



Jämsén Riikka

Feministinen pedagogiikka musiikkikasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatus
2022

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Feministinen pedagogiikka musiikkikasvatuksessa (Riikka Jämsén)
Kandidaatin tutkielma, 30 sivua
Kesäkuu 2022

Tämän kandidaatin tutkielman tavoitteena on avata feministisen pedagogiikan käsitettä ja tutkia, miltä feministisen pedagogiikan mukainen musiikkikasvatus voisi näyttää. Tutkimuskysymykset tässä kuvailevana kirjallisuuskatsauksena toteutetussa tutkielmassa ovat: *1. Mitä on feministinen pedagogiikka?* ja *2. Miten se ilmenee musiikkikasvatuksessa?*

Feminismi ja feministiset arvot kasvatuksessa ovat kiehtoneet minua pitkään ja kun tutkielman aihetta pohtiessani törmäsin feministiseen pedagogiikkaan, kiinnostuin. Tahdoin selvittää, miten feministisiä arvoja saa sisällytettyä opetukseen ja onko feministinen pedagogiikka oikea väline siihen.

Tutkielmassa avaan feminististä pedagogiikkaa feminismin historian, suuntausten ja tutkimuksen sekä feministisen pedagogiikan juurien ja sen keskusteluperinteiden kautta. Feminististä musiikkikasvatusta lähestyn feministisen arvomaailman haasteiden sekä perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien näkökulmasta.

Feminististä pedagogiikkaa ja musiikkikasvatusta tutkiessa selvisi, että länsimaisen taidemusiikin kautta myös musiikin opetukseen rantautunut johtajakeskeisyys asettautuu ongelmaksi musiikkikasvatuksen ja feminismin suhdetta pohtiessa. Opetussuunnitelmista kävi ilmi, että joitain feminismin ja feministisen pedagogiikan mukaisia arvoja esiintyy jo ennestään opetussuunnitelmien sisällöissä. Pohdinnassa tuon esille ajatuksia feministisen pedagogiikan tutkimuksen vähäisyydestä ja selkeästä tutkimusaukosta, johon tutkielmani aihe osuu sekä opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta ja tietynlaisesta valta-asetelmasta, jota musiikkikasvatus toisinaan vaatii toimiakseen.

Avainsanat: musiikkikasvatus, feminismi, feministinen pedagogiikka, feministinen musiikkikasvatus

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tutkimusasetelma	6
3 Teoreettinen viitekehys	8
3.1 Feminismi suuntauksena kansainvälisestä ja kotimaisesta näkökulmasta	8
3.2 Feministinen pedagogiikka ja sen suhde feminismiin	12
3.2.1 <i>Feministisen pedagogiikan juuret</i>	13
3.2.2 <i>Feministisen pedagogiikan suhde feminismiin ja sen tutkimukseen</i>	14
3.2.3 <i>Feministisen pedagogiikan keskusteluperinteet</i>	15
3.3 Feministinen ajattelu musiikkikasvatuksessa.....	19
3.3.1 <i>Feminististen arvojen haasteet musiikkikasvatuksessa</i>	19
3.3.2 <i>Feministinen pedagogiikka musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmassa</i>	20
4 Tulokset	23
4.1 Feministinen pedagogiikka lyhyesti	23
4.2 Feministinen pedagogiikka musiikkikasvatuksessa.....	24
5 Pohdinta	26
Lähteet	28

1 Johdanto

Kandidaatin tutkielmassani aion tutkia feminististä pedagogiikkaa ja sitä, miten se ilmenee musiikkikasvatuksessa. Tarkoitukseni on siis avata feministisen pedagogiikan historiaa, suuntauksia ja periaatteita sekä selvittää, millä tavoin feministinen pedagogiikka ilmenee musiikkikasvatuksessa. Tällä tutkielmalla pyrin tuomaan musiikkikasvatukselle vielä ehkä hieman vieraan, mutta hyvinkin läheisen pedagogiikan ihmisten tietoisuuteen. Pyrin myös tuomaan helposti ymmärrettävän ja suoran vastauksen sille, mitä on feministinen pedagogiikka sekä pohdin, mitä se voisi olla musiikkikasvatuksen kontekstissa.

Kaikkien oppilaiden osallisuuden ja tasa-arvon mahdollistava inklusiivisuus (Lakkala, Takala & Äikäs, 2020) ja sukupuolen lisäksi myös muita eroja korostava intersektionaalisuus (Saresma, 2018) nousevat koko ajan tärkeämmäksi niin ihmisten jokapäiväisessä kohtaamisessa kuin opetuksessakin. Ihmiset ovat heränneet koulutusjärjestelmien epäoikeudenmukaisuuteen ja epäkohtiin vähemmistöryhmien huomioimisen suhteen. Elonheimon, Laukkasen, Miettisen, Ojalan ja Saresman (2018) mukaan juuri feministinen pedagogiikka antaa keinoja ja välineitä moninaisuuden huomioon ottavaan ohjaamiseen ja opettamiseen. Samalla opettajat ja ohjaajat oppivat rakentamaan hyvinvointia tukevia ja voimaannuttavia opetustilanteita.

Koulutusjärjestelmien taholla feminististä pedagogiikkaa on tutkittu vielä vähän. Esimerkiksi Mary Tedesco-Schneck (2018) on kuitenkin tutkinut feministisen pedagogiikan yhdistämistä sairaanhoitajaopiskelijoiden opetukseen. Tiedekunta halusi opiskelijoidensa omaavan paremmat ongelmanratkaisutaidot ja niitä yritettiin saavuttaa feministisen pedagogiikan keinoin. Tutkimuksen tuloksena huomattiin, että feministisen pedagogiikan avulla valitut osallistamisen keinot toimivat, ja tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat tulevansa mieluummin tunneille ja olevansa osallisempia (Tedesco-Schneck, 2018).

Feministisen pedagogiikan esiintymistä musiikkikasvatuksessa on tutkinut muun muassa Paula A. Grissom-Broughton (2020). Hän on tutkinut, kuinka feministinen pedagogiikka ja musta feministinen pedagogiikka ilmenevät Spellman-yliopistossa musiikin opetussuunnitelmassa ja kurssien sisällöissä. Tutkimuksen tulosten perusteella feministinen pedagogiikka on tehokas opetustapa ja sen oikeaoppinen käyttäminen voi auttaa opetussuunnitelman laajentamisessa, tarjota ymmärrystä luokkaympäristön ja sen ilmapiirin tärkeydestä sekä parantaa opettajien ja ohjaajien pedagogisia lähestymistapoja (Grissom-Broughton, 2020).

Valitsin feministisen pedagogiikan tutkielmani aiheeksi parista eri syystä. Koen itse olevani vahvasti intersektionaalinen feministi. Feminismiin liittyvät arvot, kuten tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, kuuluvat omaan arvomaailmani ja koen ne tärkeiksi myös kaiken koulutuksen ja opetuksen kannalta. Aihe on myös ajankohtainen, sillä intersektionaalisuus ja inklusiivisuus eivät ole koskaan olleet niin pinnalla kuin nykypäivänä. Feministisestä pedagogiikasta ja etenkin sen yhteydestä musiikkikasvatukseen löytyy valitettavan vähän tutkimusta. Tämä aukko musiikkikasvatuksen tutkimuskentässä vain lisäsi omaa mielenkiintoani ja haluani ottaa aiheesta selvää.

Ojalan, Palmun ja Saarisen (2014, s. 20) mukaan “feministisen pedagogiikan yleisenä tavoitteena onkin oppia lukemaan yliopistokulttuuriin, tieteenaloihin ja harjoitettavaan pedagogiikkaan kirjoitettuja sukupuolittavia ja muita eroja tuottavia käytäntöjä sekä luoda toisin toimimisen tiloja”. Haluan tutkielmallani tuoda tämän saman ajatuksen musiikkikasvatuksen kautta yliopistosta myös peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen maailmaan.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

- 1. Mitä on feministinen pedagogiikka?*
- 2. Miten feministinen pedagogiikka ilmenee musiikkikasvatuksessa?*

Lähden tarkastelemaan aihetta luvussa kolme määrittelemällä sekä feminismin että feministisen pedagogiikan. Käyn läpi ensin feminismin historiaa ja sen eri suuntauksia. Feministisestä pedagogiikasta käyn läpi sen juuret, suhteen feministiseen tutkimukseen sekä sen eri suuntauksien tai keskusteluperinteet. Seuraavaksi avaan hieman feminismin ja musiikkikasvatuksen suhteeseen liittyviä ongelmakohtia, ja tuon esille feministisen pedagogiikan mukaisia kohtia sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmissa. Luvussa neljä vastaan tutkimuskysymyksiin feministisestä pedagogiikasta ja sen ilmenemisestä musiikkikasvatuksessa. Luvussa viisi pohdin muun muassa feministisen pedagogiikan paikkaa musiikkikasvatuksen kentällä sekä joitain näiden kahden yhdistämiseen liittyviä ongelmia.

2 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jonka tavoitteena on luoda ymmärrettävä kokonaisuus jostain ilmiöstä aikaisempia aineistoja apuna käyttäen (Kangasniemi ym., 2013). Salminen (2011) toteaa, että kuvailevalla kirjallisuuskatsauksella tutkittavaa ilmiötä pystytään tarkastelemaan laaja-alaisesti eikä aineiston valintaa rajaa metodiset säännöt. Toteutin tutkimukseni narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, sillä narratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla pystytään antamaan laaja, helppolukuinen ja ajantasainen kuva tutkimusaiheesta (Salminen, 2011).

Tutkimukseni tavoitteena on aiempaa tutkimusta ja kirjallisuutta tarkastelemalla avata, mitä feministinen pedagogiikka oikeastaan on ja miten se ilmenee musiikkikasvatuksessa. Kangasniemen ja kollegojen (2013) mukaan tutkimuskysymyksen tulee olla riittävän täsmällinen ja rajattu, mutta toisaalta tutkimuskysymyksen väljyys antaa mahdollisuuden tutkia ilmiötä monista eri näkökulmista.

Tiedonhaussa olen käyttänyt aikaisempien opinnäytetöiden lähdeluetteloja sekä seuraavia tietokantoja: Oula-Finna, Google Scholar, Ebsco Databases ja ProQuest. Hakusanat ovat tutkimuksen teon aikana vaihdelleet, mutta eniten olen käyttänyt hakusanoja *feministinen pedagogiikka*, *feministinen pedagogiikka musiikkikasvatuksessa*, *feminismi*, *feminist pedagogy in music education* ja *feminist pedagogy*. Olen pyrkinyt käyttämään sekä suomen- että englanninkielisiä hakusanoja ja tutkimaan myös yksittäisiä kansainvälisiä musiikin ja musiikkikasvatuksen tieteellisiä lehtiä.

Metsämuurosen (2003) esittelemiä hyviä ja luotettavia lähteitä ovat lisensointityöt, väitöskirjat, tieteelliset artikkelit ja oppikirjat. Omassa tutkimuksessani käytin lähteinä tieteellisiä vertaisarvioituja artikkeleita, oppikirjoja ja joitain väitöskirjoja.

Keskeisimpänä lähteenä olen käyttänyt Elonheimon, Laukkasen, Miettisen, Ojasen ja Saresman kirjaa *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille* (2018). Kirja on kokoelma tietokirjoituksia feministisen pedagogiikan historiasta, keskeisistä ajatuksista ja sen asemasta opetuksessa. Kirjassa kootaan yhteen myös käytännön harjoitteita, joiden avulla feminististä pedagogiikkaa voi hyödyntää opetuksessa. Toinen feminististä pedagogiikkaa koskeva keskeinen lähteeni on ollut Ojalan, Palmun ja Saarisen kirja *Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta* (2014). Kirjan artikkeleissa käsitellään feministisen pedagogiikan esiin nostamia tietoon, tietämiseen ja tietämään opettamiseen liittyviä kysymyksiä. Kirjassa

käydään keskustelua myös feministisen pedagogiikan käytännön toteuttamisen mahdollisuuksista, ideaaleista ja haasteista sekä sukupuolentutkimuksen ja naistutkimuksen annista pedagogiselle keskustelulle. Näiden lisäksi keskeisinä lähteinä toimivat myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016) sekä lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2019).

3 Teorettinen viitekehys

Tässä kappaleessa käsittelen feminismiä suuntauksena, feminististä pedagogiikkaa sekä feminististä ajattelua musiikkikasvatuksen kentällä. Ensin esittelen modernin feminismin kolme aaltoa ja kerron niiden lähtökohdista, tavoitteista ja keskustelukulttuurista. Feminististä pedagogiikkaa käsittelen esittelemällä feministisen pedagogiikan juuret, sen yhteyden feminismiin ja feministiseen tutkimukseen sekä esittelemällä feministisen pedagogiikan kolme eri keskustelukulttuuria. Lopuksi käsittelen feminististä ajattelua musiikkikasvatuksen kentällä nostamalla esille feministisen pedagogiikan ja musiikkikasvatuksen ristiriitoja sekä pohtimalla opetus suunnitelman sisältöjä feministisen pedagogiikan näkökulmasta.

3.1 Feminismi suuntauksena kansainvälisestä ja kotimaisesta näkökulmasta

Feminismi on alkanut kasvattaa juuriaan jo antiikin Kreikan ja keskiajan aikoihin, mutta suuntauksena se on alkanut muotoutua vasta 1800-luvulla (Rampton, 2008). Rampton (2008) painottaa, että feminismistä puhuttaessa on yleistä jakaa moderni feminismi kolmeen vaiheeseen, feminismin kolmeen aaltoon. Vaiheita määrittävistä piirteistä ei kuitenkaan ole päästy yksimielisyyteen. Näiden kolmen modernin feminismin vaiheen lisäksi on muotoutunut myös neljäs vaihe täydentämään feminismin historiaa ja suuntauksia (Rampton, 2008).

LeGatesin (2011) ja Ramptonin (2008) mukaan modernin feminismin ensimmäinen aalto on alkanut muodostua 1800-luvulla. Ensimmäinen aalto nousi eritoten urbaanin teollistumisen sekä sosialistisen ja liberaalin politiikan maaperästä. Tämä ensimmäinen aalto kesti useiden sukupolvien ajan lähtien liikkeelle 1850-luvun ensimmäisistä järjestäytyneemmistä feministisistä organisaatioista huipentuen naisten äänioikeuteen ensimmäisen maailmansodan aikana ja sen jälkeen. Ensimmäisen aallon feministit hyökkäsivät muun muassa pelkkien miesten koulutuksesta vastaan ja vaativat naisille ekonomista ja laillista riippumattomuutta sekä mahdollisuutta osallistua politiikkaan. Kaiken tämän takana oli ajatus siitä, että naiset saisivat itse määrittää oman kyvykkyytensä ja tavoitteensa (LeGates, 2011; Rampton, 2008).

Ensimmäisen aallon alun feministit olivat LeGatesin (2011) mukaan suurimmaksi osaksi valkoihaisia keskiluokkaisia naisia eivätkä heidän tavoitteensa koskeneet rodullista tai taloudellista sortoa. Rotuun ja luokkaan liittyvät estot ja rajoitteet olivat heidän mielestään luonnollisia ja vääjäämättömiä (LeGates, 2011).

Feminismin toinen aalto alkoi LeGatesin (2011) ja Ramptonin (2008) mukaan 1960-luvulla ja jatkui 1990-luvulle asti. Feminismin toinen aalto alkoi sodanvastaisuuden, ihmisoikeuksien ja vähemmistöjen tiedostamisen ilmapiirissä. Sekä LeGates (2008) että Rampton (2008) nostavat tärkeänä tapahtumana esille vuoden 1968 Miss America -kauneuskisoja koskevat protestit Atlantic Cityssä. Protestoijat muun muassa kantoivat Women's Liberation banneria ja heittivät suureen roskakoriin sukkanauhavöitä, tekoriipsiä ja rintaliivejä. Tästä protestista kumpuaa siis median luoma stereotypia rintaliivejä polttavista feministeistä (LeGates, 2011; Rampton, 2008).

Ramptonin (2008) kertoo, että feminismin toinen aalto nosti päätään monien muiden niin sanottu voimakkaampien liikkeiden, kuten Vietnamin sodan lopettamista ajavien liikkeiden ja Black Power -liikkeen keskellä, joten sitä ei otettu niin vakavasti kuin olisi toivottu. Feminismin toinen aalto oli Ramptonin (2008) mukaan edeltäjänsä verrattuna paljon teoreettisempi, mikä pohjautui pinnalla olleeseen neomarxismiin ja psykoanalyttiseen teoriaan. Feminismin toisen aallon feministit alkoivat kritisoida patriarkaattia, kapitalismia, heteronormatiivisuutta ja naisen roolia vaimona ja kotiäitinä (Rampton, 2008).

Feminismin toisen aallon aikaiset historioitsijat ovat LeGatesin (2011) mukaan kritisoineet ensimmäisen aallon feministejä muun muassa siitä, kuinka he useiden vuosikymmenten aikana saivat niin vähän aikaiseksi. LeGates (2011) kirjoittaa ensimmäisen aallon feministien kampanjoineen muun muassa parempien työllistymismahdollisuuksien, paremman koulutuksen ja perhe-elämän uudistamisen sekä tietenkin naisten äänioikeuden puolesta. Näiden historioitsijoiden mukaan ensimmäisen aallon feministien virheitä olivat liiallinen äänioikeuden kampanjoimiseen keskittyminen, perheen ja naisen roolin konservatiivisen ajattelun kasvattaminen sekä valkoisen, Eurooppa-keskeisen ja keskiluokkaisen agendan ajaminen (LeGates, 2011).

Feminismin ensimmäisen aallon feministeistä poiketen toisen aallon feministit pyrkivät Ramptonin (2008) mukaan eroon valkoisen, länsimaisen ja keskiluokkaisen naisen imagosta. Feminismi alkoikin vetää puoleensa myös rodullistettuja vähemmistöjä, sillä feministisessä liikkeessä alkoi nousta esille tietynlainen sisaruus ja ajatus siitä, että naisten sukupuoleen liittyvä kamppailu linkittyy vahvasti myös yhteiskuntaluokkien ja rodullistettujen kamppailuun (Rampton, 2008).

Ramptonin (2008) kirjoittaa feminismin toisen aallon saavuttaneen monia tavoitteitaan, kuten esimerkiksi naisten saattaminen korkeampiin virkoihin koulutuksen, politiikan ja tieteen saralla, aborttioikeus, ehkäisytablettien parempi saatavuus sekä feminismin tunnistaminen oikeana

tieteenalana yliopistoissa. Teoreettisen luonteensa ansiosta feminismin toinen aalto ei siis ole suinkaan hiipunut, vaan se elää edelleen vahvasti akateemisessa maailmassa (Rampton, 2008).

Feminismin kolmas aalto alkoi muodostumaan Ramptonin (2008) mukaan 1990-luvun puolen välin paikkeilla. Monet feminismin toisen aallon esille tuomat käsitteet alkoivat kolmannen aallon aikaan horjumaan. Näihin kuuluivat muun muassa mielikuvat universaalista naiseudesta, vartalosta, sukupuoli-identiteetistä, seksuaalisuudesta ja heteronormatiivisuudesta (Rampton, 2008).

Snyderin (2008) mukaan feminismin kolmas aalto vastaa kolmeen feminismin toisen aallon teoreettiseen ongelmaan. Ensimmäisenä kolmas aalto toi mukaan mukanaan intersektionaalisempaa ja multiperspektiivisempää feminismiä korostamalla henkilökohtaisia narratiiveja. Toisena kolmas aalto arvosti postmodernismin seurauksena synteesin sijaan moniäänisyyttä ja teoreettisuuden sijaan tekoja. Kolmantena feminismin kolmas aalto painotti inklusiivista ja ei-tuomitsevaa lähestymistapaa (Snyder, 2008).

Rampton (2008) kertoo feminismin ensimmäisen ja toisen aallon feministien kokeneen push-up rintaliivit, huulipunat ja matalat kaula-aukot miesten käyttämänä sarron välineenä, mutta kolmannen aallon feministit ottivat nämä asiat ylpästi osaksi naiseuttaan subjekteina, eivät seksistisen patriarkaatin objekteina. Kolmannen aallon feministit myös kehittivät mimiikan puhkielen, jonka avulla he valjastivat sellaiset naisia alentavat termit kuin *huora* ja *ämmä* omaan käyttöönsä tarkoituksenaan tuhota seksistinen kulttuuri ja riisua se sanallisista aseistaan (Rampton, 2008).

Ramptonin (2008) mukaan feminismin kolmas aalto juhlistaa monitulkintaisuutta ja kieltäytyy me-he-asetelmasta ajattelussaan. Tämä vuoksi monet kolmannen aallon feministit eivät tahdo identifioida itseään feministeiksi. Termi feministi on heidän mielestään rajoittava ja poissulkeva. Feminismin kolmas aalto juhlistaa sukupuolen, etnisyyden ja seksuaalisuuden eroja dynaamisina, tilanteellisina ja tilapäisinä. Rampton (2008, s. 5) tiivistää feminismin kolmannen aallon seuraavasti: ”Feminismin kolmas aalto rikkoo rajoja”.

Ramptonin (2008) mukaan feminismin kolmas aalto ei tunnusta aallon olevan kollektiivinen liike eikä se määrittele itseään yhtenäiseksi ryhmäksi, jolla olisi yhteiset valituksen kohteet. Tästä syystä on vaikeaa määritellä, mitkä ovat kolmannen aallon tavoitteet ja onko nuo tavoitteet saavutettu (Rampton, 2008).

Cree ja Phillips (2014) kertovat sosiaalinen median toimineen niin sanottuna syntypaikkana feminismin neljännelle aallolle. Twitter, Facebook ja blogit ovat toimineet feministien julkaisualustoina, mutta myös alustoina feministien ja heidän vastustajiensa väittelyille. Sosiaalinen media on myös vahvasti vaikuttanut call out-kulttuurin syntymiseen, joka luo mahdollisuuden tuomita ja osoittaa misogyniaa ja seksismiä sosiaalisen median käyttäjien käytöksessä (Cree & Phillips, 2014).

Creen ja Phillipsin (2014) mukaan feminismin neljäs aalto on inkluusiivinen kaikille seksuaalisuuksille ja eri kulttuureille ja intersektionaalisuus kuuluu vahvasti sen piirteisiin. Feministit haluavat päästä eroon rintaliivejä polttavan ja miehiä vihaavan feministin stereotyyppiä ja he tavoittelevat tasa-arvoa, joka tuomitsee ja häpäisee seksistisen ja väkivaltaisen käytöksen (Cree & Phillips, 2014).

Cree ja Phillips (2014) kertovat feminismin neljännen aallon näkyvän myös koulumaailmassa. Tasa-arvo säilyy oppilaiden suurimpina huolenaiheina, sillä epätasa-arvo on yleensä kaikkien haittojen, sarron ja vapauden riiston juurisyy. Oppilaat ovat nykypäivänä huolissaan myös poliittisesta ja taloudellisesta epävarmuudesta sekä etenkin ilmastonmuutoksesta. Creen ja Phillipsin (2014) mukaan feminismin neljäs aalto vastaa myös tähän huoleen, sillä sukupuolten välisestä tasa-arvosta on tullut suuri sosiaalipoliittinen huoli, jonka ratkaiseminen toimii vastauksena köyhyyden lievittämiseen, naisten terveyden parantamiseen ja ekonomisen kasvun saavuttamiseen.

Naisasian ja sukupuolten välisen yhteiskunnallisen tasa-arvon puolesta on taisteltu Suomessa jo vähintään 125 vuotta, mutta feministinen liike alkoi muodostua Suomessa 1970-luvulla (Elonheimo, 2018). Förstin ja Hagnerin (2006) mukaan ensimmäinen naisasiaa ajava järjestö Suomen Naisyhdistys perustettiin Suomessa vuonna 1884 ja Unioni, Naisialiitto Suomessa ry vuonna 1892. Feminismin ensimmäisen aallon aikana naisyhdistyksissä toimivat naiset olivat yhdysvaltalaisen kollegojensa tavoin sosiaaliselta taustaltaan yläluokkaista sivistyneistöä tai porvarillisiin arvoihin sitoutunutta keskiluokkaa. Naisialiikkeen tavoitteena oli saavuttaa tasa-arvoiset oikeudet omaan yhteiskuntaluokkaansa kuuluvien miesten kanssa. Keskeistä olikin sukupuolen eriarvoisuuden poistaminen lainsäädännöstä, työ- ja koulutusmahdollisuuksien parantaminen sekä naisten poliittisten oikeuksien laajentaminen (Försti & Hagner, 2006).

Förstin ja Hagnerin (2006) mukaan 1960-luvun alussa keskustelu sukupuolirooleista laajeni ja naisliike radikalisoitui muun muassa Yhdysvalloissa naisten vapautusliikkeeksi. Naisasia nosti taas päätään myös Suomessa. Teollistumisen ja kaupungistumisen ansiosta myös naimisissa

olevien naisten palkkatyö yleistyi, joten lastenhoidon ja kotitöiden oikeudenmukainen jakaantuminen tuli myös keskustelun aiheeksi. Feminismin toisen aallon aikana Suomessa muun muassa tehtiin selvitys naisten asemasta Suomessa, tehtiin työmarkkinoilla ja ammatinharjoittamisessa tapahtuvaa syrjintää koskeva yleissopimus, perustettiin Tasa-arvoasian neuvottelukunta ja perustettiin ensimmäiset radikaalit feministiryhmät Marxist-feministerna ja Rödkäringarna (Puna-akat) (Försti & Hagner, 2006).

Försti ja Hagner (2006) kertovat Unioni, Naisasialiike Suomessa ry:n saavuttaneen vakiintuneen aseman tasa-arvotyön kentällä feminismin kolmannen aallon aikaan 2000-luvulla. Unionin toimihenkilöitä pyydettiin asiantuntijoiksi ministeriöihin, mediaan ja erialisiin tilaisuuksiin. Unioni toimi myös feministisen keskustelun herättäjänä tekemällä virallisia kannanottoja ja mielipidekirjoituksia. Myös feministinen aikakauslehti *Tulva* julkaisi ensimmäisen numeronsa vuonna 2002 (Försti ja Hagner, 2006).

Näiden tutkijoiden perusteella voidaan todeta, että feminismi suuntauksena on aina kampanjoinut ja taistellut naisten oikeuksien puolesta, mutta nykypäivänä feminismi keskittyy tasa-arvon tavoitteluun intersektionaalisesti. Nykypäivän feminismissä siis huomioidaan naisten lisäksi myös muut sukupuoli- ja otetaan huomioon yhteiskunnan muut syrjivät rakenteet. Suomessa feminismi ja feministinen liike on edennyt saman kaavan kautta kuin muissakin länsimaissa, mutta kuitenkin linjassa suomalaisen yhteiskunnan kehityksen kanssa.

3.2 Feministinen pedagogiikka ja sen suhde feminismiin

Feministinen pedagogiikka on tiukassa yhteydessä feminismiin, sillä se on täysin feministisen tutkimuksen informoimaa (Ojala, ym., 2014). Ojala, ja kollegat (2014) kertovat feministisen pedagogiikan olevan juuri ”feministisen tutkimuksen informoimaa opettamiseen ja ohjaamiseen liittyvää ymmärrystä, opettamisen tapoja ja oppimistilanteiden käytäntöjä. Feministisen pedagogiikan keskiössä ovat kysymykset sukupuolesta ja tiedon poliittisuudesta sekä näkemykset koulutuksen sukupuolistavista ja sukupuolittavista käytännöistä” (s. 17). Ojalan (2018) mukaan feministinen pedagogiikka näkee koulutuksen valtaan nivoutuvana toimintana, joka myös tuottaa tietoisia ja tietäviä toimijoita. Kysymykset tiedon poliittisuudesta, koulutuksen hierarkisuudesta ja hierarkiaa tuottavista käytännöistä ovat feministiselle pedagogiikalle tärkeitä (Ojala, 2018).

3.2.1 Feministisen pedagogiikan juuret

Ojalan ja kollegojen (2014) mukaan feminististä pedagogiikkaa on kehitetty ympäri maailmaa 1980-luvulta lähtien. Feminististä pedagogiikkaa on kuitenkin kehitetty etenkin Yhdysvalloissa, Iso-Britanniassa ja Australiassa (Ojala ym., 2014).

Ojala (2018) yhdistää feministisen pedagogiikan juuret Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikkaan. Sorrettujen pedagogiikka tunnetaan pedagogiikkana, joka tavoittelee sosiaalista oikeudenmukaisuutta lähtökohtinaan yhteiskuntaluokkaan liittyvät koulutuksessa esiintyvät epäoikeudenmukaiset käytännöt sekä sorrettujen vapauttaminen ja valtauttaminen (*empower*) osallistavan pedagogiikan keinoin. Valtauttamisella tarkoitetaan oppilaan auttamista auttamaan itseään (Raivola, 2000). Freire ei kiinnittänyt pedagogiikassaan huomiota sukupuoleen, mutta toimi kaikessa koulutuskriittisyydessään hyvänä lähtökohtana feministiselle pedagogiikalle (Ojala, 2018).

Yksi feministiselle pedagogiikalle merkittäviä henkilöitä on yhdysvaltalainen feministipedagogi bell hooks, joka Ojalan (2018) mukaan alkoi kehittämään vapauttavan kasvatuksen teorian 1980-luvun lopulla. Vapauttavan kasvatuksen pedagogiikallaan hooks pyrki tuottamaan ongelmalähtöistä ja dialogista tapaa opettaa. Hän tahtoi kehittää yhdessä tietämään pyrkivää opetusta, joka purkaa opettajan ja opetettavan välistä valta-asemaa sekä pyrkii pääsemään eroon tallentavan opetuksen mallista, jossa opettajalla on tietoa ja on oppijan tehtävä vastaanottaa ja sisäistää opettajalta saatu tieto. Ojala (2018, s. 16) kertoo, että ”feministisen pedagogiikan keskeiseksi piirteeksi voikin ajatella pyrkimyksen rohkaista oppijaa ajattelemaan itse ja kriittisesti sekä tuottaa tietoa yhdessä opettajan ja toisten oppijoiden kanssa”.

Ojalan ja kollegojen (2014) mukaan feminististä pedagogiikkaa voidaan pitää yhtenä kriittisen pedagogiikan suuntauksista. Feminististä pedagogiikkaa ei tule kuitenkaan täysin sekoittaa kriittiseen pedagogiikkaan, sillä kriittinen pedagogiikka asettaa maskuliinisuuden normiksi ja jättää huomiotta ja problematisoimatta sukupuolen (Ojala ym., 2014).

Tiivistäen voi siis sanoa, että feministisen pedagogiikan juuret ovat etenkin Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikassa ja bell hooksin vapauttavan kasvatuksen teoriassa. Näiden lisäksi feminististä pedagogiikkaa voidaan tarkastella yhtenä kriittisen pedagogiikan suuntauksista.

3.2.2 Feministisen pedagogiikan suhde feminismiin ja sen tutkimukseen

Feministisellä pedagogiikalla on selkeät juuret naistutkimuksessa ja feminismin aalloissa ja se on itsessään feministisen tutkimuksen ohjaamaa (Ojala ym., 2014; Ojala, 2018). Ojalan (2018) mukaan feministinen tutkimus ja sukupuolta koskeva teoretisointi ovat olleet läheisesti mukana feminististä pedagogiikkaa kehitettäessä. Ojala ja kollegat (2014) kertovat, että keskustelua feministisestä pedagogiikasta on käyty laajasti niin nais- ja sukupuolentutkimuksen kuin aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen parissa.

Ojalan ja kollegojen (2014) mukaan feministisen pedagogiikan keskustelusta voidaan erottaa kolme eri vaihetta, jotka ovat nais erityinen pedagogiikka, poststrukturalistinen feministinen pedagogiikka ja erojen pedagogiikka. Nämä vaiheet eivät ole tiukkarajaisia historiallisia aikajaksoja, vaan feministisen pedagogiikan keskusteluperinteitä, jotka elävät edelleen jossain muodossa (Ojala ym., 2014). Ojala (2018) korostaa, että tätä jaottelua on hyvä pitää eräänlaisina sateenvarjoina, jotka kokoavat alleen erilaisia pedagogisia ajattelutapoja ja käytäntöjä. Niitä yhdistää teoreettinen ymmärrys, joka kytkeytyy jonkun tietyn historiallisen aikakauden ajattelutapaan. Tämän historiallisen taustan ymmärtäminen auttaa ymmärtämään myös feministisen pedagogiikan keskeiset ulottuvuudet: 1) kokemuksen, ruumiin ja tunteiden keskeisyys opetus- ja oppimistilanteissa, 2) oma ääni ja tiedon tuottaminen, 3) opettaja-opiskelija-suhde ja siihen liittyvä valta-asetelma sekä 4) turvallinen oppimisympäristö (Ojala, 2018).

Ojalan ja kollegojen (2014) mukaan kullakin keskusteluperinteellä on omat selkeät juurensa feminismin eri aalloissa ja naistutkimuksen teorianhistoriassa. Nais erityisen pedagogiikan juuret ovat etenkin feminismin toisessa aallossa ja standpoint-feminismissä, jossa feminismin lähtökohtana on naisen valtuttaminen ja äänen antaminen. Standpoint-feminismissä pyrkimyksenä on tehdä naisesta subjekti, tiedon kohde ja relevantti tiedon tuottaja ja sen lähtökohtana on miehiseksi määrittynyttä tietoa ja tiedonkäsitystä kohtaan osoitettu kritiikki. Nais erityinen pedagogiikka jakaa nämä lähtökohdat ja tuottaa uusia konkreettisia opetusmenetelmiä ja opettamisen tapoja näitä lähtökohtia silmällä pitäen. Poststrukturalistisen feministisen pedagogiikan juuret taas ovat feminismin kolmannessa aallossa ja niin sanotussa kielellisessä käänteessä jälkeisessä feminismissä, jossa yksi yhtenäinen naissukupuoli ja naisen tieto kyseenalaistettiin. Myös sukupuolen ja tiedon konstruktio luonnetta alettiin korostamaan. Erojen pedagogiikka taas kiinnittyy valkoisen heteroseksuaalisen feminismin kyseenalaistaviin 1990-luvun lopun ja 2000-luvun queer-tutkimukseen sekä postkoloniaaliseen feminismiin (Ojala ym., 2014).

Näiden tietojen perusteella feministinen pedagogiikka siis toimii läheisessä suhteessa feminismin ja etenkin feminismin tutkimuksen kanssa. Jokainen feministisen pedagogiikan keskusteluperinne pohjautuu johonkin feminismin aaltoon ja näin myös feminismin tutkimukseen.

3.2.3 Feministisen pedagogiikan keskusteluperinteet

Feministisen pedagogiikan keskusteluperinteitä ovat nais erityinen pedagogiikka, poststrukturalistinen pedagogiikka ja erojen pedagogiikka (Ojala ym., 2014). Ojala ja kollegat (2014) tiivistävät nais erityisen pedagogiikan keskeisiksi lähtökohdiksi naisen alisteisuuden ja naisia koskevan tiedon puuttumisen eri tieteenaloilla. Nainen on ensisijainen toimija; hän on opettaja, oppija ja opetuksen kohde. Lisäksi nais erityinen pedagogiikka tarkastelee naisopettajan ja naisopiskelijan välistä suhdetta. Nais erityisen pedagogiikan tavoitteena on tiedon tuottaminen henkilökohtaisen ja yleisen välisten suhteiden ja kytkösten hahmottamisen kautta sekä henkilökohtaisen ja yleisen nostaminen opetuksen keskiöön (Ojala ym., 2014). Pyrkimyksenä on siis Ojalan (2018) mukaan hahmottaa rakenteellisten seikkojen vaikutusta arkisten asioiden ja sukupuoleen liittyvien kokemusten tuottamiseen sekä hahmottaa kunkin oppijan yksilölliseen elämään sisältyvää yhteiskunnan rakenteista löytyvää tietoa.

Ojalan (2018) mukaan Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikan tavoin nais erityinen pedagogiikka pyrkii sopeuttamisen sijaan valtauttamaan naisoppijoita. Naisoppijoita valtautetaan lisäämällä oppimistavoitteiden asettamisessa naisoppijoiden tilaa ja lisäämällä ryhmän jäsenten vastuuta oppimistilanteissa (Ojala, 2018). Shrewsbury (1993) kertoo valtauttamisen edistävän yhteisöllisyyttä ja lisäävän jokaisen opiskelijan mahdollisuutta käyttää valtaa ja muuttaa olosuhteita koko yhteisön hyväksi.

Ojalan (2018) mukaan nais erityinen pedagogiikka tunnistaa opettajan auktoriteettiaseman ja vallan olemassaolon oppimistilanteissa. Tätä opetussuhteen epätasa-arvoisuutta ja ajatusta auktorisoidun tiedon siirtämisestä yritetään viedä mahdollisimman demokraattiseen suuntaan yrittämällä varmistaa, että oppimistilanteet ovat opettajan ja opiskelijoiden yhteistyötä (Ojala, 2018).

Ojalan ja kollegojen (2014) mukaan yksi nais erityisen pedagogiikan keskeisistä kehittäjistä on yhdysvaltalainen feministipedagogi bell hooks ja hänen osallistavan pedagogiikan (engaged pedagogy) ja vapauttavan kasvatuksen mallinsa. hooksin osallistavassa pedagogiikassa oppimistilanteet nähdään opettajien ja opiskelijoiden yhteistyönä. Opettajan auktoriteettiasemaa

pyritään purkamaan ja hierarkkinen opettajajohtoinen pedagogiikka halutaan korvata tasa-arvoisemmalla opettaja-opiskelijasuhteella. Tavoitteena on korostaa opiskelijan ääntä ja tietämisen henkilökohtaisuutta sekä murtaa ajatusta auktorisoidun tiedon siirtämisestä. Konkreettiseksi toimeksi Ojala ja kollegat (2014) ehdottavat traditionaalisesta opettajajohtoisesta pedagogiikasta ja luentosalimaisen asetelman hierarkkisista positioista siirtymistä niin sanottuun pyöreän pöydän pedagogiikkaan. Pyöreän pöydän pedagogiikassa asetetaan yhteisen pyöreän pöydän ympärille, jotta kaikki osallistujat näkevät toisensa eikä katse kohdistu suoraan opettajaan (Ojala ym., 2014).

Ojala ja kollegat (2014) kertovat nais erityyppistä käsitystä feminiinisestä naisopettajuudesta, sillä nais erityyppisessä pedagogiikassa naisopettaja näkyy välittävänä, ymmärtävänä, huolehtivana ja äidillisenä. Nais erityyppistä pedagogiikkaa on kritisoitu myös tunnustuksellisuudesta eli omien kokemusten kertomisesta, sillä kokemusten jakaminen ei välttämättä luo samuutta, vaan tuo esiin keskustelijoiden eroja. Esimerkiksi lapsettomuudesta kärsivä opiskelija voi tuntea jäävänsä ulkopuolelle äitiyteen liittyvissä keskusteluissa. Ojalan ja kollegojen (2014, s. 25) mukaan ”nais erityyppisessä pedagogiikassa voivat opiskelijoiden kovin erilaiset äänet ja kokemukset jäädä sivuun samankaltaisten kokemusten muodostaessa vallitsevan diskurssin”.

Ojala ja kollegat (2014) muotoilevat yhdeksi poststrukturalistisen feministisen pedagogiikan keskeiseksi ajatukseksi kyvyn oppia lukemaan toiminnan mahdollisuuksia määritteleviä kulttuuriin kirjoitettuja sääntöjä. Yksi poststrukturalistisen feministisen pedagogiikan tavoitteista onkin erojen ja erilaisuuden sekä opiskelijoiden ja opettajien omien positioiden ymmärtäminen suhteessa tietämiseen (Ojala ym., 2014).

Poststrukturalistinen feministinen pedagogiikka rakentuu etenkin nais erityyppisen pedagogiikan kritiikille ja se problematisoi ajatuksen kahdesta toisistaan täydentävästä sukupuolesta (Ojala, 2018). Ojalan ja kollegojen (2014) mukaan poststrukturalistinen feministinen pedagogiikka käsittelee sukupuolen nais-mies-dikotomiaa paljon laajempaan ja moniulotteisempaan käsitteeseen, johon liittyvät vahvasti myös kulttuuriset ja yhteiskunnalliset ajattelu- ja toimintatavat. Poststrukturalistinen feministinen pedagogiikka kritisoi nais erityyppistä pedagogiikkaa myös naisopettajuuden mystifioinnista ja opettajan persoonallisuuden keskeisyydestä sekä siitä, että kokemus ymmärretään yksilön sisäisenä asiana (Ojala ym., 2014).

Tisdell (1998) kirjoittaa, että poststrukturalistisen feministisen pedagogiikan keskiössä ovat kysymykset auktoriteetista, äänestä ja tiedon konstruoinnista. Poststrukturalistisessa

feministisessä pedagogiikassa tarkastellaan etenkin yksilöllisten ja rakenteellisten etuoikeuksien sekä alistuksen muotojen vaikutusta osallistujien tapaan rakentaa tietoa, tapaan puhua omista kokemuksistaan ja tapaan olla vuorovaikutuksessa oppimistilanteessa (Tisdell, 1998). Ojalan (2018, s. 19) mukaan ”pohdinnan kohteena on siis se, mitä tieto on, kuinka sitä tuotetaan ja millaisiin auktoriteettiasemiin tuottamisessa vedotaan”. Tämä auttaisi kaikkia, niin opettajia kuin opiskelijoita, ymmärtämään, että jokaisen oma ääni edustaa tiettyä ja vain osittaista näkökulmaa, sillä jokaisen yksittäisen osallistujan ääni on omalla tavallaan paikantunut (Ojala, 2018).

Ojala ja kollegat (2014) kertovat feministisen pedagogiikan korostavan vallan lisäksi valtauttamista. Poststrukturalistisessa feministisessä pedagogiikassa valtauttamisen käsite on ongelmallinen, sillä valtauttavana opettajana toimiva henkilö on jo itse valtautunut ja myös määrittelee tavoitteena olevan valtautumisen tilan. Valtauttaminen edellyttää hierarkioita, joten se on jo itsessään vallankäyttöä (Ojala ym., 2014).

Poststrukturalistisessa feministisessä pedagogiikassa ei ole yhtä selkeästi parempaa opetusmenetelmää. Luento- ja kirjatenttien lisäksi hyödynnetään esimerkiksi bell hooksin osallistavaa pedagogiikkaa ja seminaarimuotoisia menetelmiä (Ojala ym., 2014). Ojalan ja kollegojen (2014, s. 28) mukaan ”ensisijaisena nähdään, että opetusmenetelmä tukee pyrkimystä analysoida erilaisia teoreettisia lähestymistapoja ja niihin liittyviä oletuksia kriittisesti sekä tekee näkyväksi tiedon tuottamisen sosiaalisuuden”.

Ojala (2018) kirjoittaa erojen pedagogiikan etsivän tapoja purkaa opetuksen sisäisiä rodullistamisen ja seksualisoimisen käytäntöjä sekä kulttuurista kloonausta. Pohdinnan keskiössä ovat etenkin heteronormatiivisuus, rotu ja yhteiskuntaluokka (Ojala, 2018). Kulttuurisella kloonauskella tarkoitetaan Ojalan ja kollegojen (2014) mukaan sitä, miten opetuksessa heijastettu ja toteutettu kulttuuriperintö siirtyy opetuksen kautta opiskelijoihin. Esimerkiksi eurooppalaisissa yliopistoissa valkoinen, miehinen ja keskiluokkainen kulttuuriperintö siirtyy opetuksen kautta opiskelijoihin, sillä opettajilla on tapana kannustaa oman ajatusmaailmansa kaltaista käytöstä (Ojala ym., 2014).

Ojala ja kollegat (2014) mainitsevat queer-pedagogiikan, jota voidaan pitää yhtenä erojen pedagogiikkana, piirissä käydyn keskustelun toisin tietämisestä ja opiskelijoiden haluttomuudesta tietää toisin ja kuinka se estää uusien ajatusmallien omaksumisen. Juvonen (2006) toteaa, että aikaisemmin omaksuttuihin ja kulttuurisesti normatiivisiin asenteisiin ja ajatusmalleihin on vaikeaa yrittää vaikuttaa jakamalla lisätietoa, sillä tällaiset tilanteet saattavat johtaa ulossulkemisen

vahvistamiseen, vaikka juuri tätä torjuntaa oli alun perin lähdetty hälventämään. Ojalan ja kollegojen (2014) mukaan erojen pedagogiikka on halunnut vastata tähän ongelmaan etsimällä konkreettisia keinoja järjestää sellaisia opetustilanteita, joissa olisi suotuisaa herättää mielenkiintoa toisin tietämiselle ja oman kannan puolustuksesta irti päästämiseksi. Keskeisimpinä ideoina ovat olleet turvallisen ilmapiirin luominen ja etäännytetty tieto sekä hämmennyksen ja epävarmuuden hyväksi käyttäminen (Ojala ym., 2014).

Turvallisella ilmapiirillä ei tarkoiteta sellaista turvallisuutta, jossa esimerkiksi seksuaalisen suuntautumisen kertominen ääneen toisi avoimuutta sekä turvallisuutta luokkatilanteeseen. Tässä yhteydessä turvallisuus saavutetaan etäännyttämällä (Ojala ym., 2014). Juvonen (2006) käyttää esimerkkinä kirjallisuuden kierrättämistä luentosalissa merkinä suomalaisen lesbo- ja queer-tutkimuksen julkaisujen runsaudesta. Näin aihetta pystytään Ojalan ja kollegojen (2014) mukaan käsittelemään ja purkamaan tavalla, joka ei laita opiskelijoita puolustuskannalle ja ehkäise uuden oppimista. Hämmennyksen ja epävarmuuden hyväksi käyttämisen ideana on haastaa opiskelijat ajattelemaan toisin. Tuloksena voi syntyä korjaavaa luentaa, jossa analysoidaan neutraalilta vaikuttavia tekstejä tai käytäntöjä ja tuodaan niiden hierarkisoinnit näkyviin (Ojala ym., 2014).

Ojalan ja kollegojen (2014, s. 32) mukaan ”teoreettinen ja poliittinen on henkilökohtaista eikä ole itsestään selvää, että kaikki tunnistavat itsensä opetettavista teoreettisista käsitteellistyksistä ja opetustilanteissa muotoilluista poliittisista kannoista”. Tärkeää on, miten politiikka ja teoria olettavat kohteensa. Valitettavan usein kohde on ollut sekä feminismissä että feministisessä pedagogiikassa eurooppalainen valkoinen heteronainen (Ojala ym., 2014). Ojalan (2018) mukaan erojen pedagogiikassa ideana onkin haastaa ja tarkastella opetusta muihinkin kuin vain sukupuoleen liittyviin eroihin kytkeytyvänä toimintana.

Ojalan (2018) korostaa, että feministisessä pedagogiikassa on aina jollain tavalla kyse siitä, miten opetus olettaa kohteensa. 2010-luvulla feministisen pedagogiikan käytännöt ovat muun muassa intersektionaalisen ajattelun ja transtutkimuksen ansiosta pyrkineet oletamaan opetuksen kohteesta mahdollisimman vähän. Pohdintaa on herättänyt myös sukupuolittavaan käsitteistöön liittyvät oletukset sekä tunteiden kietoutuminen näihin oletuksiin ja tuottamisen prosesseihin. Feministinen pedagogiikka pysyy jatkuvassa liikkeessä feministisen tutkimuksen ansiosta. Ojala (2018, s. 21) tiivistääkin feminististä pedagogiikkaa näin: ”Riippumatta siitä, millaisen sateenvarjon alla sitä toteutetaan, feministinen pedagogiikka on ennen kaikkea tekoja ja toimintaa: periaatteiden ja tavoitteiden konkreettista toteuttamista opetuksessa”.

Näiden tutkijoiden perusteella voidaan todeta, että nais erityisessä pedagogiikassa toiminnan ensisijaisena kohteena on nimenomaan nainen. Poststrukturalistisessa pedagogiikassa kyseenalaistetaan ajatus kahdesta toisiaan täydentävästä sukupuolesta ja huomio kiinnittyy sekä opettajan ja opetettavan erilaisiin positioihin ja tietämisen tapoihin. Erojen pedagogiikka taas tiivistyy pedagogisten menetelmien tarkasteluun muidenkin kuin sukupuolien välisten erojen kautta.

3.3 Feministinen ajattelu musiikkikasvatuksessa

Feministinen ajattelu musiikkikasvatuksessa pohjautuu etenkin musiikkikasvatuksen kritiikille. Gouldin (2004) mukaan feminismin tärkeyttä musiikkikasvatukselle ei voi yliarvioida. Feminismi tarjoaa musiikkikasvatukselle uudenlaisia ajattelumalleja asioista, joita muuten pidämme itsestään selvänä. Musiikkikasvattajat ymmärtävät feminismiä vielä kovin huonosti ja musiikkikasvatus onkin jäänyt jälkeen monista feminismin esittämistä kysymyksistä, joihin esimerkiksi muu kasvatusala ja musikologia ovat etsineet vastauksia jo pidemmän aikaa (Gould, 2004).

3.3.1 Feminististen arvojen haasteet musiikkikasvatuksessa

Kun ryhtyy tarkastelemaan musiikkikasvatusta feministisestä näkökulmasta, törmää hyvin äkkiä joihinkin selviin ristiriitaisuuksiin musiikkikasvatuksen ja feministisen ajatusmaailman välillä. Lamb (1996) kirjoittaa musiikkikasvatuksen olevan hyvin spesifi oma tieteenalansa, joka vaatii hyvin erikoistuneen symbolisen kartan tarkkaa tietämystä ja teknistä osaamista, mikä taas sulkee pois laajemman tietämyksen ja kokemuksen maailmasta. Tämä on selkeässä ristiriidassa peruluonteeltaan monitieteellisen feministisen kasvatuksen kanssa (Lamb, 1996).

Musiikkikasvatuksen ja feminismin suhde on Lambin (1996) mukaan luonteeltaan ristiriitainen myös siksi, että kapellimestarin ja laajemmin musiikillisen johtajan asema musiikkikasvatuksessa on merkittävä. Musiikkikasvatuksessa oppilaat olettavat opettajan johtavan tuntia, olevan musiikillisen johtajan asemassa ja näyttävän selkeää mallia esimerkiksi musiikin fraseeraamisessa. Tämä taas johtaa epätasa-arvoiseen opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, joka muistuttaa vahvasti ammattimuusikon ja kapellimestarin välistä hierarkkista suhdetta (Lamb, 1996).

Gould (2011) kertoo musiikkikasvatuksen jäljittelevän länsimaisen taidemusiikin, etenkin kuorojen ja suurten orkesterien musiikillisen johtajan ympärille organisoitua mallia, jossa kuoronjohtaja tai kapellimestari on selkeä ylin taiteellinen johtaja. Tällaisen johtajakeskeisen

yksivaltaisen pedagogiikan ensisijainen tavoite on parantaa yhtyeen tai orkesterin suorituksen lopputulosta, mikä taas sulkee pois miltei kaikki muut oppimistavat. Gouldin (2011) mukaan peruskoulussa tämä on tuonut ilmi opettajajohtoisia pedagogiikkoja, jotka usein yhdistetään Zoltan Kodalyyn, Carl Orffiin ja Emilé Jaques-Dalcrozeen.

Koskela (2018) tuo esille myös etenkin suomalaisessa musiikkikasvatuksessa laajalti käytetyn populaarimusiikin ja bändisoittamisen. Bändisoittimet ovat pitkälti olleet aina miesten soittimia, joten bändisoiton ja populaarimusiikin demokraattisuus on herättänyt kysymyksiä sukupuolen ja diversiteetin näkökulmasta. Koskelan (2018, s. 338) mukaan ”On esimerkiksi syytä pohtia, asettaako maskuliiniseksi mielletyn käytännön tuominen kouluun eri sukupuolet toimijuuden ja identiteetin vahvistamisen näkökulmasta erilaisiin lähtökohtiin”.

Koskela (2018) kertoo feministisen tutkimusotteen tulleen osaksi musiikkikasvatuksen tutkimusta 1990-luvun aikana. Feministinen musiikkikasvatuksen tutkimus on kiinnittänyt huomiota etenkin sukupuolten väliseen epätasa-arvoon ja sitä aiheuttaviin sukupuolittuneisiin rakenteisiin. Koskelan (2018) mukaan musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ei ole syvennytty muihin epätasa-arvoa tuottaviin rakenteisiin, jotka perustuvat esimerkiksi vammaisuuteen, rodullistamiseen tai sosio-ekonomiseen taustaan. Musiikkikasvatuksen tutkimus on perehtynyt enemmän sukupuoleen ja kulttuuriin perustuviin epätasa-arvoa aiheuttaviin rakenteisiin (Koskela, 2018).

Näiden tutkijoiden pohjalta voi todeta, että selkeästi suurin feminismin ja musiikkikasvatuksen välisistä ristiriidoista on musiikillisen johtajan ympärille keskittynyt kulttuuri. Toiseksi isoksi haasteeksi voisi etenkin suomalaisten koulujen kontekstissa nostaa bändisoittimien sukupuolittuneisuuden.

3.3.2 Feministinen pedagogiikka musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmassa

Sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2016) että lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2019) arvoperustaan kuuluvat seuraavat asiat: oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, kulttuurinen moninaisuus rikkautena sekä kestävän elämäntavan vaaliminen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa esimerkiksi ohjataan oppilasta tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja sekä tarkastelemaan niitä myös kriittisestä näkökulmasta (OPH, 2016).

Kummankin opetussuunnitelman oppimiskäsityksissä oppilasta ja opiskelijaa kannustetaan oman ajattelun kehittämiseen, luovaan ongelmanratkaisuun, oman oppimisprosessin tiedostamiseen sekä vuorovaikutukseen opettajien ja muiden oppilaiden tai opiskelijoiden kanssa. Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö on myös mainittu oppimisen kannalta tärkeinä elementteinä kummassakin opetussuunnitelmassa (OPH, 2016; OPH, 2019).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2016) kerrotaan oppimisympäristöistä seuraavaa: ”Oppimisympäristöjen kehittämisessä otetaan huomioon kouluyhteisön ja jokaisen oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi. Ympäristöjen tulee olla turvallisia ja terveellisiä ja edistää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaista tervettä kasvua ja kehitystä. Oppilaita ohjataan vastuulliseen ja turvalliseen toimintaan kaikissa oppimisympäristöissä. Hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri tukevat oppimista” (OPH, 2016, s. 30). Myös lukion opetussuunnitelmassa (OPH, 2019) mainitaan turvallisen opiskeluympäristön edistävän opiskelumotivaatiota ja rikastuttavan opiskeluun liittyvää toimintaa (OPH, 2019).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2016) musiikin oppiaineen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan. Toiminnallisen musiikin opetuksen ja opiskelun kerrotaan myös oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymisen lisäksi edistävän oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa musiikin opetuksen tavoitteissa mainitaan muun muassa oppilaan kannustaminen rakentavaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä (T1), oppilaan kannustaminen soitto- ja yhteismusisointitaitojen kehittämiseen myös kehonsa avulla (T3) sekä oppilaan ohjaaminen musiikin elämykselliseen havainnointiin ja näistä havainnoista keskustelemiseen (T5) (OPH, 2016).

Lukion opetussuunnitelmassa (OPH, 2019) esille nostetaan yhteismusisointi ja sen vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja edistävät vaikutukset. Opetussuunnitelman mukaan ”Rakentava vuorovaikutus ja yhteensovittaminen avartavat opiskelijan näkemyksiä musiikista ja muista taiteista sekä kulttuurisista arvostuksista ja arvojärjestyksistä. Samalla kehittyvät muun muassa luovan ja kriittisen ajattelun taidot” (OPH, 2019, s. 339).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja lukion opetussuunnitelman perusteiden arvoperustoista ja musiikin oppiaineen sisällöistä on löydettävissä feministisen ajattelun ja feministisen pedagogiikan mukaisia piirteitä. Ojala ja kollegat (2014) nostavat feministisen pedagogiikan keskeisiksi ulottuvuuksiksi kokemuksen, ruumiin ja tunteiden keskeisyyden opetus- ja oppimistilanteissa, oman äänen ja tiedon tuottamisen, opettaja-opiskelija-suhteen ja siihen

liittyvä valta-asetelman sekä turvallisen oppimisympäristön. Ojalan ja kollegojen (2014) mukaan yksi feministisen pedagogiikan keskeisimmistä tavoitteista on opettaa lukemaan ja tulkitsemaan erilaisia tekstejä ja kulttuurisia kertomuksia kriittisesti sekä rohkaista oppijaa kriittiseen ajatteluun.

Barbara Coeyman (1996) on määritellyt feministisen pedagogiikan periaatteiksi monimuotoisuuden, äänen antamisen kaikille, vastuun jakamisen sekä aktiiviseen toimintaan suuntautumisen. Jokainen näistä periaatteista sisältyy opiskelun ja kasvatuksen prosesseihin jo valmiiksi (Coeyman, 1996).

Yllä olevia perusteluja lukiessa tulee selväksi, että monet feministisen pedagogiikan ajatukset toteutuvat jo jollain tasolla niin peruskoulun kuin lukion opetussuunnitelmissa. Ojalan ja kollegojen (2014) mukaan feministisen pedagogiikan keskeisistä ulottuvuuksista oma ääni ja tiedon tuottaminen sekä turvallinen oppimisympäristö löytyvät kummankin opetussuunnitelman arvoperustasta ja oppimiskäsityksestä sekä musiikin oppiaineen tavoitteista. Myös Ojalan ja kollegojen (2014) määrittelemä feministisen pedagogiikan keskeisin tavoite eli kriittinen ajattelu toteutuu kummankin opetussuunnitelman arvoperusteissa ja oppimiskäsityksissä. Coeymanin (1996) feministisen pedagogiikan peruseriaatteet toteutuvat samalla tavalla kummankin opetussuunnitelman arvoperustassa, oppimiskäsityksessä ja musiikin oppiaineen tavoitteissa. Kummassakin opetussuunnitelmassa muun muassa mainitaan, että kumpikin perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia yksin ja yhdessä muiden kanssa (OPH, 2016; OPH, 2019).

Opetussuunnitelmista ei kuitenkaan löydy esimerkiksi opettaja-opiskelija-suhteen valta-asetelmaa tiedostavaa ja siihen tietoisesti huomiota kiinnittävää osiota. Myöskään ruumiin ja tunteiden keskeisyyttä, äänen antamista kaikille tai aktiiviseen toimintaan suuntautumista ei ole suoraan mainittu. Feminismi on siis selvästi vaikuttanut jo jollain tasolla opetussuunnitelmien taustalla käytyyn keskusteluun, mutta feminististä pedagogiikkaa ei suoranaisesti ole huomioitu.

4 Tulokset

Kandidaatin tutkielmassani tarkastelin feminististä pedagogiikkaa, feminististä kasvatusta sekä sitä, miten feministinen pedagogiikka ilmenee musiikkikasvatuksessa. Tässä luvussa käsittelen löytämiäni tuloksia ja pyrin kerätyn aineiston pohjalta vastaamaan tutkimuskysymyksiini, jotka olivat *1. Mitä on feministinen pedagogiikka?* ja *2. Miten se ilmenee musiikkikasvatuksessa?*

4.1 Feministinen pedagogiikka lyhyesti

Kokoamastani aineistosta selviää, että feministinen pedagogiikka on pohjimmiltaan feministisen tutkimuksen tukemaa opettamiseen liittyviä tapoja, käytänteitä ja ymmärrystä, jonka keskiössä ovat tiedon poliittisuus, sukupuoli, sukupuolistavat ja sukupuolittavat käytännöt sekä opettajan ja oppilaan välisen epätasa-arvoisen valtasuhteen purkamisen (Grissom-Broughton, 2020; Ojala ym., 2014; Ojala 2018). Feministisessä pedagogiikassa oppimisen prosessi on demokraattinen, ja valta jakautuu tasaisesti opettajan ja oppilaan kesken (Grissom-Broughton, 2020).

Feministisen pedagogiikan ensisijainen tavoite on valtauttamisen avulla kannustaa oppilaita muuntamaan pohdintansa ja ideansa aktiiviseksi toiminnaksi sekä opettaa oppilaita tulkitsemaan ja tarkastelemaan tekstejä ja kulttuurisia kertomuksia kriittisesti (Grissom-Broughton, 2020; Ojala ym., 2014; Shrewsbury, 1993). Ojalan ja kollegojen (2014) mukaan feministisessä pedagogiikassa on alkujaankin ollut kyse siitä, miten opetusta ja pedagogisia käytäntöjä koskevissa keskusteluissa ja tutkimuksissa ei otettu esille sukupuolittuneiden rakenteiden ja kulttuuristen normien tuottamaa eriarvoisuutta. Feministisen pedagogiikan ytimessä onkin pyrkimys olettaa opetuksen kohteesta, oppilaasta ja opiskelijasta, mahdollisimman vähän ja pohtia minkälaisia asioita käyttämämme sukupuolittava käsitteistö olettaa, minkälaisia identiteettejä se luo ja miten tunteet vaikuttavat olettamisen ja tuottamisen prosesseihin (Ojala ym., 2014).

Ojala (2018) jakaa feministisen pedagogiikan ulottuvuudet kokemuksen, ruumiin ja tunteiden keskeisyyteen opetus- ja oppimistilanteissa, omaan ääneen ja tiedon tuottamiseen, opettaja-opiskelija-suhteeseen ja siihen liittyviin valta-asetelmiin sekä turvalliseen oppimisympäristöön. Coeyman (1996) taas määrittelee feministisen pedagogiikan periaatteiksi monimuotoisuuden, äänen antamisen kaikille, vastuun jakamisen sekä aktiiviseen toimintaan suuntautumisen.

Shrewsburyn (1993) mukaan feministinen pedagogiikka on ennen kaikkea aktiivisesti huomioivaa ja osallistuvaa pedagogiikkaa. Se reflektoi jatkuvasti oppimisen prosessia, kiinnostuu opettavasta materiaalista ja tutkii uutta oppimateriaalia, huomioi ne, joihin yhteiskunnan

seksismi, rasismi, luokkasyrjintä, homofobia ja muut vihamieliset käyttäytymismallit ja ajatukset kohdistuvat, työskentelee yhdessä sorrettujen vähemmistöjen kanssa lisätäkseen meidän kaikkien tietämystämme asiasta ja on aktiivisesti mukana sosiaalisessa muutoksessa (Shrewsbury, 1993).

4.2 Feministinen pedagogiikka musiikkikasvatuksessa

Feministinen pedagogiikka ilmenee musiikkikasvatuksessa etenkin yhdessä työskentelyn ja keskustelujen kautta. Musiikkikasvatus on luonteeltaan jo valmiiksi pohdiskeluvaa ja yhteisöllistä, joten alusta feministiselle pedagogiikalle ja sen periaatteiden toteuttamiselle on miltei ihanteellinen. Coeyman (1996) esimerkiksi tuo artikkelissaan esille, kuinka helppoa hänen määrittelemiensä feministisen pedagogiikan periaatteiden mukaisen monimuotoisuuden lisääminen musiikkikasvatukseen on jo pelkästään soitettavan materiaalin monipuolistamisella.

Grissom-Broughton (2020) on tutkinut, miten feministinen pedagogiikka ja musta feministinen pedagogiikka ilmenevät Spellman-yliopistossa musiikin opetussuunnitelmassa ja kurssien sisällöissä. Tutkimuksessaan Grissom-Broughton (2020) tarkasteli yliopiston musiikin opetussuunnitelmaa ja kurssien sisältöjä edellä mainitsemiani Coeymanin (1996) feministisen pedagogiikan periaatteita hyödyntäen. Tutkimuksessa selvisi, että feminististä pedagogiikkaa ja Coeymanin feministisen pedagogiikan periaatteita hyödynnettiin etenkin musiikin historian tunneilla ja kuorotoiminnassa. Myös Grissom-Broughtonin (2020) tutkimuksessa esille nousi keskustelun tärkeys. Käsittelyn alla olevan kurssin sisällöstä riippumatta feministisen pedagogiikan periaatteita toteutettiin miltei poikkeuksetta keskustelun keinoin. Spellman-yliopiston kuorotoiminta oli Grissom-Broughtonin (2020) tutkimuksen mukaan loistava esimerkki myös vastuun jakamisesta.

Kuten aiemmin mainitsin, sekä perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2016) että lukion opetussuunnitelman (OPH, 2019) perusteissa on havaittavissa Ojalan ja kollegojen (2014) mainitsemien feministisen pedagogiikan ulottuvuuksien (kokemuksen, ruumiin ja tunteiden keskeisyys opetus- ja oppimistilanteissa, oma ääni ja tiedon tuottaminen, opettaja-opiskelija suhde ja siihen liittyvä valta-asetelma sekä turvallinen oppimisympäristö) sekä Coeymanin (1996) feministisen pedagogiikan periaatteiden (monimuotoisuus, äänen antaminen kaikille, vastuun jakaminen sekä aktiiviseen toimintaan suuntautuminen) mukaisia sisältöjä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016) musiikin oppiaineen tavoitteista, sisältöalueista ja eriyttämisosiosta on huomattavissa selkeitä feministisen pedagogiikan arvojen mukaisia

teemoja. Tällaisia ovat muun muassa yhdessä toimiminen ja eri musiikillisten teemojen pohtiminen, musiikin vaikutukset tunteisiin ja hyvinvointiin, musiikin merkitysten kriittinen arvioiminen, havainnoista keskusteleminen sekä musiikin opetuksen mahdollisten sukupuolittuneiden käytäntöjen havainnointi ja muuttaminen (OPH, 2016).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2019) feministisen pedagogiikan arvot toteutuvat jopa vahvemmin ja selkeämmin kuin perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Lukion opetussuunnitelman musiikin oppiaineen osiossa toistuvia feministisen pedagogiikan mukaisia arvoja ovat muun muassa ryhmätoiminta ja vuorovaikutus, kriittisen ajattelun taidot, eettisen ajattelun kehittäminen, itsensä ja muiden ymmärtäminen, epädemokraattisiin arvoihin pohjaavan ajattelun vastustaminen, demokratia, eri kulttuurien ymmärtäminen sekä yhteiskunnallinen vaikuttaminen (OPH, 2019).

Grissom-Broughtonin (2020) mukaan saadakseen feministisen pedagogiikan käytänteistä kaiken mahdollisen hyödyn irti musiikkikasvatuksessa, tulisi samanaikaisesti pohtia opetettavan aiheen aihesisältöä, kontekstia, jossa sitä opetetaan sekä opettajan ja oppilaan välistä pedagogista suhdetta. Feministinen pedagogiikka voi oikeaoppisesti käytettynä auttaa opetussuunnitelman laajentamisessa, tarjota ymmärrystä luokkaympäristön ja sen ilmapiirin tärkeydestä sekä parantaa opettajien ja ohjaajien pedagogisia lähestymistapoja (Grissom-Broughton, 2020).

5 Pohdinta

Tämän kandidaatin tutkielman tarkoituksena oli selvittää ja avata feminististä pedagogiikkaa, tutkia, minkälaista tutkimusta feministisestä pedagogiikasta on tehty musiikkikasvatuksen kontekstissa sekä pohtia, miltä feministinen pedagogiikka näyttää tällä hetkellä ja miltä se voisi tulevaisuudessa näyttää musiikin opetussuunnitelmissa. Aiheeni pysyi samanlaisena koko kirjoitusprosessin ajan, mutta se osoitti hankaluutensa useaan otteeseen. Feministinen pedagogiikka oli jo itsessään aihevalintana haastava, sillä sen tutkimus on moneen muuhun pedagogiikan malliin verrattuna vähäistä ja keskittyy pitkälti yliopistoihin. Kun feministisen pedagogiikan kaveriksi laittoi musiikkikasvatuksen, tuli sopasta jo entistä laihempi ja sekavampi.

Suurimmaksi haasteeksi tätä tutkielmaa kirjoittaessa nousi tutkimuksen puute. Lukemattomista tiedonhakuun käytetyistä tunneista huolimatta en onnistunut löytämään aiempaa tutkimusta aiheeseen liittyen. Grissom-Broughtonin (2020) tutkimus feministisen pedagogiikan ja mustan feministisen pedagogiikan ilmenemisestä musiikkikorkeakoulun kurssisuunnitelmissa oli ainoa läheltäkään liippaava tutkimus. Grissom-Broughtonin tutkimuksen otanta oli hyvin pieni ja aihe vieläkin spesifimpi. Tutkimus oli lisäksi toteutettu yliopistossa, mikä ei vastannut omaa aihetani. Kun laajensin etsintääni feministisen pedagogiikan sijasta feministiseen musiikkikasvatukseen, tuli tuloksia ja tutkimuksia enemmän. Ilokseni huomasin, että myös Suomessa on syntynyt feministiseen musiikkikasvatukseen liittyviä pro graduja (esim. Koskela, 2011; Weber, 2012), muita kandidaatin tutkielmia (esim. Kaukoranta, 2021; Rajakangas, 2020) sekä tuore väitöskirja (Koskela, 2022).

Etsiessäni tietoa feministisestä musiikkikasvatuksesta, löysin paljon pohdintaa musiikkikasvatuksen ja musiikin tapakulttuurin epäkohdista ja feministisen ajattelun haasteista musiikkikasvatuksen kontekstissa (Gould, 2011; Koskela, 2018; Lamb, 1996). Erityisen vahvasti näistä teksteistä nousi esille länsimaista taidemusiikkia jäljittelevän kapellimestarikeskeisyyden, eli epätasa-arvoisen opettaja-oppilas-suhteen ongelmallisuus (Gould, 2011; Lamb, 1996). Tällainen valta-asetelma tietenkin sotii selkeästi feministisen pedagogiikan demokraattisuutta vastaan. En voi kuitenkaan olla pohtimatta, onko musiikkia mahdollista opettaa varsinkaan peruskoulussa täysin ilman jonkinlaista valta-asetelmaa. Korkeakoulujen kontekstissa aikuiset opiskelijat voivat istua ringissä ja keskustella kritiikkiä herättävistä aiheista tasa-arvoisesti opettajan kanssa, mutta voiko tämä olla järkevä ratkaisu lasten ja nuorten kohdalla? Etenkin yhteismusiointi vaatii osaavan henkilön ja luotettavan aikuisen ohjaamaan lapsia ja nuoria, jotka eivät vielä osaa soittaa instrumenttejaan. Feministisen pedagogiikan demokraattisuus toimii, kun

opettaja ja opiskelija ovat tasa-arvoisesti kummatkin aikuisia. Peruskoulussa ja lukiossa opetuksen on tarkoitus vasta kasvattaa demokraattiseen ja kriittiseen ajatteluun. Mielenkiintoista olisi siis tutkia myös sitä, millä keinoilla feminististä pedagogiikkaa olisi mahdollista toteuttaa peruskoulussa ja lukiossa, joissa alaikäisen ja aikuisen välille muodostuva valta-asetelma on ilmeinen ja jopa tarpeellinen.

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteita (OPH 2016; OPH, 2019) lukiessani olin positiivisesti yllättynyt siitä, kuinka paljon kummastakin löytyi feministiseen pedagogiikkaan ja sen arvoihin sopivia piirteitä. Feministinen pedagogiikka tuntui olevan läsnä myös musiikin oppiaineen tavoitteissa ja sisällöissä. Mielenkiintoista on, kuinka opettajan ja oppijan välistä hierarkkista valta-asetelmaa lukuun ottamatta hyvä arvopohja suomalaisessa peruskoulussa ja lukiossa on toteuttaa feminististä pedagogiikkaa, mutta kuitenkin sen saralla ei ole tapahtunut paljoakaan tutkimusta.

Feministiselle pedagogiikalle tärkeää on turvallinen, hyväksyvä ja tasa-arvoinen ilmapiiri sekä opeteltujen asioiden tarkastelu ja pohtiminen myös kriittisestä näkökulmasta. Suuri osa feministisestä pedagogiikasta siis rakentuu keskustelulle. Musiikkikasvatuksen kontekstissa tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi musiikin ohella myös tietyn genren tai aikakauden historiasta ja sen epäoikeudenmukaisuuksista kertomista ja keskustelua sekä omien etuoikeuksiensa tiedostamista. Lapsille ja nuorille suosikkiartistit ovat usein roolimalleja, joten eri artisteista puhuttaessa olisi lasten ja nuorten arvomaailman kehityksen kannalta hyvä ottaa esille artistien harjoittama aktivismi ja heidän arvomaailmansa. Kokemuksieni mukaan turvallista ilmapiiriä musiikkiluokkaan tuo muun muassa yhdessä soittaminen, oppilaiden ja opiskelijoiden omien ideoiden toteuttamisen salliminen ja erilaisten mielipiteiden kuuleminen.

Tämän tutkielman kirjoittaminen vastasi moniin omiin kysymyksiini feministiseen pedagogiikkaan ja feministiseen musiikkikasvatukseen liittyen. Feministinen pedagogiikka ja kasvatusta ovat kuitenkin laaja aihe, ja tällaisen pintaraapaisun jälkeen koen olevani entistä kiinnostuneempi siitä, mitä tarjottavaa feministisellä pedagogiikalla on musiikkikasvatukselle. Pro gradukseni tahdon ehdottomasti jatkaa samalla aiheella, mutta mielenkiintoista voisi olla syventyä lukiokoulutukseen ja musiikin opetussuunnitelmaan ja kurssikuvauksiin lukiossa.

Lähteet

- Coeyman, B. (1996). Applications of feminist pedagogy to the college music major curriculum: An introduction to the issues. *College Music Symposium*, 36, 73–90.
- Elonheimo, A-M., Laukkanen, A., Miettinen, S., Ojala, H. & Saresma, T. (2018) Lukijalle. Teoksessa A-M. Elonheimo, A. Laukkanen, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille* (s. 7–9). Tampere: Vastapaino.
- Elonheimo, A-M. (2018). Feministisen pedagogiikan historiaa ja käytäntöjä Suomessa. Teoksessa A-M. Elonheimo, A. Laukkanen, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille* (s. 39–44). Tampere: Vastapaino.
- Försti, T. & Hagner, M. (2006). *Suffragettien sisaret*. Helsinki: Unioni Naisasialiitto.
- Gould, E. (2004). Feminist theory in music education research: Grrl-illa games as nomadic practice (or how music education fell from grace). *Music education research*, 6(1), 67–79. <https://doi.org/10.1080/1461380032000182849>
- Gould, E. (2011). Feminist imperative(s) in music and education: Philosophy, theory, or what matters most. *Educational philosophy and theory*, 43(2), 130–147. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00424.x>
- Grissom-Broughton, P. A. (2020). A matter of race and gender: An examination of an undergraduate music program through the lens of feminist pedagogy and Black feminist pedagogy. *Research studies in music education*, 42(2), 160–176. <https://doi.org/10.1177/1321103X19863250>
- Ojala, H. (2018). Feministisen pedagogiikan teoreettisia suuntauksia. Teoksessa A-M. Elonheimo, A. Laukkanen, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille* (s. 14–22). Tampere: Vastapaino.
- Juvonen, T. (2006). Kohti pervopedagogiikkaa: lesbo- ja queer-tutkimuksen opettaminen haasteena yliopistopedagogiikalle. *Naistutkimus – Kvinnonforskning* 19(4), 4–16.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S., Pietilä, A., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). *Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: Eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon*. Helsinki : Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Kaukoranta, S. (2021). *Tasa-arvo tavaksi : musiikkikasvattajan työkaluja sukupuolten välisen rakenteellisen epätasa-arvon kohtaamiseen ja purkamiseen* (kandidaatin tutkielma). Hattu osoitteesta <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021053132308>

- Kivinen, M. & Seesjärvi, D. (2018). Vapautuminen äänityöskentelyn avulla. Teoksessa A-M. Elonheimo, A. Laukkanen, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille* (s. 169–177). Tampere: Vastapaino.
- Koskela, M. (2011). *Aktiivista toimintaa ja näkymättömiä rajoja: sukupuoli musiikkiluokan käyttäjänä* (Pro gradu). Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2015120121258>
- Koskela, M. (2018). Mihin musiikkikasvatus tarvitsee intersektionaalista feminismiä? Teoksessa N. Haltia, T. Kaunisto, S. Lempinen & R. Rinne (toim.), *Eriarvoistuva maailma: tasa-arvoistava koulu?* (s. 329–346) Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Koskela, M. (2022). *Democracy through pop?: Thinking with intersectionality in Popular Music Education in Finnish schools* (Väitöskirja). Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-266-6>
- Lakkala, S., Takala, M. & Äikäs, A. (2020). *Mahdoton inklusio?: tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Lamb, R. (1996). Discords: Feminist pedagogy in music education. *Theory into practice*, 35(2), 124–131. <https://doi.org/10.1080/00405849609543712>
- LeGates, M. (2011). *In their time: A history of feminism in western society*. Routledge.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos* (4. korjattu laitos.). International Methelp.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2014). Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka? Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.), *Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta* (s. 17–40). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a.
- Phillips, R. & Cree, V. E. (2014). What does the 'fourth wave' mean for teaching feminism in twenty-first century social work? *Social work education*, 33(7), 930–943. <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.885007>
- Raivola, R. (2000). Vapauttaa vai valtauttaa? *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*. 20(3), 186–187.
- Rajakangas, E. (2020). *To play, sillä kaikki on leikkiä* (kandidaatin tutkielma). Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020052238764>

- Rampton, M. (2008). Four waves of feminism. *Pacific Magazine*. Pacific University. Haettu osoitteesta http://gdelaurier.pbworks.com/w/file/fetch/134554611/Four%20Waves%20of%20Feminism%20_%20Pacific%20University.pdf
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Saresma, T. (2018). Intersektionaalisuus – erot ja hierarkiat opettamisessa. Teoksessa A-M. Elonheimo, A. Laukkanen, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille* (s. 26–34). Tampere: Vastapaino.
- Shrewsbury, C. M. (1993). What is feminist pedagogy? *Women's studies quarterly*, 21(3/4), 8–16.
- Snyder, R. (2008). What is third-wave feminism? A new directions essay. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 34(1), 175-196. <https://doi.org/10.1086/588436>
- Tedesco-Schneck, M. (2018). Classroom participation: A model of feminist pedagogy. *Nurse educator*, 43(5), 267–271. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000486>
- Tisdell, E. J. (1998). Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult education quarterly (American Association for Adult and Continuing Education)*, 48(3), 139-156. <https://doi.org/10.1177/074171369804800302>
- Weber, S. (2012). *TYTÖT ROCKAA! Tapaustutkimus vaasalaisten tyttöjen käsityksistä bänditoiminnan merkityksestä* (Pro gradu). Haettu osoitteesta <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-22516>