänsä tuomaan omaa osaamistaan näkyville musiikintunneilla. Suurin osa kertoi osaamisensa tulevan näkyväksi soittamalla tai laulamalla. Miina ja Reetta kertoivat myös, että he tuovat omaa osaamistaan näkyville auttamalla muita oppilaita musiikintunneilla. Paavo lukuun ottamatta kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että heidän osallistumisensa musiikintunnin toimintaan on tärkeää.

Kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että musiikinopetus ei liity oikeastaan ollenkaan heidän vapaa-aikaansa, vaikka neljä haastateltavista harrasti soittamista myös vapaa-ajalla. Hieman tarkemmin kyselyäni nämä

pianonsoittoa harrastavat oppilaat kertoivat, että musiikinopetus liittyy vähän soittoharrastukseen, lähinnä siten, että kummassakin opetellaan nuotteja ja koulussa oppimia kappaleita saatetaan soittaa myös kotona. Suurin osa oppilaista toisaalta kokikin, että he pystyivät hyödyntämään musiikintunneilla opittuja asioita myös vapaa-ajalla. Pääasiassa tämä tapahtui soittamalla tai laulamalla musiikintunnilla harjoiteltuja kappaleita kotona. Vain Paavo koki, ettei hän hyödyntänyt oppimaansa vapaa-ajalla.

Paavo: en mä oikein käytä vapaa-ajalla niinku mitään semmosia taitoja niinku mitä musiikintunnilla opetellaan [...] mutta jos niinku oppii jotain musiikintunnilla niin kyllä ne varmaan tulis käytettyä jos käyttäis niinku jotain

Kysyin oppilailta, haluaisivatko he, että musiikinopetus liittyisi enemmän heidän vapaa-aikaansa siten, että musiikintunnilla käsiteltäisiin oppilaiden vapaa-aikaan liittyvää musiikkia. Oppilaat olivat sitä mieltä, että vapaa-ajalta tuttuja kappaleita voisi käsitellä musiikintunneilla vähän, mutta pääasiassa vapaa-ajalta tuttuja asioita ei haluttu yhdistää koulumaailmaan. Paavo kommentoi: *niin koska ei koulua ja vapaa-aikaa kannata ehkä pakolla yhittää*. Miina perusteli, että olisi tylsää käydä vapaa-ajalta tuttuja aiheita läpi vielä koulussakin. Vapaa-aikaan liittyvän sisällön sijasta musiikinopetuksen haluttiin painottuvan soittamiseen. Leo kertoi: *mieluummin silleen niinku just jotain missä on mahdollisimman paljon kaikkee erilaisia soittimia*.

Kyselin oppilailta siitä, miten musiikki näkyy heidän elämässään koulun ulkopuolella. Kaikki oppilaat kertoivat kuuntelevansa musiikkia vapaa-ajalla paljonkin. Musiikkia kuunneltiin pääasiassa Spotifysta tai Youtubesta puhelimen välityksellä kuulokkeilla tai kaiuttimella. Oppilaat eivät kokeneet radiosoiton tai televisiossa esitettävän musiikin vaikuttavan heidän valitsemaansa kuunneltavaan musiikkiin. Kuunteluvalintoihin kerrottiin vaikuttavan Youtubessa näkyvä kappaleen kuvake, musiikkivideo tai kaverin suositus kappaleesta. Myös artistin tai bändin suosion kerrottiin vaikuttavan siihen, valitaanko kyseistä kappaletta kuunneltavaksi.

Leo: se on niinku periaatekysymys vaikka niinku joku pien artisti tekis vaikka mitenkä hyvän biisin ei kukaan kuuntele sitä koska se ei oo tunnettu

Oppilaiden puheissa korostui se, että musiikkia kuunnellaan paljon kavereiden kanssa. Oppilaat kuvailivat musiikin vähentävän tylsyyttä kaveriporukassa.

Leo: et me ei istuta siinä vaan meil on se musiikki siinä niinku mikä... et meillä ei oo tavallaan tylsää vaan koska meillä on se musiikki siinä

Oppilaat kokivat myös tärkeäksi oman mielipiteen kertomisen kuunneltavasta kappaleesta. Leo ja Reetta keskustelivat tästä:

Leo: koska jos me kuunnellaan kavereitten kaa me kuunnellaan sitä yleensä kaiuttimesta [...] ja jutellaan siinä, mut jos yksin kuuntelee niin se vaan on ja ei niinku sano siitä mitään tai silleen ajattele et se vaan on mut jos kavereitten kaa kuuntelee niin sit se tavallaan on niinku silleen että puhutaan siitä ja

Reetta: niin ei kellekään voi kertoa mielipidettänsä sit jos kuuntelee yksin

Toisaalta osa oppilaista koki, että musiikin kuunteleminen yksin on helpompaa, koska silloin ei tule erimielisyyksiä kappalevalinnoista.

Miina: siinä on se oma etunsa et yksin kun kuuntelee voi valita sen oman kappaleen et joku ei saata tykätä samanlaisesta kun niinku itte niin sit se on helpompi et niinku itte kuuntelee mut on se tietty kiva kaverin kaa kuunnella jos niinku on samantyyllisiä kappaleita

5.2 Oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia sukupuolten tasa-arvosta musiikintunneilla

5.2.1 Rap-musiikki jakaa tyttöjen ja poikien musiikkimieltymyksiä

Kysyin oppilailta, onko tyttöjen ja poikien musiikkimieltymyksissä eroa. Niko, Miina ja Reetta olivat sitä mieltä, että tytöt ja pojat kuuntelevat osittain samanlaista, mutta osittain myös erilaista musiikkia. Nikon mukaan tytöt kuuntelevat rauhallisempaa ja pojat nopeampaa musiikkia. Hän itse tosin kertoi pitävänsä erityisesti rauhallisesta musiikista. Josefiina, Paavo ja Leo taas olivat sitä mieltä, että tytöt ja pojat kuuntelevat hyvinkin erilaista musiikkia. Josefiina, Leo ja Reetta kertoivat tarkemmin, että heidän mielestään pojat kuuntelevat enemmän räppiä. Haastateltavat kuitenkin huomioivat kommentteissaan yksilöllisiä eroja.

Leo: *no ei kovin moni tyttö kuuntele räppiä tai tämmöstä että niinku, on siis poikkeuksiakin kyllä minäkin tiän [...] mutta ne ei niinku yleensä tällä hetkellä pojat kuuntelee enimmäkseen niinku räppiä mutta ei tytöt oikein kuuntele*

Niko toi myös useaan otteeseen haastatteluissa esille, että hän ei tykkää räpistä, vaikka onkin poika. Tyttöjen suosimaa musiikkia kuvailtiin tanssimusiikiksi ja kauniiksi popiksi. Miina ja Reetta nostivat esille myös sen, että tytöt kuuntelevat enemmän naisartistejä ja pojat miesartistejä.

Miina: *tytöt ehkä saattaa kuunnella vähän semmosia niinku enemmän niinku et tyttö laulaa kappaleita ja saattaa semmosia ehkä vähän niinku heleämpiä ja semmosia ja sit pojat saattaa kuunnella just poikien niinku tai niinku miesten laulamia kappaleita*

Josefiina pohti, että saman sukupuolen muusikoista voi saada samastumisen kohteita:

Josefiina: *et niillä on niinku kun nekin on poikia ja sit se laulaja on poika niin sitten niinku niillä on sitten semmosia poikamaisempia lauluja ehkä*

Oppilaat nostivat kuitenkin esille, että tytöt kuuntelevat melko paljon myös miespuolisten tekemää musiikkia, etenkin teinipoikien musiikkia. He olivat kuitenkin sitä mieltä, että pojat eivät kuuntele oikeastaan ollenkaan tyttöjen tai naisten tekemää musiikkia. Leo huudahti nauraen: *kukaan ei kuuntele tyttöjä!* Sitä, että pojat eivät kuuntele tyttöjen tai naisten tekemää musiikkia perusteltiin sillä, että tytöt eivät räppää. Kysyin, mitä ajatuksia oppilaissa herättää se, että tytöt eivät räppää. Paavo ihmetteli:

Paavo: *jos tytöt tykkää enemmän just tommosista musiikeista [edellisessä kommentissa puhuttiin tanssimusiikista] niin miks joku tyttö tekis semmosta mistä ei tykkää?*

Leo kommentoi myös, että *ei tytöt tee musiikkia*. Reetta oli sitä mieltä, että räppääminen ei vain ole tyttöjen juttu, vaan he pitävät enemmän tanssimusiikista.

5.2.2 Tytöt laulussa ja pianossa, pojat bändisoittimissa

Ryhmähaastatteluihin kuului tehtävä, jossa pyysin oppilaita piirtämään omat bändit. Ohjeistin oppilaita, että heidän tulisi miettiä, mitä soittimia he haluavat bändiinsä ja ketkä voisivat soittaa mitäkin soitinta. Piirustuksen jäljen ei tarvinnut vähäisen ajan takia olla tarkkaa, vaan ideana oli se, että oppilaat

osaisivat kertoa piirustuksestaan minulle. Piirustuksia tehdessä osa oppilaista keskusteli yhdessä omista piirustuksistaan. Oppilaat esimerkiksi käyttivät yhteisiä ideoita, kuten Paavo todetessaan: *mä laitan kyllä saman kun Leo tohon*. Omaa piirustusta saatettiin myös esitellä muille ryhmäläisille jo keskeneräisessä vaiheessa. Piirustukset löytyvät liitteestä 4. Piirustuksista on poistettu sellaiset nimet, jotka viittaavat tutkimuksen osallistujiin tai luokan muihin oppilaisiin. Reetan ja Nikon piirustuksissa esiintyvät kuvitteelliset nimet ja sketsihahmon nimi on jätetty paikalleen sellaisenaan.

Ryhmähaastattelujen ensimmäisessä ryhmässä olivat Paavo, Leo ja Reetta. Paavo ja Leo piirsivät melko samanlaiset piirustukset: heillä oli soittimina rummut, kitara ja piano sekä laulu. He käyttivät soittajina omia luokkakavereitaan. Huomionarvoista oli se, että Leolla ja Paavolla oli rummuissa ja kitarassa poika ja pianossa ja laulussa tyttö. Myös Reetta laittoi bändinsä rumpaliksi pojan omalta luokalta. Reetan bändissä kaikki soittajat eivät kuitenkaan olleet omia luokkakavereita, vaan hän oli laittanut laulajaksi oman koiransa ja nokkahuilun soittajaksi sketsihahmon Make-vauvan. Lisäksi hän oli merkinnyt eräälle oman luokkansa pojalle soittimeksi kaiuttimen. Näissä piirustuksissa oli näkyvissä stereotyyppisiä ajatuksia siitä, että pojat soittavat bändisoittimia kuten rumpuja ja kitaraa ja tytöt laulavat tai soittavat pianoa.

Ryhmähaastattelujen toisessa ryhmässä olivat Niko, Josefiina ja Miina. Niko piirsi bändiinsä pelkästään miespuolisia kuvitteellisia soittajia, sekä lisäksi Aasi-nimisen henkilön, jonka sukupuoli ei ollut niin selkeä. Kysyttäessä hän kuitenkin selvensi, että kyse oli poikabändistä. Josefiina ja Miina taas piirsivät molemmat tyttöbändit, joihin kuului oman luokan tyttöjä sekä opettaja. He olivat piirtäneet myös itsensä mukaan bändiin. Miinan bändissä soittimina oli piano, kitara ja rummut sekä opettaja ”kapulamestarina”. Edeltävien lisäksi Josefiinan piirustuksesta löytyi myös ukulele, triangeli, rytmimuna, ”rytmikeppi” eli boomwhackers (muoviputkesta tehdyt lyömäsoittimet, jotka soivat pituutensa mukaan eri sävelkorkeuksilta) sekä kaksi laulajaa. Tässä ryhmässä tyttö- ja poikabändejä perusteltiin sillä, että oman sukupuolen kanssa voi olla mukavampi soittaa.

Josefiina: *no varmaan se on kivempi tehdä tyttöjen kaa ja Nikolla poikien kaa [...] mut voihan se olla kiva tehdä poikienkin kaa*

Miina: *ja tota niin pojat aina höslää siellä musiikintunnilla niin on vähän rauhallisempaa kun tytöt on siellä*

Sekä yksilöhaastatteluissa että ryhmähaastatteluissa tuli ilmi, että musiikintunnilla on näkyvissä joitain sukupuoleen liittyviä stereotyyppioita. Vahvimmin näkyvillä oli se, että pojat laulavat tyttöjä vähemmän. Reetta kuvaili tyypillistä laulutilannetta:

Reetta: *noi yleensä on siinä takarivissä kun me tyyliin lauletaan siniristi ne on silleen [aukoo suuta äänettömästi] [...] no ei hirveen moni poika kuule lauleskele siinä*

Paavo kertoi myös tarkkoja havaintoja soitinten jakautumisesta tyttöjen ja poikien kesken:

Paavo: *no just joku kitaransoitto, niin sehän on niinku yleensä pojat soittaa, niinku et tytöt ei niinkään paljoo, mut sit joku piano niin yleensä niissä on tyttöjä enemmän [...] tai rumpujakin pojat soittaa enemmän kun tytöt*

Kysytyäni tarkemmin asiasta Paavo tarkensi, että tällaiset soitinjalot ovat näkyvissä myös heidän musiikintunneillaan. Myös Miina ja Reetta mainitsivat rummut erityisesti poikien suosimaksi soittimeksi. Oppilaat kertoivat, että tytöt olivat erityisen kiinnostuneita laulamisesta ja pianonsoitosta. Pianoa soitti mielellään tyttöjen lisäksi myös yksi poika luokasta. Tällaiset soitinjalot näkyivät myös oppilaiden piirustuksissa. Leo perusteli, miksi hän oli piirtänyt pianistiksi ja laulajiksi tytöt: *en mä tiää koska kaikki tytöt laulaa ja soittaa pianoo.*

Ensimmäisessä ryhmähaastattelussa kaikki oppilaat myös piirsivät bändinsä rumpaliksi pojan. Pojan valintaa rumpaliksi perusteltiin sillä, että oppilaiden mielestä pojat soittavat musiikintunneilla rumpuja enemmän kuin tytöt. Tähän oppilaat kertoivat syyksi sen, että opettaja valitsee useammin pojan rumpuihin. Paavo ja Reetta keskustelivat:

Paavo: *pojat pitää enemmän ääntä niin ne ottaa ne isoääniset*

Reetta: *niin ja ope valitsee aina pojat, ope ottaa sit kun me ei ees keretä tyyliin viitata*

Paavo: *no kyllä se joskus Alinan ottaa*

Oppilaat olivat kertoneet, että oikeastaan kaikki luokan oppilaat tykkäävät soittaa rumpuja. Silti muutaman pojan nimet nostettiin erikseen esille, kun kysyin, ketkä erityisesti tykkäävät soittaa rumpuja.

Kaikki oppilaat kokivat heidän musiikinopettajansa kohtelevan tyttöjä ja poikia tasa-arvoisesti musiikintunneilla. Kaikki kertoivat, että opettaja antaa tytöille ja pojille samanlaisia tehtäviä, eikä hän anna millään lailla erilaisia ohjeita tai tehtävänantoja eri oppilaille. Oppilaiden mukaan kaikki myös saavat tehdä ja kokeilla samoja asioita musiikintunneilla, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että soittimia vaihdellaan.

5.2.3 Häirintätilanteet musiikintunneilla

Oppilaat olivat pääosin sitä mieltä, että opettaja antaa tytöille ja pojille yleensä samanlaista palautetta, pääasiassa positiivista palautetta. Tytöt mainitsivat kuitenkin huomanneensa, että opettaja joutuu joskus antamaan negatiivista palautetta huonosta käytöksestä musiikintunnilla, ja tämä palaute kohdentuu useammin pojille. Josefiina tarkensi: *jos vaikka on tehny jotain huonosti ne pojat silleen että ei oo totellu niin sitten se antaa niille huonoo palautetta ja meille hyöää.*

Häiriökäyttäytymisestä olikin jonkin verran puhetta lähes kaikkien oppilaiden kanssa. Niko, Miina ja Reetta kertoivat, että he eivät pitäneet musiikintunnilla siitä, kun osa oppilaista häiritsi tunnin kulkua. Kun oppilaat puhuivat häiritsemisestä, pojat mainittiin häiritsevinä tyttöjä useammin.

Miina: välillä just ne pojat ja välillä niinku tytötkin niin siellä vähän mölisee niin sit siitä ei oikein tuu mitään ja sit se vaan venyy ja venyy se musiikintunti sit jos aina pitää jotain niinku rummuttaa tai jotain rytmiiä tehä niin sit ne aina pojat rupee hakkaamaan jotain niitä ja sit tuntuu et ne soittimet menee rikki

Häiriökäyttäytyminen näkyi musiikinluokassa huutamisena, muiden päälle puhumisena sekä kavereiden kanssa juttelemisena silloin, kun puheenvuoro on jollain toisella. Josefiinan mukaan osa pojista ei myöskään aina tottele opettajan antamia ohjeita. Reetta mainitsi myös, että häiriköinti näkyy siten, ettei osallistuta tunnin toimintaan.

Reetta: eli joku tekee ison numeron siitä kun ei vaan pysty tekemään tai joku ei suostu tekemään sitä tiettyä asiaa, et se häirihtee kun muutkaan ei pääse tekemään mitään

Haastatteluissa tuli ilmi, että oppilaiden mielestä osaa pojista musiikinopetus kiinnostaa tyttöjä vähemmän. Toisaalta tätä väittämää perusteltiin sillä, että näitä poikia ei kiinnosta koulu ylipäänsä, ja musiikinopetus ei kiinnosta sen enempää mitä muukaan koulu. Leo havainnollisti Reetalle tätä eroa: *niin et te niinku kuuntelette sitä opetusta meitä se ei vaan kiinnosta*. Minua kiinnosti tässä aiheessa erityisesti Paavon näkökulma, koska Paavo oli avoimesti kertonut, että hänen mielestään koulun musiikki on tylsää. Paavo kuvaili syitä kiinnostuksen puutteelleen:

Paavo: no musta ehkä tytöille on enemmän soittimia [...] noitten vapaa-aikaan kuuluu se niin se on [...] niille niinku oikeesti kivaakin

Miina arveli, että poikien vähäinen osallistuminen musiikintunnilla johtuu näyttämisen tarpeesta: *ne yrittää esittää jotenkin isoja et ne ei et ei tarvi niitten osallistua et me ollaan niin isoja*.

Oppilaat antoivat ideoita näiden poikien motivoimiseksi. Reetta ehdotti, että poikien kannattaisi aloittaa soittoharrastus vapaa-ajalla. Valtaosa oppilaista oli kuitenkin sitä mieltä, että paras keino näiden poikien motivoimiseksi olisi tuoda heidän vapaa-ajallaan kuuntelemaansa musiikkia myös musiikintunneille, kunhan musiikintunneille valittavat kappaleet pysyisivät asiallisina. Leo painotti myös, että musiikintunneilla pitäisi saada soittaa enemmän soittimia ja mahdollisesti myös valita, mitä soittaa.

5.3 Opettajan näkemyksiä ja kokemuksia musiikinopetuksesta ja sukupuolitietoisesta kasvatuksesta

5.3.1 Oppilaat tekeviä ja soittamisesta innostuvia

Opettaja kertoi, että he ovat jakaneet musiikinopetuksen ryhmittäin siten, että joka toinen viikko ryhmällä oli soittoa ja joka toinen viikko tietopainotteisempaa musiikinopetusta. Opettaja kokikin, että soittamista kuului musiikinopetukseen verrattain vähän, ja hän ilmaisi olevansa huolissaan siitä, saisivatko kaikki tarpeeksi soittokokemuksia. Opettajalle tärkeää musiikintunneilla oli se, että oppilaat pääsevät kokeilemaan tunneilla erilaisia asioita. Hän kuvaili itseään

rohkaisevaksi ja kannustavaksi opettajaksi. Oppilaita hän kuvaili tekeviksi ja tekemisestä innostuviksi.

no osa ei malta pysy millään eros niist soittimista niittenhän pitäis saada koko ajan jotain rämpätä tai muuta [...] kyllä ne kuitenkin innostuu

Musiikinopetuksen erityishaasteena opettaja koki ryhmän heterogeenisyyden musiikillisissa taidoissa.

tosi haastavaa sinällään saada kaikille sopiva [...] se tehtävä siihen musiikintunnille kun sit taas valtaosa on kuitenkin niitä jotka lähtee ihan alkeista.

Opettaja kertoi motivoivansa oppilaita itsearviointin avulla. Oppilaille on itsearviointilomakkeet, johon he saavat rastin aina, kun käyvät kokeilemassa jotain soitinta. Oppilaiden osallistamisesta opettaja kertoi, että hän pyrkii järjestämään opetustaan siten, että kaikki pääsisivät kokeilemaan ja tekemään kaikkea. Hän kuvaili myös käytännön tason osallistamista tunneilla:

osallistaahan sitä nyt silläkin että voi joku [oppilas] näyttää jonkun [...] ja että jakaa monisteita ja huolehtii liimoja ja tommosia käytännön juttuja

Opettaja kertoi, että oppilaat esittävät kappaletoiveita musiikintunneilla, mutta niiden soittamisessa haasteena on se, että aina oppilaiden toiveet ja taidot eivät kohtaa:

...miten paljon pitäis tehdä ennen sitä et vois soittaa vaikka sitä kappaletta niinku tavallaan että ne taidot ja sit se toiveet kohtaaks se

Opettaja koki edellisenä vuonna oppilaiden tekemät genre- ja artistiesittelyt myös oppilaiden osallisuutta tukevinä tehtävinä.

Opettaja pyrki tuomaan musiikinopetusta lähemmäs oppilaiden omaa elämää siten, että hän kannusti oppilaita harjoittelemaan musiikintunnilla opeteltuja kappaleita myös kotona, jos soittimia löytyi kotoa. Hän kertoi myös, että he keskustelevat paljon oppilaiden kanssa kuuntelunäytteiden avulla musiikin vaikutuksista tunteisiin.

Kysyin opettajalta, millaisia havaintoja hän oli tehnyt oppilaiden laulamisesta. Hän kertoi, että yhdessä laulaminen kannustaa oppilaita yleensä ja etenkin poikia laulamaan reippaammin:

ja sit huomaa sen mun luokassa on sit taas yks poika joka on todella innostunu musiikista, niin sit kun se laulaa, kun se ykskin laulaa, niin sit sielt tulee kyllä niitä muitakin poikia mukaan siihen

Rohkeus laulaa oli opettajan mielestä laulutaitoa tärkeämpää musiikintunnilla. Toisaalta hän koki laulamisen melko persoonakohtaisena. Hän arveli, että jos oppilas ei ole kovin räväkkä ja innokas persoona, niin kuuluvasti laulaminen ei välttämättä tunnu tästä oppilaasta luontevalta.

5.3.2 Tyttöjen ja poikien eroja kiinnostuksen kohteissa ja toiminnassa musiikintunneilla

Opettaja kertoi havainneensa, että oppilaiden roolit musiikintunnilla olivat melko pysyviä esimerkiksi soitinvalintojen suhteen.

helposti se menee kyl siihen et ne samat sitten ne ketkä tykkää olla mikeissä ne laulaa siin mikissä ja sit tota ketkä tykkää rummuista ne menee niihin

Hän oli myös huomannut, että tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteissa musiikintunneilla on jonkin verran eroa.

no pojat tykkää soittamisesta ja tytöt laulamisesta, aika pitkälle mut on siellä sit tosiaan niitä niinku hirveen taitavia kitaristejakin jossain jotkut tytöt ja sitten on poikkeuksiakin mut pääosin se on melkein niin et tytöt haluis aina mennä mikkiin ja tota pojat ei välttämättä niinkään

Opettaja tarkensi vielä, että poikia kiinnostavat erityisesti bändisoittimet, kuten rummut ja kitara. Tytöt taas olivat laulamisen lisäksi kiinnostuneita pianonsoitosta. Moni tyttö harjoitteli soittamaan pianoa esimerkiksi Youtube-videoiden avulla, ja näitä oppimiaan kappaleita he soittivat mielellään myös musiikintuntien ulkopuolella esimerkiksi välituntisin.

Opettaja kertoi havainneensa myös tyttöjen ja poikien musiikkimauissa joitain eroja. Hänen näkemyksensä mukaansa tytöt tykkäävät esimerkiksi suomalaisista naispoppareista ja pojat enemmän rockista ja metallista.

no sit tytöillä saattaa olla niinku tämmösiä vaikka Sannia [...] ja sitten pojat tykkäis enempi semmosesta niinkun [...] siis ainakin ne aina ottaa sen kitaran hyvin herkästi sen kitaran käteen ja sillä alkaa jotain. ja sit sama kun käytiin niitä niitä just näitä populaarimusiikin näitä genrejä näitä rock ja hard rockia ja muuta niin metallirockia [...] ja heti oli [...] niinku semmonen käsinkosketeltava innostus niihin

Poikia oli opettajan mukaan vaikeampi saada musiikintunneilla mukaan kehon käyttöä vaativiin tehtäviin, kuten musiikkiliikuntaan ja kehorytmeihin.

Opettajan mukaan esimerkiksi musiikin mukana liikkuminen muuttui helposti poikien kohdalla *sähellykseksi*. Karkeasti yleistettynä opettajan mielestä tytöt olivat musiikin tunneilla yleensä täsmällisempiä. He pyrkivät tekemään esimerkiksi tällaiset kehon käyttöä vaativat tehtävät tarkemmin opettajan ohjeiden mukaan ja olivat myös kärsivällisempiä esimerkiksi vaikeampien melodiakulkujen harjoittelussa laattasoittimilla. Toki tässäkin asiassa opettaja nosti esille, ettei näitä havaintoja voi yleistää kaikkiin oppilaisiin.

Opettaja koki, että POPS 2014:n myötä musiikinopetus on muuttunut parempaan suuntaan, koska siinä teoriaopetuksen rooli on pienentynyt ja toiminnan rooli kasvanut. Hän koki, että tämä opetussuunnitelma otti aiempia opetussuunnitelmia paremmin huomioon pojat, koska hänen mielestään pojat innostuvat erityisesti toiminnasta: *kyl pojat on enempi musiikissa ainakin tää minkä verran näitä musiikkii on koulussa niin se et ne tekis, toimis.*

5.3.3 ”Kaikki ne on vaan oppilaita siellä”

Tässä työyhteisössä ei opettajan kertoman perusteella ollut herännyt keskustelua sukupuolten tasa-arvosta. Hän ei myöskään itse tietoisesti opetuksessaan pohtinut sukupuolten tasa-arvoa, mikä tuli ilmi hänen kommentissaan *en mä kyl oo aatellu opetuksessa sitä ollenkaan sukupuolijuttuu siis musiikin kannalta, en*. Hän oli kuitenkin vahvasti sitä mieltä, että tytöt ja pojat tekivät musiikintunneilla samoja asioita ja että myös hän itse kohteli tyttöjä ja poikia samalla tavalla. Opettaja kertoi tunneilla tapahtuvista soittoharjoituksista, joissa eri soittimia kokeiltiin kaveriporukoissa, missä tyttöjen ja poikien jakautuminen erilleen näkyi: *kaikille on siinäkin samat säännöt [...] kaikki ne on vaan oppilaita siellä.*

Opettaja pyrki ottamaan huomioon sukupuolten tasa-arvon musiikintunneilla pohtimalla kappalevalintoja tunneille. Hän kertoi:

en mä ainakaan nyt valitse ikinä silleen et ne ois vaan tyttöjen lauluja tai poikien lauluja tai sillälailla että, tai jos valitseekin niin mieltii että on sit niinku tasapuolisesti kyllä et jotain vähän hempeempiä juttuja ja sit semmassii

Opettaja ei tunnistanut omilla musiikintunneilla ilmenevän sukupuolistereotyyppioita, ja siksi hän ei kokenut myöskään rikkovansa sukupuolistereotyyppioita opetuksessa. Hän pohti:

et jos sit on jotain stereotyyppioita että pojilla on nää soittimet ja nää niin siis tietyllä lailla just että et kyl ne kokeilee kaikkea sit kuitenkin että, jotenkin onks se sit sitä [stereotyyppiöiden rikkomista] mut tuota

Kommentissa korostui jälleen opettajan näkemys siitä, että kaikki kokeilevat kaikkea musiikintunneilla.

Opettaja kertoi käyttävänsä musiikintunneilla välillä puheessa sukupuolen mukaan menevää jaottelua: *no ehkä mä puhun tytöt ja pojat mut silti kaikki tekee niitä samoja juttuja*. Hän kertoi, että kaksi luokan poikaa saattoi leikkisästi joskus huomauttaa opettajalle: *ei pojat vaan henkilöt!* Oppilaat ovat siis perillä yleisestä keskustelusta siitä, miten tyttö- ja poikatermejä käytetään koulussa, vaikka kouluyhteisössä aiheesta ei ole keskusteltu. Opettaja kertoi myös joskus laulattavansa oppilaita musiikintunnilla siten, että tytöt ja pojat kilpailevat keskenään, kummat laulavat kovemmin omalla vuorollaan. Kilpailu toimi välillä hyvänä motivoitikeinona oppilaiden laulamiseen.

Opettaja ei ollut kertomansa mukaan opettanut työurallaan sellaisia oppilaita, jotka eivät olisi tyypillisiä tyttö- tai poikaoppilaita. Kun kysyin, miten hän suhtautuisi tällaisiin oppilaisiin opetuksessaan, hän ei osannut arvioida suhtautumistaan muuten, kuin että kohtelee tällaista oppilasta samoin kuin kaikkia muitakin, jos sellainen oppilas sattuisi hänen opetettavakseen. *Kaikillehan se on niinku sama homma*, opettaja perusteli.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

6.1.1 Musiikkia koulussa ja vapaa-ajalla

Oppilaiden kommentteista voisi päätellä, että musiikki on oppilaita rauhoittava elementti. Miina kertoi, ettei musiikintunnilla häiriköidä, vaan siellä tehdään mitä pitää, mistä voisi päätellä, että musiikintunneilla ei ole niin paljon häiritsevää käytöstä. Kuitenkin lähes kaikissa haastatteluissa häiritsevä käytös tuli jollain lailla esiin. Pohdinkin, että voiko tämä ristiriita kieliä siitä, että musiikintunnilla todellakin on häiriötilanteita, mutta kuitenkin vähemmän kuin muiden aineiden oppitunneilla. Musiikin väitetään olevan rauhoittava ja ihmisiä yhdistävä elementti (Laurence 2010, 246–247).

Aineistossa mielenkiintoista oli se, että oppilaat eivät yhdistäneet musiikinopetusta vapaa-ajalla kohtaamaansa musiikkiin. Näkisin kuitenkin, että musiikinopetuksessa ja vapaa-ajalla kuullussa, soitetussa tai laulettussa musiikissa on esillä keskenään samanlaisia elementtejä. Vain nuottien opettelu soittotunneilla ja musiikintunneilla tuntui yhdistyvän oppilaiden vapaa-ajassa ja koulussa. On tavallista, että koulun musiikinopetuksen koetaan erottuvan selkeästi vapaa-ajan musiikista. Laurencen (2010, 249) mukaan Iso-Britanniassa useat oppilaat jättävät musiikin pois ainevalinnoistaan heti mahdollisuuden tullessa siksi, että he tietävät saavansa tehdä musiikkia koulun ulkopuolella kaikilla mahdollisilla tavoilla ja päättää itse tekemästään musiikista. Koulun musiikinopetuksen koetaan siis rajoittavan omaa musiikillista ilmaisua. Leppänen (2010, 13) muistuttaa, että lapset kuuntelevat, kuluttavat ja tekevät musiikkia paljon sellaisissa tilanteissa, jotka eivät ole kasvatuksellisia. Musiikkikasvatuksellisessa tilanteessa saattaa kuitenkin jäädä huomiotta lasten oma musiikkikulttuuri.

Hyvä keino tuoda koulumaailmaa lähemmäs oppilaiden elämää olisi kiinnittää huomiota opetuksen autenttisuuteen. Aallon (2007) esittämiä kielenopetuksen autenttisuuden piirteitä voi mielestäni soveltaa myös

musiikinopetukseen. Hänen mukaansa aktiviteetti on autenttinen, kun sitä on mahdollisuus tehdä oppilaan omista lähtökohdista ja se on oppilaalle merkityksellinen eli jollain tavalla sidoksissa hänen omaan elämäänsä, aiempiin tietoihin sekä kokemuksiin. Lisäksi aktiviteetissa tulee tarjota oppilaalle ohjaavaa palautetta ja sen on oltava kognitiivisesti sopivan haastava ja oppilasta sitouttava. Opetuksen autenttisuuden vahvistamiseksi oppilasta tulee aktivoida käyttämään opittuja taitoja koulun ulkopuolellakin, jolloin päästään ulos oppikirjan ja luokkahuoneen rajoituksista. Opettaja huomioikin opetuksen autenttisuutta siten, että hän kannusti oppilaita harjoittelemaan koulussa opittuja musiikin taitoja myös kotona.

Myös oppilaiden vapaa-ajan musiikin tuominen musiikintunneille voisi toimia autenttisuuden lisäämisenä, koska tällöin opetus olisi sidoksissa oppilaiden omaan elämään. Silloin opettajan pitäisi kuitenkin myös olla perillä siitä, millaista musiikkia oppilaat kuuntelevat vapaa-ajalla. Tässä tutkimuksessa opettajan näkemykset oppilaiden musiikkimauista nimittäin erosivat hieman oppilaiden näkemyksistä. Oppilaiden mielestä heidän suosikkikappaleidensa tuominen musiikintunneille oli osittain hyvä idea, mutta he painottivat, että kappaleiden tulisi olla asiallisia. Useat oppilaat olivat kuitenkin sitä mieltä, että koulua ja vapaa-aikaa ei pitäisi yhdistää, ja musiikintunnilla tärkeintä olisi saada soittaa mahdollisimman paljon ja valita omat soittimensa.

Kappalevalintojen ja oppimateriaalien lisäksi on muitakin tapoja lisätä autenttisuutta musiikintunneilla. Ojala (2010, 71) väittää, että lauluntekeminen voi toimia hyvänä välineenä lisäämään autenttisuutta, luovuutta, tasa-arvoa ja kriittistä ajattelua musiikinopetukseen. Hän viittaa Deweyn (1916) ajatukseen siitä, että koulussa oppilaille tarjotut kysymykset ja ongelmat tulisi olla oppilaiden omia ongelmia eikä opettajan tai oppikirjan ongelmia. Lapsille ja etenkin nuorille musiikillinen autenttisuus voi olla äärimmäisen tärkeää (Ojala 2010, 73). Musiikin oppiaineen ongelmana on kuitenkin se, että musiikki ei ole homogeeninen genre, eikä siksi ole olemassa vain yhtä autenttista tapaa oppia musiikkia (Ojala 2010, 75). Esimerkiksi populaarimusiikin muusikot luottavat useammin kuulonvaraiseen oppimiseen ja klassisen musiikin muusikot nuotin

avulla oppimiseen. Toisaalta tämä antaa myös mahdollisuuden eriyttää opetusta erilaisia oppijoita palvelevaksi.

Kaikki musiikinopetuksesta kiinnostuneet oppilaat kokivat oman osallistumisensa tärkeäksi ja myös osallistuivat mielellään toimintaan musiikintunneilla. Oppilaat kuitenkin kertoivat, että heidän luokassaan on sellaisia oppilaita, joita musiikki ei kiinnosta. Green (2008) ehdottaa musiikinopetuksen uudistamiseksi ja oppilaiden motivoimiseksi informaalin oppimisen piirteiden lisäämistä formaaliin musiikinopetukseen. Tällöin musiikintunnilla kannattaisi käyttää sellaista musiikkia, jonka oppilaat valitsevat tai josta he pitävät tai johon he identifioituvat. Opetuksessa tulisi korostua kuuntelemalla ja kopioimalla oppiminen, ystävien kanssa oppiminen sekä oppilaiden henkilökohtainen oppimiseen sitoutuminen ilman strukturoitua ohjausta. Myös kuunteleminen, esiintyminen, improvisointi ja säveltäminen tulisi yhdistää osaksi oppimisprosessia. (Green 2008, 23.) Tässä luokassa informaalin oppimisen piirteitä musiikinopetuksessa näkyi ainakin siten, että oppilaat saivat välillä harjoitella soittamista valitsemissaan ryhmissä omien ystävien kanssa.

Säveltäminen voi toimia hyvänä keinona siihen, että oppilas sitoutuu vahvemmin omaan oppimiseensa ja hänen toimijuutensa kokemus vahvistuu. Laurencen (2010) tapaustutkimuksessa brittiläisen alakoulun 5. ja 6. luokan oppilaat saivat tehdä valitsemistaan aiheista omia lauluja. Käytännössä voidaan puhua sävellyttämisestä siten, että oppilaat keskustelivat heille merkityksellisistä aiheista, kehittivät niistä kirjallisesti tai puhuen ideoita lauluiksi ja antoivat melodiaideoita, jotka opettaja kirjoitti ylös (Laurence 2010, 252).

Laurencen (2010, 255) tutkimuksessa oppilaiden toimijuuden tunne, kyky toimia, mahdollisuus saada heidän äänensä kuuluville sekä heidän omistajuutensa musisoinnissa kasvoivat. Yhden oppilaan kasvanut toimijuus kasvatti ryhmässä myös muiden oppilaiden toimijuuden tunnetta: muut vastasivat oppilaan ideoihin, kehittivät uusia aiheita sekä vakuutuivat omasta potentiaalistaan säveltämiseen ja alkoivat sitä myöten antaa itsekin ideoita

lauluihin (Laurence 2010, 258). Kun lasten omat arvot otetaan huomioon ja heidät otetaan mukaan tiedon rakentajiksi ennemmin kuin vastaanottajiksi, opetuksesta tulee dynaamista ja oppilaan rooli muuttuu aktiiviseksi toimijaksi oman oppimisen edistämiseksi (Laurence 2010, 260).

6.1.2 Sukupuolten tasa-arvo musiikintunneilla

Oppilaat kokivat, että opettaja kohtelee tyttöjä ja poikia pääsääntöisesti tasa-arvoisesti. Ainoastaan rumpujen soitosta Reetta, Leo ja Paavo olivat sitä mieltä, että opettaja valitsee soittimeen useammin pojan. Paavon mielestä opettaja valitsi etenkin äänekkäitä poikia rumpuihin. Reetan mielestä valinta taas tehtiin niin nopeasti, etteivät tytöt ehdi edes viitata. Äänekkäiden ja nopeiden oppilaiden valitseminen voi selittyä sillä, että esimerkiksi Lahelman (2009, 145) mukaan pojat saavat opettajan huomion tyttöjä helpommin, koska pojat ovat yleensä luokassa näkyvämpiä. Tyttöjen on joskus myös vaikeampi saada opettajan huomiota itselleen kuin poikien, ja siksi apua tarvitessa tytöt kääntyvätkin useammin toistensa puoleen.

Oppilaat erottelivat puheessaan tietynlaista tyttöjen kulttuuria ja poikien kulttuuria: pojat kuuntelivat vapaa-ajalla räppiä, tykkäsivät soittaa erityisesti rumpuja ja häiritsivät musiikintuntien kulkua, kun taas tytöt kuuntelivat poppia, tykkäsivät soittaa pianoa ja laulaa eivätkä häirinneet musiikintunneilla. Thorne (1993) oli myös löytänyt tutkimuksissaan aiempien tutkimuksien tukemia tietynlaisia tyttöjen ja poikien erillisiä kulttuureja. Tarkastellessaan havaintojaan tarkemmin hän kuitenkin huomasi, että nämä havainnot keskittyivät lähinnä 6–7 suosituimpaan luokan oppilaaseen. Vähemmän näkyvistä oppilaista tehdyt havainnot taas eivät tukeneet ollenkaan näkemystä tyttöjen ja poikien erillisistä kulttuureista, vaan heidän suhteissaan nämä kulttuurit sekoittuivat.

Useissa tutkimuksissa onkin nähtävissä, että havainnot keskittyvät luokan näkyvimpiin persooniin, ja hiljaisemmat oppilaat jäävät näiden tutkimustulosten ulkopuolelle. (Thorne 1993, 97.) Voi olla, että tässäkin tutkimuksessa oppilaat ovat keskittyneet kertomaan havaintojaan näkyvimmistä persoonista, koska olen kysynyt heiltä yleisesti poikien ja tyttöjen yhtäläisyyksistä ja eroista. Oppilaat

kuitenkin toivat usein esille, etteivät heidän havaintonsa koskeneet luokan kaikkia tyttöjä tai poikia, vaan he huomauttivat usein, että poikkeuksiakin löytyy.

Thornen (1993, 103) väitteet tyttöjen ja poikien erillisistä kulttuureista viittaavatkin aina keskiarvoihin tai tyttöryhmien ja poikaryhmien eroihin, eivätkä yksilöllisiin eroihin. Lisäksi poikien ja tyttöjen kulttuurien vastakkainasettelu liioittelee saman sukupuolen sisällä tapahtuvan vuorovaikutuksen yhtenäisyyttä (Thorne 1993, 108).

Opettaja kertoi käyttävänsä välillä puheessaan ilmaisuja *tytöt* ja *pojat*. Opettaja ei määritellyt tarkemmin, millaisissa tilanteissa hän käyttää näitä ilmaisuja. Tainion (2009, 165) mukaan *tytöt* ja *pojat* puhutteluja käytetään yleensä erityisesti työrauhaa pyydetessä, ja näissä pyynnöissä puhuttelu *pojat* on yleisempi. Oppilaiden puhuttelu sukupuolen mukaan on sikäli ongelmallista, että esimerkiksi työrauhaa pyydetessä puhuttelu *pojat* nostaa kaikki tämän ryhmän sisällä työrauhan ongelmien aiheuttajaksi, vaikka tarkoituksena olisi puhutella vain osaa ryhmästä (Tainio 2009, 178). Toisaalta kuitenkin se, ettei opettaja tuo puheessaan jatkuvasti esille tiettyä oppilasta hänen omalla nimellään, voi suojata oppilasta joutumasta huomion keskipisteeksi. Työrauhaa häiritsevän oppilaan joutuminen huomion keskipisteeksi saattaa jopa rikkoa työrauhaa entisestään. (Tainio 2009, 179.)

Tytöt ja *pojat* puhutteluiden lisäksi opettaja kertoi silloin tällöin laulattavansa oppilaita kilpaa jakaen tytöt ja pojat erillisiin ryhmiin. Opettaja kertoi siis jaottelevansa oppilaita sukupuolen mukaan joko puheessaan tai toiminnassaan silloin tällöin, mutta ilmeisesti jaottelu ei ollut jatkuvaa. Sukupuolen mukaan jaottelua olisikin tärkeää käyttää mahdollisimman vähän opetuksessa, koska jatkuva oppilaiden jakaminen tyttöihin ja poikiin opettajan puheessa ja/tai toiminnassa voi uhata sukupuolten tasa-arvoa siten, että oppilaat voivat ryhtyä pitämään tällaista jakoa luonnollisena ainakin koulumaailmassa (Tainio 2009, 180). Myös Thorne (1993) havaitsi, että vahvasti sukupuolten mukaan eriytyneessä luokassa saman sukupuoliset ryhmät ja esimerkiksi tyttöjen ja poikien erottelu kilpailijoiksi peleissä vahvistivat sukupuolten

vastakkainasettelua. Muissa luokissa oli näkyvillä enemmän yhteistä työskentelyä, mikä vaikutti vähentävän sukupuolten vastakkainasettelua. (Thorne 1993, 4.)

Opettaja kertoi, että hän antoi oppilaiden harjoitella eri soittimia omissa kaveriporukoissa, jolloin usein tytöt työskentelivät keskenään ja pojat keskenään. Vaikka Thornen (1993, 4) mukaan sukupuolten mukaan eriytynyt opetus vahvistaa sukupuolten vastakkainasettelua, tällaisessa työskentelyssä voi olla myös hyötynsä. Jos verrataan Kuoppamäen (2015) tutkimukseen sukupuolen mukaan erillisistä opetusryhmistä, tällainen jaottelu oli tytöille eduksi. Kun pojat eivät vieneet tyttöjen ääntä ja tilaa, tytöt saivat oman toimijuutensa paremmin esille.

Oppilailla oli stereotyyppisiä käsityksiä siitä, miten musiikin tekeminen jakautuu naisten ja miesten välillä. Tytöt nähtiin laulajina ja pianisteina, kun taas pojat bändisoittimissa. Toisaalta oppilailla oli myös sellaisia käsityksiä, että tytöt eivät tee musiikkia tai naisten tekemää musiikkia ei kuunnella niin paljon. Näyttää siis siltä, että yhäkin lapset saavat mediasta malleja tytöistä ja naisista ensisijaisesti laulajina, kun taas säveltäminen kuuluu lähinnä miehille.

Mielenkiintoista tutkimuksessa oli myös se, että ainoastaan tytöt kertoivat havainneensa, että opettaja antaa välillä negatiivista palautetta pojille huonosta käytöksestä. Poikien käytöstä kuvaillaankin musiikinopetuksessa tyttöjen käytöstä useammin häiritseväksi (Green 1997; Kuoppamäki 2015). Greenin (1997, 173–174) tutkimuksessa opettaja ja tyttöoppilaat kertoivat poikien pelleilevän musiikintunneilla, vaikka poikien mielestä myös tytöt häiritsevät, mutta heidän häiritsevä käyttöksensä ei näy opettajalle asti. Greenin tutkimuksessa yhteistä tähän tutkimukseen oli se, että juuri tytöt toivat poikien häiritsevän käyttäytymisen esille.

Haastatteleman oppilaat arvelivat musiikintuntien häiritsemisen johtuvan siitä, että näitä poikia ei kiinnosta musiikki. Poikien on tutkittu välttelevän musiikinopetusta tai musiikkiharrastusta siksi, että musiikkiharrastus saatetaan nähdä uhkana heidän maskuliinisuudelleen (Roulston & Misawa 2011). Voi siis olla, että poikien keskuudessa musiikkitunnilla aktiivinen osallistuminen

nähdään ”nynnyjen” toimintana. Toisaalta on myös luonnollista, että ryhmästä löytyy aina sellaisia oppilaita, joita musiikki kiinnostaa vähemmän. Kaikki oppilaat eivät voi pitää kaikesta koulussa, ja todennäköisesti ne, jotka eivät pidä musiikista, osoittavat kiinnostuksensa opiskeluun muiden oppiaineiden tunneilla.

6.1.3 Kohti sukupuolitietoista musiikinopetusta

Opettaja painotti haastattelussa, että hän kokee kohtelevansa tyttöjä ja poikia samalla tavalla, vain oppilaina. Tällainen ajattelutapa on varsin yleinen opettajien keskuudessa. Opettajat pitävät usein sukupuolineutraaliutta tasa-arvona. He eivät näe, että sukupuolella olisi merkitystä opetuksessa ja oppilaan kohtaamisessa, ja siksi he kohtelevat oppilaita pelkästään lapsina, oppilaina. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 35.) Opettajat eivät siis usein huomioi oppilaiden sukupuolta opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa, vaikka on varsin yleistä, että opettajilla on silti tietyt käsitykset tytöistä ja pojista oppilaina (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26). Tämä näkyi myös haastattelemani opettajan vastauksissa, sillä hän kuvaili esimerkiksi poikia tekemällä ja toimimalla oppiviksi, ja tyttöjä täsmällisiksi.

Sukupuolten huomioiminen opetuksessa olisi kuitenkin tärkeää, koska tasa-arvoa vahvistavan opetuksen tarkoituksena ei ole tasapäistää ja tehdä kaikista oppilaista samanlaisia, vaan ennemminkin ottaa huomioon se, että tytöt ja pojat saattavat vaatia opettajalta erilaista huomiota (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26). Opettajan olisi myös hyvä tulla tietoisiksi asenteistaan ja arvoistaan sukupuoliasioissa, koska opettaja ei kasvata pelkästään oppilaita, vaan myös tyttöjä ja poikia (Syrjäläinen & Kujala 2010, 33).

Opettaja kertoi, ettei heidän työyhteisössään ollut keskusteltu sukupuolten tasa-arvosta. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta edellyttää oppilaitoksia laatimaan tasa-arvosuunnitelman ja myös arvioimaan sen toteutumista (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 2014/1329 § 5 a). Siksi sukupuolten tasa-arvon tulisi olla aiheena esillä säännöllisesti myös koulun työntekijöiden keskuudessa. Tasa-arvolain mukaan oppilaitoksen tasa-

arvosuunnitelmasta voidaan vuosittaisen tarkastelun sijasta laatia tasa-arvosuunnitelma enintään kolmeksi vuodeksi kerralla (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 2014/1329 § 5 a). Onko mahdollista, että tasa-arvoasiat otetaan esille kouluissa vain kolmen vuoden välein tasa-arvosuunnitelman päivittämisen tullessa ajankohtaiseksi? Jos tasa-arvon edistämisestä tahdotaan osa koulun toimintakulttuuria, sen tulisi olla useammin esillä koulun arjessa.

On yleistä, että kouluissa tasa-arvotavoitteita ei pohdita, määritellä tai problematisoida sen tarkemmin. Käytännössä opettajille annetaan vapaat kädet tasa-arvon toteuttamiseen ilman selkeitä ohjeita tai neuvoja käytännön toteutuksesta ja pedagogiikasta. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 37–38.) Mahdollisesti tämä ilmiö voisi selittää myös sitä, ettei haastatteleman opettaja ollut aktiivisesti miettinyt sukupuolten tasa-arvoa oman opetuksensa suunnittelussa ja toteutuksessa. Kun aihetta ei tuoda työyhteisössä esille eikä sen toteuttamiseen anneta konkreettisia välineitä, aihe on helppo sivuuttaa.

Opettajan mukaan musiikintunneilla oppilaiden roolit olivat melko tiukassa siten, että oppilaat valitsivat yleensä soitettavaksi usein saman, itselle mieluisen soittimen. Usein näissä soitinvalinnoissa oli näkyvissä sukupuolistereotyyppien mukaan toimimista. Sukupuolitietoisuuden opetuksen tarkoituksena olisikin kannustaa oppilaita rohkeisiin valintoihin sukupuolirooleista riippumatta. On aiheellista pohtia, onko musiikinopetuksen tavoitteena kokeilla mahdollisimman monia erilaisia musiikillisia rooleja vai löytää itselle ominainen tapa ilmaista itseä musiikin avulla.

Tutkimuksessani musiikinopetuksessa ei myöskään hyödynnetty oppilaiden kokemusmaailmaa arjesta tutun musiikin avulla. Vaikka oppilaiden kokemusmaailman hyödyntäminen opetuksessa lisää opetuksen merkityksellisyyttä oppilaille, musiikinopetuksessa on tärkeää myös tutustuttaa oppilaita erilaisiin, monipuolisiin musiikkikulttuureihin ja -tyyleihin. Musiikinopettajan tuleekin pohtia, miten hän huomioi nämä kaksi asiaa opetuksessaan: kuinka hän toisaalta kannustaa oppilasta löytämään oman juttunsa musiikissa ja kehittämään tätä osaamista, ja kuinka hän toisaalta

tutustuttaa oppilasta mahdollisimman monipuoliseen musiikin tekemiseen ja kuluttamiseen.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tynjälän (1991, 390) mukaan tutkimuksen arviointi sen yleistettävyyden kannalta on sopivampi määrälliselle tutkimukselle ja laadullista tutkimusta tulisi arvioida ennemminkin sen siirrettävyyden kannalta. Tutkijan on kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi pohtia tutkimuksen soveltamista myös muihin konteksteihin. Myös Eskolan & Suorannan (2008, 61) näkökulmasta kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei tule pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tarkoituksena on kuvata, ymmärtää tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jostain ilmiöstä. He kuitenkin kritisoivat siirrettävyyttä tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä, koska tutkimuksen täydellinen siirrettävyys katsotaan mahdottomaksi sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Oman tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata sukupuolitietoista kasvatusta ja sukupuolten tasa-arvoa musiikinopetuksessa tämän tapauksen puitteissa. Olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoa ja tutkimuksen kulkua mahdollisimman tarkasti, kuitenkin osallistujien anonymiteetistä huolehtien.

Tynjälä (1991, 388) viittaa Kvalen (1989) kahteen näkökulmaan tiedon totuudellisuudesta, objektivismiin ja relativismiin. Objektivistisen näkemyksen mukaan objektiivista tietoa on mahdollista saada ja tosi tieto on todellisen maailman heijastuma eli vastaa maailmaa. Relativistisen näkemyksen mukaan taas ei ole olemassa vain yhtä ainutta totuutta, vaan useita eri totuuksia, jotka ovat riippuvaisia yksilön omista kokemuksista ja omista totuuksista. Konstruktivistinen tieteenfilosofia tutkimukseni taustalla on näistä kahdesta lähempänä relativistista näkökulmaa, jonka mukaan tutkimuksella ei tavoiteta objektiivista totuutta, vaan tietty, tämän tapauksen näkökulma ilmiöstä (Tynjälä 1991, 388). Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuuden sijasta korostetaan myös subjektiivista näkökulmaa, jonka lähtökohtana oletetaan, että

tutkimuksella tavoitetaan totuuden sijasta erilaisia näkökulmia (Tynjälä 1991, 391–392). En pyrkinytkään omalla tutkimuksellani saavuttamaan objektiivista tietoa, vaan ennemminkin muodostamaan kuvaa ilmiöstä tämän tapauksen kautta. Toisaalta usean osallistujan ja eri näkökulmien avulla tutkimuksessani tavoitettiin myös subjektiivista näkökulmaa, eli osallistujien erilaisia näkökulmia ilmiöstä. Tutkimuksen etuna on se, että siinä huomioidaan useampi kuin yksi näkökulma eli sekä oppilaiden että opettajan näkökulma.

Tapaustutkimuksen arvioinnissa on pulmana arvioida, millainen on tyypillinen tapaus (Bogdan & Biklen 2007, 67). Siksi tuloksia on vaikea siirtää suoraan muihin tyypillisiin peruskoulun viidensiiin luokkiin. Omasta näkökulmastani tämä luokka vaikutti tyypilliseltä suomalaisen peruskoulun viidenneltä luokalta, mutta toisaalta minulla oli melko vähän taustatietoja luokasta, ja siksi tyypillisyyttä on vaikea arvioida.

Toisaalta tutkimukseen osallistui tästä luokasta vain osa oppilaista, ja eri oppilaiden vastauksilla tutkimustulokset olisivat voineet olla hyvinkin erilaisia. Tutkijan olisikin tärkeää varmistaa, että tutkimuksen otos vastaa koko luokan monimuotoisuutta (Bogdan & Biklen 2007, 68). Tämän tutkimuksen etuna oli se, että tutkimuksessa tuli esille tyttöjen, poikien, musiikin aktiivisten harrastajien, musiikkia vain kuluttavien ja myös yhden musiikintunteja tylsänä pitäneen oppilaan näkökulma. Siten osallistujissa oli vaihtelua ryhmän sisällä. Tutkimuksen tuloksiin saattoi vaikuttaa myös se, että kysyin oppilailta tyttöjen ja poikien eroja yleisesti, en yksilöllisesti. Thonen (1993, 97) mukaan tyttöjä ja poikia koskevissa tutkimuksissa havainnot keskittyvät usein ryhmän näkyvimpiin persooniin, eivätkä siten anna kokonaiskuvaa ryhmästä. Siten myös omassa tutkimuksessani esiin tulleet havainnot saattavat koskea vain osaa tutkitusta luokasta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Siksi laadullisessa tutkimuksessa myös tutkija itse voidaan lukea luotettavuuden kriteeriksi. Luotettavuuden arviointi koskee myös koko tutkimusprosessia, toisin kuin esimerkiksi määrällisessä tutkimuksessa, jossa

tarkastellaan ainoastaan mittausten luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 210–211.)

Koska tutkija on yksi tutkimusvälineistä, tutkijalla on siis vaikutusta tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. Pysin pitämään tämän mielessä ja vähentämään omaa vaikutustani tutkimuksen kulkuun esimerkiksi haastattelutilanteissa välttelemällä johdattelevia kysymyksiä. Pysin vähentämään johdattelua siten, että kysyin aina ensin tyttöjen ja poikien yhtäläisyyksiä ja samoin toimimista, mutta silti jotkut kysymykset ovat saattaneet johdatella oppilaita vastaamaan tietyllä tavalla. Luultavasti myös jotkut heidän vastauksistaan saattoivat ohjata keskustelun kulkua siten, että tulevissa kysymyksissä vastattiin linjassa edellisten kysymysten vastauksiin. Myös Alasuutari (2005, 162) huomauttaa, että haastattelu on aina vuorovaikutuksellinen tilanne, ja siksi tutkimustilanne ja haastattelija voivat huomaamattaankin muovata lapsen ääntä haastattelussa. Haastattelun esiin tuomat kokemukset eivät ole ainoastaan lapsen kokemus, vaan ne ovat ennemminkin haastattelijan ja lapsen yhdessä tuottamaa todellisuutta.

Opettajan haastattelussa en lähettänyt hänelle etukäteen haastatteluteemoja- tai kysymyksiä. Ennakkoon annetussa tiedossa on se vaara, että ennakkotieto voi vinouttaa tuloksia tai muuttaa tutkittavan käyttäytymistä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20). Opettaja tiesi, että tutkimuksen aiheena on sukupuolten tasa-arvo musiikinopetuksessa, mutta halusin tuoda tutkimuksen tarkemmat teemat esille vasta haastattelussa, jotta saataisiin käsitys tasa-arvon ja sukupuolitietoisuuden kasvatuksesta tämänhetkisestä tilasta. Voi olla, että opettaja olisi muuten alkanut selvittää tarkemmin haastattelun teemoja, ja tasa-arvoon liittyvät teemat saavat käsitykseni mukaan ihmiset pohtimaan omaa kantaansa asiasta.

Tutkimuksen aineistolähtöinen ote saattoi myös vaikuttaa siihen, millaisia tuloksia tutkimus tuotti. Itselläni oli melko varma olo lähteä tekemään tällaista tutkimusta, koska minulle on valmiiksi kertynyt vahva pohjatieto musiikkikasvatuksesta pitkän sivuaineen myötä. Kuitenkin tutkimuksen edetessä ja uuden tiedon lisääntyessä huomasin, että olisin kysynyt joitain asioita

eri tavoin, jos minulla olisi ollut kyseistä tietoa jo ennen aineistonkeruuta. Pohdin myös, ovatko omat ennakkosenteeni vaikuttaneet esimerkiksi haastattelukysymyksiini ja niiden muotoiluun, ja sitä myötä myös tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimuksen tulisi olla puolueetonta, eli tutkijan tulee pyrkiä ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa itsenään ja välttää suodattamasta tiedonantajan kertomusta tutkijan oman kehyksen läpi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). On vaikea arvioida omaa puolueettomuutta. Vaikka olen analyysivaiheessa pyrkinyt jättämään omat ennakkokäsitykseni ja -tietoni taka-alalle, tutkimusta tehdään aina tutkijan omista lähtökohdista käsin. Todennäköisesti tutkimuksen tuloksiin on voinut vaikuttaa se, että ajatteluprosessit tutkimusta koskien ovat suodattuneet oman kehykseni läpi.

Tutkimuksen luotettavuutta voi tarkastella myös vahvistuvuuden kautta. Vahvistuvuudella tarkoitetaan, että tutkimuksessa tehdyt tulkinnot saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212). Vahvistuvuuden perusteella tutkimukseni on luotettava, koska tutkimustuloksistani esimerkiksi opettajien ja oppilaiden käsitykset tyttöjen ja poikien eroista olivat samansuuntaisia aiempien tutkimuksien kanssa.

6.3 Eettiset ratkaisut

Eskola & Suoranta (1998, 52) viittaavat Suojasen (1982, 70–72) luetteloon tutkimuksen eettisistä ongelmakohdista, jossa kerrotaan, että tutkijan täytyy saada tutkimuslupa tutkimuksensa toteutukseen sekä viranomaisilta että tutkittavilta. Ennen aineistonkeruun alkua tutkimukseeni osallistuvan koulun rehtori pyysikin minua kysymään lupaa tutkimukseen kunnan sivistystoimenjohtajalta. Kerroin tutkimukseni tarkoituksesta ja toteutuksesta ja pyysin lupaa tutkimukseen sähköpostitse, ja sain sivistystoimenjohtajalta luvan tutkimukselleni.

Lasten tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan huoltajan tai muun laillisen edustajan lupa, koska oletetaan, että lapsilla ei ole täyttä kompetenssia tehdä

informoitua suostumusta (Kuula 2015, 100). Laadin siis tutkimusta varten oppilaiden vanhemmille ja opettajalle yliopiston ohjeiden mukaisesti tietosuojailmoitukset ja tutkimussuostumuslomakkeet. Muokkasin itse ilmoitukset ja lomakkeet tämän tutkimuksen mukaiseksi. Tyhjät lomakkeet löytyvät liitteistä (Liitteet 5-8). Koska oppilaiden vanhempien tietosuojailmoituksessa ei mainittu piirustuksia, pyysin vanhemmilta vielä erilliset, vapaamuotoisemmat suostumukset piirustuksen käyttöön. En ollut osannut lisätä piirustuksia alkuperäiseen tietosuojailmoitukseen, koska kehitelin piirustustehtävän vasta yksilöhaastatteluiden jälkeen, jolloin vanhemmat olivat jo palauttaneet minulle tietosuojailmoituksensa ja tutkimussuostumuksensa.

Lapsen omaa tahtoakin tulee luonnollisesti kunnioittaa, eli vanhempien suostumus ei yksin riitä tutkimukseen osallistumiseen (Kuula 2015, 102). Siksi kysyin myös oppilailta itseltään halukkuutta osallistua tutkimukseen ensin osallistujia arpoessa sekä vielä uudestaan ennen haastattelujen alkua. Kysyin myös oppilailta suullisesti luvan käyttää heidän piirustuksiaan tutkimuksessani.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen osallistujat saavat itse päättää omasta osallistumisestaan, ja tähän päätökseen tarvitaan riittävästi ennakkotietoa tutkimuksen toteuttamisesta ja aineiston käyttötarkoituksesta (Kuula 2015, 45). Kävin kertomassa oppilaille tutkimuksen kulusta ja tarkoituksesta, kun arvoin tutkimuksen osallistujat ja lähetin tietosuojailmoitukset ja suostumuslomakkeet oppilaiden koteihin. Osa arvotuista oppilaista kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen antamani tietojen perusteella, ja silloin arvoin tilalle uuden oppilaan. Kertasin osallistuvien oppilaiden kanssa vielä tutkimuksen kulun ja tarkoituksen yksilöhaastattelujen alussa. Lisäksi muistutin, että kysymyksissäni ei ole oikeita tai väärä vastauksia ja että en kerro vastauksista kenellekään, vaan kirjoitan niistä nimettömästi tutkielmaani. Tutkijaa koskeekin vaitiolovelvollisuus ihmisiltä suoraan kerättävässä aineistossa kuten haastatteluaineistossa, eli tutkija ei saa kertoa tutkittavista tutkimuksen ulkopuolisille, vaan hänen täytyy pysyä tiukasti omassa roolissaan tutkijana (Kuula 2015, 65).

Tutkimuksen toteutuksessa on huomioitu osallistujien anonymiteetti. Aineiston anonymisoinnilla tarkoitetaan sekä suorien että epäsuorien tunnisteiden poistamista aineistosta. Suorilla tunnisteilla tarkoitetaan esimerkiksi tutkittavan nimeä, osoitetta, syntymäaikaa, ääntä tai kuvaa. Olennaisinta aineiston anonymisoinnissa on, että ulkopuolinen lukija ei pysty pääättelemään aineistosta, ketä yksittäisiä ihmisiä tutkittavat ovat. (Kuula 2015, 76-78.)

Yleisesti käytetty keino aineiston anonymisointiin on erisnimien muuttaminen peitenimiksi eli pseudonyymeiksi. Peitenimet on hyvä ottaa käyttöön jo litterointivaiheessa ja käyttää samoja peitenimiä myös julkaisussa. (Kuula 2015, 149.) Muutin myös oman tutkimukseni aineistossa osallistujien nimet pseudonyymeiksi. Varmistin myös, ettei lukija voi tutkimustani lukiessa yhdistää osallistujia mihinkään tiettyyn paikkakuntaan tai kouluun. Nauhoitetut ja litteroidut haastattelut säilytettiin Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisesti yliopiston tietokoneiden u-aseamalla. Aineisto hävitetään heti pro gradu - tutkielman valmistuttua.

Pohdin, onko nykyaikana eettistä olettaa osallistujien sukupuoli ulkonäön ja nimen perusteella. Tulimme kuitenkin graduohjaajani kanssa siihen tulokseen, että oppilailta ei kysytä tutkimuksen aikana heidän henkilökohtaisesta sukupuolen kokemuksestaan, koska olisi ollut epäeettistä kysyä näin nuorilta lapsilta niin henkilökohtaisia asioita tuntemattomana henkilönä. Lapsuus ja nuoruus ovat herkkää aikaa oman sukupuoli-identiteetin muodostumiselle eikä tätä prosessia kannata häiritä tutkimuksen takia. Tutkimuksessa myös sukupuolen moninaisuuden käsittely jäi hyvin vähäiseksi. Pohdin, voiko tällainen tyttö/poika-lähtöinen tutkimus olla vaaraksi tasa-arvolle, koska se keskittyy vain kahteen sukupuoleen.

Kuulan (2015, 105) mukaan tutkija ei saa esittää voimakkaita tunteita ja mielipiteitä aineistonkeruussa, vaan hänen tulee pyrkiä objektiivisuuteen. Täyttä objektiivisuutta on tuskin mahdollista saavuttaa, mutta koin kuitenkin, että pystyin pitämään omat mielipiteeni ja tunteeni haastatteluissa näkymättömissä. Esimerkiksi opettajan kertoessa siitä, että sukupuolten tasa-arvoon liittyvistä

asioista ei ollut keskusteltu työyhteisössä olin hämmästynyt ja ihmeissäni, ja henkilökohtaisesti tämä on mielestäni väärin. Pyrin kuitenkin piilottamaan nämä tunteeni, koska ihmetykseni ja kyseenalaistamiseni olisi varmasti heikentänyt keskustelumme laatua haastattelussa.

6.4 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen mukaan oppilaat eivät kokeneet koulun musiikilla olevan yhteyttä heidän koulun ulkopuolella kuulemaansa tai tekemäänsä musiikkiin. Lisäksi erot oppilaiden kiinnostuksessa musiikkia kohtaan vaihtelivat suuresti. Jatkossa tarvittaisiinkin tutkimusta siitä, miten musiikinopetuksesta saataisiin motivoivaa musiikin saralta taidoiltaan ja kiinnostuksen kohteiltaan heterogeenisille ryhmille. Eriyttämisestä puhutaan paljon etenkin äidinkielen, matematiikan ja muiden tietopohjaisten aineiden suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Eriyttämiseen pitäisi kuitenkin kiinnittää yhä enemmän huomiota musiikinopetuksessakin, jotta erilaiset oppilaat saataisiin motivoitumaan musiikista ja he pääsisivät näyttämään omaa osaamistaan eri tavoin.

Tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että tasa-arvosuunnitelma ei ole säännöllisesti esillä koulun arjessa. Olisi tärkeää tutkia, miten tasa-arvosuunnitelma näkyy käytännössä muissa Suomen kouluissa. Opettajilla ei myöskään välttämättä ole tarpeeksi konkreettisia välineitä sukupuolitietoisien kasvatuksen toteuttamiseksi. Jatkossa tarvittaisiinkin lisää tutkimusta siitä, millaisilla keinoilla opettajat voivat tehokkaasti edistää sukupuolten tasa-arvoa opetuksessa.

Uskoakseni paras tapa edistää sukupuolten tasa-arvoa olisi vähentää sukupuolten erottelua koulumaailmassa. Havaintojeni mukaan oppilaat hakeutuvat yleensä mieluusti oman sukupuolensa seuraan opetuksessa. Opettajan tulisi pyrkiä vähentämään tätä sukupuolten mukaan eriytyvää toimintaa ja kannustaa oppilaita enemmän yhdessä tekemiseen sukupuolista välittämättä. Uskon, että kun luokan kaikki sukupuolet toimisivat ja

työskentelisivät enemmän yhdessä, he tutustuisivat paremmin toisiinsa ja ymmärtäisivät paremmin, kuinka paljon sukupuolten sisälle mahtuu moninaisuutta. Tämän luokan oppilaat osasivatkin jo hyvin tunnistaa, että sukupuolittuneet yleistyksiset eivät koske koko luokkaa, vaan esimerkiksi luokan poikien keskuudessa on monenlaisia tapoja olla poika.

Oman kokemukseni mukaan sukupuolten tasa-arvo ei ole ollut selkeästi esillä myöskään opettajankoulutuksessa. Jotta opettajat osaisivat tulevaisuudessa käyttää sukupuolitietoista kasvatusta opetuksessaan, heitä tulee myös kouluttaa siihen jo opettajankoulutuksessa ja mahdollisesti myös myöhemmin työn ohella. Myös opettajaopiskelijoita tulisi kannustaa opiskelussaan rohkeisiin valintoihin, jotta oppilaat saisivat monipuolisempia roolimalleja esimerkiksi naisista teknisen työn opettajina ja miehistä kotitalouden opettajina.

Sukupuolirooleja aletaan tuoda lasten näkyville jo hyvin varhaisessa iässä. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että sukupuoliroolit ovat ehtineet muodostua hyvin vahvoiksi viidenteen luokkaan mennessä. Sukupuoliroolit olivat juurtuneet niin syväksi osaksi oppilaiden elämää, että oppilailta oli vaikea saada perusteluja sukupuoliroolien syihin. Sukupuolirooleja pitäisi pyrkiä rikkomaan jo paljon varhaisemmassa iässä, kun sukupuoliroolit eivät ole vielä kasvaneet niin vahvoiksi.

Sukupuolittuneet käytännöt ovat aikoinaan juurtuneet syvälle koulumaailmaan esimerkiksi sukupuolten mukaan eriytyneessä käsityön- ja liikunnanopetuksessa. Tasa-arvon suhteen onkin menty jo paljon eteenpäin tällaisia käytäntöjä purkaessa. Sukupuolittuneisuutta on silti havaittavissa yhäkin opettajien ja oppilaiden asenteissa ja näkemyksissä. Asenteiden ja näkemysten muuttamisessa voisi olla hyötyä siitä, että sukupuolten tasa-arvosta olisi saatavilla enemmän tietoa ja siihen liittyvistä aiheista keskusteltaisiin koulussa sekä opettajien että myös oppilaiden keskuudessa. Myös sukupuolirajoja rikkovat roolimallit ovat tehokas keino sukupuolten tasa-arvon edistämiseen. Sopii toivoa, että tulevaisuudessa oppilaat saavat yhä moninaisempia roolimalleja soittajista ja laulajista, jotta kenenkään ei tarvitsisi

rajoittaa omaa tekemistä tai omaa identiteettiä sen takia, että tietty toiminta katsotaan sopivammaksi tietylle sukupuolelle.

LÄHTEET

- Aalto, E. 2007. Hyvä oppimateriaali – autenttista toimintaa.
http://www.edu.fi/download/121886_maahanmuuttajien_opetus_ja_opetusjarjestelyt_autenttisen_materiaalin_kaytto_aalto.pdf. Luettu 18.5.2019.
- Abeles, H. 2009. Are musical instrument gender associations changing? *Journal of Research in Music Education* 57 (2), 127-139.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145-162.
- Alasuutari, M. 2016. Tytön ja pojan varhaiskasvatus. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) *Sukupuolikysymys*. Helsinki: Gaudeamus, 110-126.
- Barth, F. 1969. Introduction. Teoksessa F. Barth (toim.) *Ethnic groups and boundaries*. Boston: Little, Brown, 9-38.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, 5. painos. London: Pearson A & B.
- Cordón Gómez, S., Gutiérrez-Esteban, P. & Cubo Delgado, S. 2019. Development of sexist attitudes in primary school teachers during their initial teacher training. *Women's Studies International Forum* 72 (1), 32-39.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; Cambridge: Polity Press.
- Gordon, T. 2006. Gender and citizenship. Teoksessa C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan, (toim.) *The SAGE handbook of gender and education*. Thousand Oaks, Calif, London: SAGE, 279-292.
- 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 R. Wright, (toim.) *Sociology and music education*. Farnham, Surrey, England; Burlington, VT: Ashgate, 139-153.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (Calif.): Sage, 105-117.

- Hallam, S., Rogers, L. & Creech, A. 2008. Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*. 26 (1), 7-19.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Husso, M. 2016. Sukupuoli ruumiillisena tapaisuutena ja elettynä suhteena. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) *Sukupuolikysymys*. Helsinki: Gaudeamus, 67-83.
- Johansen, G. 2010. Music education from the perspective of system theory. Teoksessa R. Wright, (toim.) *Sociology and music education*. Farnham, Surrey, England; Burlington, VT: Ashgate, 51-62.
- Juusola, M. 2008. Yhteiseen ymmärrykseen tasa-arvosta: opas oppilaitoksen tasa-arvosuunnitelman laadintaan. Helsinki: Opetushallitus.
- Juvonen, T. 2016. Irtiottoja sukupuolen luonnollisuudesta. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) *Sukupuolikysymys*. Helsinki: Gaudeamus, 30-50.
- 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. *Oppaat ja käsikirjat 2015:5*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kosonen, E. 1996. Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylän yliopisto: Musiikin laitos. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintyö.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry, 157-170.
- Kuoppamäki, A. 2010. Music education in spaces of gender. Teoksessa I. Rikandi (toim.) *Mapping the common ground: philosophical perspectives of Finnish music education*. Helsinki: BTJ, 178-191.
- Kuoppamäki, A. 2015. Gender lessons: Girls and boys negotiating learning community in Basics of Music. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 1989. To validate is to question. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur, 73-92.
- Lahelma, E. 2006. Gender perspective: a challenge for schools and teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, H. Niemi, M. Husso, E. Korpinen

- & T. Asunta (toim.) Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators. Turku: Finnish Educational Research Association, 203-213.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 136-156.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 2014/1329. Annettu Naantalissa 8.8.1986.
- Laurence, F. 2010. Listening to children: voice, agency and ownership in school musicking. Teoksessa R. Wright (toim.) Sociology and music education. Farnham, Surrey, England; Burlington, VT: Ashgate, 243-262.
- Legg, R. 2010. "One equal music": an exploration of gender perceptions and the fair assessment by beginning music teachers of musical compositions. *Music Education Research*, 12(2), 141-149.
- Leppänen, T. 2010. Vallatonta musiikkia: lastenmusiikkikulttuuri 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Louhivuori, J. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry, 11-27.
- Marshall, N. A. & Shibazaki, K. 2013. Gender associations for musical instruments in nursery children: the effect of sound and image. *Music Education Research* 15 (4), 406-420.
- McNay, L. 2000. Gender and agency: reconfiguring the subject in feminist and social theory. Cambridge: Polity Press.
- McNay, L. 2004. Situated intersubjectivity. Teoksessa B. Marshall & A. Witz (toim.) Engendering the social. New York: Open University Press, 191-186.
- Music Finland. 16.10.2017. Selvitys: Suomen musiikkitoimiala näyttäytyy miesvaltaisena. <https://musicfinland.fi/fi/kuulumisia/selvitys-suomen-musiikkitoimiala-naeyttaeytyy-miesvaltaisena>. Luettu 20.4.2019.
- Naskali, P. 2012. Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Juvonen, L.-M. Rossi & T. Saresma (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 277-288.
- Ojala, A. 2010. Is authenticity in formal education possible? A critical review of Lucy Green's "New Classroom Pedagogy". Teoksessa I. Rikandi

- (toim.) Mapping the common ground: philosophical perspectives on Finnish music education. Helsinki: BTJ, 70-83.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
- Rossi, L.-M. 2012. Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa T. Juvonen, L.-M. Rossi & T. Saresma (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino, 21-38.
- Roulston, K. & Misawa, M. 2011. Music teachers' constructions of gender in elementary education. *Music Education Research* 13 (1), 3-28.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Shibazaki, K. & Marshall, N. A. 2013. Gender differences in computer and instrumental-based musical composition. *Educational Research*, 55 (4), 347-360.
- Sinkkonen, J. 2013. Poikien ja tyttöjen musiikki? Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012: 12. Helsinki: Opetushallitus.
- Skelton, C. 2006. Boys and girls in the elementary school. Teoksessa C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (toim.) *The SAGE handbook of gender and education*. Thousand Oaks, Calif, London: SAGE, 139-151.
- Soilevuo Grønnerød, J. 2008. Kriittinen miestutkimus, maskuliinisuus ja miehen kategoria: nuorten rokkarimiesten sukupuoli. Teoksessa K. Åberg & L. Skaffari (toim.) *Moniääninen mies: maskuliinisuuden kulttuurinen rakentuminen musiikissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 15-53.
- Sunnari, V. 1997. Gendered structures and processes in primary teacher education - challenge for gender sensitive pedagogy. University of Oulu: Oulu department of teacher education.
- Suojanen, P. 1982. Kulttuurin tutkimuksen empiiriset menetelmät. Tampere: Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos, moniste 4.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2017a. Vapaa-ajan osallistuminen [verkkójulkaisu].
Kulttuuriosallistumisen Muutokset 2017, 2. Populaarimusiikin konserteissa käynti lisääntynyt. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu:

10.4.2019].

Saantitapa: http://www.stat.fi/til/vpa/2017/01/vpa_2017_01_2018-11-21_kat_002_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2017b. Vapaa-ajan osallistuminen [verkkajulkaisu].

Kulttuuriosallistumisen Muutokset 2017, 3. Soittamista harrastetaan yhtä aktiivisesti kuin 20 vuotta sitten. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 10.4.2019].

Saantitapa: http://www.stat.fi/til/vpa/2017/01/vpa_2017_01_2018-11-21_kat_003_fi.html

Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolittietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-40.

Tainio, L. 2009. Puhuttelu luokkahuoneessa: *tytöt ja pojat* huomion kohteena. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 157-186.

Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. 2010. Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-22.

Teosto. Vuosi 2017 lukuina. <https://www.teosto.fi/teosto/artikkelit/vuosi-2017-lukuina>. Luettu 20.4.2019.

Thorne, B. 1993. Gender play: girls and boys in school. Buckingham: Open University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22 (5-6), 387 – 398.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223-241.

Väkevä, L. & Westerlund, H. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry, 93-105.

Woolfolk, A. E. 2007. Educational psychology. 10. painos. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.

Wright, R. 2001. Gender and achievement in music education: the view from the classroom. *British Journal of Music Education*, 18(3), 275-291.

Yin, R. K. 2014. Case study research: design and methods. Los Angeles: SAGE.

LIITTEET

Liite 1. Oppilaiden yksilöhaastattelun haastattelurunko

OPPILAIKEN YKSILÖHAASTATTELUN HAASTATTELURUNKO

Taustakysymyksiä

- mitä sinulle tulee mieleen musiikista?
- kuunteletko musiikkia vapaa-ajalla?
- laulatko vapaa-ajalla?
- soitatko vapaa-ajalla?
- millaisesta musiikista pidät? lempibändejä tai -artisteja?

Yleisesti

- (milloin ollut viimeisin musiikintunti ja mitä siellä tehtiin?)
- mitä teette yleensä koulun musiikintunneilla?
 - o toistuuko tunneilla usein samat asiat, vai onko tunneissa paljon vaihtelua?
- mitä sinä teet yleensä musiikintunnilla?
- mitä ajatuksia sinulla herää koulun musiikintunneista?
- mistä pidät musiikintunneilla?
- mistä et pidä musiikintunneilla?
- miltä sinusta tuntuu soittaa tai laulaa yhdessä muiden kanssa?
- miltä sinusta tuntuu soittaa tai laulaa yksin musiikintunneilla? (onko tällaisia tilanteita?)

Osallisuus

- saavatko kaikki tehdä samoja asioita musiikintunnilla? esim. saavatko kaikki soittaa rumpuja vai onko rummuissa aina samat tyypit?
- saatko vaikuttaa siihen, mitä musiikintunnilla tehdään?
 - o hyväksyykö opettaja oppilaiden toiveita?
 - o hyväksyykö muu luokka yksittäisen oppilaan toiveita?
- saatko valita, mitä kappaleita musiikintunnilla
 - o soitetaan?
 - o lauletaan?
 - o kuunnellaan?
- saatko valita, mitä teet musiikintunneilla?
- osallistutko mielelläsi toimintaan musiikintunneilla?
- antaako ope sinulle tärkeitä tehtäviä musiikintunneilla? tuntuuko, että sinun osallistumisesi on tärkeä osa musiikintunnilla?

Sukupuolten tasa-arvo

- kuuntelevatko tytöt ja pojat samanlaista / erilaista musiikkia?
- kiinnostaako tyttöjä ja poikia samat asiat musiikissa
 - o musiikissa ylipäätän (koulun ulkopuolella)?

- musiikintunneilla koulussa?
- kiinnostaako tyttöjä ja poikia eri asiat
 - musiikissa ylipäätään (koulun ulkopuolella)?
 - musiikintunneilla koulussa?
- tekeekö tytöt ja pojat samoja asioita musiikintunneilla?
- tekeekö tytöt ja pojat erilaisia asioita musiikintunneilla?
- laittaako opettaja tytöt ja pojat tekemään samoja asioita musiikintunneilla?
- laittaako opettaja tytöt ja pojat tekemään erilaisia asioita musiikintunneilla?
- antaako opettaja musiikintunnilla tytöille ja pojille samanlaista palautetta?
- antaako opettaja musiikintunnilla tytöille ja pojille erilaista palautetta?
- ovatko tytöt ja pojat musiikintunneilla yhtä paljon äänessä?

Musiikki ja minä

- saatko käyttää musiikintunnilla omaa osaamistasi?
- onko musiikintunneilla mielestäsi yhteyttä omaan elämääsi? liittyykö musiikintunnit vapaa-aikaan?
- (musiikinopetus vs. lasten oma kulttuuri?? käsitelläänkö tunneilla oppilaiden lempiartisteja? pitäisikö ja ketä?)
- pystytkö hyödyntämään musiikintunneilla oppimiasi asioita vapaa-ajalla? miten?
- oppilaat ovat muuttamassa joulun aikana uuteen kouluun → millaista haluaisit musiikinopetuksen olevan uudessa koulussa?

Tuleeko mieleen jotain muuta, mitä haluaisit kertoa musiikista tai musiikintunneista?

Liite 2. Oppilaiden ryhmähaastattelun haastattelurunko

RYHMÄHAASTATTELU

Aiheeseen johdattelua

- muistelua yksilöhaastatteluista
 - o mitä jäi mieleen?
 - o jäikö jokin asia mietityttämään?
 - o millaista oli olla haastateltavana?
- tarkempia kysymyksiä musiikintunneista
 - o miten musiikintunti etenee tavallisesti?
 - o mitä viime aikoina on tehty musiikintunneilla?
 - o millaisia kappaleita on soitettu/laulettu? kappaleiden nimiä, musiikkityylejä?
 - o mitkä instrumentit käytössä?
 - o mitkä instrumentit suosituimpia ja keiden oppilaiden keskuudessa? mistä johtuu?
 - o mitkä instrumentit kiinnostavat vähiten?
- ristiriitaisia vastauksia oppilailta siitä, saako musiikintunneilla vaikuttaa esim. kappalevalintoihin
 - o mietitään tätä tarkemmin, muistellaan esimerkkitapauksia, kuinka usein ollut tällaisia...
- musiikin yhteisöllinen puoli tuli vahvasti esiin: moni kuuntelee musiikkia kavereiden kanssa ja yhdessä soittaminen ja laulaminen koettiin pääosin mukavaksi toiminnaksi
 - o miltä musiikin kuunteleminen yhdessä tuntuu? onko eroa yksin kuuntelemiseen?
 - o miksi yhdessä laulaminen on kivempaa kuin yksin laulaminen?

Oppilaiden aktivointi

- piirustustehtävä: piirrä oma bändi
 - o mieti, mitä soittimia siinä olisi ja ketkä niitä soittavat/laulavat
 - o halutessasi voit myös kirjoittaa
 - o koska aikaa on n. 15 min, tärkeää ei ole tarkka ja hieno työnjälki vaan se, että piirustuksen avulla osaat kertoa ajatuksistasi

Kysymyksiä piirustustehtävän pohjalta

- mitä soittimia ja ketä soittajia/laulajia omassa bändissä on?
 - o miksi juuri nämä?
- jos näkyviin tulee selkeitä sukupuolten välisiä eroja tai sukupuolistereotyyppioita, voisi kysyä, huomaavatko oppilaat nämä ja mistä ne heidän mielestään johtuvat

Kysymyksiä yksilöhaastattelun pohjalta

- onko musiikissa jotkut asiat enemmän tyttöjen juttuja ja jotkut enemmän poikien juttuja?
 - o esim. rap-musiikki tuli vahvasti esille poikien juttuna sekä se, että pojat kuuntelee poikabändejä ja tytöt tyttöbändejä
 - o → miksi? mistä erot johtuu?
 - o miten tällä hetkellä pinnalla oleva musiikki (soittolistojen kärki) vaikuttaa tähän?
 - o vaikuttaako radio / tv / some siihen, että jotkut jutut on enemmän tyttöjen juttuja ja toiset poikien juttuja? miten?
- monen mielestä musiikki ei motivoi suurinta osaa pojista, ja he häiritsevät usein tunteja
 - o miksi tietyt pojat eivät ole kiinnostuneita musiikista?
 - o miksi pojat häiritsevät?
 - o miksi laulaminen on pojille ”noloa”?
 - o miten musiikinopetuksesta saataisiin pojille kiinnostavampaa?
- musiikinopetuksella ei koettu olevan yhteyttä vapaa-aikaan muuten, kuin soittoharrastuksessa
 - o pitäisikö musiikinopetuksen liittyä vahvemmin vapaa-aikaan? miten?
 - o millaista musiikkia musiikintunneilla pitäisi kuunnella/soittaa/laulaa?
- tuleeko mieleen jotain muuta, mitä haluaisit kertoa musiikista tai musiikinopetuksesta?

Liite 3. Opettajan haastattelurunko

OPETTAJAN HAASTATTELURUNKO

Taustatietoja

- miten kiinnostus musiikkiin aikoinaan heräsi?
- kertoisitko urastasi luokanopettajana ja musiikinopettajana (koulutus, työkokemus)?
- millaisia ajatuksia sinulla herää koulun musiikinopetuksesta?
- mitä olette viime aikoina tehneet musiikin tunneilla?

Yleisesti musiikinopetuksesta

- millainen olet yleensä musiikintunnilla?
- millaisia oppilaat ovat musiikintunnilla?
- miten motivoit oppilaita musiikintunneilla?
- miten osallistat oppilaita musiikintunneilla?
 - o esim. saavatko oppilaat vaikuttaa tuntien sisältöihin, työskentelytapoihin, omaan toimintaan
- pyritkö tuomaan musiikinopetusta lähelle oppilaiden omaa elämää? miten?

Sukupuoli ja musiikinopetus käytännössä

- miten oppilaat suhtautuvat musiikkiin?
- onko mielestäsi tyttöjen ja poikien kiinnostuksessa musiikkia kohtaan eroja?
- eroavatko tytöt ja pojat sen suhteen mitä he haluavat tehdä musiikintunneilla? esim. laulaminen, tiettyjen soittimien soittaminen, ylipäänsä osallistuminen toimintaan
- onko musiikintunneilla näkyvissä sukupuolistereotyyppioita? millaisia?
- motivoiko musiikinopetus tyttöjä ja poikia yhtä paljon?
 - o jos ei, niin miten vähemmän motivoituneita voisi motivoida lisää?
- miten huomioit sukupuolten välisen tasa-arvon omassa musiikinopetuksessasi?

Tasa-arvotyö on taitolaji -opas

- oletko tutustunut Tasa-arvotyö on taitolaji -oppaaseen? miten?
- miten työyhteisössänne on käsitelty sitä, kuinka tasa-arvoa toteutetaan teidän koulussanne?
- miten suhtaudut oppilaisiin, jotka eivät ole sukupuolirooliltaan tyypillisiä tyttö-/poikaoppilaita?
- pyritkö rikkomaan sukupuolistereotyyppioita musiikinopetuksessa? miten?
- kiinnitätkö huomiota sukupuolen moninaisuuden esiintymiseen opetusmateriaaleissa, esim. sävellykset, musiikin historian henkilöt? miten?
- palveleeko nykyisen opetussuunnitelman mukainen musiikinopetus paremmin tiettyä sukupuolta?

Tuleeko mieleen jotain muuta, mitä haluaisit kertoa musiikinopetuksesta?

Liite 4. Oppilaiden piirustukset

Ryhmähaastattelu 1

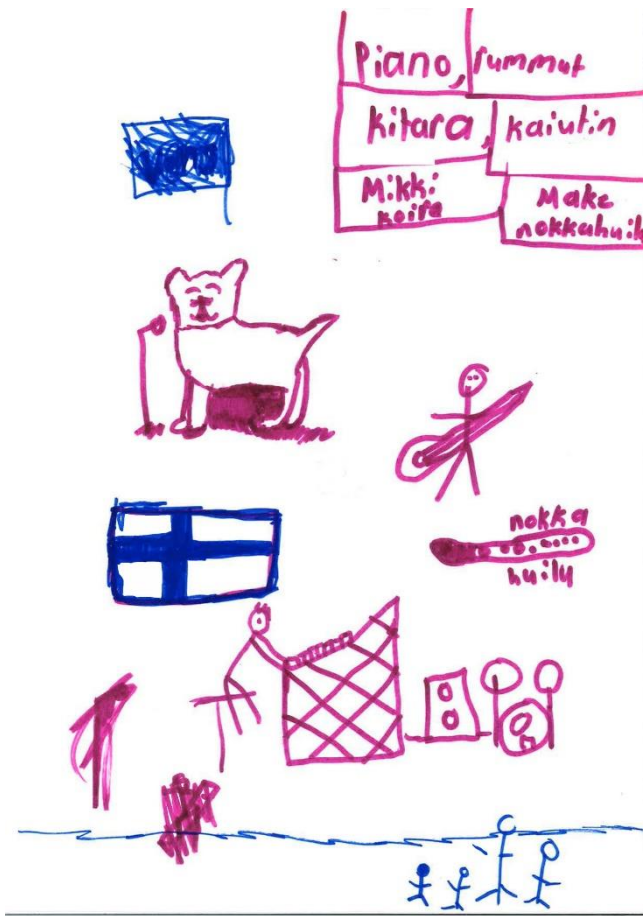
Paavon piirustus:



Leon piirustus:

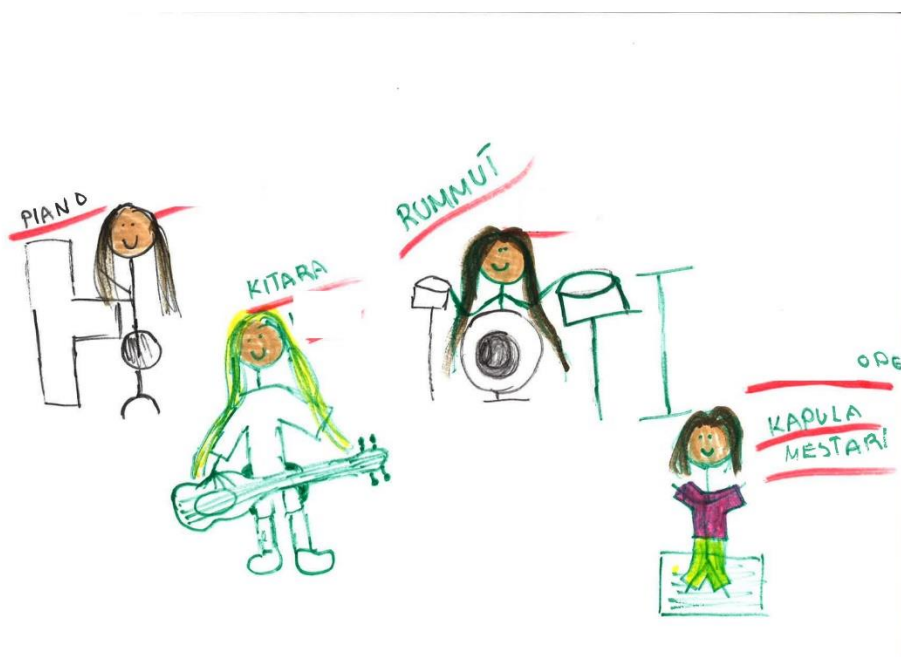


Reetan piirustus:

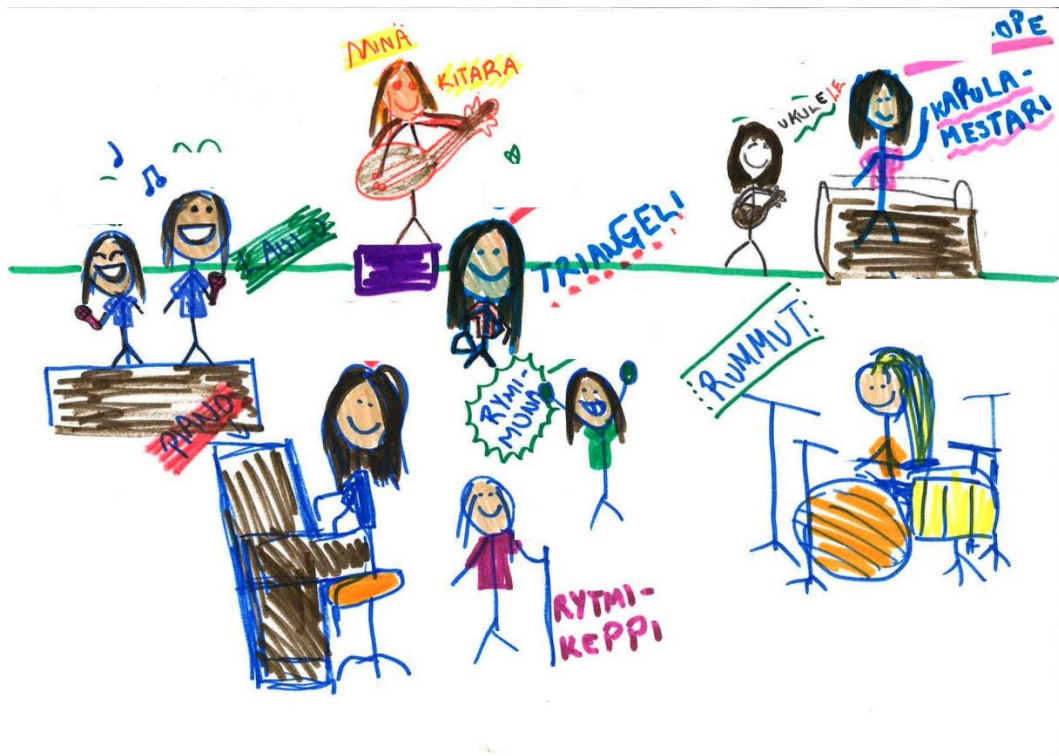


Ryhmähaastattelu 2

Miinan piirustus:



Josefiinan piirustus:



Nikon piirustus:



Liite 5. Tietosuojailmoitus oppilaiden huoltajille

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

15.11.2018

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

Tutkimukseni aihe on Sukupuolten tasa-arvo musiikinopetuksessa. Kerään aineiston tutkimustani varten haastattelemalla kuutta (6) oppilasta sekä heidän musiikinopettajaansa. Oppilaiden kanssa teen marras-joulukuun aikana ensin yksilöhaastattelut ja sitten ryhmähaastattelut kolmen hengen ryhmissä. Yksilöhaastattelun kesto on n. 15 min ja ryhmähaastattelun rungon teen yksilöhaastattelujen pohjalta. Tammikuussa haastattelen oppilaiden musiikinopettajaa oppilaiden haastattelujen pohjalta.

2. Mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

Tutkittavan nimenomainen suostumus [Niemenomainen suostumus tarvitaan, jos käsitellään erityisiä henkilötietoryhmiä: rotu tai etninen alkuperä, poliittinen mielipide, uskonnollinen tai filosofinen vakaumus, ammattiliiton jäsenyys, terveydentila, seksuaalinen käyttäytyminen ja suuntautuminen taikka geneettinen tai biometrinen informaatio, josta henkilön voi tunnistaa]

3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijä:

Nimi: Anniina Pitkänen

Puhelinnumero: 0445252194

Sähköposti: anniina.n.i.pitkanen@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:

Nimi: Aimo Naukkarinen

Puhelinnumero: 0408053353

Sähköposti: aimo.naukkarinen@jyu.fi

4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten sukupuolten tasa-arvo näyttäytyy 5. luokan musiikinopetuksessa. Lisäksi on tarkoitus selvittää oppilaiden näkemyksiä musiikinopetuksesta.

Tutkimuksen osallistujiksi valitaan 5. luokasta 6 oppilasta (3 tyttöä ja 3 poikaa) arpomalla. Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan.

5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimukseen sisältyy oppilaille kaksi haastattelua: yksilöhaastattelu ja ryhmähaastattelu. Kummatkin haastattelut toteutetaan marras-joulukuussa koulupäivien aikana ja ne kestävät n. 15 min.

6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa tasa-arvosta perusopetuksessa, mikä voi auttaa kouluja tasa-arvotyön kehittämisessä.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Aineisto pseudonymisoidaan, eli oppilaiden nimet muutetaan litteroituun aineistoon.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti. Nauhoitetut ja litteroidut haastattelut säilytetään kryptatulla muistitikulla.

8. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu Pro gradu -opinnäytetyö.

9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Henkilötiedot eli suostumuslomakkeet säilytetään tutkijalla sekä sähköisesti tutkimuksen ohjaajalla.

10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.



Liite 6. Suostumuslomake oppilaiden huoltajille

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Lastani on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Sukupuolten tasa-arvo musiikinopetuksessa. Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja minulle on annettu mahdollisuus kuulla tutkimuksen sisällöstä myös tutkijalta suullisesti. Olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Anniina Pitkänen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita lapseni osallistumista tutkimukseen.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää lapseni osallistuminen tutkimukseen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen.

Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle tai lapselleni kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Allekirjoituksellani vahvistan, että lapseni voi osallistua tutkimukseen ja suostua vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Tutkija kysyy lapselta vielä suullisesti luvan osallistua tutkimukseen ennen haastatteluja.

Vanhemman allekirjoitus

Päiväys

Vanhemman nimen selvennys

Lapsen nimi

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 7. Tietosuojailmoitus opettajalle

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

11.12.2018

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

Tutkimukseni aihe on Sukupuolten tasa-arvo musiikinopetuksessa. Kerään aineiston tutkimustani varten haastattelemalla kuutta (6) oppilasta sekä heidän musiikinopettajaansa. Oppilaiden kanssa teen marras-joulukuun aikana ensin yksilöhaastattelut ja sitten ryhmähaastattelut kolmen hengen ryhmissä. Yksilöhaastattelun kesto on n. 15 min ja ryhmähaastattelun rungon teen yksilöhaastattelujen pohjalta. Myöhemmin haastattelen oppilaiden musiikinopettajaa oppilaiden haastattelujen pohjalta. Haastattelu toteutetaan tammikuussa yhdessä sovittuna ajankohtana. Opettajan haastattelun kesto on n. 1 tunti.

2. Mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

Tutkittavan nimenomainen suostumus [Niemenomainen suostumus tarvitaan, jos käsitellään erityisiä henkilötietoryhmiä: rotu tai etninen alkuperä, poliittinen mielipide, uskonnollinen tai filosofinen vakaumus, ammattiliiton jäsenyys, terveydentila, seksuaalinen käyttäytyminen ja suuntautuminen taikka geneettinen tai biometrinen informaatio, josta henkilön voi tunnistaa].

3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijä:

Nimi: Anniina Pitkänen

Puhelinnumero: 0445252194

Sähköposti: anniina.n.i.pitkanen@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:

Nimi: Aimo Naukkarinen

Puhelinnumero: 0408053353

Sähköposti: aimo.naukkarinen@jyu.fi

4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten sukupuolten tasa-arvo näyttäytyy 5. luokan musiikinopetuksessa. Lisäksi on tarkoitus selvittää oppilaiden näkemyksiä musiikinopetuksesta.

Tutkimuksen osallistujiksi valitaan 5. luokasta 6 oppilasta (3 tyttöä ja 3 poikaa) arpomalla sekä heidän musiikinopettajansa. Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan.

5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimukseen sisältyy oppilaille kaksi haastattelua: yksilöhaastattelu ja ryhmähaastattelu. Opettajaa haastatellaan kerran ja haastattelu kestää n. 1 tunnin.

6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa tasa-arvosta perusopetuksessa, mikä voi auttaa kouluja tasa-arvotyön kehittämisessä.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti. Nauhoitetut ja litteroidut haastattelut säilytetään Jyväskylän yliopiston tietokoneiden U-aseamalla.

8. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu Pro gradu -opinnäytetyö.

9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Henkilötiedot eli suostumuslomakkeet säilytetään tutkijalla sekä sähköisesti tutkimuksen ohjaajalla.

10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.



Liite 8. Suostumuslomake opettajalle

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Sukupuolten tasa-arvo musiikinopetuksessa. Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Anniina Pitkänen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen.

Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.