

TAMPEREEN YLIOPISTO

Mediakasvatus osana alakoulun musiikkikasvatusta

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
SANNA-MARI HEINONEN
Kevät 2010

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten alakoulun musiikinopettajat näkevät mediakasvatuksen roolin musiikkikasvatuksessa yleisesti sekä omassa musiikkikasvatustyössään. Tutkimuksen erityisenä mielenkiinnon kohteena oli se, toteuttavatko opettajat musiikkikasvatustyössään mediakasvatuksellisia sisältöjä ja mitä nämä sisällöt ovat. Tutkimuksen kohteena olivat myös musiikillisen mediakasvatuksen tärkeys ja ajankohtaisuus, opetussuunnitelman merkitys, ilmiön mahdolliset opetukselliset tavoitteet ja sisällöt, mediakasvatuksellinen yhteistyö ja opetuksen resurssit, opettajien mediakompetenssi sekä musiikillisen mediakasvatuksen tulevaisuudennäkymät.

Tutkimus on tutkimusaluetta kuvaileva kvantitatiivinen survey-tutkimus, jonka tutkimusmenetelmänä toimi kysely. Kysely suoritettiin sähköisen lomakkeen avulla keväällä 2009. Vastauspyyntö lähetettiin sähköpostin välityksellä 180:lle musiikkia opettavalle tai siitä kiinnostuneelle alakoulun opettajalle. Kyselyyn vastasi lopulta 71 henkilöä. Aineisto käsiteltiin pääosin kvantitatiivisin menetelmin. Avointen kysymysten tuottamaa aineistoa käsiteltiin sisällön analyysin sekä kvantifioinnin avulla.

Tässä tutkimuksessa musiikillinen mediakasvatus nähtiin positiivisena ilmiönä ja sen tärkeys tunnustettiin. Toisaalta ilmiö koettiin myös vieraana ja se herätti vastaajissa epävarmuutta. Monet opettajat kokivat musiikillista mediakasvatusta koskevat tietonsa ja taitonsa heikoiksi. Tutkimuksen mukaan alan koulutus onkin heikoissa kantimissa. Mediakasvatusta toteuttavat opettajat olivat asiastaan innostuneita; he suhtautuivat ilmiöön positiivisesti ja olivat hankkineet vapaaehtoisesti alan lisäkoulutusta. Tämä loi kokemuksen hyvästä mediakompetenssista, mikä näkyi opetustyössä rohkeutena toteuttaa monipuolista alan opetusta. Tutkimukseen osallistuneet kokivat tärkeiksi mediatuotteiden sisältöosaamiseen sekä vastaanottoon liittyneet tavoitteet ja sisällöt. Tutkimuksen mukaan työyhteisöissä on valmiiksi olemassa yhteistyömuotoja, joita voitaisiin hyödyntää myös mediakasvatuksen kohdalla. Tulevaisuudessa musiikillisen mediakasvatuksen opetustyötä hyödyttäisivät panostukset alan koulutukseen ja oppimateriaaleihin. Opetussuunnitelman merkitys käytännön opetustyön arjessa oli tämän tutkimuksen mukaan vähäinen.

Tutkimustuloksistani noussut keskeisin viesti on, että musiikki voisi pienin panostuksin olla osa laadukasta mediakasvatusta. Kyse olisi lähinnä musiikkia opettavien opettajien havahduttamisesta ilmiön olemassaololle sekä tärkeydelle. Samalla lasten vapaa-ajan musiikillinen maailma sekä koulun musiikinopetus voisivat kohdata ja luoda entistä hedelmällisemmän pohjan lasten- ja nuorten musiikkikulttuurille.

Avainsanat: Musiikkikasvatus, mediakasvatus, luokanopettaja, opetussuunnitelma, mediakompetenssi, yhteistyö, resurssi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	AIEMPIA TUTKIMUKSIA	6
3	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA	10
3.1	ÄÄNET JA MUSIIKKI YMPÄRISTÖSSÄMME	10
3.2	MUSIIKKI LASTEN ELÄMÄSSÄ	11
3.3	MEDIA LASTEN ELÄMÄSSÄ	13
4	TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET	17
4.1	MEDIAKASVATUS	18
4.2	MEDIALUKUTAITO	20
5	NÄKÖKULMIA MUSIIKILLISEN MEDIAKASVATUKSEN MAHDOLLISUUKSIIN	23
5.1	MEDIAKASVATUS JA KOULU	23
5.2	ALAKOULUN MUSIIKINOPETUKSESTA	25
5.3	MUSIIKIN ROOLI MEDIAKASVATUKSESSA	27
5.4	OPETUSSUUNNITELMA	30
5.5	OPETTAJIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ	33
5.6	OPETTAJAN MEDIAKOMPETENSSI	34
5.7	MEDIAKASVATUKSEN RESURSSIT	36
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	38
7	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU	41
7.1	KYSELY JA TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄ	41
7.2	AINEISTON KÄSITTELY	42
7.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	43
8	TUTKIMUSTULOKSET	45
8.1	KYSELYYN VASTANNEIDEN TAUSTA	45
8.2	MUSIIKILLISEN MEDIAKASVATUKSEN TÄRKEYS JA AJANKOHTAISUUS	51
8.2.1	<i>Yhteenvetoa musiikillisen mediakasvatuksen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta</i>	57
8.3	MUSIIKILLINEN MEDIAKASVATUS KOULUN OPETUSSUUNNITELMASSA	58
8.4	MUSIIKILLISEN MEDIAKASVATUKSEN TAVOITTEET JA SISÄLLÖT	59
8.4.1	<i>Tavoitteet</i>	59
8.4.2	<i>Sisällöt</i>	60
8.4.3	<i>Yhteenvetoa musiikillisen mediakasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä</i>	62
8.5	OPETUKSEN RESURSSIT JA OPETUKSELLINEN YHTEISTYÖ MUSIIKILLISESSA MEDIAKASVATUKSESSA	62
8.5.1	<i>Opetuksellinen yhteistyö mediakasvatuksessa</i>	63
8.5.2	<i>Mediakasvatuksen resurssit</i>	65
8.5.3	<i>Yhteenvetoa opetuksellisesta yhteistyöstä sekä opetuksen resursseista</i>	66
8.6	OPETTAJIEN OMA MEDIAOSAAMINEN	67
8.6.1	<i>Yhteenvetoa opettajien mediakompetenssista</i>	70
8.7	MEDIAKASVATUS OSANA MUSIIKKIKASVATUSTYÖTÄ	71
8.7.1	<i>Yhteenvetoa musiikillisen mediakasvatuksen käytännöistä</i>	75
8.8	MUSIIKILLISEN MEDIAKASVATUKSEN TULEVAISUUS	76
9	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	77
	LÄHTEET	83
	LIITTEET	89

1 JOHDANTO

Oma kiinnostukseni pro gradu -tutkielmani aihetta kohtaan heräsi oman musiikkiharrastukseni, kandidaatin tutkielmani sekä lasteni kasvun myötä. Lasteni heräävä kiinnostus lapsille suunnattuja animaatioita kohtaan sai minut miettimään musiikin merkitystä mediatuotteissa ja sitä, mitä taitoja lapsella tulisi olla, jotta hän kykenisi erittelemään kuulemaansa. Kun animaatioelokuvan musiikki osoittautui kandidaatin tutkielmassani monitahoiseksi ja vaikuttavaksi ilmiöksi, päätin syventyä tässä pro gradu -tutkielmassani musiikilliseen mediakasvatukseen ja sen käytäntöihin alakoulujen musiikinopetuksessa.

Kysyin sähköpostikyselyn välityksellä koulun arjessa toimivilta, musiikkia opettavilta alakoulun opettajilta heidän näkemyksiään siitä, millainen mediakasvatus on heidän mielestään oleellista ja miten he tätä kasvatusta omassa opetustoiminnassaan toteuttavat. Tiedostin heti alkumetreiltä lähtien tutkimusaiheeni ja –menetelmäni vaikeuden: kuinka kysyä kirjallisen kyselyn muodossa aiheesta, jota monet eivät ole tiedostaneet olevan olemassakaan? Miten saada selville haluttu tieto oletetusti hyvin heterogeenisestä joukosta vastaajia? Musiikillisen mediakasvatuksen tutkimustiedon vähäisyyden vuoksi olin myös teoreettisen haasteen edessä. Sara Sintosen (2001) ainutlaatuinen, suomalaisen musiikilliseen mediakasvatuskeskusteluun liittynyt väitöskirja onkin toiminut tutkielmani ja sen kyselyn hahmottelemisen kulmakivenä.

Television, elokuvien ja tietokonepelien äänet ovat suuressa roolissa nykylapsen äänimaailmassa; tiedämmehän kaikki suuret tuntimäärät, joita lapset televisioruudun ja tietokoneen äärellä viettävät (ks. Noppari ym. 2008, 40-42; Buckingham 2003, 5). Kun etsin tietoa mediamusiikista sekä musiikin osuudesta mediakasvatuksessa, ajatukseni tutkielman aiheen tärkeydestä vain vahvistui: ääni ja musiikki ovat vähän käsiteltyjä aiheita mediakasvatusta käsittelevässä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa siitäkkin huolimatta, että ne ovat olennainen osa juuri audiovisuaalisen median vaikuttavuutta. Tätä havaintoa tukivat myös musiikin ja median kanssa tutkimus- ja opetustyötä tekevien henkilöiden näkemykset (ks. esim. Sintonen 2001, 45).

Jotta kasvattaja kykenee opastamaan lasta tai nuorta mediataitojensa kehittämisessä, täytyy hänen olla selvillä kyseisten ilmiöiden olemassaolosta ja sisällöstä sekä siitä, miten näitä ilmiöitä tehdään lapselle näkyväksi. Nyt tätä tietoa ei mediamusiikin osalta juurikaan ole tarjolla. Musiikillista mediakasvatusta väitöstutkimuksessaan tutkinut Sintonen (2001, 86) toteaa, että mediakasvatuskeskustelu ja siihen liittyvä tutkimus on liikkunut lähes ainoastaan kuvallisen ja kirjallisen kulttuurin parissa. Kuulemiseen perustuvaa havainnointia ei ole pidetty kovin merkityksellisenä. Sintonen (2001, 142) toteaa tutkimuksessaan myös, että musiikkikasvattajia ja musiikin asiantuntijoita tarvitaan mediakasvatuksen kehittäjiksi ja mediamusiikin merkityksellisyyden osoittajiksi. Musiikillisen mediakasvatuksen tutkimus on siis arvokasta niin tieteellisesti kuin käytännöllisestikin.

Tutkielmassani korostuu mediakasvatuksen kasvatuksen ja opettamisen näkökulma. Median käyttäjä, tässä tutkielmassa musiikkia opettava alakoulun opettaja sekä oppilaat, nähdään sekä median vastaanottajan että aktiivisen toimijan roolissa. Käyttäjällä on siis sekä median kuluttaja että mediasisältöjä tuottava henkilö. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa sitä, että mediakasvatusta ei nähdä vain vastaanottajan roolin omaksumisen näkökulmasta vaan myös aktiivisen mediakäyttäjän roolin ja siihen tarvittavien tietojen ja taitojen näkökulmasta.

Tutkielma etenee siten, että luvuissa kaksi ja kolme käsittelemme aihepiirin aiempaa tutkimusta sekä tutkimuksen lähtökohtia. Luvussa neljä käsittelemme tutkimuksen keskeisiä teoreettisia käsitteitä. Luku viisi luo katsauksen musiikilliseen mediakasvatukseen ja sen toteuttamiseen liittyviin näkökulmiin. Luvusta kuusi lähtien esittelen tutkimuskysymykseni ja -menetelmäni sekä näiden tuottamat tulokset.

2 AIEMPIA TUTKIMUKSIA

Tässä luvussa käsittelen musiikilliseen mediakasvatukseen alueeseen liittyvää aiempaa tutkimusta. Varsinaisen alueen tutkimus on ollut vähäistä. Lähinnä Sintosen (2001) väitöstutkimus ”Mediakasvatus ja sen musiikillisen mahdollisuudet” ja hänen tutkimuksessaan esittelemät jaottelut mediakasvatukseen tavoitteista ja sisällöistä sekä median tasoista ja medialukemisen eri alueista ovat toimineet tämän tutkimuksen kulmakivinä. Sintosen tutkimus on myös ainoa löytämäni tutkimus, joka käsittelee suoraan median ja musiikin mediakasvatuksellista suhdetta. Tutkimukseni teoreettista pohjaa olen löytänyt välillisesti myös yleisesti mediakasvatusta koskettaneesta tutkimuksesta (Ks. Koivusalo-Kuusivaara 2007) sekä musiikkikasvatuksen tutkimuksesta (Ks. Vesioja 2006, Siponen 2005).

Sintonen (2001) tutki väitöstutkimuksessaan mediakasvatukseen musiikillisia mahdollisuuksia Delfoi-menetelmän avulla. Tutkimuksessa asiantuntijapaneeli tuotti itse tietoa annetuista teemoista keskustellen anonyymeinä sähköpostin välityksellä. Asiantuntijapaneelin jäsenet kokivat musiikin roolin yleensä mediakasvatuksessa tärkeämmäksi kuin mitä se tuolla hetkellä oli. Musiikki toivottiin otettavan lähemmän mediakasvatuksellisen tarkastelun kohteeksi ja se nähtiin yhdeksi mediakasvatuksen näkökulmaksi. Musiikki oli asiantuntijoiden mukaan monipuolisia käyttömahdollisuuksia omaava mediakielen osa ja lisäksi merkittävä osa monen nuoren elämismailmaa. Äänen rooli koettiin erityisen merkitykselliseksi silloin, kun mediaesityksen vastaanottajassa pyrittiin herättämään mielikuvia. Ääni katsottiin myös hyvin olennaiseksi mediakerronnan kannalta. (Sintonen 2001, 141-142.)

Johtopäätöksissään Sintonen tulee tulokseen, että mediakasvatukseen yleisenä tavoitteena tulisi olla positiivisen musiikista kiinnostumisen syntyminen. Mediaan liittyviä musiikkikokemuksia tulisi saada sekä tuottajan että vastaanottajan roolissa, mikä edellyttää kykyä musiikilliseen mediailmaisuun sekä –analysointiin. Sintonen näkee musiikin osana ainakin seuraavanlaisia mediakasvatukseen osaamisalueita: mediavälineiden tekninen hallinta, mediaesitysten analysointi ja tuottaminen sekä musiikki kaupallisessa mediakulttuurissa. Musiikin näkökulmasta

mediakasvatuksen opetuksellisiksi objekteiksi Sintonen määrittää kaksi osa-aluetta: musiikin mediakerronnassa ja musiikin mediakertomuksissa. Ensimmäisessä opetuksen kohteena on musiikki soivana elementtinä, jolloin huomio kiinnittyy musiikin rooliin, vaikutukseen ja käyttömahdollisuuksiin eri mediaesityksissä. Toisessa opetuksen kohteena on musiikki median kuvaamana kulttuurisena ilmiönä, jolloin tarkastellaan medialähtöisesti musiikkikulttuurien ilmenemistä mediassa ja median luomaa musiikkikulttuuria. (Sintonen 2001, 157-158.)

Raisa Koivusalo-Kuusivaara (2007) tutki väitöstudiumissaan ”Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus - Suomalaisten, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua” pienten lasten mediasuhdetta, audiovisuaalisen informaation tulkintaa ja tulkintaan vaikuttavia tekijöitä mediaympäristönä ja tulkintaympäristönä. Tutkimus oli kuvaileva laadullinen vertailututkimus, jonka tutkimusaineisto koostui keskusteluista, piirroksista, havainnoista sekä kyselylomakkeista. (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 114) Tutkimusta ohjasi kaksi lähtökohtaa. Ensinnäkin lapsen ja median suhdetta tarkasteltiin lapsen aktiivisena tulkintana ja toimintana. Toinen lähtökohta oli tarkastella lasten mediasuhdetta lapsikeskeisesti. (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 247)

Tutkimuksen perusteella voidaan lapsen ja median suhdetta pitää kaksisuuntaisena vuorovaikutussuhteena ja tulkintaympäristönä. Media muodostaa osan lapsen symbolisesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä. Mediainformaation tulkinnassa ovat mukana lapsen aiemmat tiedolliset ja sosiaaliset kokemukset. Lapsi kehittää mediasta saamansa informaation avulla sanavarastoaan, havainnointiaan, ajatteluaan ja tunne-elämäänsä. Median käyttö sosiaalisena tapahtumana kehittää myös lapsen sosiaalisia valmiuksia. Sosiaalisena resurssina toimiessaan media tarjoaa osaltaan mahdollisuuden lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymiselle. Median sisällöt ja niihin liittyvät erilaiset oheistuotteet toimivat osaltaan lapsen kulttuuristen koodistojen ja luokittelujen muodostajana. Erilaisten koodien tunnistaminen lisää lapsen kulttuurista resurssia. Tutkimus puhuu vahvasti sen puolesta, että media voi osaltaan muodostaa lapsen identiteettiä ja tapoja toimia, ajatella ja tuntea. Lapset voivat myös median kautta muodostaa käsityksiä siitä, mitkä asiat elämässä ovat tavoiteltavia. (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 250)

Koivusalo-Kuusivaaran (2007, 253-254) mukaan mediakasvatuksen saattaminen kiinteäksi osaksi lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä edellyttää aihealueen liittämistä kiinteämmin mukaan opettajankoulutukseen. Koulutuksen osaksi tulisi myös rakentaa lapsilähtöinen näkökulma, jossa

kiinnitetään huomiota lasten median tulkintaprosessiin ja myös median tarjoamiin mahdollisuuksiin lapsen resurssien kehittäjänä. Tämä tukisi osaltaan lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä.

Terhi Vesioja (2006) tutki väitöstutkimuksessaan haastattelujen avulla sitä, millaisiksi musiikkikasvattajaksi 1980-luvulla opiskelleet luokanopettajat arvioivat itsensä toimittuaan opettajina noin vuosikymmenen ajan. Tutkimustulokset osoittivat, että kokeakseen olevansa musiikkikasvattaja opettajalla tulee olla riittävä aineenhallinta. Heikot musiikilliset ja didaktiset valmiudet aiheuttavat epävarmuutta, mikä taas vaikeuttaa musiikinopetuksen suunnittelua, monipuolisten työtapojen käyttöä, eriyttämistä, oppilaiden arviointia ja innostamista. Edes pitkä työkokemus ei poistanut huonon aineenhallinnan vaikutuksia. Vahvat musiikilliset taidot puolestaan eivät saaneet opettajaa kokemaan itseään musiikkikasvattajaksi, mikäli tämä oli kyllästynyt työhönsä, turhautunut luokan heterogeenisyyteen tai passiivisuuteen tai resurssien puutteeseen. Itsensä vahvasti musiikkikasvattajaksi kokeneissa opettajissa oli eksperttiopettajan piirteitä. (Vesioja 2006, 265)

Vesioja (2006, 274) painottaa, että koulun musiikin opetuksesta tulee musiikkikasvatusta vasta silloin, kun opettajan vahvaan aineenhallintaan yhdistyy tietoisuus kasvattajan vastuusta. Taitavan musiikkikasvattajan on mahdollista kehittyä eksperttiopettajaksi, jonka tavoitteena on tasapainoisten ja elämänhaluisten ihmisten kasvattaminen ja joka ymmärtää musiikin merkityksen tässä prosessissa. Vaikka Vesiojan tutkimus ei koskettanut mediakasvatuksen aluetta, toi se vahvasti esille opettajan osaamisen roolin laadukkaana musiikinopetuksen totuttamisessa. Tämä on tärkeä näkökulma myös koskien oman tutkimukseni aihealuetta.

Laura Siponen (2005) tutki pro gradu –tutkielmassaan yleisesti musiikinopettajien ajatuksia musiikin opetuksesta peruskoulun alaluokilla. Tiedonhankintamenetelmänä tutkielmassa toimi sähköinen kyselylomake, johon vastasi kahdestasadasta 98 musiikinopettajaa. Tutkimukseen vastanneet opettajat olivat motivoituneita, vaikkakin kiire, tuntien vähyys sekä materiaalien heikkolaatuisuus vaivasivat opetustyötä. Musiikkia opettavat opettajat olivat innostuneita ohjaamaan erilaisia produktioita ja tekemään yhteistyötä eri tahojen kanssa. Opettajat kokivat kuitenkin resurssit ja mm. tietoteknisten taitojen riittämättömyyden huolena. Opetussuunnitelman noudattaminen koettiin lähes mahdottomaksi nykyisillä tuntimäärillä. Suurin osa opettajista piti musiikkia helposti muihin oppiaineisiin integroitavana aineena. Useimpien opettajien kouluilla järjestettiin myös teemapäiviä, joissa oppiaineita yhdistettiin toisiinsa. Tämän tutkimuksen valossa

edellytykset mediakasvatuksen toteuttamiseen musiikinopetuksessa ovat opettajien asenne- ja motivaatiotasolla hyvät.

3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA

Seuraavissa luvuissa esittelen tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Ensimmäiseksi käsittelem äänen ja musiikin merkitystä ympäristössämme ja tästä etenen mediakasvatuksen keskeisten käsitteiden määrittelyyn. Luvussa viisi käsittelem mediaa, musiikkia sekä mediakasvatuksen käytännön toteuttamisen edellytyksiä.

3.1 Äänet ja musiikki ympäristössämme

Elinympäristössämme äänet ovat jokapäiväinen elementti ja ne ovat aina läsnä; korvia ei voi sulkea kuten silmiä. Tästä huolimatta ihmiset eivät ole tottuneet analysoimaan kuulemaansa. Arkisiin äänimaisemiin ei kiinnitetä juurikaan huomiota eikä niitä tiedosteta. Länsimainen ihminen luottaa etupäässä visuaalisiin havaintoihinsa ja ääni jää usein sivurooliin. (Niinistö & Ruhala 2006, 61.) Nykypäivänä myöskään median käyttö ei läheskään aina ole sisältöihin keskittyntä vaan media on vain osa äänimaisemaa (Noppari ym. 2008, 40). Musiikilla ja äänillä on audiovisuaalisessa kulttuurissa veistin merkitykseen ja mediaesityksen estetiikkaan vaikuttavia tehtäviä (Sintonen 2001, 50). Näitä merkityksiä ei kuitenkaan usein huomata, koska ne vaikuttavat alitajuntaan. Äänen merkitys muotoutuu ihmisten omissa mielikuvissa: ääni on henkilökohtaista, katsojan ja kuuntelijan kokemusmaailmaan vetoavaa. Tästä huolimatta äänet jäävät usein liian vähälle huomiolle audiovisuaalisessa opetuksessa. (Haveri 1999, 31.) Edellä mainittu lienee realistisin kuvaus tämänkin tutkimuksen lähtökohdille; tutkimus sijoittuu kasvatuksen alueella vähän tutkitulle alueelle tärkeydestään huolimatta.

Erkki Kiven ja Kari Pirilän (2005, 89) mukaan elokuvan ääni muodostuu neljästä osatekijästä: puheesta, tehosteista, hiljaisuudesta ja musiikista sekä näiden neljän yhdistelmästä. Äänikerronta etenee näiden peräkkäisten, lomittaisten ja päällekkäisten ääniaineiden muodostamana mattona. Tämän määrittelyn voinee sanoa koskevan kaikkien audiovisuaalisten eli ääni- ja kuvamateriaalia sisältävien mediatuotteiden audiomateriaalin koostumusta. Musiikinopetuksen alueelle näistä neljästä voi katsoa kuuluvan tehosteiden, hiljaisuuden sekä musiikin. Kun mediatuote sisältää edellä mainittuja elementtejä, tarvitsee mediatuotteen vastaanottaja tai tuottaja musiikillisia tietoja ja

taitoja, jotta audiomateriaalin käsittely ja ymmärtäminen sen kaikissa merkityksissään olisi mahdollista. Tähän musiikkikasvatuksen osa-alueelle sijoittuvaan mediakasvatuksen alueeseen pureudun tässä pro gradu –tutkielmassani.

Sintonen (2001, 39) kirjoittaa, että musiikki on kaikille kuuluva etuoikeus, elämän peruselementti ja tekijä, joka vaikuttaa persoonallisuuden kehittymiseen sekä maailmankuvan rakentamiseen ja hahmottamiseen. Monet tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että kuuntelukokemukset ovat tärkeässä roolissa musiikista kiinnostumisessa ja siten yksi musiikillisen orientoitumisen mahdollistava tekijä. Sintosen (2001, 141-142) tutkimuksessa asiantuntijat pohtivat myös, että musiikki on monipuolisia käyttömahdollisuuksia omaava mediakielen osa ja lisäksi merkittävä osa monen nuoren elämismaailmaa. Äänen rooli koettiin erityisen merkitykselliseksi silloin, kun mediaesityksen vastaanottajassa pyrittiin herättämään mielikuvia. Ääni katsottiin myös hyvin olennaiseksi mediakerronnan kannalta. Sintonen (2001, 157) toteaa tutkimuksessaan myös, että media muokkaa ihmisten musiikkiin ja musiikkikulttuuriin liittyviä käsityksiä, arvoja ja asenteita vaikuttaen koko musiikillisen maailmankuvamme kehittymiseen. Näin ollen media vaikuttaa yleiseen musiikkiskeemaan, jota voidaan pitää viitekehyksenä musiikilliselle orientaatiolle. Sintosen mukaan yleinen musiikkiorientaatio voi syttyä jo pelkästään median kautta saatujen musiikkikokemusten kautta.

Edellä kuvatun perusteella ei ole epäselvää, etteivätkö ääni ja musiikki olisi merkittäviä tekijöitä jokaisen ihmisen, myös lapsen ja nuoren, elämässä ja siten merkityksellisiä niin median vaikuttavuuden kannalta kuin myös musiikillisen orientoitumisen kannalta. Mediakasvatuksella osana musiikkikasvatusta on siis moniulotteiset mahdollisuudet tukea lapsen oppimista ja kasvua niin mediakasvatuksen kuin musiikkikasvatuksenkin näkökulmasta.

3.2 Musiikki lasten elämässä

Musiikki liittyy lasten elämään monipuolisin tavoin. Jokainen lapsi kehittyy yksilöllisesti omassa musiikillisessa kehityksessään ja lisäksi jokaisen lapsen musiikillinen maailma muotoutuu yksilöllisesti siinä kulttuurisessa ympäristössä, jossa lapsi elää. Seuraavassa käsittelen näihin näkökohtiin liittyviä seikkoja.

Lasten musiikkikyvyt kehittyvät progressiivisesti, toisiaan seuraavina limittäisinä jaksoina. Monien musiikillisten elementtien, kuten äänen kehittyminen on yhteydessä yleiseen kypsymiseen.

Oleellista musiikillisessa kehittämisessä on se, että musiikin eri muodot kuuluvat luontevana, turvallisena ja leikinomaisena osana lapsen elämään tämän syntymästä saakka. Luonnollisesti myös oppimista tukevilla harjoitteilla on kehitystä tukeva vaikutus lapsen saamiin musiikkikokemuksiin ja siten musiikkikykyjen kehittymiseen. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 15-17.)

Esi- ja alkuopetusikäisenä musiikin peruskäsitteet tulevat lapselle tutuiksi elämyksellisen toiminnan ja leikin kautta. 9-12-vuotiaat lapset ovat siirtyneet varhaislapsuuden intuitiivisesta musiikillisen kehityksen vaiheesta kohti keskilapsuuden seesteisempää ikävaihetta ja musiikillisen ajattelun symbolista kehitysvaihetta. Tässä ikävaiheessa lapset omaksuvat enenevässä määrin elinpiirissään olevien aikuisten ja nuorten sekä mediasta tulevan musiikin vaikutuksia. Lapsi kasvaa ympäristönsä ja kulttuurinsa musiikkityyleihin. (Ruokonen & Grönholm 2005, 85-86.)

Campbell (1998, 175) tutki tutkimuksessaan muun muassa lasten tapaa ajatella musiikista ja heidän tapaansa käyttää sitä. Musiikin avulla lapset kuvasivat kokemuksiaan ja suhteitaan ystäviinsä ja läheisiinsä. Kuulemastaan musiikista lapset voivat kuvitella, mitä assosiatiivisia merkityksiä he kuulevat musiikin rakenteissa ja mitä musiikki heille kertoo. Kun lapset laulavat ja soittavat, he eivät ainoastaan näytä taitojaan vaan myös ajatuksiaan ja tunteitaan. Musiikillisessa improvisoinnissa lapset ilmaisevat sitä, mitä he juuri sillä hetkellä musiikillisesti tuntevat. Tietyt laulut ja tyylit sisältävät ainutlaatuisia merkityksiä siitä, ketä he ovat persoonina, kulttuuriltaan ja musiikillisen kokemuksen ja harjaantumisen myötä.

Medialla on nykyisin huomattava osa lasten musiikillisessa maailmassa. Elina Nopparin ym. (2008, 31) tutkimuksen mukaan musiikki on medialaitteiden käytön ja mediakulutuksenkin näkökulmasta merkittävällä sijalla kaikenikäisten lasten elämässä. Sen on tutkittu olevan yksi suosituimmista median käytön muodoista lasten ja nuorten parissa ja radiot sekä CD-soittimet ovatkin ensimmäisiä lastenhuoneisiin päätyviä mediavälineitä. Tutkimuksen mukaan suomalaislapsista viisivuotiaat kuuntelevat paljon vanhempiansa kuuntelemaa musiikkia. 8-vuotiailla omaehtoinen musiikinkuuntelu lisääntyi. 11-vuotiaat kuuntelivat musiikkia jo päivittäin ja 14-vuotiaat yli puolitoista tuntia vuorokaudessa.

Kirsi Pohjola ja Elina Johnson (2009, 94) toteavat, että äänimaailmat musiikissa ovat monipuolistuneet. Myös merkki-, peli- ja soittoäännet ovat nykyisin osa lasten ja nuorten uutta äänimaailmaa. Lapset ovat äänituotteiden käyttäjiä, kuluttajia ja muokkaajia. Esimerkiksi

tietokoneen käyttö ei ole vain kuvanlukua vaan myös äänimaailmaa. Aikuisilla ei Pohjolan ja Johnsonin mukaan ole samanlaista kokemuksellista pääsyä näiden äänien viehätystyksiin ja merkityksiin mutta se ei kuitenkaan poista niiden merkityksellisyyttä lapsille. Äänet mahdollistavat uuden teknologian myötä yksityisiä, oman maun mukaisia kokemuksellisia tiloja. Lapset voivat valita oman äänimaailmansa keskellä haluamiaan ääniä, jotka eivät ole yhteisiä samoissa tiloissa kulkeville ihmisille.

3.3 Media lasten elämässä

Aikamme kulttuurissa oppilaiden omat havainnot ja kokeminen ovat yhä useammin median välittämiä (Sintonen 2001, 162). Nykyinen lapsisukupolvi joutuu mukautumaan teknologioiden muutoksiin nopeammin kuin koskaan aikaisemmin. Itse lapsuus on muuttunut voimakkaasti mediaympäristön muutoksen myötä. (Noppiari ym. 2008, 11). Mediakulttuuri onkin yksi hallitsevimista kulttuurisista tiloista, jossa lapset ja nuoret viettävät vapaa-aikaansa (Sintonen 2008, 134). Lapset ja nuoret ovat usein teknisesti taitavia sekä kiinnostuneita mediakulttuurisista ilmiöistä. Monipuolinen mediakulttuuri on lapsille usein luonteva osa elämisaailmaa. Valitettavan usein lapset ovat kuitenkin toissijainen yleisö ja äänetön mediakulttuurin kuluttajaryhmä. Sintonen kaipaakin lapsia enemmän tuottajan ja osallistujan rooliin kuluttajan sijasta. (Sintonen 2005, 146.)

Lapsen mediaympäristö sisältää Koivusalo-Kuusivaaran (2007, 28) mukaan lasten käytössä olevat mediavälineet ja niiden käyttötavat ja huomioi myös median roolin lasten sosiaalisessa elämässä sekä näiden roolien kulttuuriset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet. Tommi Inkinen (2005, 12) taas toteaa, että mediaympäristö tai mediamaailma on lasta ympäröivä viestinnällinen kokonaisuusympäristö, johon kuuluvat niin mainokset, televisio-ohjelmat, painetut teokset kuin erilaiset sähköisten viestimien avulla toteutetut vuorovaikutustapahtumatkin.

Tutkimuksen mukaan lasten olemista median parissa leimaavat viihde, yksityisyys, neuvottelu ja oppiminen. Yksityisyys tässä viittaa lähinnä siihen, että lapset käyttävät mediaa yhä enemmän yksin omissa oloissaan. Median käyttö on enimmäkseen viihdekäyttöä, mikä ei tietenkään sulje pois esimerkiksi oppimista. Neuvottelu liittyy lähinnä lasten ja vanhempien käymiin keskusteluihin median käytöstä. (Sintonen 2005, 146.) Myös median simultaanikäyttö on etenkin lasten ja nuorten parissa yleistä. Tietokonetta käytettäessä kuunnellaan musiikkia ja televisiota katsottaessa selailaan lehtiä. Simultaanikäyttö on osoitus uusista lukutaidoista ja

toimintamuodoista, joita vanhemmat eivät välttämättä tunnista omassa kokemuksessaan (Noppiari ym. 2008, 40).

Jackie Marsh (2005, 3) pohtii artikkelissaan käsitettä ”uusi media”. Käsitteellä hän ei niinkään tarkoita median muotoja vaan sitä, mikä vaikutus digitaalisella teknologialla on ollut näiden jo olemassa olleiden medioiden tuotantoon ja tuotannon kulutukseen. Tosin digitaalinen teknologia on luonut myös täysin uudenlaista mediaa. Kari Nyyssölä (2008, 40) toteaa, että mediasta on muodostunut viihteen ja tiedon tuottamisen lisäksi keskeinen osa nuorten identiteetin sekä sosiaalisen ja kulttuurisen maailman rakentumista (Nyyssölä 2008, 40). Nykynuoren arjessa keskeisenä sosiaalisen kommunikaation muotona ovat uuden digitaalisen median mukanaan tuomat pelit ja leikit. Tämän vuorovaikutteisen ja pääosin viihteellisen mediankäytön tulevaisuuden muotoja voi vain arvailla. Näillä on kuitenkin kasvava merkitys suomalaisten lasten vapaa-ajassa. Digitaalisilla peleillä on brändien, vuorovaikutteisuuden sekä rikkaan graafisuuden myötävaikutuksella vaikutuksensa kuluttajansa minäkuvan ja identiteetin rakentumiseen sekä moraalikäsitteiden ja maailmankuvan muotoutumiseen. (Kangas 2005, 47-49.) Toisaalta niin sanotut ”sosiaaliset mediat” antavat nykypäivänä laajasti mahdollisuuksia osallistua ja tuottaa omia mediasisältöjä mediaan. Omia ajatuksia voi tuoda esille näissä kuvina, kirjoituksena kuin äänenäkin. (Kupiainen & Sintonen 2009, 21.)

Noppiari ym. (2008, 41-43) tutkivat tutkimuksessaan suomalaisten lasten mediaympäristön muutosta. Lasten käyttämät ajat television ja tietokoneen äärellä ovat melko suuria, puhutaan tunnista kahteen tuntia päivässä. Tietokoneesta on muotoutunut mediakeskus, joka toimii musiikkilaitteena, kuvataallentimena ja televisiona sekä internetissä surffailun välineenä. Ajankäytön kannalta televisio on siis hallitseva mediaväline, mutta jos katsotaan mediavälineitten merkitystä ja tärkeyttä, on internet ohittamassa television sosiaalisen ulottuvuutensa vuoksi. Mediavälineitten vertailu esimerkiksi käyttöajan suhteen antaaakin vain ohuen kuvan siitä, minkälainen rooli eri mediavälineillä on nuorten elämisaailmassa. (Nyyssölä 2008, 39-41.) Nyyssölä (2008, 41) peräänkuuluttaakin sen pohtimista, miten mediavälineet asemoituvat nuorten muihin harrastuksiin, sosiaaliseen kanssakäymiseen ja koulumaailmaan.

Noppiari ym. (2008, 27) esittelivät teoksessaan myös tutkimukseen osallistuneiden perheiden medialaitteiden ja sisältöjen esiintymistä. Kirjoittajat erittelivät 17 medialaitetta, joista kaikki vain kolmea lukuun ottamatta tuottavat vähintään välillisesti audiomateriaalia. Esimerkkinä mainittakoon matkapuhelin 100%, radio- ja cd-soitin 96%, pelikonsoli 42%, kannettava

musiikkilaitte 78%, tietokone 95%, matkapuhelimen datapaketit 33%. Perheiden ostamista mediasisällöistä oli eritelty 8 mediasisältöä, joista 6 sisälsi audiomateriaalia. Vahvimmin audiomateriaaleista käytettiin DVD -elokuvien ja videoiden vuokraamista sekä musiikin ostamista tai lataamista.

Huomiota herättävää oli erityisesti lasten käyttämien medialaitteiden määrä. Vajaa puolet tutkimukseen osallistuneista 5-vuotiaista omisti jo radion tai cd-soittimen. Muutamalla 5-vuotiaalla oli jo kannettava musiikkilaitte. Musiikin tai satulevyjen kuunteluun tarkoitettu laite on usein ensimmäinen lapsen omaan käyttöön hankittu medialaite ja musiikki on merkittävällä sijalla kaikenikäisten lasten kotien mediamaailmassa. 11-vuotiaista 77% omisti oman radion sekä jonkinlaisen kannettavan kuuntelulaitteen. Myös kännykkää käytetään musiikkivälineenä. 11-14-vuotiaat kuuntelivat musiikkia myös internetistä ja ladattu musiikki kasvatti suosiotaan. Televisio oli huoneessaan 15%:lla 5-vuotiaista, 38%:lla 14-vuotiaista, pelikonsoli 23%:lla 14-vuotiaista. Tietokone oli huoneessa 14%:lla 8-vuotiaista, 31%:lla 11-vuotiaista, 69%:lla 14-vuotiaista. Yläkouluikään mennessä kaikilla lapsilla oli käytössään kännykkä. (Noppiari ym. 2008, 31-35.) Edellä kuvatun perusteella ei siis ole epäselvää, onko media ja median välittämä musiikki oleellinen osa lasten ja nuorten arkea.

Äänet ja musiikki eivät ole vain passiivinen, olemassa oleva ilmiö lasten elämässä. Koivusalo-Kuusivaara (2007, 209) tutki väitöstutkimuksessaan lasten ja median suhdetta. Hänen mukaansa elokuvan auditiivinen maailma osoittautui lapsille tärkeäksi välineeksi hahmottaa elokuvan eri tason tapahtumia. Äänet auttoivat lapsia elokuvan tarinan ymmärtämisessä, juonen seuraamisessa, tunneilmapiirin tunnistamisessa ja kohtausten liittämässä toisiinsa. Ääniefektien merkitys ilmeni kaikissa vertailuryhmissä, mutta tuli erityisen selvästi esiin suomalaisten poikien kohdalla.

Käsitys median roolista lasten elämässä vaihtelee tutkijan tai kasvattajan näkökulman mukaan. David Buckingham (2003, 19) erottelee näkökulmat lasten ja median välisen suhteesta kahteen eri leiriin. Toisen näkökannan mukaan lapsuus, sellaisena kuin se yleensä tunnetaan, on katoamassa lähinnä median syystä. Toinen näkökulma näkee median vapauttavana voimana, joka tekee uudesta sukupolvesta avoimemman, demokraattisemman ja sosiaalisesti valvutuneemman. Myös Sintonen (2008, 134) löytää kahtaalle jakautuvia näkökantoja mediasta osana lasten elämää. Hän kirjoittaa, että mediakulttuurilla on merkittävä rooli nuoren pyrkimyksissä itsen ja maailman ymmärtämiseen. Vaikutus voi olla positiivista ja kasvuprosessia tukevaa mutta myös negatiivisia ilmiöitä ja kiinnostuksen kohteita vahvistavaa.

Kuten Buckingham ja Sintonen esittelivät edellisessä näkökulmien kahtiajaon, myös Noppari ym. (2008, 9) toteavat, että median haittavaikutusten lisäksi on kiinnitetty huomiota median mahdollisuuksiin. Vaikka lapsia tulee myös suojella, heiltä itseltäänkin löytyy keinoja, joilla he selviytyvät uusista ja myös epämukavista tilanteista. Lapset eivät ole vain passiivisia mediasisältöjen vastaanottajia, vaan aktiivisia merkityksen luoja ja jopa sisältöjen tuottajia. Median tunnustetaan olevan monenlaisia positiivisia vaikutuksia: se edesauttaa kognitiivisten ja teknisten taitojen oppimista ja edistää muun muassa avaruudellista hahmottamista ja kommunikaatiovalmiuksia. Median mahdollisuuksia huomioivan näkökulman mukaan tiedotusvälineet myös kehittävät lasten kulttuurista kompetenssia ja sosiaalista pääomaa.

Koska mediakulttuuri on yksi hallitsevimista kulttuurisista tiloista, jossa lapset ja nuoret viettävät vapaa-aikaansa, on median ja nuoren suhteessa on pohjaa kasvatukselliselle toiminnalle. Mediakasvatuksella voidaan monella tapaa tukea nuoren identiteettityötä, vahvistaa suhdetta itseen ja muihin sekä edesauttaa nuorta hahmottamaan itsensä osana maailmaa. (Sintonen 2008, 134.) Seuraavassa luvussa perehdyntäkin mediakasvatukseen ja medialukutaidon moniulotteisiin käsitteisiin.

4 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

Mediatieteen ja –kasvatuksen määritelmät muuttuvat koko ajan. Eri maissa perinteinen mediakasvatus on sisältänyt erilaisia painotuksia ja tulkintoja, kuten Ranskassa semiotiikasta ja sosiologiasta tulleet vaikutteet sekä Englannissa kuluttajakasvatuksen vaikutteet. Suomessa mediakasvatus on ammentanut lehdistöopista ja viestintäteorioista. (Tella & Kynäslahti 2005, 85-86; Kotilainen 2005, 146; 2001, 51.) Media-alan käsitteet sisältävät eri maissa usein saman merkityksen mutta ovat silti erilaisia. Mediakasvatus, viestintäkasvatus, medialukutaito, mediapedagogiikka ja mediakompetenssi ovat käsitteitä, joita käytetään usein keskusteluissa synonyymeinä toisilleen. Brittiläisessä kulttuurissa puhutaan mediakasvatuksesta, saksalaisessa mediakompetenssista sekä pohjoismaisessa kulttuurissa mediapedagogiikasta. Amerikkalaisessa ja kanadalaisessa keskustelussa käytetään termiä media literacy eli medialukutaito. Suomessa mediakasvatuksen monet vaihtoehtoiset käsitteet johtuvat siitä, että aluetta tutkitaan ja opetetaan usean eri tieteen piirissä. Määritelmät ovat siis aina sidoksissa omaan kulttuuriinsa. (Kotilainen 1999, 31—34.)

Mediakasvatus ja sen tutkimus saa erilaisia painotuksia riippuen siitä näkökulmasta, josta mediakasvatusta kulloinkin tarkastellaan. Juha Suorannan ja Mauri Ylä-Kotolan (2000, 10, 56) mukaan mediakasvatus voidaan ymmärtää niin kasvatustieteen kuin mediatieteen osaksi. Mediakasvatus voidaan myös määritellä eri tavoin riippuen siitä, mitä medialla, mediakulttuurilla ja kasvatuksella kulloinkin tarkoitetaan. Sirkku Kotilaisen (2001, 50-51) mukaan mediakasvatuksen tutkimus voidaan sijoittaa kasvatustieteen ja viestintä- ja mediatieteen rajamaastoon. Sintonen (2001, 85) mieltää mediakasvatuksen tieteenalana kasvatustieteen ja mediatieteen yhtymäkohdaksi. Juha Herkman (1998, 241) toteaa, että mediakasvatuksen eri osa-alueiden ei tarvitse olla vastakkaisessa suhteessa toisiinsa, vaan niiden tulee pikemminkin täydentää toinen toistaan. On vain hyvä, jos mediaa tarkastellaan eri näkökulmista ja eri tieteen- ja tiedonalueista käsin.

4.1 Mediakasvatus

Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen (2009, 91) toteavat, että mediakasvatuksessa on näkökulmia yhtä monta kuin on puhujia. (ks. myös Buckingham 2003, 86) Tämä oli asia, joka tuli konkreettisesti huomattua, kun perehdyin mediakasvatuksen kirjallisuuteen. Seuraavassa avaan mediakasvatuksen käsitettä määrittelyn sekä sen tavoitteiden ja sisältöjen näkökulmista.

Nyysölä (2008, 15) tiivistää mediakasvatuksen toiminnaksi, jossa oppilaita kasvatetaan ymmärtämään, tulkitsemaan ja tarkastelemaan kriittisesti mediaa. Mediakasvatus luo media- ja populaarikulttuurille muodon ja rakenteen ja antaa sille merkityksiä sekä pyrkii avaamaan sitä kriittisellä tavalla. Suoranta ja Ylä-Kotola (2000, 10-11) taas toteavat laajasti, että mediakasvatuksessa kehitetään mentaalisia ja käsitteellisiä välineitä ja pedagogisia käytänteitä, joilla ihmiset kykenevät toimimaan ja lisäämään toimintakykyisyyttään ja mahdollisuuksiaan simultaatiokulttuurissa. Kysymys on siis ihmisten yhteiskunnallisen ja psyykkisen toimintakyvyn ehdoista ja ehtojen tutkimisesta. Tässä tutkimuksessa tukeudutaan Kupiaisen ja Sintosen (2009, 15, 28) määritelmään, jossa mediakasvatus on kasvatusta ja oppia mediasta median parissa. He toteavat, että 2000-luvun mediakasvatusta voidaan tarkastella yhteiskunnallisen, teknologisen ja ilmaisullisen orientaation summana. Tällöin media ymmärretään journalistisena, kulttuurisena, sosiaalisena sekä teknologisena ilmiönä.

Herkman (2007, 163-169) esittää myös näkemyksiään kriittisestä mediakasvatuksesta. Digitaalisen ajan mediakasvatus tähtää äänien moninaisuuteen sekä valtakulttuurin rinnalle nousevien näkökulmien ja keskustelujen julkisuuteen. Hänen mukaansa tällä mediakasvatuksella tähdätään koululukutaitojen sekä koulun ulkopuolisten lukutaitojen välisen eron kaventamiseen. Digitaalisessa kulttuurissa toimintatavat poikkeavat tällaisissa oppimisprosesseissa perinteisistä koulun toimintatavoista. Perinteisesti opettaja määrittää oppimistavoitteet ja niiden saavuttamisen keinot. Digitaalisissa vapaa-ajan ympäristöissä asetelma on toisenlainen. Oppiminen perustuu vastavuoroisuudelle ja yhteistoiminnallisuudelle. Oppiminen on kokeellista ja sääntöjä rikkovaa ja sen tulokset jaetaan heti muiden kanssa. Ennakoon tapahtuva suunnittelu ja arviointi ovat edelleen tärkeitä, mutta itse oppimistapahtuma on joustava ja sallii poikkeamisen ennalta suunnitellusta. Siinä otetaan myös vastavuoroisesti huomioon kaikki yhteisön toimijat. Mediakasvatus kyseenalaistaa siten perinteisen käsityksen opettajan ja oppilaan rooleista tiedon siirtäjänä ja tiedon vastaanottajana.

Herkmanin (2007, 175-176) mukaan mediakasvatukseen kuuluu myös yhteiskunnallinen ja kulttuurinen pohdiskelu sekä ilmiöiden näkyväksi tekeminen. Mediakasvatus voi toimia kulttuurisen uudistamisen välineenä, varsinkin jos se saa tapahtua ilman reunaehtoja. Medialukutaitoa tuottava mediakasvatus ei ole moralismia eli oikean tai väärän osoittamista vaan eettisyyteen kasvattamista, pohtimaan ja toimimaan sytyttämistä.

Kupiaisen (2002, 79) mukaan mediakasvatuksen tavoitteena on taito, jonka avulla yksilö voi kokea pystyvänsä osallistumaan merkityksen luomiseen, ilmaisemiseen ja tunnistamiseen. Tämä poikkeaa merkittävästi yleensä koululle asetetuista tietopainotteisista tavoitteista. (Ks. myös Kupiainen ja Sintonen 2009, 15.) Sintonen (2005, 154) taas muistuttaa, että mediakasvatuksen tavoitteena tulisi olla kasvattaminen mediakulttuuriin eettisesti vastuullisesti suhtautuvaksi kansalaiseksi. Buckingham (2003, 4) nostaa esiin näkökulman mediakasvatuksesta ja kasvatuksen median avulla. Hänen mukaansa mediateksteissä yhdistyvät usein useat kommunikaation kielet ja muodot: liikkuvat tai staattiset kuvat, äänet, musiikki, puhe ja kirjoitettu kieli. Mediakasvatuksen pyrkimyksenä on siis opettamisen ja oppimisen keinoin kehittää näihin kaikkiin osa-alueisiin liittyvää laaja-alaista kompetenssia, jota voidaan kuvata myös sanalla lukutaito. Mediakasvatuksessa opetetaan ja opitaan mediasta eikä sitä tule sekoittaa opetukseen median välityksellä.

Kun tiedustelin tutkimukseeni osallistuneilta henkilöiltä näiden käsitystä musiikillisen mediakasvatuksen mahdollisista tärkeistä tavoitteista, käytin pohjana Sintonen (2005, 155) esittelemää jaottelua mediakasvatuksen tavoitteiksi. Nämä tavoitteet ovat mediakulttuuriin liittyvän tietoisuuden lisääminen, oman mediasuhteen tarkastelu ja kehittäminen, mediamaisemien havainnointi ja ymmärtäminen, kyky analysoida ja tuottaa mediaesityksiä yhdessä ja yksin sekä kriittisten, luovien mediataitojen kehittäminen.

Sintonen (2001, 138) kokosi väitöstutkimuksensa aineiston asiantuntijavastauksista myös mediakasvatuksen kolme tasoa, jotka sisältävät mediakasvatuksen osaamisalueita. Ensimmäinen eli tekniikan taso sisältää teknisen välineiden hallinta- ja käyttötaidon, välineiden syntyhistorian ja teknisen kehityksen tuntemisen sekä erilaisten teknisten toimintaratkaisujen ymmärtämisen. Sisällön taso sisältää kriittisen havaitsemisen, tulkinnan ja analysoinnin taidon, mediakielen, ilmaisun ja lajityyppien tuntemisen ja käyttämisen, viestinnän tapojen ja menetelmien tuntemisen sekä faktan ja fiktion erottelukyvyn. Kolmas eli kulttuurin taso sisältää välineen kontekstin ja toimintakulttuurin tuntemisen, mediaympäristön hahmottamisen ja siinä toimimisen sekä lajityypin

kulttuurin tuntemisen. Edellä esitetyistä tasoista Sintonen (2001, 150-151) löysi kolme keskeistä mediakasvatuksen osaamisaluetta. Näitä ovat mediatieto, mediataito sekä mediavalmiudet, jotka ovat edellytyksenä mediakriittiselle ymmärtämiselle. Mediatiedot ja –taidot ovat teknisen osaamisen lisäksi median sisältöön ja kulttuuriin liittyvää tietämystä. Mediakasvatuksessa kasvatuksen kohteena oleva media tulisikin tulla ymmärretyksi osana kulttuuria, jolloin median kontekstit olisi otettava opetuksessa huomioon. Mediakasvatus ei siis ole vain välineen hallinnan ja teknisten taitojen opetusta. Tarkastelin tutkimusaineistoani myös näiden mediakasvatuksen kolmen tason kautta. Pyrin näin selvittämään mediakasvatuksen tärkeiksi koettuja sisältöjä ja siten myös mahdollisia tärkeitä musiikillisia opetussisältöjä.

4.2 Medialukutaito

Medialukutaidon voi katsoa pitävän sisällään seuraavanlaisia lukutaitoja (ks. Varis 2005, 11): teknologialukutaito, informaatiolukutaito, luova median käyttötaito, globaali lukutaito sekä vastuullinen lukutaito. Oleellinen kysymys tämän tutkimuksen kannalta on se, voidaanko ääntä ja musiikkia pitää lukutaitoa vaativana mediakielen osa-alueena; lukutaidon kohteena kun on perinteisesti pidetty kirjallista tekstiä. Anne-Maria Mikkola ym. (2006, 12) esittelevät teoksessaan määritelmän, jonka mukaan teksti voidaan käsittää kirjoitettua tekstiä laajemmaksi kokonaisuudeksi: se voi sisältää sanoja, kuvia, liikkuvaa kuvaa, ääntä ja jopa tapahtumista. Kupiainen & Sintonen (2009, 31-33) toteavat, että mediakulutaito on muun muassa visuaalisten ja audiovisuaalisten tekstien lukutaitoa ja lukeminen on monisuuntainen ja –ulotteinen tuottamistapahtuma. Näiden määritelmien perusteella voidaan olettaa, että myös ääni ja musiikki ovat osa kieltä, joka vaatii vastaanottajaltaan tai tuottajaltaan medialukutaidoksikin määriteltävää lukutaitoa.

Kotilainen (2001, 21) määrittelee medialukutaidon yleisesti yksilön henkilökohtaiseksi valmiudeksi, joka rakentuu median esitysten toteutuksen ja tulkinnan taidoiksi. Kotilainen toteaa myös, että media- ja kasvatustieteilijät puhuvat lähes samassa merkityksessä myös mediatajusta, jota he pitävät yksilöllä olemassa olevana potentiaalina. Ofcomin (The Office of Communication) mukaan medialukutaito on kykyä saavuttaa, ymmärtää ja luoda informaatiota erilaisissa konteksteissa (Livingstone ym. 2005, 3). Kupiaisen ja Sintosen (2009, 92) mukaan saavutettavuus tarkoittaa tässä henkilön kykyä etsiä informaatiota tietolähteistä ja kykyä käyttää erilaisia medialaitteita. Ymmärtäminen ja analyysi tarkoittaa mediasisältöjen kriittistä lukemista, mikä edellyttää vahvaa lukutaitoa. Luominen pitää sisällään omien mediasisältöjen tuottamisen ja siten

viestinnällisiä sekä esteettisiä ulottuvuuksia. Sintonen (2001, 140) tulee tutkimuksessaan päätelmään, että yhteistä kaikille medialukutaidon eri tarkastelujen lähtökohdille on kriittisyys, motivaatio ja itseilmaisus. Tukeudun tässä tutkimuksessa Kupiainen ja Sintonen (2009, 15) esittämään määritelmään. Heidän mukaansa medialukutaito on taitojen rypäs, ja se liittyy sekä mediatekstien vastaanottamiseen että vuorovaikutteisuuteen, osallisuuteen ja omaehtoiseen kulttuuriseen tuottamiseen. Medialukutaitoa voi kehittää ja opetella, mutta se ei koskaan täydellisty. Medialukutaito on jatkumo ja se on luonteeltaan sosiaalista ja osa elinikäistä oppimista.

Sintonen (2001, 160) mukaan mediakasvatus sisältää kaksi medialukemisen aluetta. Ensimmäinen on mediatuotannon osa-alue, joka painottaa media-ilmaisua. Siinä huomio kiinnittyy tuotantoprosessiin ja valmistuvaan esitykseen. Vastaanoton osa-alueessa keskitytään mediakäyttöön ja se painottaa media-analyysiä. Tässä määritelmässä teknologia linkittyy molempiin medialukutaidon alueisiin. (Sintonen 2001, 160.) Buckingham (2003, 4) toteaa myös, että mediakasvatus tähtää sekä kriittisen ymmärryksen että aktiivisen osallistumisen kehittämiseen. Medialukutaito siis hänen mukaansa sisältää välttämättä median ”lukemisen” ja ”kirjoittamisen” eli vastaanoton ja tuottamisen. Mediakasvatus taas mahdollistaa ihmisten kriittisten ja luovien kykyjen kehittämisen. Kupiainen ja Sintonen (2009, 14) vievät tuottamisen ja vastaanoton ajatusta edelleen eteenpäin. Heidän mukaansa parhaimmillaan medialukutaidon kehittämisessä kriittinen tulkintataito ja luova tuottaminen kohtaavat, ja mediakasvatuksen osa-alueet, analyysi ja tuottaminen nivoutuvat toisiinsa analyttiseksi tuottamiseksi.

Buckingham (2003, 37-38) laajentaa myös lukutaito-käsitteen kaksisuuntaisuutta ja tuo siihen mukaan kontekstisidonnaisuuden näkökulman. Hänen mukaansa medialukutaidossa ja mediatuotteen tulkinnassa ei ole pelkästään kyse siitä, kuinka esimerkiksi ”luemme” elokuvan kohtauksia tai ottoja. Tulkinta riippuu siitä, kuinka teksti on rakennettu kerronnallisesti suhteessa odotuksiimme sekä aiemmin näkemäämme ja kokemaamme. Lukutaitoa ei myöskään voi erottaa niistä sosiaalisista tai institutionaalisista rakenteistaan, joihin se on sijoittunut.

Kupiainen ja Sintonen (2009, 67) käsittelevät teoksessaan lukutaitokäsitystä nykuteknologian laajentamassa kontekstissa: he puhuvat digitaalisesta lukutaidosta. Mediakulttuurin lapset toimivat kognitiivisesti eri tavoin kuin kirjallisen kulttuurin keskellä eläneet. Mediakulttuurissa elävien lukutaito ja käytännöt ovat siis muodostuneet toisenlaisiksi. Yleisesti Kupiainen ja Sintonen (2009, 93-94) sijoittavat medialukutaidon esteettiseen kasvatukseen, arvokasvatukseen ja kriittisen kasvatuksen alueille; panopiste riippuu siitä, mikä nähdään kulloinkin tärkeäksi.

Kriittinen medialukutaito rakentuu Sintosen (2005, 154-155) mukaan kahden näkemyksen varaan. Yksilölle tulee opettaa kriittistä suhtautumista median representaatioihin ja diskursseihin sekä painottaa samalla median käyttöä itseilmaisun ja yhteiskunnallisen osallistumisen keinona. Potter on nähnyt medialukutaidon tehtävät samansuuntaisesti mutta jakaa ne kolmeen alueeseen. Ensinnäkin medialukutaito kehittää yksilöä ja opettaa median toimintamuotoja. Se myös herättää aktiivista toimintaa. Toisaalta medialukutaidon lisääntymisen myötä yksilön tietoisuus itsestä median käyttäjänä ja mediakulttuurin osana kehittyy. Kolmas medialukutaidon tehtävä on, että media edistää yksilön autonomiaa, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä esteettistä makua. (Kupiainen & Sintonen 2009, 94.) Sintosen (2008, 139) mukaan medialukutaidon ymmärtäminen tällaisena kulttuurisena lukutaitona edellyttää mediakulttuurin multimodaalisen luonteen ymmärtämistä. Muussa tapauksessa lukutaidon käsite jää vain kirjoitettuun tekstiin sidotuksi ilmiöksi. Medialukutaito yhdistyy Sintosen mukaan myös kuvittelemisen ja toisen asemaan asettumisen kykyyn.

5 NÄKÖKULMIA MUSIIKILLISEN MEDIAKASVATUKSEN MAHDOLLISUUKSIIN

Tässä luvussa tarkastelen näkökulmia, jotka liittyvät mediakasvatuksen toteuttamiseen osana alakoulun musiikkikasvatusta. Tarkoitukseni on luoda katsausta niihin mahdollisuuksiin, joita musiikillisella mediakasvatuksella aiemman teoriataustan valossa on.

5.1 Mediakasvatus ja koulu

Seppo Tella ja Heikki Kynäslahti (2005, 85-86, 89) kirjoittavat teoksessaan mediakasvatuksen kehityskulusta. Heidän mukaansa mediakasvatus on kehittynyt joukkoviestimiin keskittyneestä protektiivisesta otteestaan kohti tieto- ja viestintäteknikkaa proaktiivisesti käyttävien ja omia aikomuksiaan toteuttavien ihmisten näkökulmaa.

Yleisesti mediakasvatukselle nähdään kouluissa edelleen paljon haasteita tai jopa ongelmia, etenkin opettajien näkökulmasta. Kupiainen & Sintonen (2009, 28-29) selvittävät teoksessaan uuden vuosituhannen mediakasvatuksen käytäntöjä. Heidän mukaansa 2000-luvun Suomessa formaalin opetuksen parissa mediakasvatusta totutetaan melko hajanaisesti, huolimatta sen sisällyttämisestä valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Opettajat myös kokevat, ettei heidän tekninen osaamisensa riitä mediakasvatuksen tarpeisiin ja jo opettajankoulutuksessa koetaan olevan puutteita. Sintonen (2001, 132) mukaan mediakasvatuksen erilaisia lähestymistapoja määrittää käytännössä esimerkiksi opettajan edustama aine, kouluaste tai tieteenala. Tämän vuoksi mediakasvatuksen kehittämisen kannalta tärkeäksi kysymykseksi nousee se, miten mediakasvatuksen toteuttamisessa voidaan ottaa huomioon sen monet ulottuvuudet. Pohjola ja Johnson (2009, 101) toteavat, että mediakulttuurin sisääntulo koulukulttuuriin aiheuttanee vastustusta opettajakunnassa sen vuoksi, että sen ajatellaan lisäävän kiirettä ja stressiä koulupäivään. Tutkijat kuitenkin muistuttavat, että jos lasten mediakulttuuri otetaan mukaan dialogisin keinoin, sen voidaan ajatella lähinnä keventävän opetusta ja luokkahuonetilanteita.

Pohjola ja Johnson (2009, 9) esittävät, että kasvattajat saattavat kokea median koulua ja oppimista haittaavana tekijänä kun taas lapset ovat innostuneita mediasta ja näkevät sen iloa ja mukavia hetkiä tuottavana asiana. Media on osa lasten omaa kulttuuria. Lastenkulttuuri käsitteenä pitää Hanna Niinistön (2005, 213) mukaan sisällään kaksi osa-aluetta: kulttuuria lapsille sekä lasten oma kulttuuri. Näistä ensimmäinen saa tilaa koulussa mutta usein mediavälitteinen lasten oma kulttuuri ei juuri mahdu koulukulttuurin sisään. Mediakulttuurin avulla opettaja voisi oppia tuntemaan ja ymmärtämään lasta kokonaisvaltaisemmin, mikä keventäisi koulutuntien oppimistilanteita. Tällöin yhteisöllisyys ja yhdessä oppiminen voisi rakentua eri pohjalta. Muilla toimijoilla kuin koululla onkin edelleen merkittävä rooli mediakasvatuksen pedagogisen kehittämisen kannalta. Mediakasvatus näyttää toteutuvan kouluissa parhaiten silloin, kun on olemassa mahdollisuus yhteistyöhön median ammattilaisten ja koulutettujen mediapedagogien kanssa (Kotilainen ym. 2005, 14).

Noppi ym. (2008, 158-160) ovat tutkineet koulujen mediaopetusta ja sen sisältöjä. Tutkimuksen mukaan suurin osa 11-14 -vuotiaista luotti koulun opetukseen. Suurimmat ongelmat esim. tietotekniikan opetuskäytön kehittämisessä olivat kansainvälisesti enemmän opettajien kuin oppilaiden suunnalla. Myös ajan puute nostettiin esiin oppilaiden taholta. Uutta mediakulttuuria ja sosiaalisen median muotoja ei kuitenkaan vielä osata täysipainoisesti hyödyntää opetuksen osana vaan median kanssa puuhaillaan koulussa vapaahetkinä. Elokuvia ja televisio-ohjelmia koulussa katsottiin opetustarkoituksessa. Äidinkielessä mediatuote saattoi olla opetuksen kohteena, joten siinä oli mediakasvatuksellinen näkökulma. Koulussa puhuttiin myös internetin vaaroista ja keskeinen mediakasvatuksellinen strategia olikin internetiin liittyen suojelullinen. (Noppi ym. 2008, 158-160.) Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että kodin ja koulun mediamaailmat eriytyivät toisistaan. Koulussa mediaopetus on pitkälti kiinni aktiivisesta opettajasta. Oppimisympäristöt pohjautuvat edelleen kirjojen varaan vaikka mediaympäristöjäkin on alettu käyttää hieman. (Noppi ym. 2008, 160-161.)

Mediakasvatuksen monet haasteet ovat saaneet tutkijoita esittämään näkökulmia tilanteen parantamiseksi tulevaisuudessa. Pohjolan ja Johnsonin (2009, 108-109) mukaan ensimmäinen askel kohti täysivaltaiseksi virtuaalikansalaiseksi kasvattamista on, että kasvattaja näkee mediateknologian sisältöineen vähemmän moralisoivin silmin. Perusasioiden oppimisen rinnalla olisi oltava avoin uudelle ja opittava oppimishalua ja vanhasta irti oppimista.

Kupiaisen ja Sintosen (2009, 15-16) mukaan mediapedagogiikan tulisi perustua prosessiin, jossa kasvatettavan omakohtainen jaettu kokemus sekä uutta ajattelua synnyttävä luova ja kriittinen pohdinta ovat avainasemassa. Tavoitteena on edistää sellaista mediakasvatusta, jossa mediavälineisiin ja –esityksiin liittyvä tekninen ja sisällöllinen ajattelu saavat rinnalleen nykyistä vahvemmin yhteisöllisen, yhteiskunnallisen ja kulttuurisen ulottuvuuden. Kupiainen ja Sintonen (2009, 143) esittelevät digitaalisen ajan mediakasvatuksen opetusmenetelmäksi digitaalisen tarinankerronnan. Opetusmenetelmässä rakennetaan kriittistä medialukutaitoa luovan ja tuottavan toiminnan avulla. Kriittistä medialukutaitoa kehittävä mediakasvatus liittyy kansalaisena toimimiseen, yhteisölliseen elämään osallistumiseen ja sen uudistamiseen (Sintonen 2005, 152). (Ks. myös Herkman 2007)

5.2 Alakoulun musiikinopetuksesta

Koko musiikinopetuksen lähtökohtana on kuulohavainto. Tähän perustuu edistyminen kaikilla muilla musiikinopetuksen alueilla. Kuuntelu on sisäistä, ei näkyvää toimintaa, eikä sitä näin ollen voida rinnastaa samankaltaisiin työtapoihin kuin näkemiseen perustuvissa toiminnoissa. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 28.) Musiikinopetuksessa sisältöjen valinnassa keskeistä on musiikin perusrakenteiden tajuamiseen johtavan aineksen valitseminen. Marja Linnankivi ym. (1988, 18-20) listaavat teoksessaan kaikissa kulttuuripiireissä toimivan musiikinopetuksen suunnitelman pohjaksi sopivat peruskäsitteet, jotka Robert J. Werner esitteli ISME:n 12. Maailmankonferenssissa jo vuonna 1976. Nämä peruskäsitteet ovat voima, sointiväri, kesto ja taso. Peruskäsitteistä taas voidaan johtaa musiikkikäsitteet dynamiikka, sointiväri, rytmi ja tempo, harmonia ja tekstuuri sekä muoto. Kun opetuksessa ensimmäisestä luokasta lähtien ohjataan oppilaita muodon jäsentämiseen, voidaan sen opettaminen rinnastaa opetuksen muihin osalualueisiin eli sointiväriin, melodiaan ja rytmiin.

Musiikinopetuksen tulee Linnankiven ym. (1988, 29) mukaan tarjota positiivisia kokemuksia ja esteettisiä elämyksiä kaikille oppilaille. Tämä ei kuitenkaan yksin riitä. Opetettava aines tulee jaksottaa mielekkäästi eteneviksi prosesseiksi, jotka vetoavat oppilaiden ajattelukykyyn palkitsevalla tavalla. Jos oppilasta ohjataan oppimisprosessin yhteydessä itse oivaltamaan musiikin omaa rakennetta ja sen lainalaisuuksia, tuo oivallus oppilaille tyydytystä. Samalla kasvaa oppilaan kyky omaksua musiikkia ja nauttia siitä. Mielestäni tämä näkemys sisältää oleellisia näkökohtia mediakasvatuksen ja musiikkikasvatuksen integroimisen tuomista mahdollisuuksista. Myös periaate opetuksen etenemisestä tutusta tuntemattomaan ja konkreettisesta abstraktiin (Linnankivi

ym. 1988, 31) puoltaa mielestäni mediamusiikin rohkeampaa mukaan ottamista musiikinopetuksen kohteeksi ja välineeksi.

Vesioja (2006, 7) toteaa tutkimuksessaan, että musiikkikasvatus on laaja-alaisempi käsite kuin musiikin opetus. Musiikkikasvatus on kasvatustoimintaa, johon musiikin opetus sisältyy. Päivi Atjonen (2004, 18-20) taas toteaa, että kasvatus on aina sidoksissa yhteiskuntaan ja kulttuuriin ja on siten aikakautensa näköistä. Kasvatuksen kolme pääprosessia tulisi olla yksilöllistymisen, sosiaalistumisen sekä sivistymisen mahdollistaminen. Atjonen painottaakin kasvatuksen olevan systemaattista pedagogista vaikuttamista näiden kolmen tehtävän toteuttamiseksi. Musiikkikasvatus voi olla osaltaan rakentamassa näitä päämääriä jokaisen oppilaan kohdalla.

Musiikinopetuksen yhteydessä on pyrittävä luomaan sellainen musiikillinen ympäristö, joka stimuloi lapsen mielikuvitusta. Lapsen havainnoimis- ja kuuntelukykyä on kehitettävä sekä aktiivisuutta, kiinnostusta ja herkkyyttä koko äänien maailmaa kohtaan. (Linnankivi ym. 1988, 17.) Mills (2005, 5) kirjoittaa teoksessaan, että koulussa tapahtuvassa musiikin opetuksessa on mahdollista näyttää lapsille, että on olemassa paljon muutakin musiikkia kuin ”Maijal oli karitsa”. Opetuksen voi kytkeä lasten omaan kulttuuriin ja myös auttaa heitä laajentamaan omaa perspektiiviään.

Vesioja (2006, 143) tutki tutkimuksessaan muun muassa opettajien musiikillis-didaktisissa valmiuksissa koettua pystyvyyttä. Valmiuksiksi Vesioja oli jaotellut laulutaidon ja laulujen opettamisen, pianonsoittotaidon ja säestämisen, muun laulunopetukseen liittyvän valmiuden, soitonopetuksen, kuuntelukasvatuksen, musiikkiliikunnan opettamisen, sävel- ja rytmitajun koulutuksen ja musiikin teorian opettamisen, musiikin historian ja eri musiikinlajien opettamisen, musiikkiteknologian käytön sekä musiikinopetukseen liittyvät muut valmiudet kuten suunnittelu, arviointi ja motivointi. Musiikin opetuksen suunnittelu näyttää Vesiojan (2006, 251) tutkimuksen mukaan tapahtuvan oman aineenhallinnan ehdoilla: sisällöiksi siis valitaan sellaisia, joista uskotaan selviytyttävän. Musiikilliset valmiudet siis ohjaavat opettajan tekemään opetuksen suunnittelua. Tutkimuksessa juuri musiikkiteknologia koettiin täydennyskoulutusta vaativaksi musiikinopetuksen osa-alueeksi (Vesioja 2006, 257).

5.3 Musiikin rooli mediakasvatuksessa

Jos mediakasvatuksella on paljon haasteita koulujen arjessa, on musiikin asema osana mediakasvatusta vieläkin marginaalisempi. Musiikin vähäinen osuus mediakasvatuksen käytännössä ja tutkimuksessa voi Sintosen (2001, 45) mukaan selittyä osin sillä, että musiikki ei ole kovinkaan usein mediaan liittyvän tutkimuksen kohteena. Sintosen (2001, 14-15) käsityksen mukaan musiikkikasvatuksen käytännön, tutkimuksen ja opettajankoulutuksen parissa ei mediapedagogisista käytännöistä puhuta lähes ollenkaan. Mediakasvatus painottuu tällä hetkellä lähinnä verbaalisten ja visuaalisten sekä teknisten taitojen kehittämiseen. Mediakasvatuksella voisi olla myös musiikillinen ulottuvuutensa, jolloin huomio kiinnittyy esimerkiksi musiikkiin mediassa sekä musiikin ja äänen mahdollisuuksiin mediakerronnassa. Myös musiikkikasvatuksen ja mediakasvatuksen suhde on selkiintymätön. Musiikkikasvattajat eivät ole saaneet otetta medioituneesta kulttuuristamme eivätkä näin ollen sen suhteen ole pystyneet määrittelemään kulttuurista asemaansa.

Sintosen (2001, 143) mukaan mediakasvatuksen toteutuminen on ollut kiinni opettajien harrastuneisuudesta ja kouluttautumisasiivisuudesta. Mediakasvatus toteutuu kouluissa, jos opettajat ovat tarpeeksi mediakompetentteja sitä toteuttamaan ja selvillä sen sisällöistä. Mediakompetentti opettaja mediakasvattaa, jos mediapedagogiikka on osa hänen ajatteluaan ja toimintaansa ja jos opettaja on itse medialukutaitoinen. Kotilainen (2001, 48) toteaa, että opetusta tulisi kohdentaa eri oppiaineisiin eri tavoin, koska kaikkien aineopettajien ei voi edellyttää tietävän kaikkea mediakulttuurista ja -tekniikasta.

Lapsi tarvitsee monipuolista tietoa musiikista, jotta hän kykenee jäsentämään mediatekstiä itselleen mielekkääksi ja omia tarpeitaan vastaavaksi. Musiikillinen tieto tulisi rakentua oman kiinnostuksen varaan teoreettisen lähestymisen sekä käytännöllisen musiikin tekemisen kautta. Näin lapsi kasvaisi myös median kriittiseksi tuottajaksi ja vastaanottajaksi. Tämä sisältäisi täten musiikin monipuolisten käyttömahdollisuuksien ymmärtämisen sekä median vaikutusten ymmärtämisen. (Sintonen 2001, 158-160.)

Sintonen (2001, 158—160) liittää musiikillisen näkökulman mediakasvatukseen kahdella tavalla: on musiikkia mediakerronnassa ja musiikkia mediakertomuksissa. Sintonen nimeää mediakasvatuksen musiikillisiksi tavoitteiksi kaksi asiaa. Toinen on positiivisen musiikista kiinnostumisen syntyminen ja toinen kasvu kriittiseksi tuottajaksi ja vastaanottajaksi. Tämä

sisältää musiikin monipuolisten käyttömahdollisuuksien ymmärtämisen sekä median vaikutusten ymmärtämisen. Tavoitteena on medialukutaitoa kehittävä ja edistävä musiikillinen mediakasvatus (Sintonen 2001, 18).

Miksi musiikki sitten olisi tärkeä osa koulujen mediakasvatusta ja -opetusta? Anu Mustonen (2001, 170—172) muistuttaa, että mediaesitykset vaativat yhä enemmän kriittisempää käyttäjäkuntaa, koska media kehittyy yhä liiketoiminnallisemmin ehdoin. Aktiivisena ja mediatarpeensa tunnistavana ihminen voi median avulla lisätä itseymmärrystään ja avartaa maailmankuvaansa. Informaationhallinnasta on Mustosen mukaan tulossa yhä tärkeämpi elämänhallinnan ja mielekkään elinympäristön luomisen alue. Tästä voi siis päätellä, että myös kyky musiikin jäsentämiseen osana mediatekstiä on yksi merkittävä osaamisen alue mielekkään elämäkokemisen kannalta. Sintonen (1999, 71) muistuttaakin, että musiikin merkityksiä havaitseva henkilö voi olla kriittinen omien mediakokemustensa kontrolloija.

Mustonen (2001, 32) toteaa, että jokainen ihminen tarvitsee yhä monipuolisempia viestinnän ja informaationhallinnan taitoja, jotta median hyödyntäminen ja hallitseminen on mahdollista. Kriittinen katsomistapa tai etäisempi tarkastelu, esimerkiksi syventyminen mediatuotteen esteettiseen tai tekniseen luonteeseen, vähentää mm. mediakokemuksen tunnelatausta (Mustonen 2001, 105).

Mustonen (2001, 32—33) muistuttaa myös, että mediasuhde on vuorovaikutussuhde. Mediakasvatuksen tehtävänä olisikin kannustaa lasta yksilöllisiin tulkintoihin ja mielipiteiden vaihtoon muiden käyttäjien kanssa. Tämä on mielestäni tärkeä näkökulma myös oman tutkimukseni annin kannalta. Jotta lapsi kykenee tiedostamaan esimerkiksi elokuvan keinoja ja niitä tulkitsemaan, tarvitsee hän tarkkaavaisuutensa suuntaamiseen aikaisempia kuuntelukokemuksia ja ennakkokäsityksiä asiasta (Ahonen 2004, 111). Vasta tämän jälkeen mielipiteiden vaihto ja sitä kautta syntyvä kriittinen ajattelu on mahdollista. Myös esimerkiksi elokuvan ymmärtämisen kannalta musiikillisten vihjeiden tulkitseminen oikein on oleellisen tärkeää. Ohjaahan musiikki tulkitsemaan meneillään olevia tilanteita, suuntaa ennakoimaan tulevia tapahtumia ja alleviivaa henkilöiden tunteita (Mustonen 2001, 98—99). Tätä kautta musiikin tiedostaminen esimerkiksi elokuvan keinona ja yleensä median vaikuttavana osana olisi erittäin tärkeä mediataito.

Sintosen (2001, 151) mukaan musiikin tulisi olla luonteva osa mediakasvatusta, koska musiikin ja äänen merkitys mediakerronnassa on suuri. Sintosen (2001, 158) tutkimuksen valossa musiikki mediakasvatuksen osana liittyy ainakin seuraaviin mediakasvatuksen osa-alueisiin: mediavälineiden tekninen hallinta, mediaesitysten analysointi ja tuottaminen sekä musiikki kaupallisessa mediakulttuurissa. Mediakasvatuksella voidaan myös tukea musiikillisen älykkyyden kehittymistä (Sintonen 2001, 148). Kysymys ei siis ole vain yksisuuntaisesta ilmiöstä.

Sintonen (2001, 157-158) pitää mediakasvatuksen yleisenä musiikillisenä tavoitteena positiivisen musiikista kiinnostumisen syntymistä. Mediakasvatusta tulisi toteuttaa siten, että mediaan liittyviä musiikkikokemuksia saadaan sekä mediatuottajan että –vastaanottajan roolissa. Tämä edellyttää sekä musiikillisen mediailmaisun että –analysoinnin kykyä, mediaesityksiin liittyen musiikin monipuolisten käyttömahdollisuuksien ymmärtämistä sekä musiikkikulttuuriin liittyen median vaikutuksen ymmärtämistä.

Sintonen (2001, 163-164) toteaa, että mediakasvatusta tulee kehittää siten, että mediapedagogiset tavoitteet nousevat opetussuunnitelmallisista lähtökohdista, perustuvat olemassa olevaan tutkimustietoon sekä opettajien omiin ideoihin ja kokeiluihin. Median kokonaisvaltainen ymmärtäminen eli välineen, sisällön ja kulttuurin tasoihin perehtyminen sekä näiden integroiminen opetustilanteeseen ovat edellytyksenä mediakasvatuksen toteutumiselle musiikinopetuksessa.

Vesiojan (2006, 258-260) tutkimuksessa musiikkikasvatuksen tavoitteet liittyivät tutkittavien käsityksiin musiikista oppiaineena. Musiikkia ei Vesiojan tutkimuksen mukaan integroitu mediakasvatuksellisiin opetussisältöihin.

Tutkimuksen tekemisen aikana tulin valitettavasti siihen päätelmään, että suomalaisessa mediakasvatuskirjallisuudessa musiikki on lähes täysin sivuutettu aihe musiikkiteknologiaa lukuun ottamatta. Brittiläinen mediakasvatuskirjallisuus sitä vastoin huomioi musiikin yhdeksi mediakasvatuksen osa-alueeksi (ks. Buckingham 2003). Se, johtuuko suomalaisen mediakasvatustieteen musiikillinen vaitonaisuus kompetenssin puutteesta vai siitä, että aihetta todella nähdä oleelliseksi mediakasvatuksen osa-alueeksi, olisi mielenkiintoinen ja varsin hyödyllinen tutkimuskohde tulevaisuudessa.

5.4 Opetussuunnitelma

Vuonna 2001 Sintonen (2001, 135) pohti, että mediakasvatusta voidaan toteuttaa lähinnä joko omana oppiaineenaan tai integroituna oppiaineisiin, jotka ovat sisällöltään lähellä. Enemmistö tutkimukseen osallistuneista asiantuntijoista kannatti mediakasvatuksen integroimista olennaiseksi osaksi moneen eri oppiaineeseen. Tutkimukseen osallistuneet kaipasivat tuolloin mediakasvatukselle omaa opetussuunnitelmaa, jossa sille olisi asetettu tiettyjä yhteisiä tavoitteita ja jonka mukaan opetettavat asiat etenisivät johdonmukaisesti aina oppilaan aikaisemmat kokemukset ja opetuksen huomioon ottaen.

Kun mediakasvatuksen tarpeellisuudesta kouluissa alettiin puhua Iso-Britanniassa kahdeksankymmentäluvulla, olivat aiheen puolestapuhujat sitä mieltä, että mediakasvatus tulisi nähdä elementtinä kaikissa opetussuunnitelman aineissa. 1990-luvun alkupuolella mediakasvatus huomioitiinkin Iso-Britannian valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, tosin ei pakollisena elementtinä. Tämän vuoksi mediakasvatusta alettiin edistää mahdollisena läpi opetussuunnitelman kulkevana teemana. Edistystä asian tiimoilta onkin tapahtunut: opetussuunnitelmassa on nähtävissä eri aineissa mediakasvatuksen elementtejä. (Buckingham 2003, 89; Hart 1998, 25-27.)

Vuonna 2004 Suomessa voimaan tullessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mediakasvatus on mukana viestintä- ja mediataidon aihekokonaisuutena sekä lisäksi joissain ainekohtaisissa tavoitteissa. Sintonen (2008, 134) tiivistää, että aihekokonaisuudessa pyritään osallistuvan, vuorovaikutuksellisen ja yhteisöllisen viestinnän kehittämiseen. Tavoitteena on muun muassa media- ja ilmaisutaitojen kehittyminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei musiikin osalta millään tavoin sulje pois mediakasvatuksen sisältöjen sisällyttämistä opetukseen. Päinvastoin opetussuunnitelma painottaa, että opetuksen tulisi vastata kunkin ajan tuomiin haasteisiin. Opetussuunnitelmassa mainitaan esimerkiksi:

”Opetuksen tehtävänä on myös saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Se on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille.”

”Musiikin opetus antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin.”

”Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä tulee tukea myös etsimällä yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Musiikin opetuksessa sovelletaan teknologian ja median tarjoamia mahdollisuuksia.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 38) mainitaan, että opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä. Opetuksen eheyttämisestä mainitaan, että sen tavoitteena on ohjata tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia ja korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä. Aihekokonaisuudet ovat sellaisia kasvatusta ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin ja joiden kautta vastataan myös ajan koulutushaasteisiin. Aihekokonaisuudet toteutuvat eri oppiaineissa niille luonteenomaisista näkökulmista oppilaan kehitysvaiheen huomioiden. Opetussuunnitelmaa laadittaessa aihekokonaisuudet tulee sisällyttää yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä yhteisiin tapahtumiin. Niiden tulee siis näkyä koulun toimintakulttuurissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden viestintä- ja mediataidon –aihekokonaisuuden päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja. Viestintätaidoista painotetaan osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä viestintää. Mediataitoja tulee harjoitella sekä viestien vastaanottajana että tuottajana. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 39.)

Aihekokonaisuuden tavoitteiksi mainitaan mm. itsensä monipuolinen ja vastuullinen ilmaisu, muiden viestinnän tulkitseminen, tiedonhallintataitojen laaja kehittäminen, kriittinen suhtautuminen median välittämiin sisältöihin, esteettisten ja eettisten viestinnänsisältöjen arvojen pohtiminen, viestien tarkoituksenmukainen tuottaminen ja välittäminen sekä viestinnän ja median välineiden käyttäminen eri tilanteissa ja tarkoituksissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 39.)

Keskeisiksi sisällöiksi viestintä- ja mediataidossa mainitaan mm. omien ajatusten ja tunteiden ilmaisu, erilaiset ilmaisukielet ja niiden käyttö eri tilanteissa, viestien sisällön ja tarkoituksen erittely ja tulkinta, viestintäympäristön muuttuminen ja monimediaalisuus, median rooli ja vaikutukset yhteiskunnassa, median kuvaaman maailman suhde todellisuuteen, yhteistyö median kanssa, lähdekritiikki, tietoturva ja sananvapaus sekä viestintätekniiset välineet ja niiden monipuolinen käyttö sekä verkkoetiikka. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 40.)

Inkeri Ruokonen ja Mari Grönholm (2005, 87) toteavat, että tässä opetussuunnitelmassa musiikki nähdään oppiaineena, joka integroituu muihin koulussa opiskeltaviin aineisiin ja teemoihin. Näin saadaan syvennettyä musiikillista kokonais-ilmaisua ja toisaalta tuodaan elämyksellisiä osaluueita muihin oppiaineisiin. Musiikin opetuksen tehtäväksi on kirjattu oppilaan opastaminen ymmärrykseen siitä, että musiikki on kulttuuri- ja tilannesidonnaista ja että sillä on eri merkitys eri ihmisille. Aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna uusi perusopetuksen musiikin opetussuunnitelma tuo myös esille teknologian ja median tarjoamat mahdollisuudet musiikin opetuksessa.

Sintonen (2005, 29) toteaa, ettei koulukulttuuri useinkaan muutu pelkästään uusimalla opetussuunnitelmilla, vaan opettajat itse ovat oleellisimmassa asemassa uudistusten läpimenon kannalta. Vesiojan (2006, 199) väitöstutkimuksessa, jonka aineisto on tosin kerätty ennen tuoreinta opetussuunnitelmauudistusta, musiikin opetussuunnitelma osoittautui melko vähän käytetyksi opetuksen ohjenuoraksi. Yksikään tutkimukseen osallistuneesta opettajasta ei noudattanut tarkasti koulun musiikin opetussuunnitelmaa. Vesioja päätyi tulosten perusteella johtopäätökseen, etteivät nykyiset musiikin opetussuunnitelmat palvele musiikillisilta taidoiltaan epävarmaa opettajaa. Hyvä aineenhallinta antaa mahdollisuudet omaan ideointiin ja tilanteiden mukaan joustavasti etenevään musiikinopetukseen. Joillekin opettajille oli oppikirjoista muodostunut opetussuunnitelma, josta valitaan opetettavaksi sopivan taseisia asioita (Vesioja 2006, 251). Sintonen (2005, 63) oli päätenyt tutkimuksessaan melko samansuuntaisiin tuloksiin.

Myös tässä tutkimuksessa pyrin saamaan selville sen, mikä rooli opetussuunnitelmalla on kyselyyn osallistuneiden, musiikkia opettavien opettajien käytännön työssä ja millä tavoin mediakasvatuksen ja myös musiikillisen mediakasvatuksen läsnäolo koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa on tiedostettu.

5.5 Opettajien välinen yhteistyö

Mediakasvatus mielletään monitieteisyytensä vuoksi erinomaiseksi projektityöskentelyn välineeksi ja kohteeksi. Tämän vuoksi päädyin selvittämään myös opettajien yhteistyökäytäntöjä sekä innokkuutta koskien juuri mediakasvatusta. Päivi Tynjälä (2006, 113-115) esittää, että opettajan asiantuntijuus ei nykyisen yleisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vuoksi ole pelkkä yksilöllinen vaan myös kollektiivinen ominaisuus. Opetussuunnitelma ei määritä opetus- ja oppimisprosessia yksityiskohtaisesti. Opettajien on yhdessä pohdittava, mitä opetussuunnitelman yleiset tavoitteet merkitsevät oman koulun ja oman opetuksen kohdalla. Opetustyön kulttuureilla on suuri merkitys yksittäisen opettajan työn kuvan muovautumiseen.

Hargreaves (1994, 245) näkee yhteistyön postmodernin ajan yhtenä lupaavimmista käytännöistä. Yhteistyö voi olla käytäntö niin suunnittelussa, opettamisessa, kehittämisessä ja tutkimuksessa. Se nähdään vastaukseksi haasteisiin, joita muuttuva ympäristö ja opettajan laajentuva tehtäväkuva asettaa. Ritva Mäntylän (2002, 219-220) mukaan yhteistyöllä on sijansa myös yksittäisen opettajan pedagogisessa ja ammatillisessa kehittämisessä sekä työn hallinnan lisääntymisessä. Yhteisen toiminnan ja työn kehittäminen käynnistää myös henkilökohtaisen työn kehittymisen.

Kyselyni yhteistyötä koskevat väittämät pohjasin Hargreavesin (1994) määrittelyihin viidestä erilaisesta opetustyön kulttuurista. Individualistisessa opetuskulttuurissa opettajat työskentelevät toisistaan erillään. Kulttuuri johtuu usein muista tekijöistä, kuten keskusjohtoisesta opetussuunnitelmasta, joka ei edellytä opettajien keskinäistä yhteistyötä. Itsenäisyys voi olla joillekin yksilöille mieluista, koska se tarjoaa yksityisyyttä ja minimoi kritiikin mutta samalla tämä opetuskulttuuri minimoi myös palautteen ja tuen saamisen toisilta työyhteisöön kuuluvilta. Toinen opetuskulttuurin muoto on kollaboratiivinen yhteistyön kulttuuri, jota pidetään tehokkaan koulun toiminnan ja opetussuunnitelman kehittämisen edellytyksenä. Opettajien yhteistyö ulottuu tällöin opetussuunnitelmatasolle sekä myös päivittäisen työn suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Kollaboratiivisessa yhteistyön kulttuurissa voidaan suunnitella integroituja opetuskokonaisuuksia, seurata toisten opetusta ja antaa palautetta. Suhteet yhteistyön tekijöiden välillä ovat epämuodollisia eikä työskentely ole sidoksissa säädettyihin kokoontumisaikoihin. Kollaboratiivisesta yhteistyökulttuurista Hargreaves erottaa teennäisen kollegiaalisuuden kulttuurin. Tämä opetuskulttuuri näyttää näennäisesti kollaboratiiviselta toiminnalta mutta on kuitenkin ulkoa ohjattua ja pakotettua toimintaa. Teennäistä kollegiaalisuutta ohjataan ulkoapäin ja se on usein aikaan ja paikkaan sidottua eikä siten ole vapaaehtoista ja spontaania. Se sisältää myös

toteuttamisorientoituneen latauksen. Neljäs Hargreavesin kuvaamista opetuskulttuureista on nimeltään balkanisaatio. Tämä kuvaa sellaista kollaboraatiota, joka jakaa opettajat erillisiin ryhmiin. Balkanisoituneessa opetuskulttuurissa esimerkiksi eri aineiden opettajat eristyvät omiksi ryhmikseen. Tämä kuppikuntainen kulttuuri muuttuu helposti pysyväksi ja voi muodostua opetuksen kehittämisen kannalta haitalliseksi. Viidennen kulttuurin Hargreaves on nimennyt liikkuvaksi mosaiikiksi. Tässä opetuskulttuurissa ryhmät eivät ole yhtä kiinteitä ja pysyviä kuin balkanisoituneessa kulttuurissa vaan ne ylittävät ainerajat ja niiden välillä tapahtuu liikettä. Liikkuvan mosaiikin ryhmät ovat lähinnä projektiluonteisia ja ne liittyvät erilaisiin kehittämishankkeisiin. Tässä opetuskulttuurissa esiintyvät ryhmät muodostavat monimuotoisia ja dynaamisia kollegiaalisia verkostoja, joissa toimiminen ja kommunikoiminen synnyttää uudenlaisia ratkaisuja koulutyön ongelmiin.

Tynjälä (2006, 115) analysoi Hargreavesin jaottelemien opetuskulttuurien vaikutusta yksittäisen opettajan työn kuvan muotoutumiseen. Hänen mukaansa vaikutus on kahdensuuntainen: opetustyön kulttuurit vaikuttavat jokaisen opettajan työn kuvaan mutta jokainen opettaja osaltaan myös muovaa kyseistä kulttuuria. Eri opettajilla on Tynjälän mukaan erilaiset mahdollisuudet vaikuttaa yhteisön kulttuurin muodostumiseen. Toisaalta yksittäinen opettaja voi toimia muutosagenttina työyhteisössään lähtemällä aktiivisesti etsimään kollegoita, joiden kanssa on mahdollista lähteä muodostamaan mosaiikin kaltaista toimintakulttuuria.

5.6 Opettajan mediakompetenssi

Kun kasvatuksen ja opetuksen kohteena on musiikki mediassa niin tuotannon kuin vastaanoton roolissa, edellyttää se opettajalta sekä musiikillista että mediaosaamista. Tässä luvussa käsittelem mediakompetenssia lähinnä opettajan näkökulmasta.

Olli Luukkaisen (2005, 43) mukaan kompetenssi tarkoittaa samaa kuin pätevyys. Se sisältää työntekijän valmiudet, kyvyt ja ominaisuudet suoriutua tietyistä tehtävistä. Kompetenssi ilmenee käytännön toiminnoissa ja liittyy ammattitaitoon työntekijän näkökulmasta. Nopparin ym. (2008, 136) mukaan ”mediakompetenssilla tarkoitetaan erilaisia yksilön valmiuksia suoriutua jostakin tehtävästä tai käsitellä jotain tilannetta. Nämä valmiudet ovat esimerkiksi kognitiivisia, affektiivisia, motorisia, sosiaalisia ja persoonallisia. Mediakompetenssi edellyttää mediasuhteiden moninaisia valmiuksia ja kypsyyttä käsitellä, ymmärtää, arvioida, arvottaa ja välittää mediaa, mediaviestejä ja –merkityksiä.” (Noppari ym. 2008, 136.) Ryymin ja Korhonen (2005, 95) toteavatkin, että

mediakompetenssi ei siis tarkoita vain uuden teknologian hallintataitoa, joka tukee itsensä kehittämistä. Mediakompetenssi on ennemminkin ammatillista huippuosaamista, johon sisältyvät myös sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Kompetenssi on yksilöllinen ominaisuus, joka selittää tietyin kriteerein määriteltyä tehokkuutta tai onnistumista työtehtävissä ja –tilanteissa.

Kotilainen (2001, 47) on määritellyt opettajan mediakompetenssin piirteiksi sitoutumisen, aktiiviset työtavat, pyrkimyksen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä kriittisen autonomian. Opettajan valmiuksiin mediakasvattajana kuuluvat hänen mukaansa muun muassa kiinnostus mediakasvatukseen, suunnitelmallinen mediaopetus, yhteistyön rakentaminen esimerkiksi median kanssa, eettinen vastuu medialukutaidon kehittymisestä sekä tutkiva ote sekä oppilaiden että opettajan itsensä osalta. Kotilainen (2005, 149-151) tiivistää pedagogin mediakompetenssin kasvattajan rohkeudeksi, uteliaisuudeksi ja haluksi kehittyä itse ja kehittää omaa pedagogista toimintaansa. Sen pohjana ovat hänen mukaansa henkilökohtaiset mediataidot, kokemukset, kiinnostus ja mediakoulutukset. Ammatillisessa kontekstissa mediakompetenssi toteutuu oman tehtävän määrittämässä raameissa. Esimerkiksi koulutyössä eri oppiaineiden opettajille määritetty erilaisten mediateemojen käsittely (Kotilainen 2005, 149-151).

Digitaaliseen viestintään perustuvassa tietoverkossa yksilön tulisi omata rohkeutta ilmaisuun ja osallistumiseen, tiedonhankinnan taitoja sekä kykyä arvioida kriittisesti omaa mediaympäristöään. Tämän kriittisen kasvun tukemiseen tarvitaan asiantuntijaorganisaatioita ja ammattitaitoisia mediapedagogeja, joiden avulla tuetaan tämän tavoitteen saavuttamista. (Kotilainen 2005, 143.)

Ryymän ja Korhosen (2005, 96, 104-105) huomauttavat, että oppimisen ohjaaminen nykyisin vallitsevassa tietämysyhteiskunnassa edellyttää opettajien ammattispesifien mediataitojen ja mediakompetenssin kehittämistä: ei riitä, että opettaja itse osaa toimia mediaympäristössä tavoitteellisesti. Hänen on myös kyettävä suunnittelemaan ja ohjaamaan oppijoiden oppimisprosesseja siten, että eri medioita hyödynnetään mielekkäästi. Ryymän ja Korhosen painottavat myös, että mediataitojen ja etenkin ammattispesifin mediakompetenssin kehittyminen edellyttää vuosien työskentelyä sekä tiedon luomista ja välittämistä työelämässä. Opettajien mediakompetenssin kehittämisen tulisi olla systemaattisemmin suunniteltua. Jos professionaalinen mediakompetenssi on vain harvojen opettajien etuoikeus, olemme Ryymän ja Korhosen mukaan matkalla eriarvoistavaan ja taantumukselliseen yhteiskuntaan inhimillisen ja uutta luovan sijasta.

Kotilainen (2001, 13) painottaa, että opettajien ja opettajankouluttajien tulee huomioida kulttuurin uudet muodot ja etsiä tapoja kehittää kulttuuria. Opettajat ja opettajankouluttajat ovat siis merkittäviä tulevaisuuden tekijöitä omilla pedagogisilla ja sisällöllisillä valinnoillaan. Sintonen (2001, 164) kannustaa jokaista mediapedagogia pysähtymään ja tarkastelemaan omaa toimintaansa sillä mediapedagogille yksi tärkeä asia on mediakasvatuksen eri mahdollisuuksien ymmärtäminen, koska vasta eri näkökulmat muodostavat kokonaisuuden. Sintosen (Kupiainen & Sintonen 2009, 11) tutkimuksen mukaan opettajat korostavatkin oman roolinsa kulttuurista merkitystä erityisesti oppilaiden herättäjinä, silmien aukaisijoina. Opettajien mielestä on tärkeää ohjata oppilaita itse huomaamaan ja havaitsemaan mediakulttuurisia ilmiöitä myös moraalisisina ilmiöinä.

5.7 Mediakasvatuksen resurssit

Tutkimuksessani kiinnitin myös huomiota opettajien kokemiin resurssipuutoksiin. Tällä pyrin saamaan selville mahdollisia kehityskohteita mediakasvatuksen käytännön toteutuksessa.

Mediakasvatuksen opetus ja koulutus hakee edelleen paikkaansa niin perusopetuksessa kuin opettajankoulutuksessakin. Mediakasvatuksella on vakiintunut asema vain muutamissa koulutusohjelmissa. Täydennyskoulutuksella pyritään kompensoimaan huonoa koulutustilannetta mutta myös tällä alueella on pätevistä kouluttajista pulaa. Täydennyskoulutukseen osallistuu lähinnä opettajia eri koulutusasteilta ja eri oppiaineista. Lisäkoulutuksen tarvetta ovat luoneet etenkin perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteiden mediakasvatuksen aihekokonaisuudet. (Kotilainen ym. 2005, 14.)

Kouluissa mediakasvatuksen ja -opetuksen toteutuminen on pitkälti kiinni opettajan omasta halusta, rohkeudesta ja taidoista sekä koulun opetuskulttuurista ja oppiaineiden välisen yhteistyön järjestämisen halusta (Kotilainen 2005, 144; Buckingham 2003, 102). Koulut painivat arjen paineiden ja mediaopetuksen lisäresurssivaateiden kanssa. Koulujen resurssipulaa helpottamaan on ehdotettu mikrotuki- ja AV-tukihenkilöiden palkkaamista, kansallista mediakasvatuksen koordinoitikeskusta sekä alueellista tai jopa paikallista tukea, joka mahdollistaisi eri kasvatus- ja kulttuuritoimijoiden yhteistyön. Mediakasvatus tulisi sisällyttää opettajankoulutukseen sekä esimerkiksi kulttuurialan ja nuorisotyön koulutusohjelmiin. (Kotilainen 2005, 145.)

Opettajien tietoteknisessä osaamisessa on puutteita ja viestintätekniikkaa hyödynnetäänkin opetuksessa oletettua vähäisemmin. Opettajien keskuudessa esiintyvät kielteiset asenteet,

muutosvastarinta ja osaamisen puute voivatkin tulevaisuudessa vaikeuttaa esimerkiksi tietotekniikan hyödyntämistä opetuksessa. (Kilpiö & Markkula 2006, 64-65.)

Jorma Vainionpää (2005, 42) toteaa, että tärkeimpiä mediakasvatuksen kehittämiskohteita on siihen liittyvien oppimateriaalien saatavuuden parantaminen. Oppimateriaalien saatavuuden puute voi johtaa opetettavan aiheen käsittelemättä jättämiseen. Oppimateriaalien kansallinen koordinointi, laaduntarkkailu ja tuki materiaalien käytölle olisikin kehittämistarpeista ensimmäinen (Kotilainen ym. 2005, 15). Laadukas oppiminen ja sen mahdollistaminen ei kuitenkaan vaadi itsetarkoituksellista välineiden käyttöä vaan ennemmin opettajan pedagogista taitoa, joka voi sisältää myös välineiden pedagogisen käyttötaidon. Esimerkiksi opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tehtävä yhteistyö mediakasvatuksen parissa toimivien kesken helpottaa myös oppimateriaalien laatimista sekä tietoisuutta erilaisista oppimateriaaleista (Vainionpää 2005, 42-43). Mediakasvatuksen opetusmateriaaleista ja toteutusehdotuksista vastaavat myös edelleen hyvin usein kolmannen sektorin toimijat. Ilmiö on tuttu niin Suomessa kuin esimerkiksi Iso-Britanniassa. (Vainionpää 2005, 41; Buckingham 2003, 90.)

Olen valinnut tutkimukseeni Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet –raportissa esiintyneistä mediakasvatuksen resursseiksi nähtävistä alueista keskeisimmät, mielestäni erityisesti perusopetukseen liittyvät aiheet. Näitä ovat aikaan, rahoitukseen, jaksamiseen, välineisiin, koulutukseen sekä työyhteisöön liittyvät resurssit. (Kotilainen ym. 2005, 13-25.) Lisäksi käsittelen resurssiosassa myös musiikilliseen mediakasvatukseen kohdistuvaa mahdollista muutosvastarintaa.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävänäni on selvittää, miten alakoulun musiikinopettajat näkevät mediakasvatuksen roolin musiikkikasvatuksessa yleisesti sekä omassa musiikkikasvatustyössään. Tutkimustehtävän olen jakanut seitsemään tarkempaan osa-alueeseen. Tarkastelen niitä seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Kuinka tärkeänä ja ajankohtaisena musiikkia opettavat alakoulun opettajat näkevät musiikillisen mediakasvatuksen?

Ensimmäisen kysymyksen avulla pyrin löytämään vastauksia siihen, kuinka tärkeänä ja ajankohtaisena tutkimukseen osallistuneet opettajat pitävät musiikillista mediakasvatusta yleisesti sekä henkilökohtaisesti. Tähän liittyvät vastaajien kokemukset siitä, ovatko he selvillä oppilaidensa mediakäyttäytymisestä koskien musiikillista mediaa, onko musiikkimediakasvatus heidän mielestään tärkeää ja kokevatko he musiikinopettajan tärkeäksi mediakasvattajaksi. Kysymyksen avulla pyrin saamaan selville yleistä asenneilmapiiriä koskien tätä vähän esillä olevaa mediakasvatuksen osa-aluetta. Tutkin myös tämän asenneilmapiirin yhteyksiä vastaajien sukupuoleen, koulutustaustaan sekä työkokemukseen.

2. Näkyykö musiikillinen mediakasvatus koulun opetussuunnitelmassa?

Toisen kysymyksen avulla pyrin selvittämään mediakasvatuksen roolia opetussuunnitelmassa koulukohtaisella tasolla eli onko mediakasvatus osa koulun opetussuunnitelmaa ja onko mediakasvatuksen tavoitteita sisällytetty koulun musiikin opetussuunnitelmaan. Tämä antaa viitteitä musiikin roolista koulun mediakasvatuskäytännöissä.

3. Millaisia musiikillisen mediakasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä musiikkia opettavat alakoulun opettajat pitävät tärkeinä?

Kolmannen kysymyksen avulla pyrin selvittämään, minkälaisia musiikillisen mediakasvatuksen opetuksellisia tavoitteita ja opetussisältöjä tutkimukseen osallistuneet opettajat pitävät tärkeinä. Korostuuko mediakasvatuksen jokin osa-alue, esimerkiksi median vastaanotto tai tuottaminen tai tekninen tai kulttuurinen osaaminen, suhteessa muihin osa-alueisiin. Tämän kysymyksen avulla pyrin löytämään viitteitä esimerkiksi musiikillisen mediakasvatuksen painoalueista ja vertaamaan niitä käytännön opetustyön sisältöihin.

4. Millaisina opetuksen resurssit ja opetuksellinen yhteistyö näyttäytyvät musiikillisessa mediakasvatuksessa?

Neljännän kysymyksen avulla pyrin selvittämään, miten musiikillinen mediakasvatus näyttäytyy arjen käytännöissä: resursseissa ja opetuksellisessa yhteistyössä. Opetuksellisia resursseina käsittelen aikaa, rahaa, materiaaleja, lisäkouluttautumista, muutosvastarintaa, työssä saatavaa tukea sekä työssä jaksamista. Opetuksellisen yhteistyön osalta pyrin selvittämään sitä, millainen opetuskulttuuri kouluissa vallitsee koskien nimenomaan mediakasvatuksellista yhteistyötä. Tämän avulla pyrin selvittämään mm. opetuksen resurssien ja yhteistyön yhteyksiä musiikillisen mediakasvatuksen käytännön toteuttamiseen.

5. Millaisena musiikkia opettavat alakoulun luokanopettajat näkevät oman mediaosaamisensa?

Tämän kysymyksen avulla pyrin selvittämään kyselyyn vastanneiden opettajien mediakasvatuksellista koulutustaustaa, omaehtoista harrastuneisuutta sekä sitä, miten hyvinä opettajat näkevät omat mediataitonsa. Selvitän myös, kuinka tärkeänä vastaajat yleisesti pitävät opettajan henkilökohtaista mediaosaamista ja sen kehittämistä. Mediaosaamisen yhteys yleiseen asennoitumiseen musiikillista mediakasvatusta kohtaan on erityisesti mielenkiintoni kohteena.

6. Toteuttavatko musiikkia opettavat alakoulun opettajat mediakasvatusta omassa musiikkikasvatustyössään?

Kuudes kysymys selvittää, miksi musiikkia opettavat alakoulun opettajat sisällyttävät tai eivät sisällytä mediakasvatusta omaan musiikkikasvatustyöhönsä. Selvitän myös, kuinka vastaajat musiikillista mediakasvatusta työssään toteuttavat. Pyrin selvittämään, mitkä mediakasvatuksen osa-alueet käytännön opetustyössä nykyisin korostuvat ja onko näiden arjen käytäntöjen sekä teoriasta nousseiden mahdollisten musiikillisten mediakasvatussisältöjen välillä yhteyksiä.

7. Mitkä toimenpiteet helpottaisivat musiikillisen mediakasvatuksen toteuttamista tulevaisuudessa?

Seitsemännen kysymyksen avulla luon katsetta tulevaan ja siihen, millä tavoin musiikillisen mediakasvatuksen käytännön opetustyötä voidaan paremmin tehdä mahdolliseksi tulevaisuudessa. Pyrin löytämään niitä seikkoja, jotka kyselyyn vastanneet opettajat kokevat oleellisimmiksi kehityskohteiksi musiikillisen mediakasvatuksen saralla. Tulevaisuutta pohdin kyselyssä aiemmin esiin tulleiden osa-alueiden kuten opetussuunnitelman, koulutuksen sekä resurssien pohjalta.

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU

Tutkimukseni on kvantitatiivinen survey-tutkimus, jonka tarkoitus on kuvailla musiikillisen mediakasvatuksen ilmiötä sekä käytäntöjä. Tässä luvussa esittelen tutkimukseen ja sen suorittamiseen liittyviä seikkoja kuten kyselyä ja sen rakennetta, kyselyn tavoitteita ja kohderyhmää sekä aineiston käsittelyä. Samalla tarkastelen myös tutkimuksen luotettavuutta, reliabiliteettia sekä validiteettia.

7.1 Kysely ja tutkimuksen kohderyhmä

Suoritin tutkimukseni keväällä 2009 sähköisen lomakkeen avulla. Ennen varsinaisten tutkimuspyyntöjen lähettämistä suoritin esikyselyjä, joiden toivoin tuovan esille mahdollisia korjausehdotuksia. Tässä vaiheessa parannusehdotuksia ei tullut, joten lähetin kyselyn samanlaisena varsinaisille kyselyyn valikoituneille henkilöille. Tutkimukseeni valikoitui sattumanvaraisesti viisikymmentä suomalaista kuntaa. Tutkimukseeni osallistuneet henkilöt valikoituivat myös sattumanvaraisesti seuraavalla tavalla. Tutkimuspyynnön lähetin sähköpostin välityksellä internetistä löytämiini osoitteisiin. Sähköpostiviestit lähetin pääosin koulujen rehtoreille sekä koulujen yleisiin sähköpostiosoitteisiin (157 kpl) mutta joukossa oli myös musiikin opettamisesta vastanneita opettajia (23 kpl). Viestissä pyysin rehtoria välittämään viestin musiikin opettamisesta vastaavalle tai siitä kiinnostuneelle opettajalle. Sähköpostiviesti sisälsi linkin kyselyyn. Kyselyn vastaukset rekisteröityivät nimettöminä Tampereen yliopiston e-lomakejärjestelmään. Kyselyn vastausaikana lomakkeesta tuli yksi korjausehdotus, jota en valitettavasti siinä vaiheessa enää voinut suorittaa. Otin tämän kuitenkin huomioon tutkimuksen aineistoa analysoidessani.

Lähetin kyselyn kaiken kaikkiaan sataankahdeksaankymmeneen osoitteeseen. Takaisin palautuneiden osoitteiden oikeat osoitetiedot etsin ensimmäisen lähetykserran jälkeen. Vastausmuistutuksia lähetin kaksi kertaa, viikko edellisen vastauspyynnön jälkeen. Muistutusten lähettäminen kannatti, sillä vastauksia sain tasaisesti jokaisen muistutuskerran jälkeen. Lopulta

vastauksia kertyi 71 kappaletta, jolloin vastausprosentiksi muodostui 39,4 prosenttia.

Kyselyyn vastasivat musiikkia opettavat tai siitä kiinnostuneet alakoulun opettajat. En halunnut rajata tutkimuksen kohderyhmää tarkemmin, koska musiikkia saattavat opettaa myös siihen erikoistumattomat opettajat. Pidin siis kiinnostusta aineen opettamista kohtaan oleellisimpana kriteerinä. Tämän katsoin takaavan sen, että opettaja pyrkii opetuksessaan laadukkaaseen ja tavoitteelliseen musiikin perusopetukseen.

Kyselyn tarkoituksena oli kerätä mahdollisimman monipuolisesti tietoa musiikilliseen mediakasvatukseen liittyvistä teemoista. Kysely koostui seuraavista osa-alueista: taustatiedot, mediakasvatuksen tärkeys ja ajankohtaisuus, musiikillisen mediakasvatuksen tavoitteet, musiikillisen mediakasvatuksen sisällöt, mediakasvatuksellinen yhteistyö, musiikinopettajan mediakasvatusosaaminen, musiikillisen mediakasvatuksen toteuttamisen resurssit, mediakasvatus käytännön työssä ja musiikillisen mediakasvatuksen tulevaisuus. Sijoitin mediakasvatuksen tärkeyttä ja ajankohtaisuutta tiedustelleen väittämät tarkoituksella kyselyn alkuun, jotta vastaajien spontaanit asenteet olisivat tulleet mahdollisimman hyvin esille. Seuraaviksi osioiksi valitsin jälleen suunnitelmallisesti musiikillisen mediakasvatuksen kuvitteellisia tavoitteita ja sisältöjä. Oletukseni ennen kyselyn teettämistä oli, että tutkimusalue on useille vastaajille melko vieras. Ajatukseni olikin, että kuvitteellisten tavoitteiden sekä sisältöjen avulla epävarmemmatkin vastaajat tiedostavat ehkä paremmin kyselyn aihepiiriin liittyviä seikkoja. Avoimet kysymykset sijoitin kyselyn loppupuolelle. Näiden avulla uskoin saavani monipuolisemman ja tarkemman kuvan tutkittavasta ilmiöstä.

7.2 Aineiston käsittely

Kyselystä saamaani kvantitatiivista aineistoa käsittelin pääasiassa SPSS 16.0 for Mac -tilastoanalyysiohjelmalla. Lisäksi käytin Microsoft Excel -ohjelmaa joidenkin tuloksia havainnollistavien taulukoiden tekoon. Aineisto oli kooltaan pieni eikä muuttajat noudattaneet normaalijakaumaa. Tämän vuoksi analysoin muuttujia parametrittomilla analyysimenetelmillä (ks. Metsämuuronen 2004, 9-10, 13-14). Avoimia kysymyksiä, jotka tuottivat laadullista aineistoa, käsittelin sisällönanalyysin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 86, 93—94, 105) sekä kvantifioinnin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 117—119) avulla. Perusteluja sille, miksi vastaajat toteuttivat tai eivät toteuttaneet mediakasvatusta omassa musiikkikasvatustyössään, käsittelin sisällönanalyysin keinoin. Etsin tällöin vastuksista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden avulla luokittelin

vastaukset kolmeen negatiiviseen ja kuuteen positiiviseen perusteluun. Vastauksissa, jotka koskivat opettajan toteuttamia mediakasvatuksellisia käytäntöjä, käytin luokittelun ohjenuorana Sintosen (2001, 138, 160) esittelemää näkökulmaa median tuotannon ja vastaanoton näkökulmista sekä teknisen-, sisällön- ja kulttuurin tasoista. Analysoin tutkimusaineistoa pääasiassa tutkimuskysymysteni mukaan mutta tein analyysia tarpeen mukaan myös eri osa-alueiden välillä.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Tätä voidaan arvioida tutkimuksen reliabiliteetin sekä validiteetin kautta. Reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli tutkimuksen kykyä tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Toinen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyvä käsite on validiteetti eli pätevyys. Tämä tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on ollut tarkoituskin. (Hirsjärvi ym. 2007, 226; Metsämuuronen 2003, 86.)

Jari Metsämuuronen (2003, 86) mukaan tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen. Heikkilä (1999, 178-179) tarkentaa validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä seuraavasti. Hän selvittää sisäisen validiteetin olevan sitä, vastaavatko mittaukset tutkimuksen teoriaosassa esitettyjä käsitteitä. Ulkoisesti validissa tutkimuksessa myös muut tutkijat tulkitsevat kyseiset tutkimustulokset samalla tavoin. Heikkilä määrittelee myös sisäisen ja ulkoisen reliabiliteetin. Sisäinen reliabiliteetti voidaan todeta mittaamalla sama tilastoyksikkö useampaan kertaan. Jos mittaustulokset ovat sama, on mittaus reliaabeli. Ulkoinen reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että mittaukset ovat toistettavissa myös muissa tutkimuksissa ja tilanteissa. Alhainen reliabiliteetti alentaa Heikkilän mukaan myös mittarin validiteettia mutta reliabiliteetti on riippumaton validiudesta. Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni luotettavuutta reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta.

Pyrin pitämään tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät näkökohdat huomioni kohteena koko tutkimusprosessini ajan. Tutustuin huolellisesti alueen kirjallisuuteen ja tutkimukseen. Perustin tutkimukseni mittarina toimineen kyselyn eri osa-alueita käsitelleet väittämät kunkin alueen aiempien tutkimusten tuloksiin ja teorioihin. Koen siis, että kyselyni perustui alan vallitseviin teoreettisiin linjoihin ja että kyselyssä käytetyt käsitteet oli mahdollista ymmärtää sisällöltään tarkoituksenmukaisella tavalla. Tutkimusalue oli kuitenkin vähän tutkittu ja esillä ollut, joten mahdollisuus väittämien virheelliselle ymmärtämiselle oli toki olemassa. Tästä antoi viitteitä myös

epävarmojen vastaajien ajoittainen suuri määrä. Pysin lieventämään virheellisen tulkinnan mahdollisuutta esimerkiksi juuri käsitteen ”musiikillinen mediakasvatus” kohdalla tutkimuksen osaluokkien mielekkäällä järjestyksellä kyselylomakkeessa. Ajatukseni oli, että kuvitteellisten tavoitteiden sekä sisältöjen tärkeyden tiedusteleminen tutkimuksen alkuvaiheessa selkiyttäisi käsitteen merkitystä. Tämän avulla epävarmemmatkin vastaajat tiedostaisivat ehkä paremmin kyselyn aihepiiriin liittyviä seikkoja. Pohdin paljon, voiko tällainen rakenne liikaa johdatella vastaajien myöhempien osioiden vastauksia. Päädyin kuitenkin siihen, että kyseinen rakenne ennemminkin lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska vastaajien on mahdollista muodostaa selkeämpi kuva tutkittavasta aiheesta ja siten antaa täsmällisempiä vastauksia tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa. Tutkimukseni luotettavuudesta sen validiuden suhteen kertoo mielestäni sekin, että saadut tulokset ovat saman suuntaisia alan teorioiden ja aiemmista tutkimuksista saatujen tulosten kanssa. Lisäksi strukturoidusta väittämistä saamani tulokset ovat soveltuvilta osin yhdensuuntaisia avoimista kysymyksistä saamieni tulosten kanssa.

Tutkimukseni reliabiliteetin kannalta oleellisin tekijä on tutkimukseen vastanneiden pieni joukko, 71 vastaajaa. Vastausprosentiksi muodostui siis 39,4 prosenttia, mikä on hyvin alhainen. Vähäisen vastausprosentin takana voi olla jo aiemmin mainitsemani tutkimusalueen vieraus tai sen kokeminen ei-tärkeäksi. Myös tutkimuksen suorittamisajankohta, kevätlukukauden loppupuoli, voi olla syy alhaiseen vastausprosenttiin. Tapani Valkonen (1971, 78) mainitsee, että aineiston ulkoisen luotettavuuden yksi virhetyyppi on satunnaisvirhe, joka syntyy sen vuoksi, että pieni otos ei koskaan voi täysin täsmällisesti antaa samoja tuloksia, jotka saataisiin koko perusjoukosta (Valkonen 1971, 78; ks. myös Heikkilä 1999, 179). Tutkimukseni tulokset ovat kuitenkin saman suuntaisia alueen muun tutkimuksen ja teoreettisen tiedon kanssa, joten on oletettavaa, ettei vastaajien vähäinen määrä ole tuottanut oleellisesti virheellisiä tuloksia. Tutkimusjoukon pienuuden vuoksi on kuitenkin ajateltava, että tutkimustulokset pätevät vain tämän vastaajajoukon keskuudessa. Toinen tekijä, jonka haluan nostaa esille on tutkimukseeni vastanneiden henkilöiden suhde tutkittavaan asiaan. Tutkimustuloksethan antoivat asennetasolla suhteellisen positiivisen kuvan ilmiöstä. Koska tutkimusaihe oli vähän esillä ollut, voi olla mahdollista, että tutkimukseen osallistuneet ovat suurelta osin olleet aiheesta erityisesti kiinnostuneita henkilöitä. Tästä voisi olla viitteenä miesvastaajien määrä, 32,4 prosenttia. Miehet osoittautuivat myös tilastollisesti merkitsevissä määrin naisvastaajia positiivisemmin tutkittavaan ilmiöön suhtautuviksi. Kyselytutkimuksissa on myös yleinen vaara, että vastaajat eivät ole suhtautuneet vakavasti tutkimukseen (Hirsjärvi ym. 2007, 190). Tämä voi aiheuttaa myös virheellisyyttä tutkimuksen tuloksiin.

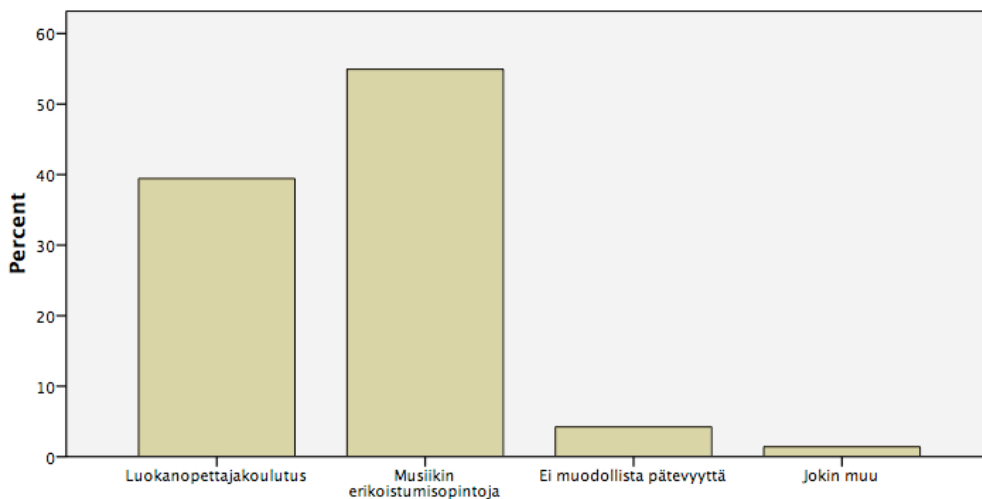
8 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimustuloksia, jotka olen jakanut kahdeksaan osa-alueeseen pääosin tutkimuskysymysteni mukaan. Osa-alueet ovat ”kyselyyn vastanneiden tausta”, ”musiikillisen mediakasvatuksen tärkeys ja ajankohtaisuus”, ”musiikillinen mediakasvatus koulun opetussuunnitelmassa”, ”musiikillisen mediakasvatuksen tavoitteet ja sisällöt”, ”opetuksen resurssit ja opetuksellinen yhteistyö musiikillisessa mediakasvatuksessa”, ”opettajien oma mediaosaaminen”, ”mediakasvatus osana musiikkikasvatustyötä” ja ”musiikillisen mediakasvatuksen tulevaisuus”.

8.1 Kyselyyn vastanneiden tausta

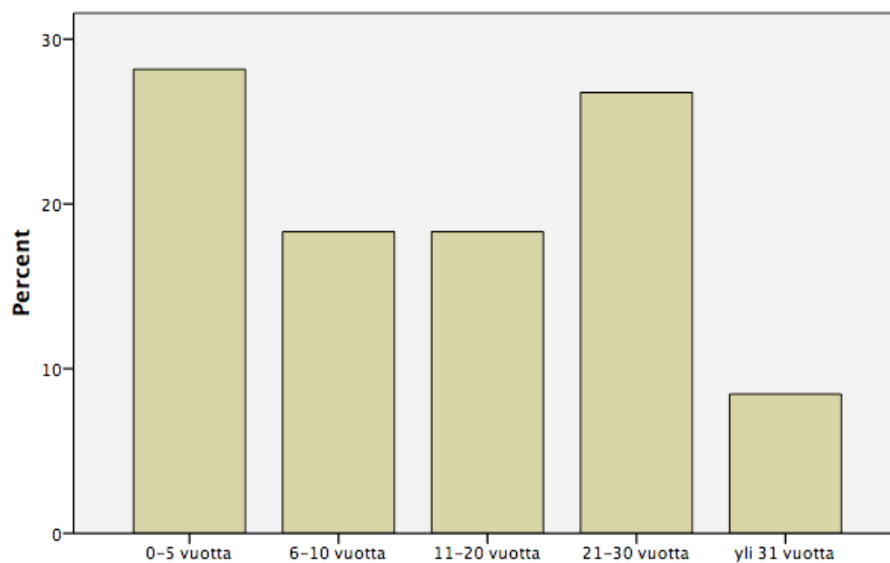
Esittelen lyhyesti tutkimukseen vastanneiden taustaa selvittäneitä muuttujia. Kyselyyni vastasi sähköisen lomakkeen välityksellä 71 luokanopettajana toimivaa henkilöä. Kysely lähetettiin 180:lle luokanopettajalle, joten vastausprosentiksi muodostui 39,4 prosenttia. Henkilöt ja tutkittavien sukupuoli valikoitui tutkimukseen täysin satunnaisesti sillä tutkimuspyyntö lähetettiin sähköpostin välityksellä 157:lle tutkimukseen valikoituneen koulun rehtorille tai koulun yleiseen sähköpostiosoitteeseen. Rehtorit tai sähköpostien vastuuhenkilöt välittivät tutkimuspyynnön musiikin opettamisesta vastaaville opettajille. Musiikista vastaavia vastauspyynnön suoraan saaneita opettajia oli 23. Vastaajista 48 (67,6 %) oli naisia ja 23 (32,4 %) miehiä.

Vastaajista 28 (39,4 %) oli luokanopettajakoulutuksen omaavia opettajia. 39 (54,9 %) vastaajista oli opettajia, joilla oli erityisesti musiikkiin keskittyneitä opintoja eli perusopinnot tai aineopinnot. Näistä osalla oli luokanopettajakoulutus tai aineenopettajakoulutus, osalla molemmat. Kolmella vastaajista eli 4,2 prosentilla ei ollut muodollista opettajan pätevyyttä ja yksi (1,4 %) vastaaja ilmoitti koulutustaustakseen vaihtoehdon “jokin muu”. Koulutustausta jakautui miesten ja naisten kesken varsin tasaisesti. Tutkimusjoukossa oli siis edustettuna laajalti sekä pelkän luokanopettajakoulutuksen saaneet että musiikkiin jo koulutuksessa erikoistuneet opettajat. Tutkimuslomakkeessa olleen epätarkkuuden vuoksi en valitettavasti voi erotella musiikin erikoistumisopintoja suorittaneita opettajia tarkemmin. Toisaalta katson, ettei tämä ole tässä tutkimuksessa tarpeellista. Oleellista on jaottelu luokanopettajakoulutuksen ilman musiikin erikoistumisopintoja saaneisiin sekä eri tasoisia erikoistumisopintoja suorittaneisiin opettajiin.



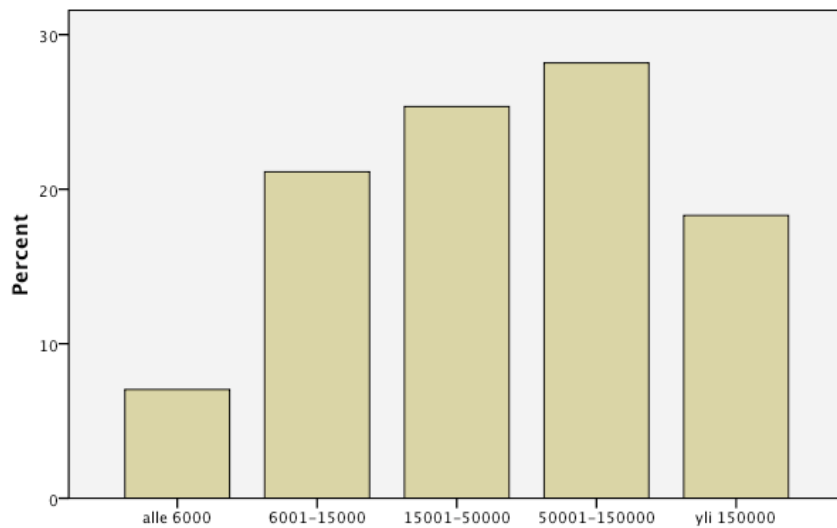
KUVIO 1. Vastaajien koulutustausta

Tutkimukseen osallistuneista suurin ryhmä, 20 vastaajaa (28,2 %), oli vain jonkin aikaa (0-5 vuotta) opettajan työssä olleita opettajia. Toiseksi suurin ryhmä, 19 vastaajaa (26,8 %), oli 21-30 vuotta opettajana työskennelleitä henkilöitä. 6-10 vuotta sekä 11-20 vuotta opettajan työssä olleita oli kumpaakin 13 vastaajaa (18,3 %). Yli 31 vuotta oli työskennellyt 6 opettajaa eli 8,5 prosenttia. Tutkimusjoukko kattoi siis melko tasaisesti opettajan työuran eri vaiheissa olevat opettajat. Tämä on tärkeä seikka tutkimustulosten yleistettävyyden kannalta.



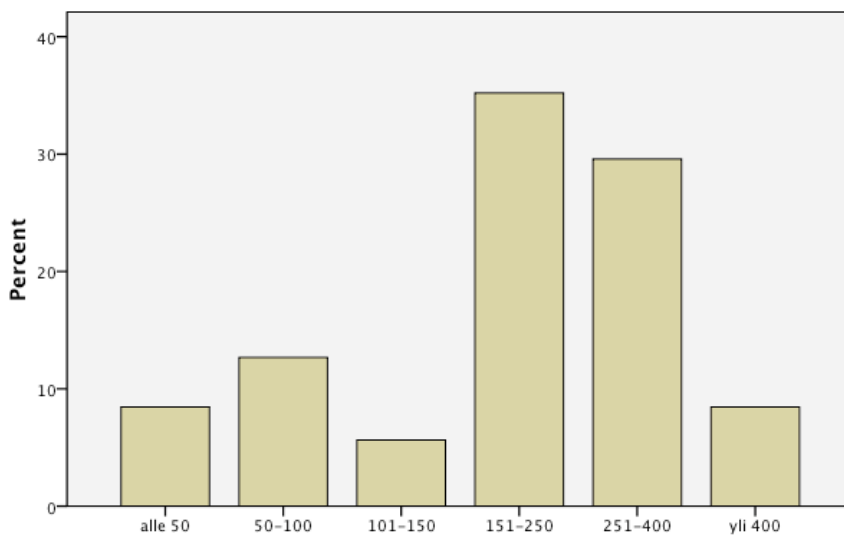
KUVIO 2. Vastaajien työkokemus opettajan tehtävissä

Tutkimukseen valikoitui 50 satunnaisesti valittua kuntaa. Tutkimukseen valikoituneiden opettajien koulujen sijaintikuntien asukasluvut jakaantuivat tutkimuksen kannalta edullisesti. Eniten eli 20 vastaajaa (28,2 %) tutkimukseen osallistui kunnista, joissa asukasluku oli 50001-150000. Vähiten eli viisi vastaajaa (7 %) tutkimukseen osallistui opettajia alle 6000 asukkaan kunnan kouluista. Tämä muuttuja ei noussut merkittäväksi tekijäksi aineiston analyysissä. Merkittävää on kuitenkin se, että vastaajat ovat jakautuneet suhteellisen tasaisesti eri kokoiisiin kuntiin, mikä lisää tulosten yleistettävyyttä.



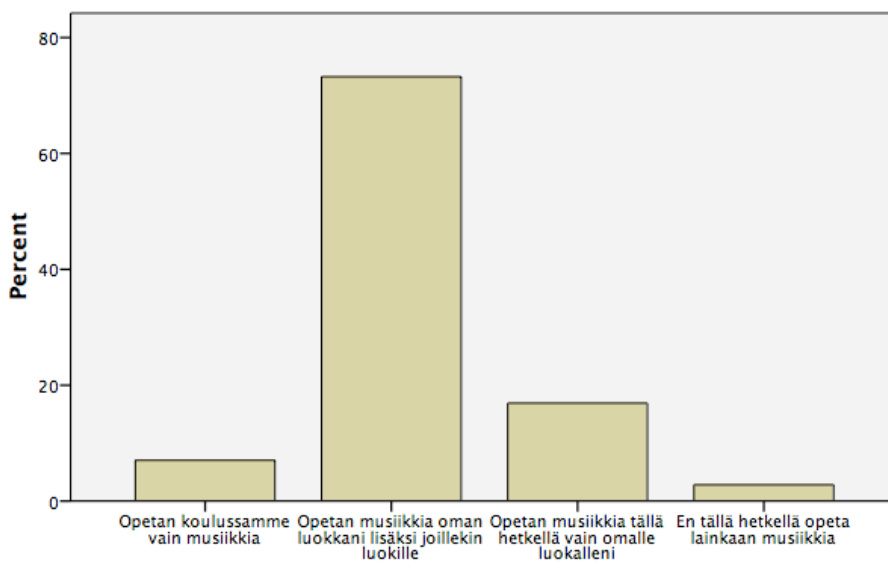
KUVIO 3. Vastaajien työskentelypaikkakuntien asukasluku

Tutkimukseen valikoidut koulut on valittu satunnaisesti tutkimukseen valikoituneiden kuntien www-sivuilta. Vastaajien työpaikkojen oppilasmäärissä olivat edustettuina kaikki tutkimuksen vaihtoehtoluokat. Eniten (25 vastaajaa / 35,2 %) tutkimuksessa esiintyi 151-250 oppilaan kouluja, toiseksi eniten (21 vastaajaa / 29,6 %) 251-400 oppilaan kouluja. Molemmat ääripäät, alle 50 oppilaan koulut sekä eli 400 oppilaan koulut, olivat edustettuina 6 vastaajan eli 8,5%:n verran. 50-100:n oppilaan kouluja edusti vastaajista 9 (12,7 %). Vähiten vastanneita oli 101-150 oppilaan kouluista (4 vastaajaa / 5,6 %). Oleellista tutkimuksen kannalta on, että tutkimuksessa ovat edustettuina sekä isoja, keskisuuria että pieni kouluja. Tämäkin puoltaa tulosten laajempaa sovellettavuutta.



KUVIO 4. Sen koulun oppilasmäärä, jossa vastaaja työskentelee

Tutkimukseen vastanneista henkilöistä suurin osa, 52 vastaajaa (73,2 %), opetti koulussaan musiikkia omalle ja oman luokan lisäksi joillekin luokille. Vain omalle luokalleen opetti musiikkia 12 vastaajaa (16,9 %). Pelkän musiikinopettajan roolissa toimi 5 vastaajaa (7 %). Vastaajista vain kaksi eli 2,8 prosenttia ei tällä hetkellä opettanut lainkaan musiikkia. Koulutustaustamuuttujan sekä musiikinopettajan roolissa toimimisen perusteella voi todeta, että tutkimusjoukko valikoitui siis hyvin tutkimuksen ohjeistuksen mukaisesti opettajiin, jotka opettavat musiikkia muillekin kuin omalle luokalleen tai ovat musiikista kiinnostuneita tai siihen suuntautuneita opettajia. Tämä seikka oli tutkimuksen kannalta tärkeä sillä on oletettavaa, että musiikista kiinnostuneet ja siihen suuntautuneet opettajat ovat motivoituneita suunnittelemaan ja toteuttamaan musiikkikasvatustyötään mahdollisimman laadukkaasti. Siten tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä on oletettavasti saatu mahdollisimman tarkka kuva.

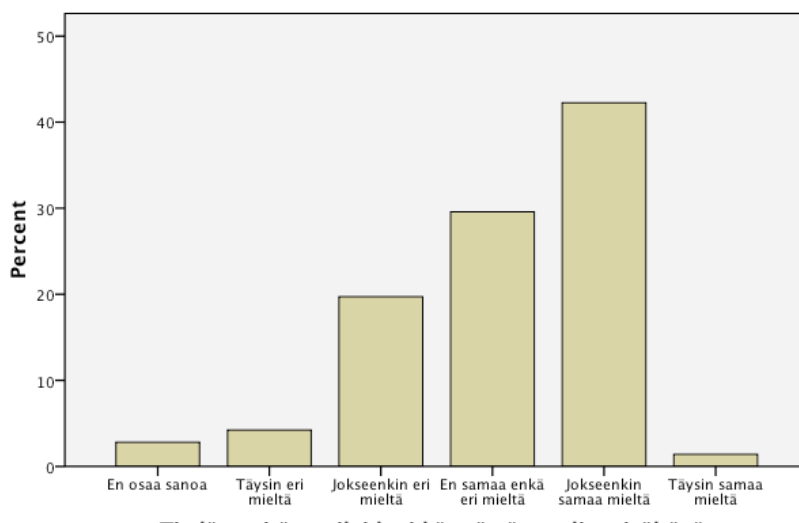


KUVIO 5. Vastaajan rooli musiikin opettamisessa

8.2 Musiikillisen mediakasvatuksen tärkeys ja ajankohtaisuus

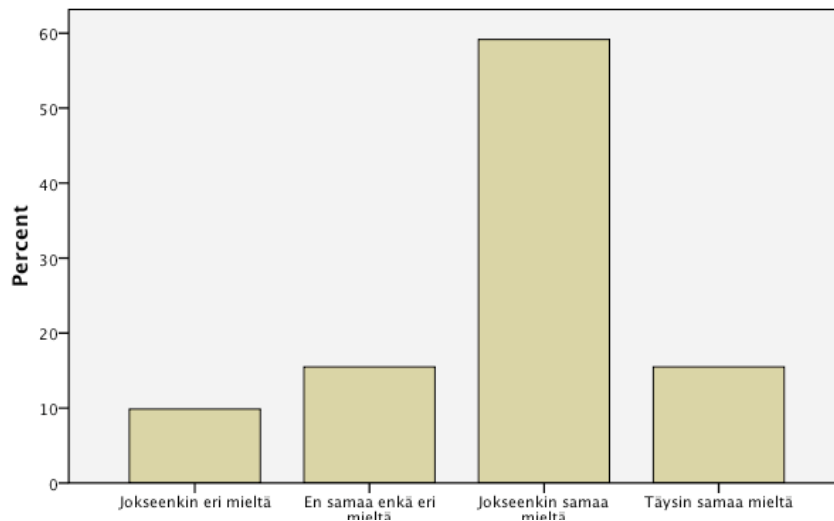
Tässä osiossa pyrin selvittämään vastaajien käsityksiä musiikillisen mediakasvatuksen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta. Tämä osio oli sijoitettu kyselyssä tarkoituksella ensimmäiseksi, jotta vastauksissa kuvastuisi vastaajien autenttiset näkemykset liittyen tähän vähän tutkittuun ja vähän esillä olleeseen aiheeseen.

Ensimmäisen väittämän ”Tiedän, mitä oppilaideni käyttämät mediat sisältävät” kanssa täysin samaa mieltä oli vain yksi (1,4 %) vastaajista. Jokseenkin samaa mieltä oli 30 vastaajaa (42,3 %). Kannastaan epävarmoja oli lähes kolmannes eli 21 vastaajaa (29,6 %). Vastaajista 17 (23,9 %) ei kokenut olevansa selvillä oppilaidensa käyttämistä medioista. Vastaajien näkemys oppilaiden mediamaailman sisällöstä on siis melko varovainen mutta enemmän ajan tasalla oleva kuin suoranaisesti tietämätön.



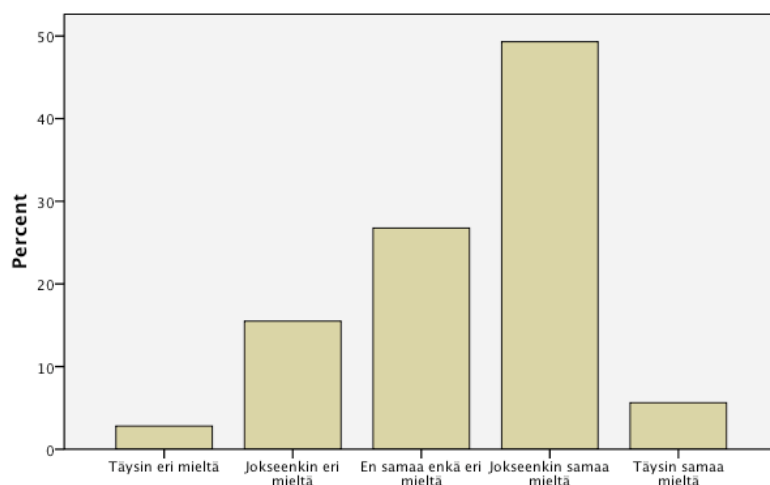
KUVIO 6. Väite ”Tiedän, mitä oppilaideni käyttämät mediat sisältävät”

Musiikin rooli mediassa koettiin tutuksi. Väitteen ”Tiedän, mikä on musiikin rooli nykymediassa” kanssa jopa 74,7 % (63 vastaajaa) vastaajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä. Epävarmoja kannastaan oli 15,5 % (11 vastaajaa) ja vain 9,9 prosenttia (7 vastaajaa) oli jokseenkin eri mieltä.



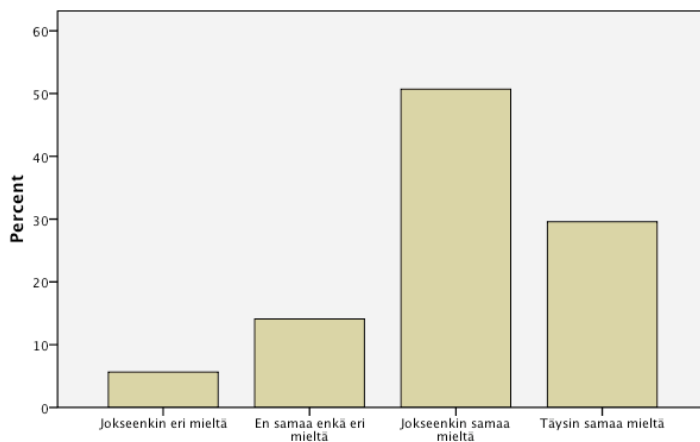
KUVIO 7. Väite ”Tiedän, mikä on musiikin rooli nykymediassa”

Väittämän ”Tiedän, mitä musiikkiteknologisia välineitä oppilaani käyttävät” kanssa lähes puolet (35 vastaajaa / 49,3 %) olivat jokseenkin samaa mieltä. Täysin samaa mieltä oli neljä vastaajista (5,6 %). Yhteensä siis yli puolet koki olevansa selvillä oppilaiden käyttämistä musiikkiteknologisista välineistä. Vain 13 vastaajaa (18,3 %) oli väitteen kanssa täysin tai jokseenkin eri mieltä. Yleisesti suurin osa vastaajista koki olevansa selvillä musiikillisesta mediasta oppilaidensa elämässä.



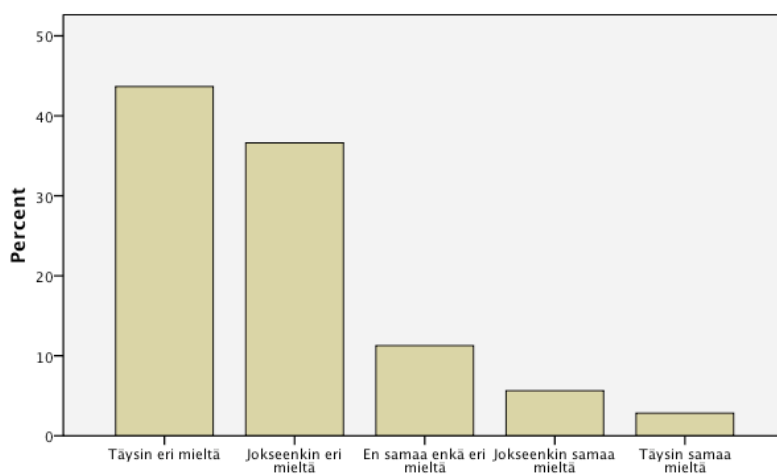
KUVIO 8. Väite ”Tiedän, mitä teknologisia välineitä oppilaani käyttävät”

Opettajat kokivat myös, että opettajan on tärkeää olla selvillä oppilaidensa median käytöstä. Noin 80 prosenttia vastaajista olivat väittämän kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä. Kannastaan epävarmoja oli 14,1 % ja aihetta ei-tärkeänä piti vain 5,6 % vastaajista.



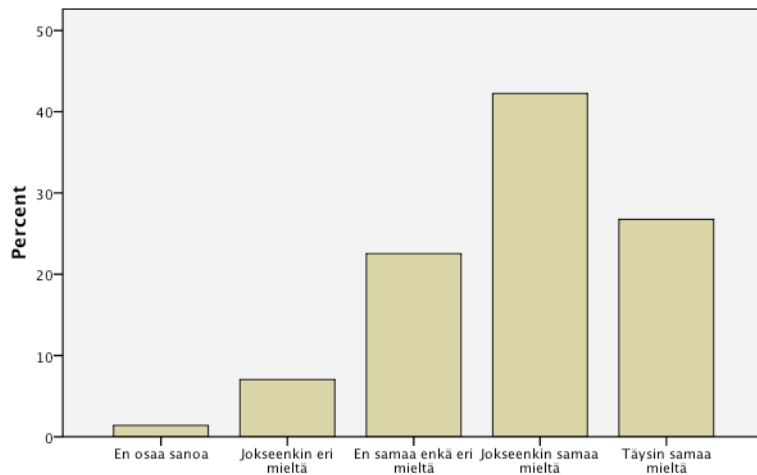
KUVIO 9. Väite ”Opettajan on tärkeää olla selvillä oppilaidensa median käytöstä”

Noin 80 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että oppilaan mediakäyttytyminen kuuluu kaikille opettajille, ei vain oppilaan omalle luokanopettajalle. Vastaajista vain kaksi on täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Kannastaan epävarmoja on noin yksi kymmenestä.



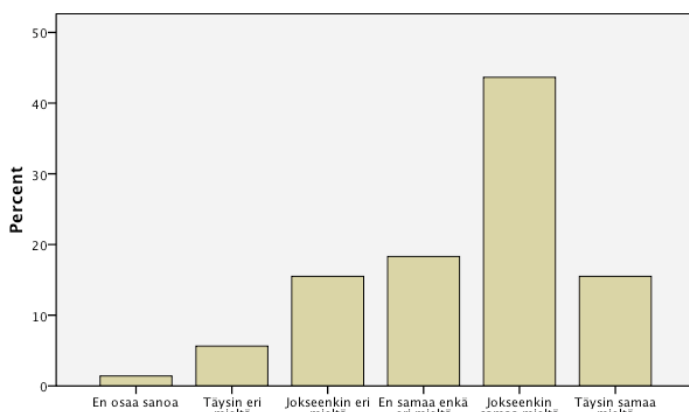
KUVIO 10. Väite ”Oppilaiden mediakäyttytyminen kuuluu vain oppilaan omalle opettajalle”

Lapsen musiikillisen medialukutaidon kehittämisen koki tärkeäksi tai jokseenkin tärkeäksi 69,1 prosenttia vastaajista. Asiaa ei pitänyt jokseenkaan tärkeänä 7 prosenttia vastaajista. Kannastaan epävarmoja oli jopa 22,5 prosenttia. Epävarmuuden yleisyyteen voi vaikuttaa käsitteen “musiikillinen medialukutaito” vieraus.



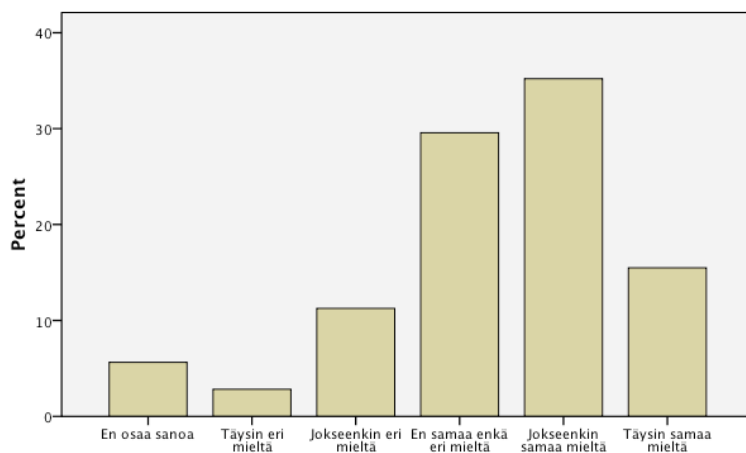
KUVIO 11. Väite ”Koen lapsen musiikillisen medialukutaidon kehittämisen tärkeäksi”

Väitteessä ”koen olevani vastuussa oppilaideni mediataitojen ja medialukutaidon kehittymisestä” selvitin sitä, täytyykö opettajan mielestä koulussa annettavan opetuksen näkyä oppilaan mediaosaamisessa. Suurin osa vastaajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa. Eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä oli 21,1 prosenttia vastaajista. Kannastaan epävarmoja oli 18,3 prosenttia vastaajista. Tämän mukaan opettajat kokevat mediakasvatuksellista vastuuta ja odottavat opetukseltaan näkyviä tuloksia.



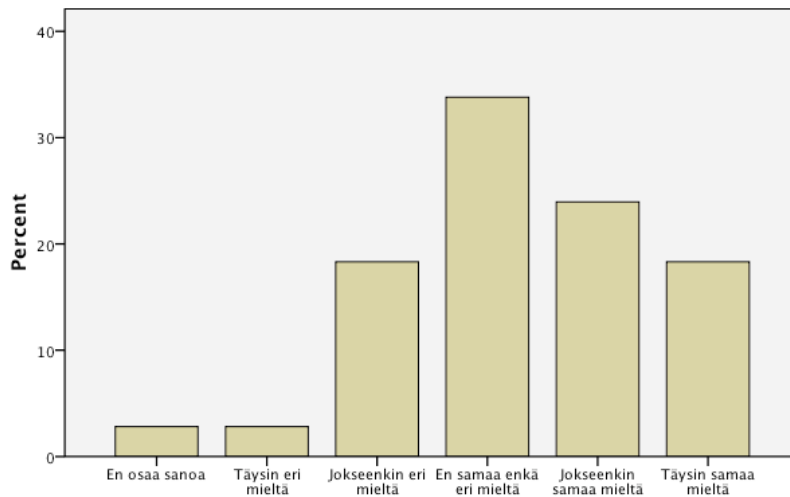
KUVIO 12. Väite ”Koen olevani vastuussa oppilaideni mediataitojen ja medialukutaidon kehittymisestä”

Väittämässä ”mediakasvatusta tulisi tarjota jokaiselle alakoululaiselle myös musiikin opetuksessa” selvitin vastaajien näkemystä mediakasvatuksen roolista osana musiikkikasvatusta. Mediasvatuksen näki ehdottomana osana musiikkikasvatusta 15,5 prosenttia vastaajista. Myös 35,2 prosenttia vastaajista oli jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa. Noin puolet vastaajista suhtautui siis positiivisesti mediakasvatukseen osana musiikkikasvatusta. Kannastaan oli epävarmoja noin kolmannes. Luku on hieman suurempi, mitä väitteen “Koen lapsen musiikillisen medialukutaidon kehittämisen tärkeäksi” kohdalla. Epävarmuuden taustalla voi olla tietämättömyys siitä, mitä mediakasvatus osana musiikkikasvatusta on tai voisi olla.



KUVIO 13. Väite ”Mediasvatukselta tulisi tarjota jokaiselle alakoululaiselle myös musiikin opetuksessa”

Musiikinopettajan näki tärkeäksi tai jokseenkin tärkeäksi mediakasvattajaksi 42,2 prosenttia vastaajista. Kannastaan oli epävarmoja jälleen hieman yli kolmannes vastaajista. Jokseenkin tai täysin eri mieltä oli 21,1 prosenttia vastaajista. Kun vertailtiin eroja miesvastaajien ja naisvastaajien välillä Mann-Whitneyn U-testillä, saatiin vastaajien välille tilastollisesti merkittävä ero ($p=,021$); miehet (68,2 %) pitivät useammin musiikinopettajaa tärkeänä mediakasvattajana. Naisista tätä mieltä oli vain 31,9 prosenttia. Neutraali mielipide oli yli 40 prosentilla naisvastaajista.



KUVIO 14. Väite ”Musiikinopettaja on tärkeä mediakasvattaja”

8.2.1 Yhteenveto musiikillisen mediakasvatuksen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta

Yleisesti ottaen tutkimukseen vastanneet opettajan kokivat olevansa ajan tasalla medioiden sisällöstä. He kokivat myös ymmärtävänä musiikin roolin eri medioissa. Opettajat kokivat olevansa jokseenkin hyvin selvillä oppilaidensa käyttämistä musiikkiteknologisista välineistä ja he myös pitivät tärkeänä, että opettaja on yleisesti selvillä oppilaiden mediankäytöstä.

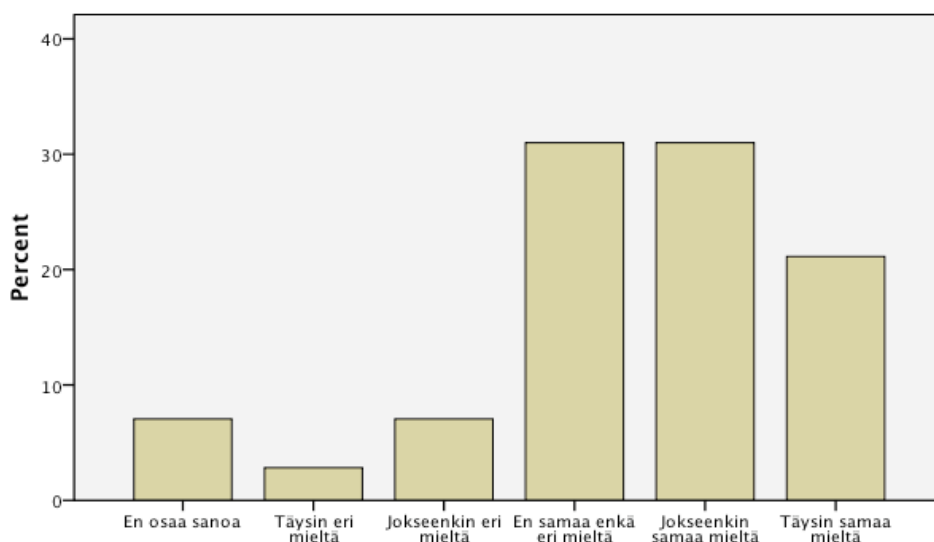
Tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat myönteisesti mediakasvatukseen osana musiikkikasvatusta. Musiikillisen medialukutaidon kehittäminen koettiin tärkeäksi mutta toisaalta myös kannastaan epävarmoja oli paljon. Opettajat tunsivat olevansa vastuussa yleisellä tasolla oppilaidensa medialukutaidon kehittymisestä. Vastaajien mukaan mediakasvatus tulisi myös huomioida musiikkikasvatuksessa. Toisaalta musiikinopettajan rooli mediakasvattajana ei ollut vastaajille yhtä selkeä. Hämmennystä koskien musiikillista mediakasvatusta kuvaa varmasti hyvin myös suuri epävarmojen joukko, joka toistui juuri musiikillista mediakasvatusta koskeneiden väittämien kohdalla. Tämä kertonee käsitteen “musiikillinen mediakasvatus” vieraudesta sekä tietämättömyydestä koskien käsitteen sisältöä.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että luokanopettajakoulutuksen saaneet suhtautuvat mediakasvatukseen osana musiikkikasvatusta hieman myönteisemmin kuin erikoistuneet opettajat. Miehet suhtautuvat myös naisia positiivisemmin. Työvuosilla on myös pieni merkitys; vähän aikaa työssä olleet suhtautuivat ilmiöön positiivisemmin kuin yli 21 vuotta työssä olleet. Tämän voi luonnollisesti selittää yhteiskunnan muutos sekä muuttuneet opettajankoulutussisällöt. Tämän osion vastauksissa ei kuitenkaan yhtä väittämää lukuun ottamatta eri taustamuuttujaryhmien välille muodostunut tilastollisesti merkittäviä eroja. Ainoa merkittävä eroavaisuus saatiin mies- ja naisvastaajien välille, kun tiedusteltiin heidän näkemystään siitä, onko musiikkikasvattaja tärkeä mediakasvattaja ($p = ,021$). Tästä voitaneen päätellä, että näkemykset mediakasvatuksen ja sen musiikillisen ulottuvuuden tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta ovat melko yksilöllisiä ja vailla merkittäviä sidoksia tutkimuksessa käytettyihin taustamuuttujiin.

8.3 Musiikillinen mediakasvatus koulun opetussuunnitelmassa

Noin kolmannes vastaajista on jokseenkin sitä mieltä, että vastaajan koulun opetussuunnitelma sisältää mediakasvatuksen sisältöjä. Hieman yli viidennes on väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Seitsemän prosenttia vastaajista ei osaa sanoa, kuuluvatko mediakasvatuksen sisällöt koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan. Lähes kymmenen prosentin mukaan mediakasvatuksen sisällöt eivät opetussuunnitelmaan sisälly. Jopa kolmannes oli asiasta epävarma.

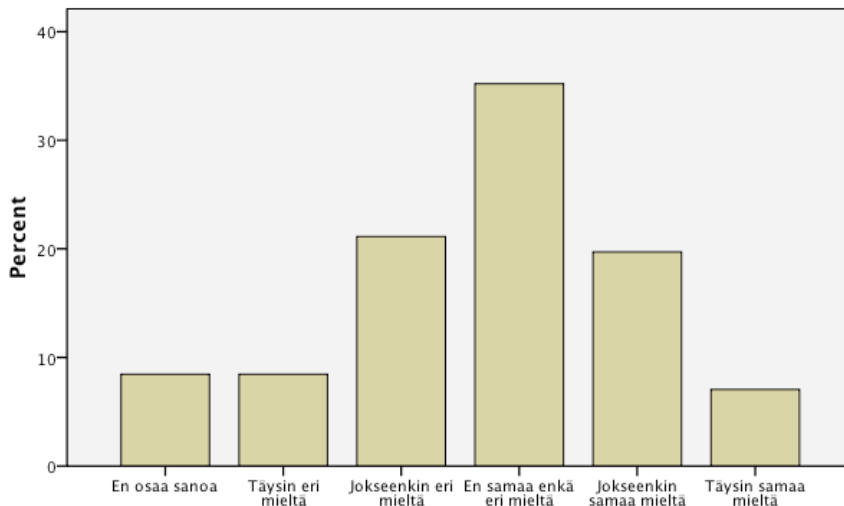
Lähes puolelle vastaajista mediakasvatus ei siis tavalla tai toisella ole läsnä kasvatus- ja opetustyön arjessa opetussuunnitelman kautta. Tämä kuvastaa epävarmuutta, joka mediakasvatuksen aihekokonaisuutta tämän tutkimuksen perusteella näyttää yleisestikin leimaavan.



KUVIO 15. Mediakasvatus sisältyy koulun opetussuunnitelmaan

Väitteen “Koulumme musiikin opetussuunnitelma sisältää mediakasvatuksen sisältöjä” kanssa vain hieman yli neljännes vastaajista oli täysin tai jokeenkin samaa mieltä. Epävarmoja kannastaan oli 35,2 prosenttia vastaajista. Suoralta kädeltä vastausta ei osannut sanoa 8,5 prosenttia. Noin kolmannes vastaajista oli väittämän kanssa täysin tai jokseenkin eri mieltä.

Vastaukset kuvastavat musiikin vähäistä roolia mediakasvatuksen opetuksessa: musiikkia ei ole noteerattu koulukohtaisessa opetussuunnitelmatyössä. Tulos voinee kertoa myös siitä, että sen kenties vähäinen rooli jää opettajalta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomiotta.



KUVIO 16. Mediakasvatus sisältyy koulun musiikin opetussuunnitelmaan

Mediakasvatuksella on tutkimustulosten mukaan selvästi jalansijansa koulujen opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelman rooli mediakasvatuksen käytännöissä ei näytä niin vahvalta. Tästä kertoo suuri epävarmojen joukko, joka oli näkyvissä molemmissa mediakasvatukseen ja opetussuunnitelmaan liittyneissä väittämässä. Epävarmuus mediakasvatuksen osuudesta musiikin opetussuunnitelmassa lienee myös viesti siitä, että opetussuunnitelma on vieras työkalu musiikinopetuksen arjessa tai siitä, että vastaajat eivät ole hahmottaneet, mitkä opetussuunnitelman sisällöt kuuluvat mediakasvatuksen piiriin.

8.4 Musiikillisen mediakasvatuksen tavoitteet ja sisällöt

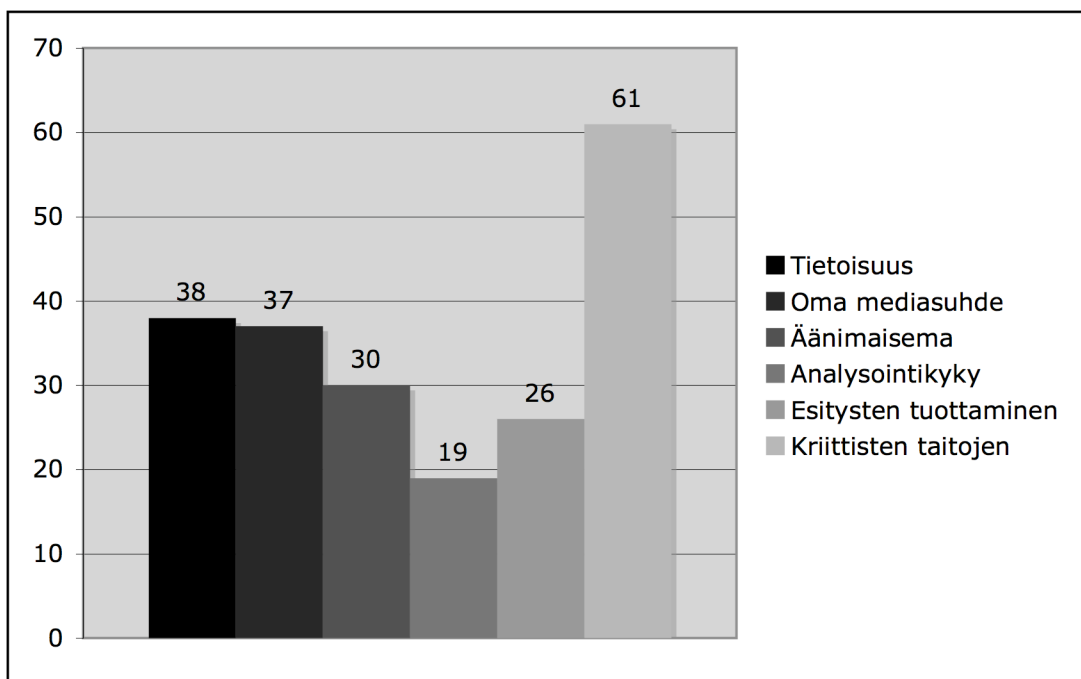
Kyselyni toisessa kysymysosiossa esittelin yleisten mediakasvatuksen tavoitteiden (Sintonen 2005, 155) pohjalta muokattuja kuvitteellisia musiikillisen mediakasvatuksen tavoitteita. Valmiiksi esiteltyjen tavoitteiden sekä seuraavassa osassa käsiteltyjen musiikillisen mediakasvatuksen mahdollisten sisältöjen avulla pyrin tekemään aihealuetta tutuksi niillekin vastaajille, joille aihealue ei ollut ennalta tuttu. Tämä oli oletettavaa aihepiirin vähäisen esilläolon vuoksi.

8.4.1 Tavoitteet

Mediakasvatuksen tavoitteiksi esittelin kuusi tavoitetta, joista vastaajien tuli valita kolme tärkeimmäksi kokemaansa. Kaikkein tärkeimmäksi tavoitteeksi muodostuivat ”Kriittisten, luovien mediataitojen kehittäminen” (85,9 %), ”Musiikilliseen mediakulttuuriin liittyvän tietoisuuden lisääminen” (53,5 %) sekä ”Oman musiikillisen mediasuhteen tarkastelu ja kehittäminen” (52,1 %).

Tavoitteen ”Median äänimaisemien havainnointi ja ymmärtäminen” näki tärkeäksi 42,3 prosenttia. Vähiten tärkeiksi koettiin ”Mediamusiikkiesitysten tuottaminen yhdessä ja yksin” (36,6 %) sekä ”Mediamusiikin analysointikyvyen kehittäminen” (26,8 %).

Vastauksissa painottuu monipuolisten ja yleisten mediataitojen kehittämisen tärkeys. Myös tietopuolinen mediaan ja mediasuhteeseen liittyvä kriittinen pohdinta korostuu suoranaisten tekemisen sijasta. Suoraan mediamusiikkiin ja sen analysointiin liittynyt tavoite koettiin vähiten tärkeäksi. Tämän perusteella musiikillisen mediakasvatuksen opetuksessa nähdään tärkeäksi pyrkiä yleisen medialukutaidon sekä kriittisen pohdinnan edistämiseen.



KUVIO 17. Mediakasvatuksen tavoitteet

8.4.2 Sisällöt

Kuten edellä analysoitujen kuvitteellisten musiikillisen mediakasvatuksen tavoitteiden kohdalla mainitsin, päädyin valmiiden sisältöehdotusten myötä avaamaan musiikillisen mediakasvatuksen ehkä vaikeasti ymmärrettävää ja vierasta käsitettä. Sisältöjen avulla pyrin myös saamaan selville, mikä musiikillisen mediakasvatuksen osa-alue, tekninen, sisällöllinen vai kulttuurinen taso, korostuu opettajien näkemyksissä oleellisesta opetussisällöstä. Kysymysten avulla myös pyrin

saamaan selville, onko jokin yksittäinen osa-alue, joka on musiikillisen mediakasvatuksen aihealueesta jo ennalta tuttu ja siten oletettavasti erityisen tärkeä sisältö.

	N	Mean
Turvallinen musiikkimedian käyttö	69	4,13
Toisten musiikillisten mediamieltymysten hyväksyminen ja suvaitsevaisuus ja vaihtoehtoisten valintojen ymmärtäminen	67	4,06
Tutustuminen musiikin rooliin mediassa tunteiden ja mielikuvien herättäjänä	71	4,06
Tutustuminen musiikkiin ja sen peruskäsitteisiin (esim. melodia, rytmi, harmonia) osana audiovisuaalista kerrontaa	69	4,01
Taito valita itselleen sopivia musiikillisen median sisältöjä	68	3,94
Musiikkimedian vaikutukset lapsiin ja nuoriin	68	3,94
Musiikin tekijänoikeudelliset kysymykset	71	3,79
Kuvan, sanan ja äänen yhteydet mediaesityksissä	69	3,78
Musiikki, ääniefektit ja hiljaisuus elementteinä mediaesityksissä	70	3,76
Median vaikutus omaan musiikkimakuun ja mieltymyksiin	69	3,74

TAULUKKO 1. Tärkeimmiksi koetut musiikillisen mediakasvatuksen sisällöt keskiarvojen mukaan järjestettynä

Musiikillisen mediakasvatuksen sisällöistä tärkeimmiksi koettiin median turvalliseen käyttöön sekä sisältöosaamiseen liittyvät sisällöt. Keskiarvoltaan korkeimmaksi nousi ”turvallinen musiikkimedian käyttö” kun taas eniten positiivisia vastauksia sai (33 vastaajaa / 46,5 %) sisältövaihtoehto ”Toisten musiikillisten mediamieltymysten hyväksyminen ja suvaitsevaisuus ja vaihtoehtoisten valintojen ymmärtäminen”. Huomattavaa vastauksissa oli suuri neutraalin mielipiteen omaavien vastaajien määrä, joka korkeimmillaan nousi 47,9 prosenttiin vastaajista ja oli alimmillaan 9,9 prosenttia.

Tarkastelin sisältöalueita myös Sintosen (2001, 138) kokoamien mediakasvatuksen tasojen mukaan. Sisällöistä teknisen tason osaamisalueeseen liittyneet väittämät, kuten teknisen välineiden hallinta-

ja käyttötaito, välineiden syntyhistoria sekä erilaisten teknisten toimintaratkaisujen ymmärtäminen saivat tutkimukseen osallistuneilta heikoimman keskiarvon (3,04). Kulttuurinen taso, joka sisältää välineen kontekstin ja toimintakulttuurin tuntemisen, mediaympäristön hahmottamisen ja siinä toimimisen sekä lajityypin kulttuurin tuntemisen osaamista, sai keskiarvoksi 3,32. Tärkeimmäksi (keskiarvo 3,76) koettiin sisällön tasoon kuuluneet väittämät, jotka liittyvät kriittisen havaitsemisen, tulkinnan ja analysoinnin taidon, mediakielen, ilmaisun ja lajityyppien tuntemisen ja käyttämisen, viestinnän tapojen ja menetelmien tuntemisen sekä faktan ja fiktion erottelukyvyn kehittämiseen. Sisällön tason osaamiseen liittyvät seikat lienevät lähimpänä perinteisen musiikin opettamisen sisältöjä. Sisältöjen tuttuus on siis saattanut vaikuttaa myös siihen, mitä vastaaja on pitänyt tärkeänä.

8.4.3 Yhteenvetoa musiikillisen mediakasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä

Musiikillisen mediakasvatuksen tärkeiksi koetut tavoitteet ja sisällöt ovat varsin yhteneväiset. Kun tavoitteista painottuivat yleisen medialukutaidon sekä kriittisen pohdinnan edistäminen, korostuivat sisällöistä turvalliseen median käyttöön sekä sisältöosaamiseen liittyneet väittämät. Voidaan siis väittää, että mediakasvatuksen painopiste nähdään lasta suojelevien mediataitojen kehittämisessä. Teknisen osaamisen oppiminen tai median kulttuuristen ulottuvuuksien ymmärtäminen jää protektionistisuuden jälkeen. Tuloksista voitaneen myös päätellä, että media koetaan lapselle ainakin jollain tasolla uhkana tai ainakin ilmiönä, jota vastaan lapsella tulee olla joitain suojautumiskeinoja. Koulu nähdään selvästi tahona, jossa lapsi voi näitä taitoja harjoittaa.

8.5 Opetuksen resurssit ja opetuksellinen yhteistyö musiikillisessa mediakasvatuksessa

Tässä luvussa pyrin esittämään, miten tutkimukseen osallistuvat opettajat tekevät opetuksellista yhteistyötä ja millaisiksi he kokevat käytössään olevat resurssit. Opetuksellisesta yhteistyöstä selvitin opetuskulttuuria ja siihen liittyen opetuksellisen yhteistyön tasoa mediakasvatuksen osalta. Pohjana toimi Hargreavesin (1994) jaottelu viidestä erilaisesta opetustyön kulttuurista. Opetukselliset resurssit, joista kyselyssä tiedusteltiin, olivat aika, raha, materiaalit, lisäkouluttautuminen, muutosvastarinta, työssä saatava tuki sekä työssä jaksaminen.

8.5.1 Opetuksellinen yhteistyö mediakasvatuksessa

Kyselyyn vastanneista opettajista noin kolmannes (28,1 %) tekee aktiivisesti tai melko aktiivisesti yhteistyötä muiden opettajien kanssa mediakasvatuksen saralla. Jopa 56,3 prosenttia ei katsonut tekevänsä juurikaan mediakasvatuksellista yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Väittämä "Suunnittelen, toteutan ja arvioin opetustyöni yksin" kertoo, että yhteistyön puute opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ei koske vain mediakasvatusta vaan opettajat hoitavat opetustyönsä osa-alueet yleensäkin itsenäisesti. Tämän tiedon valossa näyttää siltä, että mediakasvatusta suunnitellaan ja toteutetaan yhteisesti enemmän kuin opetusta yleensä sillä jopa 66,2 prosenttia kertoi suunnittelevansa, toteuttavansa sekä arvioivansa opetustyönsä yleensäkin yksin. Vain noin viidennes vastaajista (21,2 %) katsoi tekevänsä suunnittelu-, opetus- ja arviointityössään yhteistyötä muiden kanssa. Mediakasvatuksen osalta osuus oli siis jonkin verran suurempi.

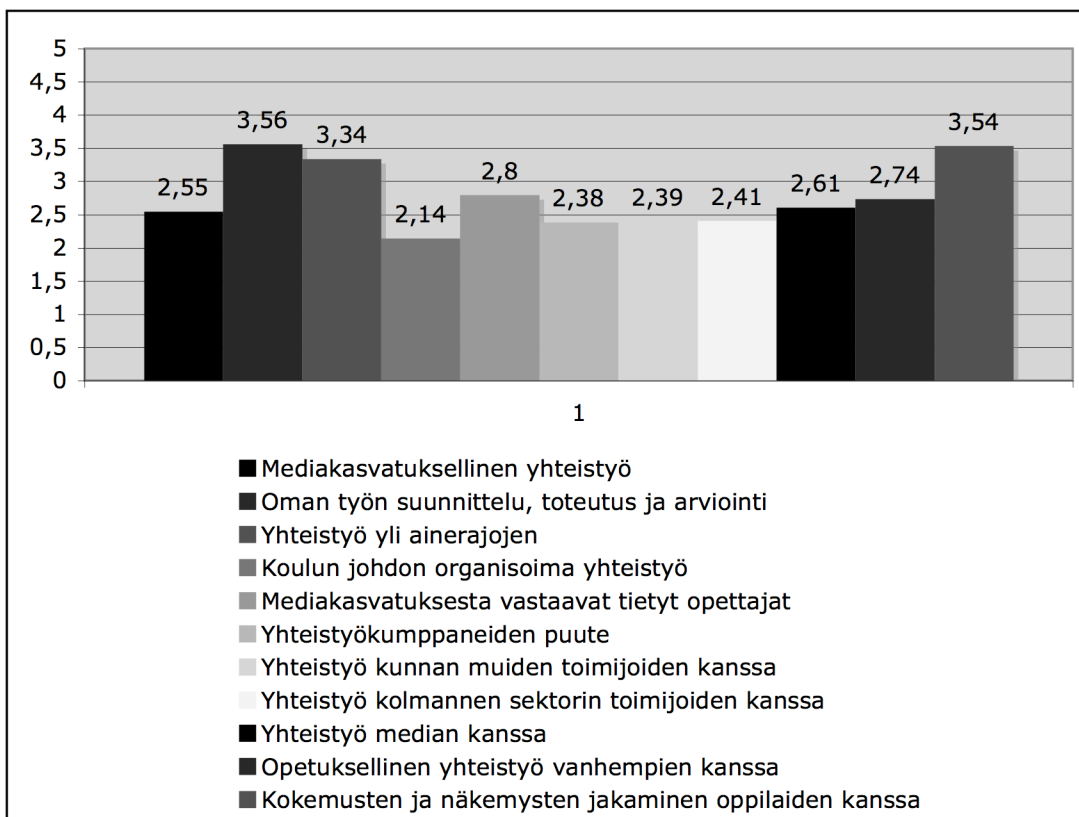
Kysymys yli ainerajojen tehtävästä yhteistyöstä on herättänyt epävarmuutta yli kolmanneksessa (36,6 %) vastaajista. Erilaisten opettavien aineiden rajat hämärtävä ja usein lähinnä tiettyihin oppiaineisiin erikoistuneiden opettajien (esim. musiikki, kuvataide, liikunta, ym.) välinen yhteistyö ei selvästi ole kaikkialla selkeä osa toimintakulttuuria. Toisaalta 45,2 prosenttia vastaajista on vastannut tämän yhteistyötavan olevan osa työyhteisön toimintaa ja vain 18,3 prosenttia opettajista ei tee juuri lainkaan yli ainerajojen ulottuvaa yhteistyötä. Yli ainerajojen tehdään yhteistyötä enemmän kuin yleensä mediakasvatuksellista yhteistyötä. Mediakasvatus voisi siis mahdollisesti olla yksi yhteistyön muoto, jos opettajat jo olemassa olevaa yhteistyökulttuuria haluaisivat tähän soveltaa.

Yhteistyön muodot näyttävät olevan vapaaehtoisuuteen perustuvia sillä vain 9 vastaajaa mainitsi tekevänsä lähinnä koulun johdon organisoimaa yhteistyötä. Noin kolmannes (32,4 %) koki, että mediakasvatuksesta heidän koulussaan vastaa kokonaan tai osittain vain siihen suuntautuneet opettajat. 40,8 prosenttia vastasi, ettei heidän kouluissaan ole erityisesti mediakasvatuksesta vastaavia opettajia. On siis oletettavaa, että näissä kouluissa mediakasvatuksesta vastaa jokainen opettaja omalta osaltaan. Noin viidennes vastaajista haluaisi tehdä yhteistyötä mediakasvatuksen osalta mutta ei löydä työyhteisöstään yhteistyökumppaneita. Yli puolet (56,4 %) ei joko halunnut tehdä yhteistyötä mediakasvatuksen osalta tai löytää tarvittaessa tähän yhteistyökumppaneita.

Kunnan muiden toimijoiden kanssa on tehnyt yhteistyötä noin viidennes (22,5 %) vastaajista. Kaksi kolmesta (57,8 %) ei ole tehnyt kyseisenlaista yhteistyötä. Prosenttiosuus on lähes sama sen joukon

kanssa, joka ei tehnyt mediakasvatuksellista yhteistyötä myöskään koulun muiden opettajien kanssa. Kolmannen sektorin toimijoiden kanssa mediakasvatuksellista yhteistyötä on tehnyt 22,6 prosenttia vastaajista, mikä on sama määrä kuin kunnan muiden toimijoiden kanssa yhteistyötä tehneet. 62 prosenttia ei ole tehnyt kyseisenliasta yhteistyötä. Prosenttiosuus on hieman suurempi kuin kunnan toimijoiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Median kanssa suoraan tehtävä yhteistyö näyttäisi olevan suosituin tapa tehdä mediakasvatuksellista yhteistyötä. Vastaajista kolmannes (29,6 %) ilmaisi tehneensä tämän kaltaista yhteistyötä. Median kanssa yhteistyötä ei ole juurikaan tehnyt hieman yli puolet (53,6 %).

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sisältää opetuksellista yhteistyötä myös noin viidenneksellä (22,6 %) vastaajista. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ei sisällä opetuksellista yhteistyötä 39,4 prosentilla vastaajista. Tämä yhteistyömuoto ei ole tyypillisempi tai epätyypillisempi yhteistyötapa kuin muidenkään tahojen kanssa tehtävä yhteistyö. Vanhempien tietotaitoa voisi mediakasvatuksessa suoraan hyödyntää valmiin toimintakulttuurin puitteissa siis vain noin viidenneksen kohdalla. Potentiaalia laajempaan yhteistyöhön voisi olla enemmänkin.



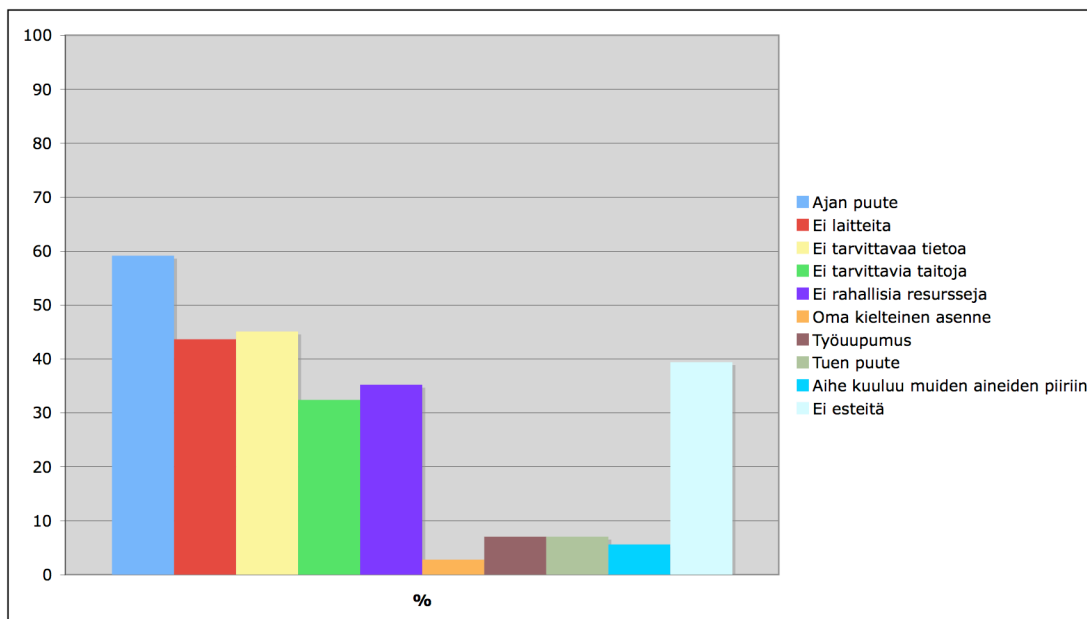
KUVIO 18. Mediakasvatuksellisen yhteistyön keskiarvot

Kun tarkastellaan eri sukupuolten yhteistyökäytäntöjä, voidaan huomata, että miehet tekevät aktiivisemmin yhteistyötä eri tahojen kanssa. Tilastollisesti merkittäväksi nousi Mann-Whitneyn U-testin mukaan miesten ja naisten tekemä yhteistyö kolmannen sektorin toimijoiden kanssa ($p=,002$). Yhteistyöllä ja koulutustaustalla ei tämän tutkimuksen mukaan ole merkittävää yhteyttä.

8.5.2 Mediakasvatuksen resurssit

Selvitin käytössä olevia mediakasvatuksen resursseja negaation kautta, koska ajattelin, että vastaajien on helpompi hahmottaa resurssien puutteita kuin eritellä olemassa olevia. Sen kautta toivoin saavani selville yleisimpiä esteitä mediakasvatuksen toteuttamiselle. Vastaajat saivat valita annetuista vaihtoehdoista niin monta kuin katsoivat tarpeelliseksi. Suurimmaksi resurssipulaksi koettiin aika; lähes 60% koki ajan puutteen suurimmaksi esteeksi musiikillisen mediakasvatuksen toteuttamiselle. Puutteet koulun laitteissa (43,7 %) sekä rahallisen resurssin puute (35,2 %) koettiin myös ongelmalliseksi. Opetuksen mahdollistavan tiedon puutteen koki resurssipulaksi 45,1 prosenttia vastaajista. Taitonsa koki puutteelliseksi 32,4 prosenttia. Merkittäviksi resurssipuutteiksi eivät nousseet kielteinen asenne (2,8 %), uupumus työssä (7 %), tuen puute työyhteisössä (7 %) tai se, ettei mediakasvatuksen katsottu kuuluvan musiikkikasvatuksen alueeseen (5,6 %). Yleisesti ottaen suuria esteitä ei musiikilliselle mediakasvatukselle nähnyt 39,4 prosenttia vastaajista.

Näiden tulosten perusteella musiikillisen mediakasvatuksen mahdollistamiseksi opetuksessa tulisi panostaa musiikin aseman vahvistamiseen alakoulun tuntijaossa, opettajien mediakasvatukselliseen kouluttamiseen sekä rahallisten resurssien ja sitä myötä materiaalistien resurssien parantamiseen. Opetuksen vähäisyys ei näiden tulosten mukaan ole kiinni opettajien kielteisestä asenteesta tai jaksamisesta opetustyössä.



KUVIO 19. Opetuksen resurssien puutteet (%)

Resurssipuutteiden jakautuminen sukupuolten välillä oli mielenkiintoinen. Naiset kokivat pääosin puutteita tiedoissa ja taidoissa kun taas miehet kokivat merkittävimmin puutetta rahallisista resursseista. Tilastollisesti merkittävä ero miesten ja naisten välillä saatiin väittämälle ”en näe esteitä mediakasvatukseen toteuttamiselle osana musiikkikasvatusta” ($p = ,043$). Miesvastaajat eivät koe mediakasvatukselle juurikaan esteitä kun taas naiset näkevät esteitä olevan enemmän. Kun tarkasteltiin koulutustaustaa ja kokemusta resurssipuutteista, huomattiin, että pelkän luokanopettajakoulutuksen saaneet kokivat jokaisella osa-alueella erikoistumisopintoja suorittaneita enemmän resurssipulaa. Luokanopettajista 28,6 prosenttia ja erikoistuneista 48,7 prosenttia ei kokenut erityisiä esteitä musiikilliselle mediakasvatukselle.

8.5.3 Yhteenvetoa opetuksellisesta yhteistyöstä sekä opetuksen resursseista

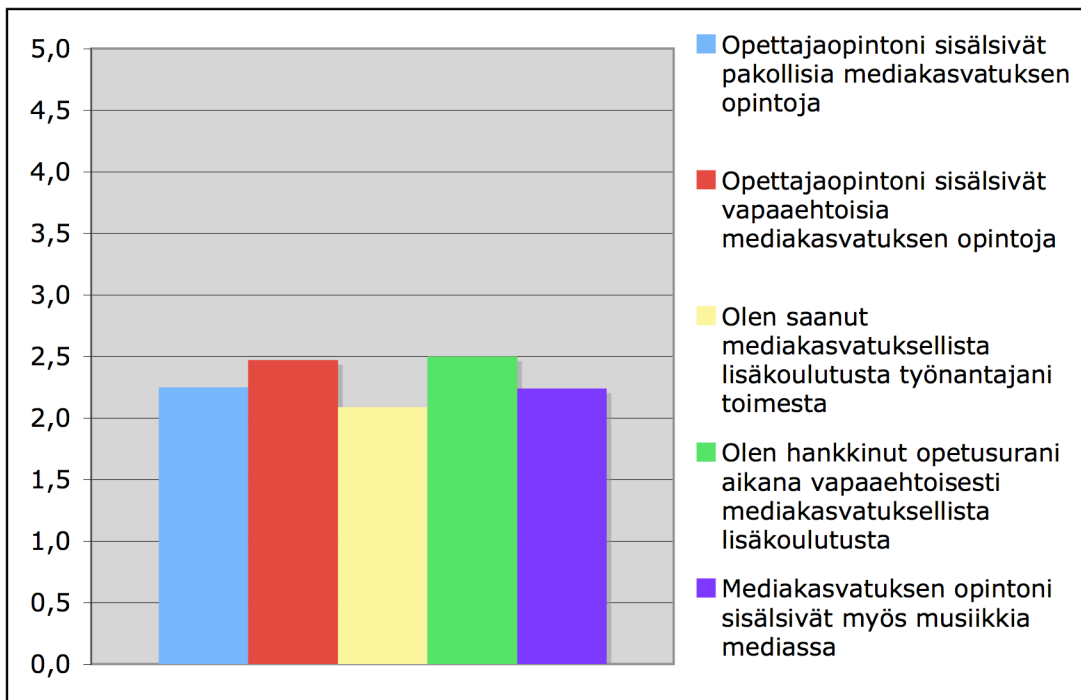
Tutkimustulosten perusteella musiikilliselle mediakasvatukselle voisi olla sijansa kouluissa jo vallitsevissa yhteistyömuodoissa. Hieman vajaa puolet vastaajista tekee opetuksellista yhteistyötä yli ainerajojen mutta mediakasvatuksen saralla vain noin kolmannes. Mediakasvatus voisi siis olla sisältö jo vallitsevissa työkuultuureissa sillä noin viidennes kaipasi yhteistyökumppania eikä tällaista ollut vielä työyhteisöstään löytänyt. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että miesvastaajat olivat aktiivisempia yhteistyön tekijöitä. Naisvastaajat kokivat eniten resurssipuutteita juuri tiedoissa ja taidoissa, mikä voi selittää arkuutta lähteä aktiiviseen yhteistoimintaan muiden kollegojen kanssa.

Yleisesti kouluista löytyi aktiivinen viidennes, joka teki yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa ja suoraan median kanssa yhteistyötä teki vielä useampi. Yhteistyöllä näyttäisi olevan tilausta myös resurssien valossa sillä suurimmiksi resurssipuutteiden kohteiksi koettiin aika ja tieto. Yhteistyöllä nämä kaksi puutetta olisi todennäköisesti lievennettävissä. Asennetta ja tuen puutetta ei koettu ongelmaksi, joten maaperä yhteistyön muodostamiselle voisi siis olla hedelmällinen.

8.6 Opettajien oma mediaosaaminen

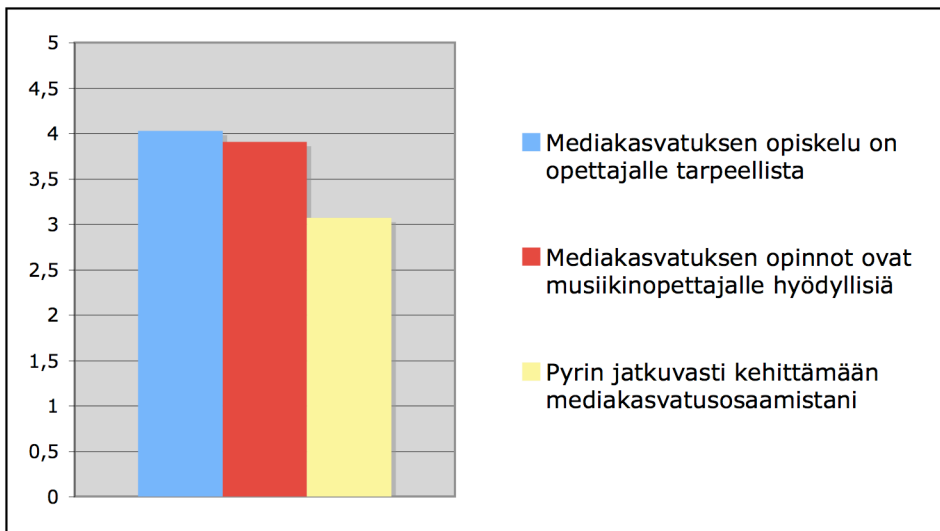
Seuraavassa esittelen kyselyn tuloksia koskien opettajien mediakasvatuksellista koulutustaustaa, omaehtoista harrastuneisuutta sekä omaa mediaosaamista. Vertailen saatuja tuloksia musiikillista mediakasvatusta kohtaan koettuihin asenteisiin.

Noin viidenneksen (19,8 %) opettajaopinnot sisälsivät pakollisia mediakasvatuksen opintoja. Kaksi kolmesta (59,1 %) ilmoitti, ettei opintoihin kuulunut lainkaan pakollista mediakasvatusta. Opettajaopinnoissa mediakasvatus oli tutumpaa vapaaehtoisten opintojen parista. 28,1 prosenttia oli väitteen kanssa jokseenkin samaa tai täysin samaa mieltä. Kuitenkin 50,7 prosenttia vastaajista ei ollut sisällyttänyt opintoihinsa vapaaehtoisia mediakasvatuksen opintoja. Työnantajan toimesta oli jonkinlaista mediakasvatuksellista lisäkoulutusta saanut 15,5 prosenttia vastaajista mutta peräti 64,8 prosenttia ei ollut saanut alan lisäkoulutusta. Vapaaehtoista mediakasvatuksellista lisäkoulutusta oli työssäoloaikana hankkinut 26,8 prosenttia vastaajista kun taas kouluttamattomien osuus oli 50,7 prosenttia. Musiikki ei ollut kuulunut koulutuksen sisältöihin kuin 18,4 prosentissa tapauksista. 60,5 prosenttia vastasi, ettei musiikki ollut kuulunut opetuksen sisältöihin.



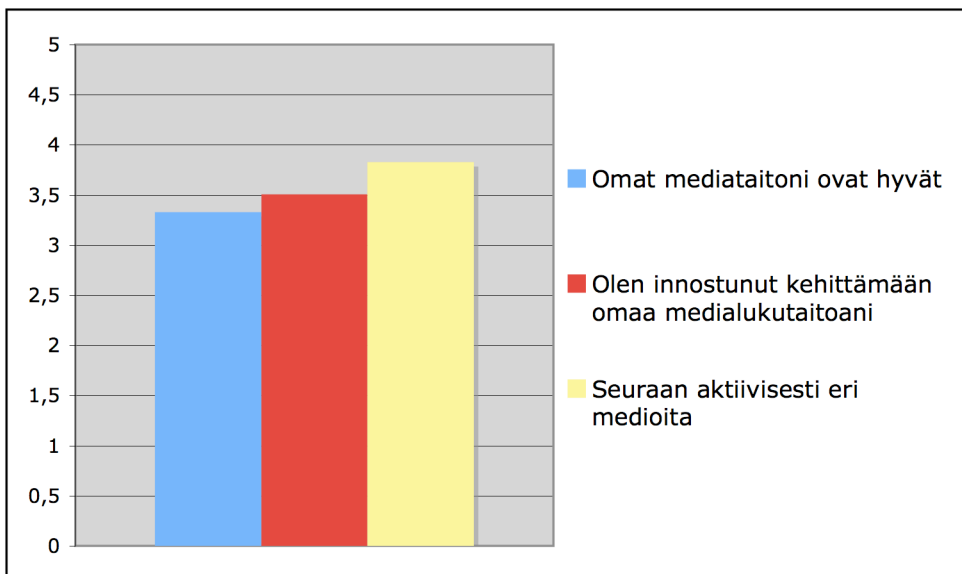
KUVIO 20. Mediakasvatuksellinen koulutustausta

Mediakasvatuksen opiskelu nähtiin yleisesti tarpeelliseksi. 73,3 prosenttia vastaajista oli väittämän “Mediakasvatuksen opiskelu on opettajalle tarpeellista” kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä ja vain 2,8 prosenttia jokseenkin eri mieltä. Mediakasvatuksen opiskelu nähtiin hyödylliseksi myös musiikinopettajalle. 66,2 prosenttia vastaajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä. Jokseenkin eri mieltä oli vain yksi vastaajista. Mediakasvatusosaamistaan pyrki jatkuvasti kehittämään 36,7 prosenttia vastaajista. Toisaalta 31 prosenttia ei ollut innokas kehittämään mediakasvatusosaamistaan jatkuvasti. Neutraalisti asiaan suhtautui lähes kolmannes eli 29,6 prosenttia vastaajista.



KUVIO 21. Näkemys mediakasvatuskoulutuksen tärkeydestä

Omat mediataitonsa arvioi hyväksi tai jokseenkin hyväksi 42,3 prosenttia vastaajista. Jopa 35,2 prosentilla vastaajista oli epävarma tai neutraali kanta väitteeseen. Mediataitojaan ei katsonut hyväksi 15,5 prosenttia vastaajista. 7 prosenttia ei osannut ottaa lainkaan kantaa. Omaa medialukutaitoaan oli valmiita kehittämään 47,8 prosenttia. Jopa 32,4 prosenttia suhtautui asiaan neutraalisti. 18,3 prosenttia ei ollut kovinkaan innokkaita kehittämään medialukutaitoaan. Tutkimukseen osallistuneista suurin osa vastasi myönteisesti, kun väittämä tiedusteli medioiden seuraamisaktiivisuutta. 28,2 prosenttia ei mielestään seurannut eri medioita aktiivisesti.



KUVIO 22. Vastaajien mediataidot ja aktiivisuus

Opettajat, jotka pitivät opettajaa tärkeänä mediakasvattajana sekä kokivat oppilaan musiikillisen medialukutaidon kehittämisen tärkeäksi, olivat hankkineet vapaaehtoista mediakasvatuksellista lisäkoulutusta sekä opiskelleet mediakasvatuksessa musiikin sisältöjä. Näillä vastaajilla oli myös halu kehittää omaa osaamistaan mediakasvatuksen saralla. He seurasivat myös aktiivisesti erilaisia medioita ja pitivät omia mediataitojaan hyvinä. Innostuneisuus omien medialukutaitojensa kehittämiseen ja pyrkimys kehittää omaa mediakasvatusosaamista korreloi positiivisesti väittämien ”mediakasvatusta tulisi tarjota jokaiselle alakoululaiselle myös musiikin opetuksessa” ja ”musiikinopettaja on tärkeä mediakasvattaja” kanssa. Koulutuksella ja harrastuneisuudella sekä positiivisella asenteella uutta mediakasvatuksen osa-aluetta kohtaan on siis selvä yhteys.

Koulutustaustalla ja hyvällä mediakompetenssilla ei näytä tutkimuksen mukaan olevan juuri yhteyttä. Sen sijaan sukupuolten välillä useissa mediakompetenssia käsitelleissä väittämissä saatiin tilastollisesti merkitsevä ero. Miehet olivat hankkineet vapaaehtoista mediakasvatuksellista lisäkoulutusta ($p = ,000$), pyrkivät jatkuvasti kehittämään omaa osaamistaan ($p = ,002$) ja olivat tässä innostuneita ($p = ,000$). Miehet myös pitivät naisia useammin omia mediataitojaan hyvinä ($p = ,002$) ja ilmoittivat seuraavansa aktiivisesti eri medioita ($p = ,006$).

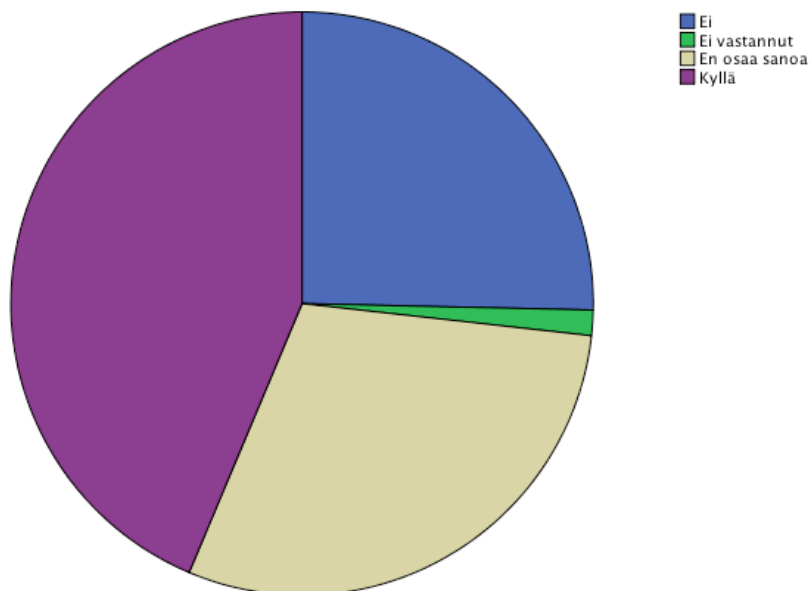
8.6.1 Yhteenvetoa opettajien mediakompetenssista

Niin pakollinen kuin vapaaehtoinenkin koulutus mediakasvatuksen saralla on selkeästi puutteellista. Osin tämä voi olla selitettävissä sillä, että ilmiö on varsin nuori. Toisaalta tämä kertoo myös puutteellisesta täydennyskoulutuksesta; joko lisäkoulutusta ei ole tarjolla tai sitä ei motivoiduta hankkimaan. Musiikki mediakasvatuksen koulutussisällöissä ei ole täysin vieras vaikkakin se on harvemmin osa mediakasvatuskoulutusta. Mediakasvatuksellisen koulutuksen tärkeys tunnustetaan varsin yleisesti, joten koulutuksen tarve ja käytännön toteutuminen eivät nykyisin kohtaa. Omia mediakasvatustaitojaan haluaisi kehittää kaksi viidestä mutta myös neutraalisti tähän suhtautuvia on paljon. Vastaajat arvioivat omat mediataitonsa melko hyviksi ja medioiden seuraamisaktiivisuutensa melko aktiiviseksi. Ristikkäisellä aineiston analysoinnilla selvisi, että motivaatio ja kiinnostus mediakasvatusta ja sen musiikillista ulottuvuutta kohtaan luo selvästi harrastuneisuutta ja siten kokemuksen omasta pystyvyydestä suhteessa tutkittuun ilmiöön. Tällä on myös yhteys ammatilliseen kiinnostukseen sekä motivaation kasvuun. Tässäkin osa-alueessa miesvastaajien kohdalla tämä toteutuu naisvastaajia useammin.

8.7 Mediakasvatus osana musiikkikasvatustyötä

Kyselyssäni selvitin myös, sisällyttävätkö alakoulun opettajat mediakasvatusta omaan musiikkikasvatustyöhönsä. Tutkimukseen osallistuneilla oli myös mahdollisuus kertoa avoimeen kysymykseen vastaten, miksi he näin tekivät. Ne, jotka sisällyttivät musiikkikasvatukseen mediakasvatusta, saivat myös kertoa, millä tavalla he näitä sisältöjä käytännössä toteuttivat.

Mediakasvatus oli osa musiikkikasvatustyötä 43,7 prosentilla vastaajista. Noin kolmannes (29,6 %) ei osannut ottaa kantaa kysymykseen ja noin neljänneksellä (25,4 %) mediakasvatus ei kuulunut musiikkikasvatustyöhön. Mediakasvatus ei siis ole tämän tutkimuksen valossa täysin tiedostamaton osa musiikkikasvatusta. Aiheesta epävarmojen osuus oli myös suuri. Vain 25,4 % vastasi kielteisesti kysymykseen.



KUVIO 23. Mediakasvatus osana opettajan omaa musiikkikasvatustyötä

Mediakasvatus on osa miesten musiikkikasvatustyötä selvästi useammin kuin naisten. Ero ryhmien välillä on Mann-Whitney U-testin mukaan tilastollisesti merkittävä ($p = ,027$). Seuraavassa taulukossa on eritelty kysymykseen ”mediakasvatus on osa omaa musiikkikasvatustyötäni” ”kyllä” tai ”ei” vastanneet naiset sekä miehet.

	kyllä	ei	Total
nainen	15	16	31
mies	16	2	18
Total	31	18	49

TAULUKKO 2. Käytännön musiikillinen mediakasvatus ja sukupuoli

Kruskal-Wallis testin avulla saatujen tulosten mukaan mediakasvatusta omaan musiikkikasvatustyöhönsä sisällyttävät suhtautuvat myös yleisesti positiivisesti mediakasvatukseen osana musiikkikasvatusta ($p = ,019$). He myös ovat hankkineet alan lisäkoulutusta ($p = ,000$), pyrkivät kehittämään mediakasvatusosaamistaan ($p = ,002$), pitävät omia mediataitojaan hyvinä ($p = ,002$) ja seuraavat aktiivisesti eri medioita ($p = ,006$). Sama positiivinen yhteys on musiikillista mediakasvatusta toteuttavien ja yhteistyöaktiivisuuden kanssa. Eri tavoin yhteistyötä tekevät aktiivisesti ne, jotka muutenkin toteuttavat mediakasvatusta omassa musiikkikasvatustyössään. Tilastollisesti merkitseväksi nousi yhteistyö muiden toimijoiden, kuten kunnan eri tahojen ($p = ,001$), kolmannen sektorin ($p = ,020$) ja eri medioiden ($p = ,011$), kanssa. Resurssien puutteen kokemus ja mediakasvatuksen toteuttaminen osana musiikkikasvatusta jaottui myös mielenkiintoisesti. Ne, jotka eivät toteuta musiikillista mediakasvatusta, kokevat laajasti resurssivajetta (aika, tieto, taito, asenne, tuki), erityisesti tiedon puutteessa. Musiikillista mediakasvatusta toteuttavat kokivat erityistä resurssipulaa lähinnä vain laitteiden puutteena sekä rahallisten resurssien puutteena. Pääosin nämä eivät kuitenkaan nähneet juurikaan esteitä mediakasvatuksen toteuttamiselle osana musiikkikasvatusta.

Avoimia kysymyksiä käsittelemällä luokittelun sekä kvantifioinnin avulla. Aineistosta nousi esiin kolme kielteistä pääkohtaa, jotka olivat syynä sille, että mediakasvatusta ei toteuteta osana musiikkikasvatusta. Pääkohdat olivat ulkoisten resurssien puute (15 viittausta), opettajan tieto- ja taitotasoon sekä motivaatioon liittyvät seikat (13 viittausta) sekä aiheen relevanttiuden puutteen kokeminen (14 viittausta).

Eniten yksittäisissä syissä viitattiin ajan puutteeseen (11 viittausta).

”Ajanpuute on huutava! Silloin, kun musiikkia on vain yksi viikkotunti, se on mielestäni käytettävä oppilaiden omaan musisointiin (sekä laulamiseen että soittamiseen) kuuntelukasvatukseen ja tiedolliseen ainekseen (esim. musiikin historia).”

”Tuntimäärät eivät riitä vielä tämänkin toteuttamiseen.”

Seuraavana tulivat taitojen puute (5 viittausta) sekä musiikin muiden osa-alueiden kokeminen tärkeämmäksi (5 viittausta).

”En ole perehtynyt riittävästi asiaan. Olen vanhanajan musiikinopettaja.”

”En koe osaavani tarpeeksi siihen liittyviä asioita.”

”Musiikkikasvatukseen peruskoulun alaluokilla kuuluu niin paljon perinteistä musiikin osa-alueiden harjoittamista, joka on musiikin peruskivi. Itse tekeminen laulaen ja soittaen on tärkeintä, ja siihenkin on aikaa liian vähän. En käytä sitä aikaa mihinkään mediakasvatukseen. Aikaa mediakasvatukselle on varmasti enemmän vaikkapa äidinkielessä. Myöhemmin näiden kaikkien (AI, MU, KU, mediak.) integroiminen on varmaan tarpeen ja antoisaa.”

Positiivisia viittauksia musiikkikasvatuksen sisällyttämisestä osaksi musiikkikasvatusta kertyi yhteensä 35. Näistä perusteluista nousi esiin kuusi pääkohtaa: yleiset aineen sisäiset (9 viittausta), yhteiskuntaan liittyvät (6 viittausta), lapsiin liittyvät (7 viittausta), kouluun liittyvät (2 viittausta), henkilökohtaiset (2 viittausta) sekä yleiset varovaisen positiiviset perustelut (9 viittausta).

Eniten viitattiin siihen, että mediakasvatus osana musiikkikasvatusta on yleisesti tärkeää (4 viittausta).

”Musiikki on oleellinen osa mediamaailmaa. Tämä kuuluu myös lasten elämään tiiviisti, joten se on tärkeä opetusaihe.”

”Tärkeää ihan niin kuin muukin mediakasvatus.”

Toinen paljon mainittu perustelu oli se, että musiikki ja media ovat nuorille tärkeitä sekä osa nuorten elämää (4 viittausta).

”Musiikki on nuorille tärkeää osa elämää ja sillä ja sen kautta vaikutetaan tietoisesti ja tiedostamatta nuorten asenteisiin ja elämäntapaan (esim. mainonta). Musiikki on tärkeä ilmaisukanava ja osa liittyy muihin taide- ja ilmaisumuotoihin. Tekijänoikeusasioissa musiikki on merkittävä media.”

”Mediakasvatus sisältää hyvin paljon musiikin elementtejä. Median käyttö on olennainen osa kasvavien lasten elämää.”

Myönteisesti kysymykseen ”Toteutatko mediakasvatusta omassa musiikkikasvatustyössäsi” vastanneet saivat kertoa avoimeen kysymykseen, kuinka mediakasvatusta toteutetaan omassa musiikkikasvatustyössä käytännössä. Luokittelin vastaukset Sintosen (2001, 138, 160) mukaan mediatuotannon ja vastaanoton alueisiin sekä mediakasvatuksen kolmeen tasoon: tekniseen, sisällölliseen ja kulttuuriseen.

Tuotannon ja vastaanoton (Sintonen 2001, 160) näkökulmat kiinnostivat, koska halusin selvittää, onko musiikillisen mediakasvatuksen painopiste aktiivisessa toimimisessa vai onko siinä kyse enemmän vastaanottajan asemasta lähtevästä opetuksesta. Tutkittavien vastauksissa tuotannon osaluueeseen viitattiin 26 kertaa kun taas vastaanoton alueeseen viitattiin 55 kertaa.

Luokittelin vastaukset myös Sintosen (2001, 138) kokoamien mediakasvatuksen kolmen tason mukaan teknisiin, sisällöllisiin sekä kulttuurisiin sisältöihin. Mediakasvatuksen tekniseen tasoon viitattiin 22 kertaa, sisällön tasoon 38 kertaa ja kulttuuriseen tasoon niin ikään 38 kertaa. Tämän tutkimuksen vastausten perusteella näyttää siis siltä, että mediakasvatuksen musiikillisiä ulottuvuuksia käsitellään opetuksessa varsin kattavasti. Mikään mediakasvatuksen taso ei näytä jäävän täysin vaille huomiota.

Luvussa 8.4 esittelin tutkimukseen osallistuneiden näkemyksiä kuvitteellisten musiikillisen mediakasvatuksen sisältöjen tärkeydestä. Vastaajien jo toteuttamalla musiikillisella mediakasvatuksella sekä heidän arvottamillaan kuvitteellisilla sisällöillä oli selkeitä yhtymäkohtia. Molemmissa tekninen taso koettiin vähiten tärkeäksi tai sitä käsiteltiin opetuksessa kaikkein vähiten. Kuvitteellisissa sisällöissä tärkeimmäksi koettiin sisällön tasoon kuuluvat seikat, kuten kriittinen havainnointi sekä analysointi. Tämä näkyi myös käytännön opetustyössä tärkeänä osa-

alueena. Kulttuurinen taso koettiin kuvitteellisissa sisällöissä melko tärkeäksi ja käytännön opetustyössä näihin näkökohtiin viitattiin yhtä paljon kun sisällön tasoonkin.

8.7.1 Yhteenvetoa musiikillisen mediakasvatuksen käytännöistä

Mediakasvatus on osa musiikkikasvatuksen käytäntöjä lähes puolella vastaajista. Epävarmojen joukkokin oli suuri, lähes kolmannes. Tämä joukko voisi olla tiedottamisella ja koulutuksella helpostikin saatavissa aktiivisten mediakasvattajien joukkoon. Vain 25,4 prosenttia vastasi kielteisesti kysymykseen. Kuten tutkimuksessa aiemmin esiteltiin, kielteisesti musiikillista mediavastatusta kohtaan *suhtautuvia* ei tämän tutkimuksen perusteella ole kuin 2,8 prosenttia. Mediakasvatuksella voisi siis olla sijansa musiikkikasvatuksessa pienin lisäpanostuksin niin koulutukseen kuin rahallisiin resursseihin. Täsmäpanostuksia tarvittaisiin naisopettajien kohdalla, sillä nämä toteuttavat mediakasvatusta osana musiikkikasvatusta miehiä harvemmin. Aiemmin todettu positiivinen kiinnostus–aktiivisuus –yhteys pätee myös käytännön työn kohdalla. Uuden ja hieman vieraaksi koetun aihealueen muuntaminen positiiviseksi ja motivoivaksi voisikin olla yksi tulevaisuuden mediakasvatushaasteista. Tämä voisi yleistää tämän positiivisen, itseään ruokkivan kehän muodostumista useamman opettajan kohdalla.

Avointen kysymysten vastaukset tukivat aiemmissä osioissa saatuja vastauksia. Mediakasvatusta musiikkikasvatuksen osana toteuttamattomat perustelivat kantaansa resurssipulalla. Ajan puute ja heikko tieto- ja taitotaso oli heikkous, joka tuli esiin myös opetuksen resursseista kertoneessa luvussa. Toisaalta aihe koetaan tärkeäksi yleisellä tasolla ja aiheen ymmärretään olevan merkittävä osa nykylasten elämismailmaa. Sisältöosaamisen osa-alueet korostuivat myös avoimissa vastauksissa mutta myös kulttuurinen osaaminen sai vahvistusta. Tämä näkökulma tuli esille myös opetuksen käytäntöjen perusteluissa. Vastauksissa vastaanoton tason korostuminen suhteessa tuotannon näkökulmaan viittaisi siihen, että työtavat, joilla musiikillista mediakasvatusta käsitellään, ovat enemmän vastaanottavaan analysointiin pohjautuvia eivätkä niinkään aktiivisen tekemisen ja projektien kautta työskentelemistä. Tämä on kysymyksenä tietenkin osa opettajan yleistä näkemystä oppimisesta ja sinällään koske vain mediakasvatusta.

8.8 Musiikillisen mediakasvatuksen tulevaisuus

Seuraavaksi tarkastelen musiikillisen mediakasvatuksen tulevaisuudennäkymiä ja niitä seikkoja, joilla musiikillisen mediakasvatuksen käytännön opetustyötä voidaan paremmin kehittää. Kyselyn viimeiseen osaan oli koottu seikkoja, joista kyselyyn vastanneet saivat valita kolme musiikillisessa mediakasvatuksessa oleellisimmaksi katsomaansa kehityskohdetta.

Vastaajien mielestä eniten musiikillisen mediakasvatuksen toteuttamisedellytyksiä parantaisi aiheesta tehtyjen opetusmateriaalien tuottaminen (49,3 %). Myös konkreettisia ohjeita mediakasvatuksen toteuttamiseen osana musiikkikasvatusta toivoi 42,3 prosenttia. Opettajien tietotaitoon liittyen myös luokanopettajien kouluttaminen (31 %) sekä jo työssä olevien täydennyskouluttaminen (35,2 %) koettiin musiikillisen mediakasvatuksen tulevaisuuden kannalta tärkeäksi. Tulos on yhteneväinen aiemmin mainitun heikon tieto-taito –tason näkemyksen kanssa. Vastaajilla oli kuitenkin halu kehittää osaamistaan, mikä on yhteneväinen tulevaisuudenvision kanssa. Rahallisia resursseja teknologisten laitteiden hankintaan toivoi lähes puolet vastaajista eli 45,1 prosenttia. Tällä hetkellä resurssipulaa koettiin eniten ajassa. Siitä huolimatta vain kolmannes, 33,8 prosenttia, näki lisätuntien saamisen kolmen tärkeimmän tulevaisuuden muutoskohteen joukkoon.

Vastaajat eivät nähneet opetussuunnitelmaan kohdistuvia muutoksia oleellisiksi musiikillisen mediakasvatuksen aseman vahvistamisen kannalta. 14,1 prosenttia piti oleellisena ja vaikuttavana toimenpiteenä mediakasvatuksen vahvistamista musiikin opetussuunnitelmassa. 18,3 prosenttia katsoi musiikin osuuden vahvistamisen mediakasvatuksen aihekokonaisuudessa aiheelliseksi toimenpiteeksi. Tämä tukee aiemmassa luvussa esiteltyä heikkoa tulosta mediakasvatukseen liittyneiden opetussuunnitelmanäkökohtien tiedostamisesta. Mediakasvatuksen sisällyttämisellä oppikirjoihin nähtiin olevan myös vähän vaikutusta. Vain 15,5 prosenttia näki tämän oleelliseksi toimenpiteeksi. Tästä voisi päätellä, että mediakasvatuksen sisältöjen toteuttaminen oppitunneilla ei kumpua oppikirjojen sisällöistä vaan opettajan omasta tieto-aidosta. Toisaalta on mielenkiintoista, että opetussuunnitelma ei myöskään näytä toimivan opetuksen keskeisenä ohjenuorana tai sen tehoon ei ainakaan uskota uudempien opetussisältöjen kohdalla. Vahvimmin musiikillisen mediakasvatuksen toteuttamisen helpottamisessa tulevaisuudessa uskotaan opettajan tieto-aidon kasvattamiseen.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten alakoulun musiikinopettajat näkevät mediakasvatuksen roolin musiikkikasvatuksessa yleisesti sekä omassa musiikkikasvatustyössään. Tutkimus oli kuvaileva tutkimus, jossa pyrittiin saamaan laaja-alainen kuva musiikilliseen mediakasvatukseen liittyvistä ilmiöistä. Näitä osa-alueita olivat tutkittavan ilmiön tärkeys ja ajankohtaisuus, opetussuunnitelma, alueen tavoitteet ja sisällöt, opetuksen resurssit ja opetuksellinen yhteistyö, opettajien mediakompetenssi, käytännön musiikillinen mediakasvatus sekä alueen tulevaisuudennäkymät. Tutkimuksessa esitellään 71:n musiikkia opettavan tai siitä kiinnostuneen, luokanopettajana toimivan henkilön näkemyksiä edellä mainituista ilmiöistä.

Tutkimukseni yksi kulmakivistä oli Sintosen väitöstutkimus mediakasvatuksesta ja sen musiikillisista mahdollisuuksista. Sintonen (2001, 39) painottaa, että musiikki on kaikille kuuluva etuoikeus, elämän peruselementti ja tekijä, joka vaikuttaa persoonallisuuden kehittymiseen sekä maailmankuvan rakentamiseen ja hahmottamiseen. Monet tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että kuuntelukokemukset ovat tärkeässä roolissa musiikista kiinnostumisessa ja siten yksi musiikillisen orientoitumisen mahdollistava tekijä. Sintosen (2001, 141-142) tutkimuksessa asiantuntijat pohtivat myös, että musiikki on monipuolisia käyttömahdollisuuksia omaava mediakielen osa ja lisäksi merkittävä osa monen nuoren elämismaailmaa. Nopparin ym. (2008, 31) tutkimuksen mukaan musiikki on medialaitteiden käytön ja mediakulutuksenkin näkökulmasta merkittäväällä sijalla kaikenikäisten lasten elämässä. Sen on tutkittu olevan yksi suosituimmista median käytön muodoista lasten ja nuorten parissa. Mediakasvatus osana musiikkikasvatusta, tai musiikillinen mediakasvatus, nähtiinkin tässä tutkimuksissa yleisesti positiivisessa valossa ja ilmiön tärkeys tunnustettiin. Tutkimukseeni osallistuneet henkilöt olivat oman näkemyksensä mukaan melko hyvin perillä tämän päivän lapsen ja nuoren mediamaailmasta ja sen sisällöistä. Tutkittavat myös pitivät tärkeänä, että opettaja on ajan tasalla nuorten elämismaailmasta. Musiikillisen medialukutaidon kehittäminen nähtiin tärkeäksi; vastaajat kokivat vastuuta oppilaidensa medialukutaidon kehittämisestä. Myös musiikilliseen mediakasvatukseen suhtauduttiin myönteisesti. Musiikinopettajan rooli mediakasvattajana ei ollut vastaajille kuitenkaan täysin yksimielisen selkeä.

Sintosen (2001, 14-15) käsityksen mukaan musiikkikasvatuksen ja mediakasvatuksen suhde onkin selkiintymätön. Musiikkikasvattajat eivät ole saaneet otetta medioituneesta kulttuuristamme eivätkä näin ollen sen suhteen ole pystyneet määrittelemään kulttuurista asemaansa. Musiikkikasvatuksen käytännön, tutkimuksen ja opettajankoulutuksen parissa ei mediapedagogisista käytännöistä puhutakaan lähes lainkaan. Mediakasvatus painottuu tällä hetkellä lähinnä verbaalisten ja visuaalisten sekä teknisten taitojen kehittämiseen.

Epävarmuus olikin yksi tutkimuksestani esiin noussut piirre. Kun tiedusteltiin musiikilliseen mediakasvatukseen liittyneitä seikkoja, oli ”En samaa enkä eri mieltä” tyyppinen vastaus usein jopa kolmasosalla vastaajista. Musiikillinen mediakasvatus on selvästi käsitteenä vieras tai vailla sisältöä, kuten eräästä vastauksesta osuvasti käy ilmi.

”En ymmärtänyt ollenkaan, mitä mediakasvatus musiikissa tarkoittaa... ei ole mielessäni mitään sisältöä tällaiselle käsitteelle.”

Tutkimuksessani epävarmuus näyttäytyi myös muulla kuin käsitteellisellä tasolla. Erityisesti luokanopettajavastaajien vastauksissa käytännön mediakasvatustyön esteenä näytti olevan yleinen resurssien puute. Tämä koski niin konkreettisia laitteita kuin tietoja ja taitoja. Tulevaisuuden musiikillisen mediakasvatuksen yhdeksi tärkeimmäksi kehitysehdotukseksi nousikin koulutus sekä aihepiirin konkreettiset täsmämateriaalit. Ryymän ja Korhonen (2005, 96) toteavat, että oppimisen ohjaaminen nykyisin vallitsevassa tietämysyhteiskunnassa edellyttää opettajien ammattispesifien mediataitojen ja mediakompetenssi kehittämistä: ei riitä, että opettaja itse osaa toimia mediaympäristössä tavoitteellisesti. Hänen on myös kyettävä suunnittelemaan ja ohjaamaan oppijoiden oppimisprosesseja siten, että eri medioita hyödynnetään mielekkäästi. Ryymän ja Korhonen (2005, 104-105) lisäävät myös, että mediataitojen ja etenkin ammattispesifin mediakompetenssin kehittyminen edellyttää vuosien työskentelyä sekä tiedon luomista ja välittämistä työelämässä. Opettajien mediakompetenssin kehittämisen tulisi olla systemaattisemmin suunniteltua. Jos professionaalinen mediakompetenssi on vain harvojen opettajien etuoikeus, olemme Ryymän ja Korhosen mukaan matkalla eriarvoistavaan ja taantumukselliseen yhteiskuntaan inhimillisen ja uutta luovan sijasta. Sintosen (2001, 143) mukaan mediakasvatuksen toteutuminen on ollut kiinni opettajien harrastuneisuudesta ja kouluttautumisaktiivisuudesta. Mediakasvatus toteutuu kouluissa, jos opettajat ovat tarpeeksi mediakompetentteja sitä toteuttamaan ja selvillä sen sisällöistä.

Tutkimuksessani mediakasvatuksellinen koulutus oli vastaajien kohdalla melko vähäistä. ”Aktiivinen viidennes”, joka näyttäytyi tutkimuksen useassa osassa, oli hankkinut alan koulutusta jopa vapaaehtoisesti omalla ajallaan. Suurin osa vastaajista oli kuitenkin saanut koulutusta hyvin vähän. Tämä näkyy luonnollisesti opettajien tieto-taito –tasossa käytännön opetustyössä. Musiikillista mediakasvatusta kohtaan ei kuitenkaan ollut havaittavissa kielteistä asennetta. Innostava ja motivoiva lisäkoulutus voisi olla avain tutkimuksessakin ilmi tulleen positiivisen kierteen aikaan saamiseksi. Kiinnostus ja motivaatio luo harrastuneisuutta ja siten kokemuksen omasta pystyvyydestä. Tämä poistaa epävarmuutta ja uuteen asiaan on helpompi tarttua opetustyön arjessakin. Kupiaisen & Sintosen (2009, 28-29) tiivistävät osuvasti samat seikat, jotka tulivat tässäkin tutkimuksessa selvästi ilmi. Heidän mukaansa 2000-luvun Suomessa formaalin opetuksen parissa mediakasvatusta totutetaan melko hajanaisesti, huolimatta sen sisällyttämisestä valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Opettajat myös kokevat, ettei heidän tekninen osaamisensa riitä mediakasvatuksen tarpeisiin ja jo opettajankoulutuksessa koetaan olevan puutteita. Muilla toimijoilla kuin koululla onkin edelleen merkittävä rooli mediakasvatuksen pedagogisen kehittämisen kannalta.

Sintonen (2001, 132) toteaa, että käytännössä mediakasvatuksen erilaisia lähestymistapoja määrittää esimerkiksi opettajan edustama aine, kouluaste tai tieteenala. Tämän vuoksi mediakasvatuksen kehittämisen kannalta tärkeäksi kysymykseksi nousee se, miten mediakasvatuksen toteuttamisessa voidaan ottaa huomioon sen monet ulottuvuudet. (Sintonen 2001, 132.) Monenkirjavan mutta usein yksittäin hyvin kapea-alaisenkin osaamisen valjastaminen käyttöön on hyvinkin mahdollista yhteistyömuotojen kehittämisen avulla. Tutkimuksessani kävi ilmi, että työyhteisöissä on olemassa jo valmiita yhteistyökanavia, joita voisi mediakasvatuksessa hyödyntää. Kun kapea-alaisetkin, ammattispesifit osaamisalueet yhdistettäisiin, saataisiin aikaan monipuolinen osaamisen verkko, jossa musiikki voisi olla yhtenä lenkkinä. Halua mediakasvatukselliselle yhteistyön tekemiselle tutkimukseni mukaan on.

Musiikin opetuksen suunnittelu näyttää Vesiojan (2006, 251) tutkimuksen mukaan tapahtuvan oman aineenhallinnan ehdoilla: sisällöiksi siis valitaan sellaisia sisältöjä, joista uskotaan selviydyttävän. Musiikilliset valmiudet siis ohjaavat opettajan tekemään opetuksen suunnittelua. Samassa Vesiojan (2006, 199) väitöstutkimuksessa musiikin opetussuunnitelma osoittautui melko vähän käytetyksi opetuksen ohjenuoraksi. Yksikään tutkimukseen osallistuneesta opettajasta ei noudattanut tarkasti koulun musiikin opetussuunnitelmaa. Tutkija päätyi tulosten perusteella johtopäätökseen, etteivät nykyiset musiikin opetussuunnitelmat palvele musiikillisilta taidoiltaan

epävarmaa opettajaa. Hyvä aineenhallinta antaa mahdollisuudet omaan ideointiin ja tilanteiden mukaan joustavasti etenevään musiikinopetukseen. Joillekin opettajille oli oppikirjoista muodostunut opetussuunnitelma, josta valitaan opetettavaksi sopivan tasoisia asioita (Vesioja 2006, 251). Myös tämän tutkimuksen perusteella innostavat ja käytännölliset toimet olisivat kaikkein tehokkaimpia mediakasvatuksen ja sen musiikillisen ulottuvuuden eteenpäin viejiä. Opetussuunnitelman vaikutus ei tutkimukseni perusteella ole suuri, vaikka se periaatteellisella ja teoreettisella tasolla onkin merkittävä tekijä. Opettajat eivät olleet kovinkaan hyvin selvillä opetussuunnitelman sisällöistä ja epävarmojen vastaajien määrä näissä tutkimukseni väittämissä oli suuri. Näyttäisi siltä, että jokin muu kuin opetussuunnitelma on käytännön opetustyön ohjenuora. Kun tutkimukseen osallistuneet saivat valita tulevaisuuden kehitysketjuja, oli opetussuunnitelmaan liittyvät seikat listan häntäpäässä. Uskoisin, että kyseessä on syvällisempi kuin vain musiikillista mediakasvatusta koskeva ilmiö. Tämä on seikka, jota opetusalan piirissä voitaneen pohtia tulevaisuudessa enemmänkin.

Sintonen (2005, 146) esittää, että lapset ja nuoret ovat usein teknisesti taitavia sekä kiinnostuneita mediakulttuurisista ilmiöistä. Monipuolinen mediakulttuuri on lapsille usein luonteva osa elämismailmaa. Valitettavan usein lapset ovat kuitenkin toissijainen yleisö ja äänetön mediakulttuurin kuluttajaryhmä. Sintonen kaipaakin lapsia enemmän tuottajan ja osallistujan rooliin kuluttajan sijasta. Verkostoituminen opetustyössä voisi myös monipuolistaa musiikillisen mediakasvatuksen opetussisältöjä sisältö- ja vastaanottopainotteisuudesta kulttuurin luomiseen ja oppilaiden omaan mediatuotantoon. Buckingham (2003, 19) erottelee näkökulmat lasten ja median välisen suhteesta kahteen eri leiriin. Toisen näkökannan mukaan lapsuus, sellaisena kuin se yleensä tunnetaan, on katoamassa lähinnä median syystä. Toinen näkökulma näkee median vapauttavana voimana, joka tekee uudesta sukupolvesta avoimemman, demokraattisemman ja sosiaalisesti valveutuneemman. Noppari ym. (2008, 9) toteavat, että median haittavaikutusten lisäksi on kiinnitetty huomiota median mahdollisuuksiin. Vaikka lapsia tulee myös suojella, heiltä itseltäänkin löytyy keinoja, joilla he selviytyvät uusista ja myös epämurkavista tilanteista. Lapset eivät ole vain passiivisia mediasisältöjen vastaanottajia, vaan aktiivisia merkityksen luoja ja jopa sisältöjen tuottajia. Median tunnustetaan edesauttavan kognitiivisten ja teknisten taitojen oppimista ja edistävän muun muassa avaruudellista hahmottamista ja kommunikaatiovalmiuksia. Median mahdollisuuksia huomioivan näkökulman mukaan tiedotusvälineet kehittävät lasten kulttuurista kompetenssia ja sosiaalista pääomaa. (Noppari ym. 2008, 9.) Opettajien tulisikin uskaltaa päästää irti tutkimuksessanikin esiin tulleesta sisältö ja analyysipainotteisesta, osin suojelevasta asenteesta

ja luottaa lasten kykyyn oivaltaa ja rakentaa itse selviytymiskeinojaan aktiivisen tuottamisen ja kulttuurisen osallistumisen kautta.

Sintonen (2001, 163) tiivistää keskeisimmän viestin, jonka itse haluaisin tutkimukseni välityksellä kaikille musiikkia opettaville luokanopettajille välittää. Hän pohtii mediakasvatuksen sijaa osana musiikkikasvatusta. Sen sijaan, että mediakasvatusajattelun kehittäminen musiikkikasvatuksessa vaatisi ensisijaisesti konkreettisia lisäyksiä opetuksen sisältöihin, sen voitaisiin ajatella olevan enemmänkin muutos asennoitumisessa opetuksen ja ympäröivän kulttuurin, erityisesti mediakulttuurin, suhteeseen sekä sitä kautta kehitystä myös opetuksen sisällöissä. Mielestäni tämän tutkimuksen suurin anti on ainakin itselleni ollut se, että se tieto-taito, joka opettajankoulutuksen käyneellä opettajalla on, on helposti valjastettavissa laadukkaan musiikillisen mediakasvatuksen tarpeisiin. Pienillä panostuksilla lasten musiikillinen maailma voisi saada uusia ulottuvuuksia myös koulun arjessa. Tämä ei tarkoittaisi perinteisesti tärkeiksi koetuista musiikin osa-alueista luopumista, ennemminkin niiden rikastuttamista.

Tutkimukseni oli tarkoitus olla kartoittava, laaja katsaus musiikilliseen mediakasvatukseen ja sen ilmenemiseen arjen opetustyössä. Tässä tutkimukseni onnistui mielestäni vähintään kohtuullisesti. Tutkimuksen ehdoton heikkous on tutkimukseen osallistuneiden vähäinen määrä ja siten aineiston pienuus. Tästä seuraa luonnollisesti tulosten yleistettävyyden heikentyminen. Tulosten voidaan ajatella pätevän lähinnä tutkimusjoukossa ja antavan vain viitteellistä suuntaa tutkimusalueen todellisesta tilasta. Yleistettävyyttä olisi voitu parantaa usealla eri tutkimusmenetelmällä hankitulla tutkimustiedolla mutta tähän ei tällä kertaa ollut resursseja. Tutkimus antaa kuitenkin ajoittaisesta laveudestaan huolimatta useita näkökulmia musiikin ja mediakasvatuksen käytäntöön ja osittain myös sen kehittämiseen. Sen suurin anti on mielestäni herättää alan osaajia näkemään musiikillisen mediakasvatuksen tärkeys ja kannustaa kehittämään tätä vähän esillä olevaa osaamisen aluetta. Tutkimukseni jokainen kysymys vaatisi taakseen aivan oman tutkimuksen, jotta ilmiössä olisi mahdollista päästä pintaraapaisua syvemmälle. Toivonkin, että tämä tutkimus voisi olla inspiroimassa tulevia tutkijoita ja opinnäytetyön tekijöitä.

Tutkimukseni herätti myös itselleni paljon uusia kysymyksiä ja näenkin, että alueen jatkotutkimusmahdollisuudet ovat todella moninaiset juuri vähäisen aiemman tutkimuksen vuoksi. Ensinnäkin mediakokemuksen tutkiminen musiikin näkökulmasta antaisi vastauksia musiikillisen mediakasvatuksen käytäntöjen kehittämiseen. Tutkimuksen kohteena voisi olla esimerkiksi lasten kyky ymmärtää musiikin merkitystä mediatuotteissa. Esimerkiksi toimintatutkimuksena toteutettu

käytännön kokeilu mediamusiikkikasvatuksen vaikutuksista mediakokemuksen jäsentämiseen antaisi varsin suoraan uusia näkökulmia ja työkaluja musiikillisen mediakasvatuksen opetustyöhön. Samanlaisen tutkimuksen voisi toteuttaa myös lasten kanssa toimivien mediakasvattajien piirissä. Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimusalue voisi olla myös yksityiskohtaisempi musiikillisen mediakasvatuksen sisältöjen tarkastelu. Myös opettajien perus- ja jatkokoulutus sekä näiden vaikutus opettajan mediakompetenssiin ja sitä myöden käytännön opetustyöhön olisi hyödyllinen tutkimuskohde. Myös yhteistyökäytäntöjen tutkiminen esimerkiksi osana mediaprojektia olisi tarpeellista. Tässä voitaisiin selvittää yhteistyömuotojen rakentumista eri osaamisalueita omaavien opettajien välillä. Tutkimuksessani esiin tulleet sukupuolierot mediakasvatuksen käytännöissä olisi myös mielenkiintoinen tutkimuskohde. Tätä ilmiötä selvittävä tutkimus antaisi myös vastauksia muun muassa opetustyön tukimahdollisuuksien kehittämiseen.

Musiikki, media sekä kasvatus luovat siis monipuolisen ja myös monitieteisen yhdistelmän, joka luo mielenkiintoisia tutkimusmahdollisuuksia. Alan tutkimuksen myötä on mahdollisuus koskettaa yhtä oleellista ja vaikuttavaa lasten elämän osa-aluetta ja luoda samalla uusia kulttuurin muotoja lasten vapaa-ajan kulttuurin sekä koulukulttuurin välille.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopistopaino, 15-30.
- Buckingham, D. 2003. Media education: literacy, learnig and contemporary culture. Cambridge: Polity.
- Campbell, P.S. 1998. Songs In Their Heads. Music and Its meanings in Children's lives. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Hart, A. 1998. Models of Media Education in England and the Secondary Curriculum for English. Teoksessa A. Hart (toim.) Teaching the Media. International Perspectives. Mahwah, N.J.: Erlbaum. 23-56.
- Haveri, J. 1999. Rakennetaanko av-opetus oppilaan, opettajan vai median ehdoilla? Teoksessa Halme, K. (toim.) Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta. BTJ Kirjastopalvelu: Helsinki. 18-34.
- Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Herkman, J. 1998. Sarjakuvan kieli ja mieli. Tampere: Vastapaino.
- Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Inkinen, T. 2005. Johdattava polku lasten tietoyhteiskuntaan. Teoksessa A. R. Lahikainen, Hietala, P. & T. Inkinen. ym. Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangas, S. 2005. Mediakasvatuksen avaimet digitalisoituvaan leikkiin. Teoksessa S. Kotilainen & S. Sintonen (toim.) Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Helsinki: Oikeusministeriö. 47-52.
- Kilpiö, A. & Markkula, M-L. 2006. Tietoyhteiskuntakehitys – opettajat odotusten ja mahdollisuuksien ristipaineessa. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 63-72.
- Kivi, E. & Pirilä, K. 2005. Elävä kuva – elävä ääni. Helsinki: Like.
- Koivusalo-Kuusivaara, R. 2007. Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus. Helsingin yliopisto. Viestinnän julkaisuja 14. Luettu 12.8.2009.
<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/5374/lapsetme.pdf?sequence=1>
- Kotilainen, S. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala, & U. Kivikuru (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 31—42.
- Kotilainen, S. 2001. Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. Tampereen yliopisto. Luettu 9.1.2009 <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5072-8.pdf>
- Kotilainen, S. 2005. Mediakasvatusta ammattitaidolla. Teoksessa T. Varis (toim.) Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: OKKA. 143-154.

- Kotilainen, S., Sintonen, S., Tuominen, S., Uusitalo, N. & Vainionpää, J. 2005.
Mediakasvatuksen kansalliset kehittämistarpeet ja toimenpide-ehdotukset.
Teoksessa S. Kotilainen & S. Sintonen (toim.) Mediakasvatus 2005.
Kansalliset kehittämistarpeet. Helsinki: Oikeusministeriö. 11-17.
- Kupiainen, R. 2002. Mediakokemuksia viihteen, mielihyvän ja nautinnon
labyrinteissa. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia
lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura. 70-81.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus.
Helsinki: Oy Yliopistokustannus.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- Livingstone, S. & Van Couvering, E. & Thumin, N. 2005. Adult Media Literacy. A Review of the
Research Literature on Behalf of Ofcom. Luettu 19.8.2009
http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/aml.pdf
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Bookwell Oy.
- Marsh, J. 2005. Popular culture, new media and digital literacy in early childhood.
New York: RoutledgeFalmer.
- Metsämuuronen, J. 2004. Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien
perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä:
Gummerus.
- Mikkola, A-M., Haapamäki, H., Julin, A., Kauppinen, A., Koskela, L., Nuolijärvi, P.
& Valkonen, K. 2006. Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Mills, J. 2005. Music in the school. Oxford: Oxford University Press.

- Mustonen, A. 2001. Mediapsykologia. Helsinki: WSOY.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Niinistö, H. 2005. Lapset kertovat elokuvien. Teoksessa A-L. Huttunen & A.M. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivät 17.-18.11.2005 Jyväskylässä, 212-220. Luettu 19.8.2009.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence=1>
- Niinistö, H. & Ruhala, A. (toim.), 2006. Mediametkaa. Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla. BTJ Kirjastopalvelu: Helsinki.
- Noppiari, E., Uusitalo, N., Kupiainen, R. & Luostarinen, H. 2008. ”Mä oon nyt online!” Lasten mediaympäristö muutoksessa. Tampereen yliopiston julkaisuja A 104/2008: Tampere.
- Nyyssölä, K. 2008. Mediakulttuuri oppimisympäristönä. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Pohjola, K. & Johnson, E. 2009. Lasten mediakulttuuri ja koulu vuoropuheluun. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Potter, J. W. 2004. Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach. Sage Publications, Inc.
- Ruokonen, I. & Grönholm, M. 2005. Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikkiluokilla. Kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen luova voima: kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taideainekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura. 85-100.

- Ryymän, E. & Korhonen, K. 2005. Virtuaalinen työpaja opettajan mediakompetenssin kehittämisen tukena. Teoksessa T. Varis (toim.) Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuden kasvaminen. Helsinki: OKKA. 93-110.
- Sintonen, S. 2001. Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Sintonen, S. 2005. Mediataidoista kulttuurista voimaa. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä. Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12 vuotiaan lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura. 145-157.
- Sintonen, S. 2008. Mediakasvatus kulttuurista identiteettiä tukemassa. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä. Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uhallalla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. 134-141.
- Siponen, L. 2005. Musiikinopetus peruskoulun alaluokilla. Musiikkia opettavien ajatuksia nykypäivän musiikinopetuksesta. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 2000. Mediakasvatus simultaatiokulttuurissa. Helsinki: WSOY.
- Tella, S. & Kynäslähti, H. 2005. Mediakasvatuksen uustulkintaa ja ajankohtaista didaktista teoriaa – Pohdintaa mediakasvatuksen kahtalaisesta tiedepohjasta. Teoksessa T. Varis (toim.) Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuden kasvaminen. Helsinki: OKKA. 83-92.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Tuominen, S. 1999. Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa 1. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A17/1999. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 99-122.

Vainionpää, J. 2005. Oppimateriaalit mediakasvatuksessa. Teoksessa S. Kotilainen & S. Sintonen (toim.) Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Helsinki: Oikeusministeriö. 40-43.

Valkonen, T. 1971. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.

Varis, T. 2005. Medialukutaidon tila ja toteutus Euroopassa. Teoksessa T. Varis (toim.) Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: OKKA-säätiö. 9-30.

Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 113.

LIITTEET

Saatekirje koulujen rehtoreille

Liite 1(1)

Hei! Voisitko ystävällisesti välittää tämän viestin koulunne musiikin opettamiseen suuntautuneelle tai siitä erityisesti kiinnostuneelle alakoulun opettajalle.

Ystävällisin terveisin

Sanna-Mari Heinonen

Hei!

Jos olet musiikkiin suuntautunut luokanopettaja tai opettaja, joka opetat musiikkia muillekin kuin omalle luokallesi, on tämä pro gradu -tutkielmaani liittyvä kysely tarkoitettu sinulle.

Kyselyn avulla on tarkoitus selvittää, mitä musiikkia opettavat luokanopettajat ajattelevat mediakasvatuksen opettamisesta osana musiikkikasvatusta.

Vastaaminen on täysin luottamuksellista ja turvallista. Vastaajan henkilöllisyys tule tutkijan tietoon.

Oheista linkkiä painamalla pääset vastaamaan kyselyyn.

<https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/1282/lomake.html>

Voit esittää mahdollisia kysymyksiä kyselyyn liittyen vastaamalla tähän sähköpostiin.

Kiitos vaivannäöstäsi ja hyvää kevään jatkoa!

T: Sanna-Mari Heinonen
luokanopettajaopiskelija
Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Hei!

Jos olet musiikkiin suuntautunut luokanopettaja tai opettaja, joka opetat musiikkia muillekin kuin omalle luokallesi, on tämä pro gradu -tutkielmaani liittyvä kysely tarkoitettu sinulle. Mikäli kuvaus ei sovi sinuun, pyydän sinua välittämään viestin koulunne opettajalle, joka on suuntautunut musiikin opettamiseen.

Kyselyn avulla on tarkoitus selvittää, mitä musiikkia opettavat luokanopettajat ajattelevat mediakasvatuksen opettamisesta osana musiikkikasvatusta.

Vastaaminen on täysin luottamuksellista ja turvallista. Vastaajan henkilöllisyys tulee tutkijan tietoon.

Oheista linkkiä painamalla pääset vastaamaan kyselyyn.

<https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/1282/lomake.html>

Voit esittää mahdollisia kysymyksiä kyselyyn liittyen vastaamalla tähän sähköpostiin.

Kiitos vaivannäöstäsi ja hyvää kevään jatkoa!

T: Sanna-Mari Heinonen
luokanopettajaopiskelija
Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Kysely: Mediakasvatus osana musiikkikasvatusta

Hei sinä musiikkia opettava luokanopettaja!

Tämä kysely on tarkoitettu sinulle, joka olet musiikkiin suuntautunut luokanopettaja tai opettaja, joka opetat musiikkia myös muille kuin omalle luokallesi.

Olen Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitokselta luokanopettajaksi pian valmistuva opiskelija. Kysely on osa pro gradu -tutkielmaani.

Tämän kyselyn avulla on tarkoitus selvittää, mitä musiikkia opettavat luokanopettajat ajattelevat mediakasvatuksen opettamisesta osana musiikkikasvatusta.

Kyselyyn vastataan anonyymisti eikä vastaajien henkilöllisyys tule tutkijan tietoon. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

Vastaathan kyselyyn mahdollisimman pian! Kysely suljetaan helatorstaina 21.5.2009.

Kiitos vaivannäöstäsi!

Sanna-Mari Heinonen

Taustatiedot 1/9

Vastaa alla oleviin taustatietokysymyksiin. [?](#)

Nainen Mies

Sukupuoli

Koulutustausta [?](#)

- Luokanopettajakoulutus
- Luokanopettajakoulutus, musiikin erikoistumisopinnot
- Musiikin aineenopettajakoulutus
- Ei muodollista opettajan pätevyyttä
- Jokin muu

Työskentelyvuodet alakoulun opettajan työssä [?](#)

- 0-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-20 vuotta
- 21-30 vuotta
- yli 31 vuotta

Asukasmäärä kunnassa, jossa koulu sijaitsee [?](#)

- alle 6000
- 6001-15000
- 15001-50000

50001-150000

yli 150000

Koulun oppilasmäärä [?](#)

alle 50

50-100

101-150

151-250

251-400

yli 400

Rooli musiikinopettajana [?](#)

Opetan koulussamme vain musiikkia

Opetan musiikkia oman luokkani lisäksi joillekin luokille

Opetan musiikkia tällä hetkellä vain omalle luokalleni

En tällä hetkellä opeta lainkaan musiikkia.

Mediakasvatuksen tärkeys ja ajankohtaisuus 2/9

Valitse parhaiten sopiva vaihtoehto. (Täysin eri mieltä = 1 - 5 = Täysin samaa mieltä, eos = En osaa sanoa) [?](#)

	1	2	3	4	5	eos
Tiedän, mitä oppilaideni käyttämät mediat sisältävät.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedän, mikä on musiikin rooli nykymediassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedän, mitä musiikkiteknologisia välineitä oppilaani käyttävät.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajan on tärkeää olla selvillä oppilaidensa median käytöstä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden mediakäyttäytyminen kuuluu vain oppilaan omalle luokanopettajalle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen lapsen musiikillisen medialukutaidon kehittämisen tärkeäksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen olevani vastuussa oppilaideni mediataitojen ja medialukutaidon kehittymisestä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediakasvatusta tulisi tarjota jokaiselle alakoululaiselle myös musiikin opetuksessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikinopettaja on tärkeä mediakasvattaja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musiikillisen mediakasvatuksen tavoitteet 3/9

Valitse seuraavista mielestäsi kolme tärkeintä musiikillisen mediakasvatuksen tavoitetta alakoulussa. [?](#)

Musiikilliseen mediakulttuuriin liittyvän tietoisuuden lisääminen

Oman musiikillisen mediasuhteen tarkastelu ja kehittäminen

Median äänimaisemien havainnointi ja ymmärtäminen

- Mediamusiikin analysointikyvyn kehittäminen
- Mediamusiikkiesitysten tuottaminen yhdessä ja yksin
- Kriittisten, luovien mediataitojen kehittäminen

Musiikillisen mediakasvatuksen sisällöt 4/9

Seuraavassa on lueteltu musiikkiin liittyviä mediakasvatuksen sisältöjä. Merkitse, kuinka tärkeänä pidät sisältöä alakoulun oppilaan kannalta.

(En lainkaan tärkeänä = 1 - 5 = Erittäin tärkeänä, eos = En osaa sanoa) ?

	1	2	3	4	5	eos
Musiikkiteknologisten medialaitteiden hallinta- ja käyttötaidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediamusiikin sekä musiikkiteknologian kehityshistorian tunteminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikin tekijänoikeudelliset kysymykset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikin tuotantoprosesseihin ja tuotannon taustoihin tutustuminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaupallisuus mediamusiikissa (miten musiikkia myydään)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	eos
Median äänimaisemiin tutustuminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikki, ääniefektit ja hiljaisuus elementteinä mediaesityksissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutustuminen musiikkiin ja sen peruskäsitteisiin (esim. melodia, rytmi, harmonia) osana audiovisuaalista kerrontaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutustuminen musiikin rooliin mediassa tunteiden ja mielikuvien herättäjänä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuvan, sanan ja äänen yhteydet mediaesityksissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikillisen median käsitteiden hallinta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	eos
Median vaikutus omaan musiikkimakuun ja mieltymyksiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toisten musiikillisten mediamieltymysten hyväksyminen ja suvaitsevaisuus ja vaihtoehtoisten valintojen ymmärtäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikillisen mediaympäristön toiminnan hahmottaminen ja siinä toimiminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lasten oma musiikillinen ilmaisu median avulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikkimedian vaikutukset lapsiin ja nuoriin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Turvallinen musiikkimedian käyttö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taito valita itselleen sopivia musiikillisen median sisältöjä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaan musiikilliset vaikutusmahdollisuudet mediassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	eos
Musiikillisen median merkitys yksittäiselle ihmiselle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musiikillisen median merkitys yhteiskunnalle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Musiikkimedian käyttötavat lapsuudessa ja nuoruudessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
		1	2	3	4	5	eos
Eri medioiden luoma kuva samasta musiikki-ilmiöstä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Mediamusiikin genretuntemus ja musiikin yhteys elämäntyylisiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Median tavat puhua eri musiikkityyleistä (esim. genret, stereotypiat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Median esittelemän musiikin kohdeyleisön hahmottaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Kansallisen kulttuurin vaikutus mediassa esiintyvään musiikkiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Mediakasvatuksellinen yhteistyö 5/9

Valitse itsellesi parhaiten sopiva vaihtoehto. (Täysin eri mieltä = 1 - 5 = Täysin samaa mieltä, eos = En osaa sanoa) ?

		1	2	3	4	5	eos
Teen aktiivisesti mediakasvatuksellista yhteistyötä koulumme muiden opettajien kanssa (esim. suunnittelu, projektit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Suunnittelen, toteutan ja arvioin opetustyöni yksin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Koulumme opettajat tekevät aktiivisesti yhteistyötä yli ainerajojen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Koulumme opettajat tekevät keskenään vain koulumme johdon organisoimaa yhteistyötä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Mediakasvatuksesta vastaavat koulullamme vain tietyt, siihen suuntautuneet opettajat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Haluaisin tehdä yhteistyötä mediakasvatuksen osalta mutta en löydä työyhteisöstämme yhteistyökumppaneita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Olen tehnyt mediakasvatuksellista yhteistyötä kuntamme muiden toimijoiden (esim. kirjastot, museot) kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Olen tehnyt mediakasvatuksellista yhteistyötä kolmannen sektorin toimijoiden (esim. seurakunnat, yhdistykset, järjestöt) kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Olen tehnyt luokkani kanssa yhteistyötä jonkun median kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Oppilaideni vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sisältää myös opetuksellista yhteistyötä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Opetus- ja oppimistilanteissa jaamme kokemuksia ja näkemyksiä oppilaideni kanssa tasavertaisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Koulumme yleinen opetussuunnitelma sisältää mediakasvatuksen sisältöjä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Koulumme musiikin opetussuunnitelma sisältää mediakasvatuksen sisältöjä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Musiikinopettajan mediakasvatusosaaminen 6/9

Valitse sopiva vaihtoehto. Täysin eri mieltä = 1 - 5 = Täysin samaa mieltä, eos = En osaa sanoa ?

	1	2	3	4	5	eos
Opettajaopintoni sisälsivät pakollisia mediakasvatuksen opintoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajaopintoni sisälsivät vapaaehtoisia mediakasvatuksen opintoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut mediakasvatuksellista lisäkoulutusta työnantajani toimesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen hankkinut opetusurani aikana vapaaehtoisesti mediakasvatuksellista lisäkoulutusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediakasvatuksen opintoni käsittelivät myös musiikkia mediassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	eos
Mediakasvatuksen opiskelu on opettajalle tarpeellista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediakasvatuksen opinnot ovat musiikinopettajalle hyödyllisiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyrin jatkuvasti kehittämään mediakasvatusosaamistani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvioin jatkuvasti omaa opetustyötäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omat mediataitoni ovat hyvät.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen innostunut kehittämään omaa medialukutaitoani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seuraan aktiivisesti eri medioita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musiikillisen mediakasvatuksen toteuttamisen resurssit 7/9

Merkitse alla olevista haluamasi vaihtoehdot. Suurimmat esteet mediakasvatuksen toteuttamisessa osana musiikkikasvatusta ovat mielestäni: ?

- Aika ei riitä.
- Koulullamme ei ole tarvittavia laitteita.
- En koe omaavani riittävästi tietoa musiikillisesta mediakasvatuksesta.
- En koe omaavani riittävästi taitoja musiikillisen mediakasvatuksen toteuttamiseen.
- Koulumme rahalliset resurssit eivät riitä.
- Oma kielteinen asenteeni mediakasvatusta kohtaan.
- Olen uupunut työssäni enkä jaksa perehtyä aiheeseen.
- En saa työyhteisössäni tarvitsemaani tukea mediakasvatustyöhön.
- Mediakasvatus kuuluu mielestäni muiden aineiden opetuksen piiriin.
- En näe esteitä mediakasvatuksen toteuttamiselle osana musiikkikasvatusta.

Merkitse alla olevista haluamasi vaihtoehdot. Suurimmat esteet mediakasvatuksen toteuttamisessa osana musiikkikasvatusta ovat mielestäni: ?

- Aika ei riitä.
- Koulullamme ei ole tarvittavia laitteita.

- En koe omaavani riittävästi tietoa musiikillisesta mediakasvatuksesta.
- En koe omaavani riittävästi taitoja musiikillisen mediakasvatuksen toteuttamiseen.
- Koulumme rahalliset resurssit eivät riitä.
- Oma kielteinen asenteeni mediakasvatusta kohtaan.
- Olen uupunut työssäni enkä jaksa perehtyä aiheeseen.
- En saa työyhteisössäni tarvitsemaani tukea mediakasvatustyöhön.
- Mediakasvatus kuuluu mielestäni muiden aineiden opetuksen piiriin.
- En näe esteitä mediakasvatuksen toteuttamiselle osana musiikkikasvatusta.

Mediakasvatus käytännön työssä 8/9

Valitse sopiva vaihtoehto. [?](#)

Kyllä Ei En osaa sanoa

Mediakasvatus on osa omaa musiikkikasvatustyötäni.

Miksi?

[?](#)

Jos vastasit kyllä, kerro omin sanoin, kuinka toteutat mediakasvatusta omassa musiikkikasvatustyössäsi? [?](#)



Musiikillisen mediakasvatuksen tulevaisuus 9/9

Mitkä toimenpiteet helpottaisivat tulevaisuudessa mediakasvatuksen toteuttamista osana musiikkikasvatusta. Valitse mielestäsi kolme tärkeintä vaihtoehtoa. [?](#)

- Mediakasvatuksen musiikillista näkökulmaa tulisi lisätä luokanopettajaopinnoissa.
- Työelämässä olevia musiikkiin erikoistuneita luokanopettajia tulisi täydennyskouluttaa mediakasvatuksen alalla.
- Mediakasvatuksen osuutta musiikin opetussuunnitelmassa tulisi vahvistaa.
- Musiikin osuutta mediakasvatuksen aihekokonaisuudessa tulisi tarkentaa.
- Musiikin tuntimääriä opetuksessa tulisi lisätä.
- Kouluille tulisi antaa enemmän rahallisia resursseja uusien teknologisten opetusvälineiden hankintaan.
- Musiikinopettajille tulisi antaa konkreettiset ohjeet siitä, miten mediakasvatusta tulisi musiikkikasvatuksessa opettaa.
- Musiikinopettajille tulisi tuottaa musiikillisen mediakasvatuksen opetusmateriaaleja.
- Mediakasvatuksen sisältöjä tulisi sisällyttää enemmän musiikin oppikirjoihin.