

”Musiikki ja media kulkee mun mielestä maailmassa sullei käsi kädessä”

Tapaustutkimus musiikillisesta mediakasvatuksesta lukiolaisten näkökulmasta

Tutkielma (Maisteri)

12.9.2022

Saarni Mäntynen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>”Musiikki ja media kulkee mun mielestä maailmassa sillei käsi kädessä” Tapaustutkimus musiikillisesta mediakasvatuksesta lukiolaisten näkökulmasta</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>78 + 2</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Saarni Mäntynen</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Syksy 2022</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p> <p>Tässä tutkielmassa tarkastelen lukiolaisten kokemuksia ja näkemyksiä musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä. Tämä tutkimus tuo musiikkikasvatuksen näkökulman mediakasvatuksen tutkimukseen. Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Minkälaisia kokemuksia työpajoihin osallistuneilla lukiolaisilla on musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä? 2. Minkälaisia näkemyksiä työpajoihin osallistuneilla lukiolaisilla on siitä, miten musiikinopetus voisi kehittää heidän medialukutaitoaan? <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimus toteutettiin eräässä lukiossa, jossa pidin ennen tutkimushaastatteluja kaksi musiikilliseen mediakasvatukseen keskittyvää työpajaa. Tutkimusaineisto koostui neljästä ryhmähaastattelusta, joihin osallistui yhteensä 23 opiskelijaa.</p> <p>Tutkimukseni käsitteellinen viitekehys keskittyy mediakasvatuksen ja monilukutaidon aikaisempaan tutkimukseen sekä laaja-alaisen osaamisen käsitteen avaamiseen.</p> <p>Tutkimukseni perusteella lukiolaisilla oli ennen työpajoihin osallistumista verrattain vähän kokemuksia musiikillisesta mediakasvatuksesta. Työpajoista muodostuneen kokonaisuuden opiskelijat kokivat positiivisena ja opettavaisena. Kokemukset musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä keskittyivät tekemällä oppimiseen sekä median kriittiseen tarkasteluun.</p> <p>Nuorten näkemyksenä oli, että musiikillinen mediakasvatus voisi parantaa heidän kykyään tulkita audiovisuaalista mediaa ja että musiikilla voi viestiä ja vaikuttaa median kautta. Lisäksi musiikin käsittely median muotona ja mediaesitysten tuottaminen nähtiin mediakasvatusta ja musiikinopetusta yhdistäviksi opetuksen sisällöiksi. Yksi tutkimukseni havainnoista onkin, että median tarkastelu osana musiikinopetusta on nuorten mukaan mielekästä ja medialukutaitoa kehittävä.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>Mediakasvatus, medialukutaito, musiikkikasvatus, laaja-alainen osaaminen, lukio</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään</p> <p>11.9.2022</p>	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Käsitteellinen viitekehys	8
2.1 Medialukutaito	8
2.2 Mediakasvatus	10
2.2.1 Monilukutaito	13
2.2.2 Kriittinen mediakasvatus ja -lukutaito	16
2.2.3 Musiikillinen mediakasvatus	18
2.3 Laaja-alainen osaaminen	21
2.3.1 Laaja-alainen osaaminen lukion opetussuunnitelmassa	23
2.3.2 Laaja-alainen osaaminen lukion musiikinopetuksessa	26
3 Tutkimusasetelma	28
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	28
3.2 Laadullinen tapaustutkimus	29
3.3 Haastattelu	30
3.4 Analyysi	31
3.5 Tutkimusetiikka	33
4 Musiikillisen mediakasvatuksen työpajat	34
4.1 Työpajojen valmistelu	34
4.2 Ensimmäinen työpaja	36
4.3 Toinen työpaja	37
5 Tulokset	39
5.1 Kokemuksia mediakasvatuksesta opetuksessa	39
5.1.1 Aikaisemmat kokemukset mediakasvatuksesta musiikintunneilta	40

5.1.2 Kokemukset mediakasvatuksesta muiden oppiaineiden tunneilta.....	42
5.1.3 Kokemukset ensimmäisestä työpajasta.....	44
5.1.4 Kokemukset toisesta työpajasta.....	48
5.2 Opiskelijoiden näkemyksiä musiikinopetuksen mahdollisuuksista medialukutai- don kehittymiselle	52
5.2.1 Opettajan mediakompetenssi.....	52
5.2.2 Lukiolaisten näkemykset musiikillisesta mediakasvatuksesta	54
6 Pohdinta.....	60
6.1 Johtopäätökset	60
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	65
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	68
Lähteet.....	70
Liite 1	79
Liite 2	80

1 Johdanto

Keväällä 2021 pidin kahdeksaluokkalaisille oppilailteni heidän peruskoulutaipaleensa viimeisen musiikintunnin otsikolla ”Opeta opettajaa”. Oppilaiden tehtävänä oli valmistella lyhyt tietoisuus, joka opettaisi minulle jotain uutta heille itsellensä tärkeästä musiikkiin liittyvästä teemasta tai ilmiöstä. Nuoret kokosivat minulle tietoisuuksia eri artisteista, populaarimusiikin genreistä ja populaarikulttuurin ilmiöistä. Koin tehtävän onnistuneeksi kokeiluksi, koska opin oppilailtani paljon uutta, mutta jotkin oppilaiden esittelemät ilmiöt ja mediaesitykset jäivät mietityttämään minua opettajana. Olen itse saanut musiikkikasvatuksen opinnoissani ohjeistuksia siitä, miten peruskoulun musiikinopetuksessa tulisi välttää esimerkiksi seksiä, päihteitä ja väkivaltaa käsitteleviä musiikkikappaleita, sillä nuoret törmäävät teemoihin aivan riittävästi jo vapaa-ajallansa. Koin tuossa hetkessä kuitenkin opettajana, että minulla tulisi olla keinoja käsitellä musiikissa ja mediaesityksissä toistuvia haastaviakin teemoja oppilaiden kanssa ja antaa heille työkaluja niiden käsittelyyn ja tulkintaan.

Selvittäessäni tapoja käsitellä musiikin kuvastoja mediassa tulin tietoiseksi mediakasvatuksen ja monilukutaidon käsitteistä. Media monine ilmiöineen on jatkuvasti entistä vahvemmin osana lasten ja nuorten elämää. Tämän vuoksi myös kouluopetuksen tulisi tukea ja kehittää medialukutaitoa ja siihen oleellisesti linkittyvää kriittistä ajattelua. Myös opetus- ja kulttuuriministeriö määrittelee medialukutaidon tärkeäksi kansalaistaidoksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 5, 9). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mediakasvatusta kytkeytyy kahteen laaja-alaisen osaamisen tavoitteeseen: monilukutaitoon ja tieto- ja viestintäteknologiseen osaamiseen (Opetushallitus 2014). Lukion opetussuunnitelman perusteisiin oli aikaisemmin sisällytetty Monilukutaidot ja media -aihekokonaisuus (Opetushallitus 2015), mutta uudessa opetussuunnitelmassa monilukutaidot ja media on löydettävissä kahden laaja-alaisen osaamisen osa-alueen, monitieteisen ja luovan osaamisen sekä globaali- ja kulttuuriosaamisen, alta (Opetushallitus, 2019).

Tutkielmassani tuon musiikkikasvatuksen näkökulman mediakasvatuksen opetuksen ja medialukutaidon oppimisen tutkimukseen. Musiikki- ja mediakasvatuksella on useita yhteisiä tekijöitä, kuten mediavälineiden tekninen hallinta, mediaesitysten analysointi ja

tuottaminen sekä musiikin tarkastelu kaupallisessa mediakulttuurissa (Sintonen 2001). Itselleni median ja sen ilmiöiden käsitteleminen osana musiikinopetusta oli kuitenkin uutta ja vierasta, joten halusin tutkimuksen yhteydessä kokeilla mediakasvatuksen yhdistämistä musiikinopetukseen myös käytännössä. Pidin tutkimustani varten musiikillisen mediakasvatuksen työpajoja neljälle lukion musiikin opetusryhmälle ja keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla opiskelijoita työpajojen jälkeen. Tutkimukseni kohteena eivät kuitenkaan suoranaisesti ole pitämäni työpajat, vaan lukiolaisten kokemukset ja näkemykset musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä, eli musiikillisesta mediakasvatuksesta. Lukiolaisten näkökulma musiikilliseen mediakasvatukseen on tutkielmani uutta antia musiikkikasvatuksen ja mediakasvatuksen tutkimukselle.

Sintonen (2001) on tutkinut väitöskirjassaan mediakasvatuksen musiikillisiä mahdollisuuksia Delfoi-menetelmän¹ avulla. Tutkimuksessa asiantuntijapaneeli keskusteli anonyymisti sähköpostin välityksellä ja tuotti siten itse tietoa annetuista teemoista. Paneelin jäsenet kokivat musiikin yhtenä mediakasvatuksen näkökulmana, jolla olisi monipuolisia käyttömahdollisuuksia mediakasvatuksen opetukselle. (Sintonen 2001, 141–142.) Lisäksi Sintonen on tutkinut yhdessä Karjalainen-Väkevän kanssa musiikinopetusta monilukutaidon näkökulmasta. He ovat toteuttaneet tapaustutkimukset seitsemäsluokkalaisten musiikintunneilla tekemien lyhytelokuvien audiovisuaalisesta kerronnasta (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2021) ja yhdeksäsluokkalaisten musiikkia ja tanssia yhdistävästä työskentelystä (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018). Monilukutaidon ja mediakasvatuksen tuloksena ja päätavoitteena pidetty medialukutaito ovat käsitteinä suomalaisissa opetussuunnitelmissa osittain päällekkäisiä (Palsa & Ruokamo 2015). Monilukutaidon käsite on nykyisissä opetussuunnitelmissa medialukutaitoa käytetympi, mutta itse päädyin keskittymään tutkimuksessani nimenomaan musiikilliseen mediakasvatukseen ja medialukutaidon kehittymiseen musiikinopetuksessa. Monilukutaidon käsite on määritelty opetussuunnitelmissa hyvin laajasti sisältämään useita lukutaitoja, joten koin medialukutaidon ja mediakasvatuksen käsitteet selkeämmiksi ja osuvammiksi palvelemaan omaa tutkimustani (Opetushallitus 2014, Palsa & Ruokamo 2015). Musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämistä on tutkittu myös muun muassa sosiaalisen

¹Delfoi-menetelmällä tarkoitetaan tutkimustekniikkaa, jossa pyritään kokoamaan asiantuntijoista koostuvan ryhmän tietoa ohjatussa ja anonyymissa vuorovaikutusprosessissa. Delfoi-menetelmällä pyritään olemassa olevan tiedon keräämisen lisäksi tuottamaan myös uutta tietoa. (Linturi 2020.)

median näkökulmasta (Albert 2015; Bates & Shevock 2020; Thorgersen 2020). Omassa tutkimuksessani en halunnut rajata mediakasvatusta käsittämään vain tiettyä median osa-aluetta, vaan halusin tutkia aihetta yleisesti lähtökohtanani Sintosen (2001) määrittelemät musiikki- ja mediakasvatuksen yhteiset tekijät, sekä musiikillisen mediakasvatuksen opetukselliset objektit.

Koen mediakasvatuksen hyvin ajankohtaisena aiheena näinä aikoina, kun median rooli yhteiskunnassa ja arjessa on muuttunut entistä merkittävämmäksi. Median roolin lisäksi mediakasvatuksen tarvetta lisäävät sosiaalisen median luomat uudet tavat käyttää, tarkastella ja tuottaa mediaa, sekä median tekstityyppien moninaistuminen. Mediamaailman jatkuva ja kiihtyvä muutos vaatii median käyttäjiltä reagointia, sopeutumiskykyä ja monenlaisia uusia lukutaitoja. (Willman 2018; Sintonen 2018.) Lisäksi mediakasvatuksen linkittyessä opetussuunnitelmien laaja-alaisen osaamisen käsitteeseen ja tavoitteisiin musiikillinen mediakasvatus tarjoaa mahdollisuuksia kehittää myös opiskelijoiden laaja-alaisen osaamisen ”tulevaisuuden taitoja” osana musiikinopetusta. Tämän tutkimuksen avulla toivon itse kehittyväni mediakasvattajana ja löytäväni toimivia tapoja yhdistää mediakasvatusta luontevaksi osaksi musiikinopetusta.

2 Käsitteellinen viitekehys

Tässä luvussa käsittelen tutkielmalleni keskeisiä käsitteitä tutkimustietoon nojaten. Olen jakanut käsitteellisen viitekehysten kolmeen eri alalukuun. Ensimmäisessä alaluvussa avaan medilukutaidon käsitettä, toisessa alaluvussa mediakasvatusta. Mediakasvatuksen alaluvussa käsittelen lisäksi monilukutaitoa, kriittistä mediakasvatusta sekä omalle tutkimukselleni keskeistä musiikillisen mediakasvatuksen käsitettä. Monilukutaito on keskeinen mediakasvatukseen linkittyvä käsite, joka mainitaan myös nykyisissä perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2019). Palsan ja Ruokamon (2015) mukaan suomalaisten opetussuunnitelmien kontekstissa monilukutaidon ja medialukutaidon käsitteet ovat selvästi päällekkäisiä. Myös Opetushallituksen Mediakasvatus-sivustolla monilukutaito on löydettävissä mediakasvatuksen käsitteen alta (Opetushallitus 2022a).

Kolmannessa alaluvussa käsittelen laaja-alaista osaamista ja käsitteen taustaa. Koska tutkimusaineistoni pohjautuu nimenomaan lukiolaisten kokemuksiin ja näkemyksiin, avaan laaja-alaista osaamista myös osana lukion opetussuunnitelman perusteita ja musiikin oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä.

2.1 Medialukutaito

Medialukutaidon (*media literacy*) käsitteelle on olemassa lukuisia erilaisia määritelmiä, joissa medialukutaidon painotukset ja tarkkuus vaihtelevat. Moninaiset määritelmät asettavatkin medialukutaidon tarkalle määrittelylle ja ymmärtämiselle haasteita. (Buckingham 2003; Palsa 2016, 37–38.) Yleisesti medialukutaitoa kuitenkin pidetään yhtenä mediakasvatuksen tuloksena ja päätavoitteena. Medialukutaito on erilaisten mediatekstien vastaanottamista ja tulkintaa sekä vuorovaikutteista, osallistavaa ja omaehtoista kulttuurista mediasisältöjen tuottamista. (Kupiainen & Sintonen 2009, 15; Palsa 2016, 36.) Mediateksteillä tarkoitetaan medialukutaidon yhteydessä kirjoitettujen tekstien lisäksi esimerkiksi visuaalisia ja audiovisuaalisia tekstejä (Kupiainen & Sintonen 2009, 31–32). Medialukutaidon käsitteessä lukutaidolla ei siis tarkoiteta perinteistä kognitiivista taitoa tai ainoastaan taitoa ymmärtää mediaa, vaan kyse on laajemmasta kyvystä analysoida, arvioida ja tarkastella kriittisesti mediaa ja sen rakenteita kulttuurisina ja

yhteisöllisinä ilmiöinä (Buckingham 2003; Sintonen 2012, 36). Medialukutaito on osa elinikäistä oppimista, sillä se muuttuu ja kehittyy jatkuvasti median ja maailman muutosten mukana (Kupiainen & Sintonen 2009, 15). Myös opetus- ja kulttuuriministeriö (2019, 5, 9) on määritellyt medialukutaidon tärkeäksi kansalaistaidoksi, joka kuuluu kaikille. Tavoitteena on, että medialukutaitoinen ihminen kykenisi ymmärtämään, tulkitsemaan ja hyödyntämään median ilmiöitä laajemmin, syvällisemmin, eettisemmin ja yhteisöllisemmin kuin medialukutaidoton ihminen (Kupiainen & Sintonen 2009, 31).

Medialukutaidon käsite on saanut alkunsa niin sanotusta Aspenin määritelmästä, joka syntyi Marylandissa järjestetyssä konferenssissa vuonna 1992. Määritelmä syntyi yhteensovittamalla erilaisia näkemyksiä, ja sen voi jakaa neljään osaan: saavutettavuus (*access*), analyysi (*analyze*), arviointi (*evaluate*) ja tuottaminen (*produce*). (Tyner 1998, 118–120.) Saavutettavuudella tarkoitetaan taitoa ja ymmärrystä tiedon etsimisestä eri lähteistä sekä erilaisten medialaitteiden käytöstä. Analyysi ja arviointi keskittyvät mediasisältöjen kriittiseen tulkintaan, analysoimiseen ja arvioimiseen, ja tuottamisella tarkoitetaan mediasisällön luomista itse. (Kupiainen & Sintonen 2009, 92.) Mediakasvatustuseura (2019) taas jakaa medialukutaidon seitsemään osa-alueeseen: 1) tulkinnan taidot, 2) tuottamisen taidot ja luovuus, 3) median käyttötaidot eli tieto- ja viestintäteknologiset taidot, 4) tiedonhakutaidot ja kriittisyys, 5) viestintä- ja vuorovaikutustaidot, 6) osallistumisen ja vaikuttamisen taidot sekä 7) elämänhallintaan liittyvät taidot. Toisinaan medialukutaito nähdäänkin eräänlaisena yläkäsitteenä monenlaisille lukutaidoille, jotka liittyvät eri tavoin monimuotoisiin näkökulmiin, ilmiöihin, mediavälineisiin ja -sisältöihin (Palsa 2016, 45–46). Esimerkiksi medialukutaitoa ja monilukutaitoa käytetään toisinaan käsitteinä ristikkäin tai päällekkäin (Ruokamo & Palsa 2015). Kaikille medialukutaidon käsitteen määritelmille on kuitenkin yhteistä yksilön toimintamahdollisuuksien vahvistamisen tehtävä (Kupiainen & Sintonen 2009, 94–95).

Medialukutaidon rinnalla voidaan puhua myös digitaalisesta medialukutaidosta tai digitaalisesta lukutaidosta (*digital literacy*). Digitaalinen lukutaito keskittyy nimensä mukaisesti digitaaliseen kulttuuriin, esimerkiksi sosiaalisen median eri muotoihin, virtuaalisiin maailmoihin ja peliympäristöihin ja digitaalisen oppimisen verkkoympäristöihin. (Sintonen 2012, 22–23, 68–69.) Hague ja Payton (2010, 19–20) ovat määritelleet digitaalisen lukutaidon joukkona resursseja ja taitoja, joiden avulla opiskelijat kykenevät sosiaaliseen, kulttuuriseen, yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen osallisuuteen digitaali-

sessä ympäristössä. Näitä resursseja ja taitoja ovat luovuus, kriittinen ajattelu, kulttuurinen ja sosiaalinen ymmärrys, yhteistyö, tiedonhankinnan taidot, kommunikointi, digi-
turvataidot ja toiminnalliset taidot. Opetuksessa näiden kaikkien osa-alueiden ja taitojen
tulisi linkittyä jatkuvasti toisiinsa, jotta kyse on todella digitaalisen lukutaidon kehittä-
misestä (Hague & Payton 2010, 20; Sintonen 2012, 70). Lisäksi digitaalisissa lukutai-
doissa korostuvat digitaaliselle kulttuurille ominaiset reaaliaikaisuus, nopeus, yhteis-
toiminnallisuus, avoimuus ja julkisuus (Jenkins ym. 2006, 4).

2.2 Mediakasvatus

Mediakasvatus (*media education*) on kasvatusta mediasta median parissa, ja sen tehtä-
vänä on vahvistaa ja edistää yhteiskunnan jäsenten taitoja ja valmiuksia elää mediakult-
tuurissa (Mediakasvatusseura 2022; Kupiainen & Sintonen 2009, 15). Koulukontekstis-
sa mediakasvatuksen toteuttaminen on osa demokratisoitumisen prosessia, jossa oppi-
laille tutut koulun ulkopuoliset ympäristöt ja kulttuurit tunnustetaan ja tunnustetaan
huomioimisen arvoisiksi myös koulujen opetussuunnitelmissa (Buckingham 2003).
Mediakasvatus voi olla ohjattua, esimerkiksi kouluissa tapahtuvaa kasvatusta, mutta
myös omaehtoiseen opiskeluun ja havainnointiin perustuvaa (Opetus- ja kulttuuriminis-
teriö 2019, 23). Mediakasvatuksen tavoitteena on kehittää monipuolisissa ja tehokkaita
välineitä ja käytänteitä, joiden avulla ihmiset kykenevät toimimaan median parissa mo-
nitahoisesti (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 10–12).

Mediakasvatusta on perinteisesti jaoteltu kahteen eri näkökulmaan: protektionistiseen
(*protectionist approach*) ja voimaannuttavaan (*empowerment approach*) mediakasva-
tukseen (Potter 2022). Protektionistinen eli suojeleva mediakasvatus ja siihen kuuluvat
median turvataidot koetaankin usein mediakasvatuksen olennaisimmiksi tehtäviksi ja
tavoitteiksi (Kupiainen & Sintonen 2009, 12–13). Suojeleva näkökulma olikin media-
kasvatuksessa pitkään hallitseva lähestymistapa (Buckingham 1998, 34). Näkökulman
lähtökohtana on suojella lapsia ja nuoria median kielteisiltä vaikutuksilta, ja joskus jopa
mediassa esiintyviltä populaarikulttuurin ilmiöiltä. Lisäksi suojelevaan mediakasvatuk-
seen liittyy usein ajatus opettajasta asiantuntijana, jonka tehtävänä on saada opiskelijat
hyväksymään opettajan ajatukset mediasta ja toimimaan niiden mukaisesti. (Potter
2022.) Kupiainen ja Sintonen (2009) mukaan erityisesti nuorten mediankäytöstä keskus-

teltaessa mediakuluttamisen ja -kulttuurin haittapuolia korostetaan usein edelleen hyötyjä enemmän. Mediakasvatuksessa tulisi kuitenkin välttää haittapuolien korostamista ja moralisointia. Mediaan ja sen ilmiöihin kuuluu suhtautua kriittisesti ja analysoiden, mutta opettajan ei kuulu arvostella oppilaidensa mediamakua tai mediankäyttöä, eikä asettaa erilaisia mediasisältöjä tai -välineitä paremmuusjärjestykseen. (Merilampi 2014, 128.)

Voimaannuttavan mediakasvatuksen juuret ovat 1970-luvulla. Tuolloin esiin nousi ajatus mediakasvatuksesta, jonka tehtävänä olisikin antaa ihmisille välineitä käyttää ja tulkitä mediaa tavoilla, jotka parantaisivat heidän elämäänsä. (Potter 2022.) Voimaannuttavaan mediakasvatukseen kuuluu ajatus opettajasta, joka tarjoaa oppilailleen resursseja ja taitoja, joiden avulla he voivat tutkia ja rakentaa omia tapoja olla ja toimia mediassa (Jeong 2001, 122; Potter 2022). Oppilaille tulee opettaa tervettä skeptisyyttä ja kriittisyyttä mediaa kohtaan, mutta heitä tulee myös motivoida median aktiivisiksi vastaanottajiksi ja osallistujiksi (Livingstone 2003; Potter 2022). Kuitenkin erityisesti päiväkotija alakouluikäisiä lapsia tulee myös suojella median haitallisilta ilmiöiltä pitämällä huolta esimerkiksi pelien ja elokuvien ikärajojen noudattamisesta ja rajoittamalla heidän pääsyään väkivaltaa ja seksiä sisältävien mediaesitysten pariin (Herkman 2007, 10). Myös tietoturva, yksityisyys ja grooming-ilmiö² ovat asioita, joista keskusteleminen kuuluu erityisesti lasten ja nuorten mediakasvatukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 9, 25).

Nykytutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että suojeleva ja voimaannuttava näkökulma toimivat mediakasvatuksessa usein toisiaan täydentävinä, eivätkä vastakkaisina lähestymistapoina (Potter 2022). Hobbsin ja Mooren (2013, 31) mukaan voimaannuttavaa näkökulmaa edustavat opettajat kokevat median rajojen ja sopivuuden opettamista olennaisena. Samoin myös suojelevampaa näkökulmaa edustavat opettajat haluavat tarjota oppilailleen myönteisiä kokemuksia median parissa toimimisesta, eivät pelkästään rajoja ja varoituksia (Hobbs & Moore 2013, 31). Potterin (2022) mukaan molemmat näkökulmat rakentuvat kolmelle olettamukselle: 1) medially on valtaa vaikuttaa yksilöön, 2) yksilöillä ei tyypillisesti ole riittävästi valtaa hallita median vaikutusta jokapäiväiseen

² Groomingilla tarkoitetaan prosessia, jossa aikuinen pyrkii luomaan lapsen tai nuoreen luottamuksellisen suhteen tarkoituksena päästä seksuaaliseen kontaktiin lapsen tai nuoren kanssa. Prosessin pituus vaihtelee ja tapahtuu useimmiten internetissä. (Väestöliitto, 2022.)

elämäänsä ja 3) mediakasvatus voi opettaa yksilöille tapoja lisätä valtaansa mediassa ja motivoida heitä käyttämään tuota valtaa entistä paremmin. Lapsille on siis opetettava taitoja, joiden avulla he pystyvät itse suojautumaan ja käsittelemään median parissa kohtaamiaan ongelmia, mutta turvataitojen ja suojelevan mediakasvatuksen ei kuulu olla mediakasvatuksen ainoita tehtäviä tai tavoitteita (Kupiainen & Sintonen 2009, 12–13).

Mediakasvatuksen opetuksen tulee olla jatkuva osa kouluopetusta, eikä näkyä ainoastaan esimerkiksi satunnaisten teemapäivien muodossa (Merilampi 2014, 129). Myös opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut mediakasvatuksen kehittämisen yhdeksi tavoitteeksi mediakasvatuksen opetuksen systemaattisuuden. Pitkäjänteinen suhtautuminen mediakasvatukseen mahdollistaa osaamisen kumuloitumisen ja mediakasvatuksen aseman vakiintumisen osana opetusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 18.) Myöskään pelkkä mediavälineiden käyttö opetuksessa ei ole vielä mediakasvatusta, sillä sisällölliset kysymykset ovat teknisiä välineitä ja niiden hallintaa oleellisempia. Tavoitteena on antaa oppilaille valmiuksia nähdä mediaa ja sen sisältöjä uudella tavalla. (Merilampi 2014, 127.) Mediakasvatuksen toteuttamisen lähtökohtana tulisi olla oppijoiden oma elämis- ja kokemusmaailma ja heille merkitykselliset tietolähteet ja media-alustat. Näin mediakasvatuksella voidaan vastata juuri sellaisiin haasteisiin, joita nuoret kohtaavat heille tutuissa mediaympäristöissä. (Rasi & Kangas 2018, 20–22.) Näille tavoitteille hedelmällinen oppimisympäristö onkin vastavuoroinen. Opettajan ei ole siis välttämättä toimia oikeiden vastausten tarjoajana, vaan hän voi toimia opetuksessa aikuiskulttuurin edustajana, joka jakaa ryhmän kanssa kokemuksia ja ajatuksia. (Kupiainen & Sintonen 2009, 16.)

Representaatio on mediakasvatukselle keskeinen ilmiö ja käsite (Nevala & Kiesiläinen 2011, 24; Sintonen 2018, 85). Representaatiolla tarkoitetaan median kontekstissa sitä, miten erilaiset mediat esittävät ja tuottavat omaa todellisuuttaan ja kenen näkökulmasta tarinoita kerrotaan ja kenen todellisuutta media jakaa (Seppänen 2005). Nykypäivän mediakulttuuri perustuu pitkälti visuaalisuuteen ja audiovisuaalisuuteen, joten on keskeistä tarkastella minkälaisia kuvastoja media käyttää. Vastaavatko esimerkiksi televisiomainonnan kuvastot monikulttuurista maailmaa tai millaisena kuvataan pätevä ja osaava poliitikko? Mediarepresentaation rakentuminen ja sen vaikutukset ovatkin tärkeä tapa tarkastella mediaa, sillä representaatioita tuottavat rakenteet ovat mediassa usein

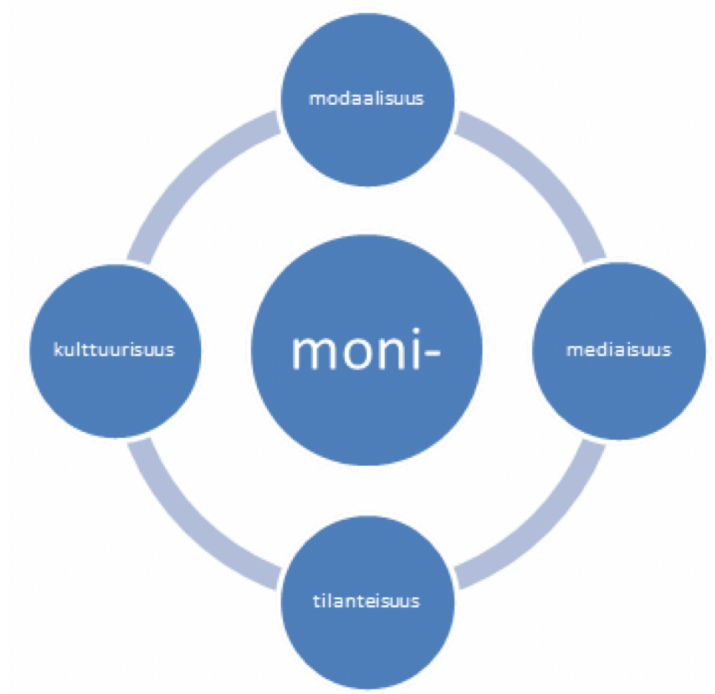
piilossa ja niiden tunnistaminen voi olla myös aikuisille haastavaa. (Sintonen 2018, 85–86.)

Mediakasvatuksen opetukselle olennainen tekijä on opettajan oma mediakompetenssi, eli tiedolliset ja taidolliset valmiudet toimia mediakasvatuksen opettajana (Kotilainen 2001). Schorb (2010, 259) on määritellyt mediakompetenssin osa-alueiksi median tuntemuksen, median arviointiin liittyvät taidot (muun muassa kriittinen tarkastelu) ja median käsittelytaidot (muun muassa median luominen). Opettajan mediakompetenssiin kuuluu lisäksi halu kehittyä medialukijana ja -kasvattajana, kyselevä ja tutkiva ote mediakasvatukseen sekä vuorovaikutus ja pyrkimys yhteistyöhön niin luokkahuoneessa, kuin myös työyhteisössä. Opettajan mediakompetenssiin vaikuttavat opettajan oma tausta ja elämäntapa, tiedolliset ja taidolliset valmiudet sekä hänen edustamansa oppiaine. (Kotilainen 2001, 21, 27.)

2.2.1 Monilukutaito

Monilukutaidon käsite on saanut alkunsa 1990-luvulla kasvatus- ja kielitieteilijöistä koostuvan New London Groupin (myöhemmin NLG) kehittämästä 'multiliteracies'-termistä. Mediateknologian nopea kehittyminen, viestintäkanavien ja audio-visuaalisen materiaalin lisääntyminen sekä kielen ja kulttuurin monimuotoistuminen vaativat uudenlaista ja erilaista lukutaitoa painettuun tekstiin keskittyvän perinteisen luku- ja kirjoitustaidon (*literacy*) rinnalle. (NLG 1996; Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 19–20.) Vuonna 1996 ryhmä julkaisi artikkelin *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (NLG 1996), jossa monilukutaidon käsite esiteltiin ensi kertaa. Ryhmän tavoitteena oli laajentaa lukutaidon käsitettä yksilön kognitiivisesta taidosta kohti sosiaalisempaa toimintaa, ja multiliteracies-käsitteen keskiössä onkin lukijan sosiaalinen ja aktiivinen toimijuus merkitysten muovaajana. Lukutaidolla on voima muuttaa maailmaa, sillä ihminen tarvitsee sitä sekä akateemiseen opiskeluun että yhteiskunnalliseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen osallisuuteen. NLG tavoittelikin monilukutaidon käsitteellä ja pedagogiikalla saavutettavuutta niihin kielenkäytön tapoihin, jotka ovat sulkeneet mahdollisuuksia pois esimerkiksi alkuperäiskansoilta tai maahanmuuttajilta. (NLG 1996; Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 19–20; Kupiainen 2021, 73–74).

Monilukutaidolla tarkoitetaan taitoa toimia monimuotoisesti erilaisten tekstien parissa monenlaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Monilukutaito ei rajoitu ainoastaan tekstien lukemiseen ja tulkitsemiseen, vaan sen lisäksi monilukutaitoon sisältyy kyky hankkia, tuottaa, arvioida ja yhdistellä tietoa sen erilaisissa muodoissa. Monilukutaito kokoaa yhteen useita lukutaitoja, kuten kulttuurisen lukutaidon, visuaalisen lukutaidon ja medialukutaidon (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 14). Monilukutaito perustuukin laajalle tekstikäsitteelle, jonka pohjana on semiotiikan teoria siitä, miten periaatteessa mitä tahansa merkityksiä välittävää voidaan pitää tekstinä. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 17). Näin ollen teksteinä voidaan pitää esimerkiksi kuvia ja audiovisuaalisia mediaesityksiä (Luukka 2013, 2).



Kuvio 1. Monilukutaidon neljä suuntaa Luukan mukaan (2013, 3).

Luukan (2013, 2–3) mukaan monilukutaidon käsitteen alkuosalla, 'moni', pyritään kuvaamaan monilukutaidon käsitteessä yhdistyviä tulkinnan ja tuottamisen taitoja. Tämän lisäksi monilukutaitoon sisältyy neljä moneutta: monimodaalisuus ja -mediaisuus sekä kulttuuri- ja tilannesidonnaisuus (Kuvio 1). Monimediaisuus, tilanne- ja kulttuurisidonnaisuus tuovat esille monilukutaidon kontekstuaalisen luonteen eli sen, miten monilukutaitoinen ihminen ymmärtää eri medioiden, ympäristöjen, tilanteiden ja kulttuurien vaikutukset tekstien tuottamiseen ja tulkintaan. Monimodaalisuudella taas viitataan siihen, että monilukutaitoon sisältyy ymmärrys teksteissä esiintyvistä erilaisista modaliteeteista

(verbaalinen, numeraalinen, visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen), ja että monilukutaitoinen ihminen osaa toimia eri modaliteetteja hyödyntävien tekstien parissa. (Räsänen 2015, 85–97.) Lisäksi monimodaalisuuden ajatukselle on keskeistä, että eri modaliteetit täydentävät toisiaan ja linkittyvät toisiinsa merkityksenannon ja tiedon muodostumisen prosesseissa (Serafini 2013 19–24; Räsänen 2015, 95–97). Monilukutaitoinen osaa tulkita siis erilaisia tekstejä, kuten symboleja tai audiovisuaalista materiaalia, ja tuottaa itse merkityksiä niitä käyttäen (Luukka 2013, 3).

Tiedon tuottamisen, tulkinnan ja välittämisen tapojen monimuotoistuminen on luonut tarpeen etsiä uusia ja mahdollisimman kattavia käsitteitä kuvaamaan opetusta ja oppimista. Monilukutaidon käsite valikoituikin nykyisiin perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteisiin sateenvarjokäsitteeksi muun muassa seuraaville erilaisille lukutaidoille: kulttuurin lukutaito, teknologinen lukutaito, informaatiolukutaito, verkkolukutaito, kuvanlukutaito, visuaalinen lukutaito, globaali lukutaito, mainonnan lukutaito ja medialukutaito. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 14; Luukka 2013, 2.) Opetussuunnitelmien perusteissa monilukutaidon tavoitteissa mainitaan laaja tekstikäsitelmä, johon sisältyy ajatus kielistä erilaisina symbolijärjestelminä. Kielillä ei tarkoiteta tässä yhteydessä ainoastaan puhuttuja kieliä, vaan myös esimerkiksi eri oppiaineiden ja tiedonalojen kieliä. Jokainen opettaja toimii siis omassa oppiaineessaan aina kyseisen tiedonalan kielen, tekstikäytäntöjen, symbolijärjestelmien ja käsitteistön opettajana. (POPS 2014, 21–23; Räsänen 2015, 100; LOPS 2019, 63, 65.)

Suomenkielinen termi 'monilukutaito' on käännöksenä puutteellinen, sillä se kuvaa ensinäkemältä lähinnä kirjoitetun tekstin lukutaitoon liittyviä lukemisen ja tulkinnan taitoja. Nimenomaan käsitteen loppuosa, 'taito', viittaa harhaanjohtavasti juurikin perinteisen lukutaidon kaltaiseen yksilölliseen ja kognitiiviseen taitoon, eikä sellaiseen sosiaaliseen toimijuuteen, johon monilukutaidolla pyritään. (Luukka 2013, 2.) Myös Mertalan (2018, 107) mukaan suomalaisten opetussuunnitelmien tulkinta monilukutaidosta ei täysin vastaa englanninkielistä 'multiliteracies'-käsitettä. Alkuperäinen englanninkielinen termi on monikossa ja viittaa sekä multimodaalisuuteen että sosiaaliseen toimijuuteen, mutta Suomessa opetussuunnitelmateksteissä on keskitytty ainoastaan multimodaalisuuteen ja laajaan tekstikäsitelmään. Kansainvälisesti monilukutaito ymmärretään laajemmin pedagogisena lähestymistapana, kun taas Suomen opetussuunnitelmissa monilukutaidon käsitteellä tarkoitetaan usein enemmän taitoa ja opetuksen tulosta (Palsa &

Ruokamo 2015). Tähän vedoten Mertala (2018, 107) toteaaakin, ettei monilukutaito ole valikoitunut osaksi opetussuunnitelmia sen vuoksi, että tarkoituksena olisi tuoda 'multi-literacies'-käsite osaksi suomalaista pedagogiikkaa. Sen sijaan monilukutaito on valikoitunut kotimaisiin opetussuunnitelmiin toimivaksi käsitteeksi, koska sen koetaan olevan riittävän laaja sateenvarjotermi kuvaamaan monipuolisia tekstitaitoja. Tätä ajatusta tukee myös se, että opetussuunnitelmien uudistamistyössä suunniteltiin ensin monilukutaidon sijaan "laaja-alaiset luku- ja kirjoitustaidot" nimistä osaamiskokonaisuutta. Otsikko koettiin kuitenkin liian pitkäksi ja hankalaksi käyttää sen lisäksi, että se viittasi liiaksi perinteisen kirjoitetun tekstin luku- ja kirjoitustaitoihin. (Luukka 2013, 2.) Myös Palsa ja Ruokamo (2015) ovat kritisoineet suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määritelmää monilukutaidolle. Heidän mukaansa monilukutaidon määritelmän alle on pyritty mahduttamaan useita erilaisia lukutaitoja ja sen vuoksi määritelmä on niin laaja, ettei käsite itsessään välttämättä palvele enää opetusta käytännössä.

2.2.2 Kriittinen mediakasvatus ja -lukutaito

Kriittinen medialukutaito ja mediakompetenssi liitetään usein olennaisiksi osiksi mediakasvatusta (Herkman 2007, 10). Kriittinen medialukutaito on ymmärrystä erilaisista vallitsevista taloudellisista, poliittisista ja ideologisista käytännöistä, joten sillä ei tarkoiteta pelkästään mediakulttuuriin keskittyvää lukutaitoa, vaan laajemmin sosiaalisen todellisuuden tulkittamista. (Kupiainen & Sintonen 2009, 127.) Kriittisen medialukutaidon pyrkimyksenä on kehittää taitoja käyttää mediaa sosiaalisen viestinnän ja muutoksen välineenä, ja siten edistää kansalaisten osallisuutta demokratiaan (Kellner & Share 2007, 17). Myös Sintonen (2001, 147) mukaan mediakasvatus tulee nähdä yhteiskunnan uudistamisen keinona, joka vaatii kasvatettavilta kriittisen ajattelun taitoja. Kriittisesti ajatteleva ja asennoituva ihminen kykenee näkemään yhteiskunnassa vallitsevaa eriarvoisuutta, sortavia rakenteita ja valta-asemia. Lisäksi kriittisesti ajatteleva ihminen on kiinnostunut maailmasta ja pyrkii arvioimaan kokemuksiaan ja ympäristöään toimiakseen oikeudenmukaisemman ja solidaarisemman maailman puolesta. (Kupiainen & Sintonen 2009, 132; Garcia, Seglem & Share 2013, 120–121.)

Kriittisessä mediakasvatuksessa kriittisyydellä tarkoitetaan kyselevää ja uteliasta suhtautumista maailmaan ja mediaan (Herkman 2007, 35; Lehtonen 1996, 26). Nykypäivänä valtaosa mediasta perustuu voittoa tavoittelevaan liiketoimintaan, ja tämä korostaa entisestään kriittisen mediakasvatuksen merkitystä. Median yhtenä tehtävänä on edelleen toimia demokratian tukipilarina ja suunnannäyttäjänä, mutta samaan aikaan media on täynnä materiaalia, jonka ensisijainen tarkoitus on myydä mediaa kuluttajille ja mainostajille. (Herkman 2007, 44–46.) Kriittisen mediakasvatuksen näkökulmasta sillä ei ole merkitystä kokeeko median ennemmin ”hyvänä” kansalaisyhteiskunnan rakentajana vai ”pahana” taloudellisena toimijana. Kriittisen mediakasvatuksen tehtävänä on valmentaa oppilaita havainnoimaan ja tunnistamaan median moninaisia toimintatapoja, käyttötarkoituksia, mahdollisuuksia ja intressejä median luonteesta riippumatta. (Herkman 2007, 47.) Yhdysvaltalainen Center for Media Literacy (2002) onkin kiteyttänyt kriittisen mediakasvatuksen viiteen peruserätykseen: 1) kaikki mediaesitykset ovat jonkun luomia, 2) mediaesitykset on luotu käyttämällä kullekin medialle ominaista kieltä, 3) erilaiset ihmiset kokevat saman viestin eri tavoin, 4) media sisältää arvoja ja näkökulmia ja 5) monet mediaviestit ja -esitykset on luotu keräämään rahaa ja/tai valtaa.

Mediakulttuurilla on kiistämättä keskeinen rooli nuorten kokemusmaailmassa. Kriittisen mediakasvatuksen yhtenä tavoitteena onkin hyödyntää media- ja populaarikulttuurin sekä viihteen kuvastoja ja sisältöjä osana yhteiskunnallisten kysymysten pohdintaa. Nuorille tuttuun viihteen ja populaarikulttuurin kuvastojen käyttö osana opetusta voi tuoda esimerkiksi solidaarisuuteen ja tasa-arvoon liittyvien kysymysten ja ongelmien käsittelyä lähemmäs nuorten kokemusmaailmaa. (Herkman 2007, 12-13, 39.) Kriittisen medialukutaidon opettamisen tulisikin olla oppilaita osallistavaa. Nuoret ovat usein hyvinkin mediataitoisia ja joissain tapauksissa he tuntevat mediakulttuuria laajemmin kuin opettajansa. Tämä tietotaito on arvokasta ja se tulee osoittaa antamalla nuorille tilaa jakaa omia ideoitaan, havaintojaan ja näkemyksiään mediasta. Opettajan tehtävänä on ohjata ja aktivoida oppilaita kohti ilmiöiden kriittistä tarkastelua ja antaa heille välineitä katsoa mediakulttuuria uusista näkökulmista. Oppilaiden omia media- ja populaarikulttuurin kokemuksia ja näkemyksiä ei lähtökohtaisesti pidä tuomita, vaan niihin tulee yrittää luoda uusia, eettisiä ja kriittisiä näkökulmia. Vastavuoroisesti on toivottavaa, että myös opettaja olisi prosessissa avoin ja oppisi siten oppilailtaan esimerkiksi heidän kokemusmaailmastaan. (Kellner & Share 2007, 17; Herkman 2007, 37–38, 48, 58.)

Jotta oppilaat pystyvät reagoimaan, tulkitsemaan ja luomaan mediaa vuoropuhelussa hallitsevien mediaviestien kanssa, kriittisen mediakasvatuksen tulee tunnistaa miten paljon valtaa medialla on nykymaailmassa (Garcia, Seglem & Share 2013, 121). Internetin ja sosiaalisen median vallan on nähty olevan alkusysäys muun muassa valeuutisten ja disinformaation määrän kasvulle. Twitterin ja Facebookin kaltaisilla media-alustoilla kuka tahansa voi luoda ja levittää disinformaatiota laajemmin kuin koskaan aikaisemmin. (Tuomola 2018, 73-74.) Tämän vuoksi kriittisen mediakasvatuksen on sopeuduttava ja vastattava nykyhetken median ja teknologian jatkuvaan kehitykseen. Opettaakseen oppilaita kriittisiksi ja arvostelukykyisiksi lukijoiksi, jotka hallitsevat median monipuolistuneet alustat ja sisällöt, kriittisessä mediakasvatuksessa on nostettava esille sukupuoleen, ihonväriin, uskontoon ja seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvää syrjintää sekä taloudelliseen epätasa-arvoon ja poliittiseen päätöksentekoon liittyviä kysymyksiä. (Kellner & Share 2007, 8.)

2.2.3 Musiikillinen mediakasvatus

Sintosen (2001, 156–157) mukaan taidekasvatuksen tulisi toimia yhtenä mediakasvatuksen tukipilarina, sillä mediassa tapahtuva kommunikointi perustuu pääasiallisesti mediaesitysten eri peruselementtien käyttöön ja näiden elementtien taitavaan yhdistelemiseen. Näitä elementtejä ovat esimerkiksi kuva, sana, ääni ja liike (Sintonen 2001, 151). Myös Kellner ja Share (2007, 7) jakavat ajatuksen mediakasvatuksen toteuttamisesta osana taidekasvatusta, sillä heidän mukaansa taidekasvatus tukee mediasta oppimisen kokemuksellisuutta, luovuutta ja ilmaisuvoimaisuutta.

Äänen ja musiikin merkitys on monesti mediakerronnassa erittäin suuri, ja sen vuoksi myös nimenomaan musiikillisen ulottuvuuden tulisi olla Sintosen (2001, 151) mukaan luonteva osa mediakasvatusta. Video on monimediaisista teksteistä kaikkein monipuolisin, sillä siinä yhdistyvät usein kaikki mediaesitysten peruselementit. Tämän vuoksi videon multimodaalista sisältöä analysoidessa opiskelijalla tulisi olla taito analysoida muun muassa auditiivisiä keinoja, eli sitä miten musiikki, äänimaailma ja äänitehosteet vaikuttavat videon viestiin tai sanomaan. (Kiili & Laurinen 2018, 46, 49–50.) Kouluissa mediakasvattajina toimivat kuitenkin useimmiten äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen opettajat, ja mediakasvatus painottuu sen vuoksi lähinnä verbaalisten, visua-

listen sekä teknisten taitojen kehittämiseen (Sintonen 2001, 15; Rasi & Kangas 2018, 13).

Musiikki- ja mediakasvatuksella on useita yhteisiä tekijöitä, kuten mediavälineiden tekninen hallinta (mm. äänen tallentaminen ja käsittely, erilaiset musiikkiohjelmat), mediaesitysten analysointi ja tuottaminen (mm. musiikki osana audiovisuaalista kerrontaa) sekä musiikin tarkastelu kaupallisessa mediakulttuurissa (mm. tekijänoikeudet, musiikkibisnes). Mediakasvatusta toteutettaessa onkin tärkeää, että mediaan liittyviä musiikkikokemuksia saadaan sekä mediatuottajan että -vastaanottajan roolissa. Näin oppijasta kasvatetaan sekä median kriittistä tuottajaa että vastaanottajaa. (Sintonen 2001, 157–158.) Digitaalisen median myötä tekemällä ja kokemalla oppimista pidetään hyvänä lähestymistapana mediakasvatuksen opetukselle (Tan & Kim 2015, 194–195). Kearneyn ja Schuckin (2005) tutkimuksessa kokemuksellisuutta lähestyttiin opiskelijoiden omien videoprojektien muodossa. Tutkimuksen tuloksena havaittiin, että muun muassa opiskelijoiden medialukutaito ja kriittinen lukutaito sekä organisointi- ja ryhmätyötaidot kehittyivät projektin myötä. (Kearney & Schuck 2005.) Myös Juntusen (2011) mukaan esimerkiksi opiskelijoiden omat videoprojektit voivat auttaa heitä paitsi käyttämään media-laitteita, myös ”ymmärtämään mediaa yhä laajemmin ja syvemmin”. (Juntunen 2011, 77–78.) Kokemuksellisuus ja sen kautta oppiminen on myös yksi taidekasvatuksen keskeisistä elementeistä (Väkevä & Westerlund 2011; Anttila 2011).

Kirjassaan *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture* Buckingham (2003) nostaa esille musiikinopetuksen mahdollisuudet sisällyttää mediakasvatusta osaksi opetusta. Hänen mukaansa musiikinopetuksessa tulisi tarkastella kuinka musiikkia käytetään luomaan tunnelmaa ja herättämään tunteita mediaesityksissä, kuinka erityyppistä musiikkia markkinoidaan eri yleisöille radion ja muiden medioiden kautta, miten musiikkiteollisuus liittyy muihin mediatoimialoihin sekä miten musiikin esittäjien brändejä luodaan mediassa muun muassa visuaalisin keinoin. Myös Sintonen (2001, 158–159) määrittelee väitöskirjassaan musiikillisen mediakasvatuksen opetuksellisia objekteja ja jaottelee ne kahteen eri osa-alueeseen: 1) musiikki mediakerronnassa ja 2) musiikki mediakertomuksissa. Ensimmäisessä osa-alueessa opetuksen kohteena on musiikki soivana elementtinä mediakerronnassa, ja tarkastelun kohteena on esimerkiksi musiikin rooli, vaikutukset ja erilaiset käyttömahdollisuudet erilaisissa mediaesityksissä. Toisessa osa-alueessa opetuksen kohteena on musiikki median kuvaamana kulttuuri-

sena ilmiönä, ja tarkastelun kohteena on musiikkikulttuurien ilmeneminen mediassa, median itsensä luoma musiikkikulttuuri ja se, millaisia vaikutuksia medialla on musiikkiin. Sintosen määrittelemät musiikillisen mediakasvatuksen opetukselliset objektit löytyvät kokonaisuudessaan taulukosta 1 (ks. s. 35).

Yhdysvaltalainen tutkijaryhmä (Wright ym. 2019) on julkaissut artikkelin populaarimusiikin medialukutaidosta ja siihen liittyvistä suosituksista. Heidän mukaansa opetus suunnitelmissa ei riittävällä tavalla huomioida mediakasvatuksen opetusta, ja erityisesti musiikkiin keskittyvä mediakasvatus on riittämätöntä. Ryhmän suosituksiin kuuluu, että medialukutaidon rinnalle tulisi nostaa populaarimusiikin medialukutaito, jota tulisi käsitellä ikätasoisesti kaikilla koulutusasteilla osana sekä musiikinopetusta että terveys- ja seksuaalikasvatusta. Populaarimusiikin medialukutaidon ajatus perustuu arvioon, että 57% populaarimusiikista sisältää jonkinasteisia seksuaalissävytteisiä viittauksia (Terry ym. 2016; Wright ym. 2019). Altistuminen seksuaalisille viittauksilla ja sisällöille voi tutkijaryhmän mukaan vaikuttaa negatiivisesti muun muassa nuorten identiteetin kehitykseen, riskialttiiseen seksuaaliseen käyttäytymiseen ja suhtautumiseen seksuaaliväkivaltaa kohtaan. Populaarimusiikin medialukutaidolla annettaisiin lapsille ja nuorille eväitä kohdata ja tulkita seksuaalisia viittauksia, sekä suhtautua kriittisesti esimerkiksi avoimen seksistiseen ja naisvihamieliseen sisältöön, jota saattaa esiintyä kappaleiden sanoituksissa tai musiikkivideoissa. (Wright ym. 2019, 186–187, 189.) Tämänkaltaiset suositukset ja näkökulmat mediakasvatukseen ovat yleisimpiä nimenomaan Yhdysvalloissa, missä mediakasvatusta on historiallisesti motivoinut huoli median roolista väkivallan ja seksin kuvastojen levittäjänä (Buckingham 2003).

Sintonen (2001, 157–158) pitää mediakasvatuksen yleisenä musiikillisena tavoitteena musiikista kiinnostumisen syventymistä. Musiikillisen mediakasvatuksen taustalla ei ole ajatusta musiikista erityistä lahjakkuutta vaativana taiteena, vaan musiikki on osa multimodaalista audiovisuaalista mediaympäristöä. Kiinnostuksen ja tarkastelun kohteena onkin usein musiikin suhde ympäristöön, jossa se esiintyy, ja siten myös musiikin sosiaalisen ja yhteiskunnallisen luonteen havainnointi. Opiskelijoiden tulee antaa tuoda luokkahuoneisiin heille merkityksellisiä käsityksiä musiikista ja sen tekemisestä. Tämä avaa opiskelijoille uudenlaisen mahdollisuuden kokea onnistumisia musiikin parissa ja voi parantaa nuorten positiivista suhdetta musiikkiin ja sen tekemiseen. (Tremblay-Beaton 2015, 2579.) Opettajan olisi siis hyvä olla tietoinen siitä, miten opiskelijat kuluttavat

ja toimivat musiikin parissa koulun musiikinopetuksen ulkopuolella. On entistä yleisempää, että mediaa ei haluta ainoastaan kuluttaa, vaan siihen halutaan myös osallistua itse luomalla. Oppilaat ovat yhä enemmän vuorovaikutuksessa musiikin kanssa teknologian ja median kautta osallistavilla tavoilla luoden tai kuluttaen esimerkiksi erilaisia remixsauksia. (Tobias 2013, 29–30.) Musiikinopetuksen näkökulmasta voikin siis esittää kysymyksen siitä, millainen muusikkous tai millaiset musiikilliset taidot ovat hyödyllisimpiä tämän ajan opiskelijoille. Antaako kouluissa tapahtuva musiikinopetus nuorille valmiuksia toimia musiikin parissa koulun ulkopuolisessa maailmassa, esimerkiksi mediassa? (Tobias 2013, 35.)

Toisaalta mediakasvatusta voi lähestyä hyödyntämällä nuorten omaa kiinnostusta musiikkia kohtaan. Evansin vuonna 2020 julkaistussa tutkimuksessa mustien nuorten osallistuminen hip hop musiikin tekemiseen keskittyvään opetukseen (*Hip hop based education, HHBE*) kehitti heidän kriittistä medialukutaitoaan. Tutkimuksessa mediakasvatuksen kehittymistä tuki kolme asiaa: opiskelijoiden kiinnostuksen kohteiden ohjaama oppiminen, oman yhteisön kertomusten ja kokemusten käsittely sekä kriittinen dialogi niin itsenäisesti kuin myös yhdessä ohjaajan ja ryhmän kesken. (Evans 2020, 277, 286–287.) Jotta mediakasvatusta voi opettaa, täytyy siis myös opettajan mediakompetenssin olla riittävää. Mediakasvatusorientoituneen musiikinopettajan tulee johdattaa oppilaansa musiikin maailman lisäksi musiikkiin liittyvien median äänimaisemien ja -ympäristöjen pariin. Mediakasvatuksellinen orientoituminen vaatii siten myös musiikinopettajalta perehtymistä sekä mediapedagogisiin tavoitteisiin ja käytänteihin että monipuolista mediaa ja mediakulttuurin tuntemusta. (Sintonen 2001, 163–164.)

2.3 Laaja-alainen osaaminen

Uudessa lukion opetussuunnitelmien perusteissa on otettu käyttöön käsite laaja-alainen osaaminen, jonka tarkoituksena on tukea ja syventää oppilaiden yleissivistystä ja oppiaineiden tiedonalakohtaista osaamista (Opetushallitus 2019, 60–61; Norrena 2015, 19). Ennen laaja-alaisen osaamisen tilalla opetussuunnitelmissa puhuttiin aihekokonaisuuksista, joiden tarkoituksena oli toteutua niin jokaisen oppiaineen opetuksessa kuin myös muussa koulun toiminnassa, teemapäivissä ja tapahtumissa. Laaja-alainen osaaminen painottuu kuitenkin aihekokonaisuuksia vähemmän oppiaineiden sisältöihin ja

enemmän painoarvoa saavat niin sanotut tulevaisuuden taidot (*21st century skills*). (Norrena 2015, 19–23.)

Erilaisia malleja ja listauksia tulevaisuuden taidoista on lukuisia. Euroopan Unioni on julkaissut vuonna 2006 suosituksen elinikäisen oppimisen avaintaidoista (*key competences for lifelong learning*), joita kaikkien jäsenvaltioiden yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen järjestelmien tulee opettaa: 1) viestintä äidinkielellä, 2) viestintä vierailta kielillä, 3) matemaattinen osaaminen ja perusosaaminen luonnontieteiden ja tekniikan aloilla, 4) digitaaliset taidot, 5) oppimistaidot, 6) sosiaaliset ja kansalaistaidot, 7) aloitekyky ja yrittäjyys sekä 8) tietoisuus kulttuurista ja kulttuurin ilmaisumuodoista. Avaintaitojen opetuksessa sovelletaan seitsemää teemaa (kriittinen ajattelu, luovuus, aloitteellisuus, ongelmanratkaisu, riskinarviointi, päätöksenteko ja tunteiden rakentava hallinta), jotka ovat kaikki keskeisiä jokaisen avaintaidon kohdalla. (EU 2006.) Suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista on ollut keskeinen osa osaamis pohjaisen opetuksen ja oppimisen kehittämistä läpi koko 2000-luvun (EU 2018). Avaintaitoja kehittämällä kaikilla Euroopan unionin kansalaisilla tulisi olla mahdollisimman hyvät valmiudet jatko-opintoihin ja työelämään sekä valmiuksia sopeutua yhteiskuntien ja maailman nopeisiin muutoksiin. (EU 2006.)

Tony Wagner (2008, 20–25) kuvaa seitsemän ”tulevaisuuden selviytymistaidon” (*21st century survival skills*) olevan oppilaille välttämättömiä pärjätäkseen tulevaisuuden työntekijöinä: 1) kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, 2) yhteistyö ja johtajuus, 3) joustavuus ja sopeutumiskyky, 4) oma-aloitteisuus ja yrittäjyys, 5) vaikuttava suullinen ja kirjallinen viestintä, 6) tiedonhankinta- ja analysointitaidot ja 7) uteliaisuus ja mielikuvitus. The Partnership for 21st Century Skills (2009) taas on kehittänyt oman mallinsa tulevaisuuden taidoista, joissa perinteisten oppiaineiden ohella oppilaille tulisi opettaa tulevaisuuden teemoja (muun muassa kansalaistaidot, ympäristötietoisuus ja terveysosaaminen), oppimis- ja innovaatiotaitoja (luovuus ja innovointi, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu sekä kommunikaatio ja yhteistyö), informaatio-, media- ja teknologia taitoja (informaatio- ja medialukutaito sekä tieto- ja informaatioteknologiaosaaminen), sekä jokapäiväisessä elämässä ja työelämässä vaadittavia taitoja (joustavuus ja sopeutumiskyky, oma-aloitteisuus, sosiaalinen ja kulttuurinen osaaminen, tuottavuus ja vastuullisuus sekä johtajuus) (Kay 2010). Suurin osa tulevaisuuden taitojen malleista ja listauksista jakaa samat keskeiset teemat ja taidot: kommunikaatio, yhteistyötaidot, tie-

to- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen osaaminen. Monissa malleissa käsitellään lisäksi kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisua ja luovuutta. (Vainikainen & Nilivaara 2022.) Samat teemat ja taidot toistuvat myös taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n tutkimuksessa, jossa järjestö tutki millaista osaamista työnhakijoilta odotetaan tämän ajan työpaikkailmoituksissa (OECD 2021).

Kansainvälisesti käytössä oleva englanninkielinen termi *21st century skills* on lähtökohdiltaan teollisuuden ja työelämän tarpeiden synnyttämä. Oppilaiden kannalta on toki tärkeää, että koulussa opetetaan työelämän kannalta hyödyllisiä taitoja, mutta oppimisen ja opetuksen tavoitteena ei kuulu olla ensisijaisesti yhteiskunnan tehokkuus tai tuottavuus. (Norrena 2015, 23–24.) Tieto vanhenee nykypäivänä entistä nopeammin, joten tämän päivän opiskelijoiden ei kannata elää ainoastaan sen tiedon varassa, jota meillä on tällä hetkellä. Laaja-alaisella osaamisella pyritään vastaamaan tähän haasteeseen valmistelemalla oppilaita ja opiskelijoita siihen, että heillä on kykyä reagoida monenlaisiin tilanteisiin omia vahvuuksiaan hyödyntäen. (Norrena 2016, 10.) Lukiolaisissa lukio-koulutuksen tarkoituksena onkin määritelty opiskelijoiden kasvaminen hyviksi, tasa-painoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Lisäksi lukio-koulutuksen on määrä antaa opiskelijoille tarpeellisia tietoja, taitoja ja valmiuksia elinikäiseen oppimiseen ja työelämän, harrastusten sekä itsensä kehittämiseen. (Lukio-laki 714/2018.)

2.3.1 Laaja-alainen osaaminen lukion opetussuunnitelmassa

Lukion opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaisen osaamisen yleisiksi tavoitteiksi on asetettu hyvä yleissivistys, kestävä tulevaisuuden rakentaminen sekä vahvat jatko-opinto-, työelämä- ja kansainvälisyysvalmiudet (Opetushallitus 2019, 60). Lukion opetussuunnitelman perusteissa laaja-alainen osaaminen pitää sisällään kuusi eri osa-alueita: eettisyys ja ympäristöosaaminen, globaali- ja kulttuuriosaaminen, hyvinvointiosaaminen, monitieteinen ja luova osaaminen, vuorovaikutusosaaminen sekä yhteiskunnallinen osaaminen (Kuvio 2, ks. sivu 24). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin pyritään kaikissa lukio-opinnoissa ja kukin oppiaine lähestyy laaja-alaista osaamista oman tieteenalansa lähtökohdista. (Opetushallitus 2019, 61.)



Kuvio 2. Lukion laaja-alaisen osaamisen osa-alueet (Opetushallitus 2019, 60).

Eettisyyden ja ympäristöosaamisen tavoitteiksi on määritelty muun muassa kestävä elämäntavan ekologisten, taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ulottuvuuksien ymmärtäminen sekä tutustuminen tutkimustietoon ja käytäntöihin liittyen ilmastonmuutoksen hillitsemiseen ja luonnon monimuotoisuuden turvaamiseen. Myös Euroopan unionin tasolla koulutuksen yhdeksi tehtäväksi on määritelty sen varmistaminen, että kaikki oppilaat saavat kestävä kehityksen edistämiseen vaadittavaa tietoa (EU 2018, 3). Ekologisten kriisien uhatessa uudenlaisen luontosuhteen luominen ei ole siis ainoastaan poliittinen tehtävä, vaan myös pedagoginen. Kasvatuksella tulisi pyrkiä siirtymään vallitsevasta ekologisesti kestävästä maailmantilasta ja elämäntavoista kohti uudenlaista kestävämpää maailmaa. (Värri 2014, 89.)

Globaali- ja kulttuuriosaamista kehittääkseen opiskelijan tietoja ja ymmärrystä yhteiskunnan moninaisuudesta syvennetään (Opetushallitus 2019, 64–65). Kulttuuriosaamisella tarkoitetaan ymmärrystä kulttuurista, ja sitä kuinka se ilmenee ihmisten toiminnassa, tavoissa ja käytännöissä (Uusitalo ym. 2009). Tavoitteena on, että opiskelija oppii toimimaan kulttuurisen monimuotoisuuden puolesta ja arvostamaan ihmisten ja yhteisöjen oikeutta kulttuuriseen identiteettiin (Opetushallitus 2019, 64–65). Myös kielitietoisuus on osa kulttuuriosaamista. Kielitietoisuudella pyritään lisäämään ymmärrystä kult-

tuurisesta moninaisuudesta ja kielen merkityksestä yhteiskunnalliseen osallisuuteen. (EU 2006.) Globaali- ja kulttuuriosaamista tulee vahvistaa siis myös monilukutaitoa hyödyntämällä kielellisesti monimuotoisia medioita ja lähdeaineistoja apuna käyttäen. (Opetushallitus 2019, 64–65.)

Hyvinvointiosaamisen tavoitteisiin kuuluu muun muassa terveyden ja terveellisten elämäntapojen merkityksen ymmärtäminen ja fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn vaaliminen. Opintoissa kehitetään myös opiskelijan valmiuksia tunnistaa ja ehkäistä hyvinvointia heikentäviä tekijöitä, kuten uupumusta, häirintää ja kiusaamista. Lisäksi opiskelijaa ohjataan tunnistamaan ja vahvistamaan elämäntapoja, joissa ”korostuvat itselle merkityksellinen kulttuuri, teknologian vastuullinen käyttö ja eettisyys”. (Opetushallitus 2019, 62.) Digitaalinen teknologia ja erilaiset media-alustat ja niiden kautta muodostuva osallisuus on keskeinen tekijä nuorten hyvinvoinnille ja yhteenkuuluvuuden kokemuksille, sillä erilaiset digitaaliset ympäristöt ovat nuorille merkityksellisiä tiloja ja olennainen osa heidän arkielämäänsä (Kaarainen & Kaarainen 2018, 235, 251–252).

Monitieteisen ja luovan osaamisen osa-alueen yksi keskeisistä tavoitteista on opiskelijan monilukutaidon tavoitteellinen syventäminen, erityisesti digitaalisiin teksteihin keskittyen. Lukio-opetuksen monilukutaidon opetus perustuu laaja-alaiseen tekstikäsitteeseen ja taitoa kehitetään vahvistamalla opiskelijan kykyä ”löytää, tulkita ja tuottaa monenlaisia tekstejä vaativuusastetta, näkökulmia ja konteksteja vaihdellen”. (Opetushallitus 2019, 63.) Monitieteistä osaamista kehitetään myös vahvistamalla opiskelijan kykyä hakea ja esittää tietoa, sekä arvioida tiedon luotettavuutta ja merkittävyyttä. Monitieteisen ja luovan osaamisen osa-alueen tavoitteissa mainitaan myös oppimaan oppimisen taidot ja niiden kehittäminen. (Opetushallitus 2019, 63.) Oppimaan oppimisella tarkoitetaan tietoa, taitoja, toimintamalleja ja asenteita, joita tarvitaan uuden oppimiseen ja jotka ylläpitävät halua itsensä kehittämiseen (Hautamäki ym. 2013, 13).

Vuorovaikutusosaamisen lähtökohtana on lukio-opinnoissa myötätunto. Opiskelijaa ohjataan rakentamaan vuorovaikutukseen kuuntelemalla, kunnioittamalla ja ennakoimalla toisten tunteita ja niiden ilmaisua. (Opetushallitus 2019, 62-63.) Vuorovaikutusosaamisen käsitteeseen (*interpersonal communication competence*) sisältyy usein myös seuraavia rinnakkaiskäsitteitä: viestintäosaaminen, kielellinen kompetenssi ja vuorovaiku-

tustaidot (Laajalahti 2014, 17). Lukio-opetuksessa vuorovaikutusosaamista kehitetäänkin myös kielitietoisuuden ja monilukutaidon kautta, ja tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää niiden ”keskeisen merkityksen tiedon tuottamisessa ja tulkinassa”. Lisäksi lukio-opinnoissa keskitytään pohtimaan sananvapautta ja sen merkitystä ja vastuullista käyttöä sekä tiedonkäsitteiden ja -välityksen muutosta. (Opetushallitus 2019, 63.)

Yhteiskunnallisen osaamisen tavoitteena on, että opiskelija ”omaksuu aktiivisen kansalaisuuden ja toimijuuden taitoja” (Opetushallitus 2019, 64). Yhteiskunnallisen osaamisen lähtökohdaksi toimivat opiskelijan monimuotoiset osallistumis- ja vaikuttamiskokemukset ja lukio-opinnoissa syvennetään ymmärrystä opiskelijan omasta roolista, vastuusta ja mahdollisuuksista yhteiskunnassa. Opiskelijaa motivoidaan ottamaan kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja hänelle avataan demokraattisen tasa-arvoa ja yhtenvertaisuutta kunnioittavan yhteiskunnan rakenteita ja toimintaperiaatteita. (Opetushallitus 2019, 63–64.) Yhtenä osana yhteiskunnallisen osaamisen osa-alueita on työelämävalmiudet ja yrittäjyysosaaminen (Opetushallitus 2019, 60). Yrittäjyysosaamiseen sisältyy monia tulevaisuuden taitoja, kuten luovuus, aloitteellisuus ja pitkäjänteisyys. Sen vuoksi yrittäjyysosaaminen onkin määritelty Euroopan unionissa sosiaalisten ja kansalaistaitojen rinnalla merkitykselliseksi tulevaisuuden taidoksi (EU 2018).

2.3.2 Laaja-alainen osaaminen lukion musiikinopetuksessa

Musiikinopetuksen tehtäväksi on määritelty lukion opetussuunnitelman perusteissa opiskelijan aktiivisen musiikillisen toiminnan ja osallisuuden edistäminen sekä myönteisen musiikkisuhteen ja taiteellisen ilmaisun syventäminen. Opetuksen yleisiksi tavoitteiksi on asetettu musiikillinen monipuolisuus ja luova ajattelu, musiikin merkitysten tarkastelu ja musiikillinen vuorovaikutus sekä musiikin oppiminen ja demokratia. (Opetushallitus 2019, 339–341.)

Demokratian tavoitteeseen yhdistyy yhteiskunnallisen osaamisen osa-alue. Musiikin oppiaineessa tavoitteena on, että opiskelija oppii käyttämään ”musiikillisia ja muita taiteellisia ilmaisukeinoja” yhteiskunnallisen vaikuttamisen välineenä. (Opetushallitus 2019, 341.) Musiikin avulla pyritään opettamaan opiskelijoita toimimaan yhteisten päämäärien hyväksi yhdessä myös sellaisten ihmisten kanssa, joiden lähtökohdat eroavat heidän omista lähtökohdistaan (Opetushallitus 2019, 340). Opetushallituksen ko-

koamassa taideaineiden laaja-alaista osaamista tukevassa tukimateriaalissa yhteiskunnallista osaamista tukevat tehtävät käsittelevät muun muassa bluesin historiaa ja merkitystä sekä kanta-aottavaa musiikkia (Opetushallitus 2022b). Yhteiskunnallisen osaamisen lisäksi musiikki ja musiikin tekemisen tavat syventävät opiskelijan kulttuurista osaamista. Musiikki on itsessään kulttuurinen ilmiö, joten sen opiskelu lisää ymmärrystä erilaisista kulttuureista ja kulttuuriperinnoistä. Näin ollen musiikin opiskelulla on mahdollisuus vahvistaa kunnioitusta kulttuurista moninaisuutta kohtaan. (Opetushallitus 2019, 340.)

Opetussuunnitelmassa musiikin kerrotaan olevan ”olemukseltaan yhteistoimintaa ja yhdessä tekemistä” (Opetushallitus 2019, 339). Tämän vuoksi musiikin opiskelussa kehittyvät sekä hyvinvointiosaaminen että vuorovaikutustaidot. Musiikkisuhte vahvistaa opiskelijan itsetuntemusta ja hyvinvointia, ja musiikinopetukselle keskeinen yhteis-
musisointi vahvistaa kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja. Lisäksi musiikin opiskelu kehittää opiskelijaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan. (Opetushallitus 2019, 339–340.)

Monitieteistä ja luovaa osaamista voi lähestyä musiikinopetuksessa monilukutaidon laaja-alaisen tekstikäsitteilyn kautta. Taiteen kautta on mahdollista tutustua erilaisista tekstilajeista koostuviin teoksiin, esimerkiksi elokuvaan, ja tutkia monitieteisesti ja -taiteisesti erilaisia ilmiöitä ja aiheita. (Opetushallitus 2022b.) Musiikillisella toiminnalla voidaan lisäksi kehittää mielikuvituksen ja kuvittelun taitoja ja opetella katsomaan asioita uusin tavoin. Kuvittelun taidot ovat musiikin oppiaineen näkökulmasta keskeisiä myös ympäristöosaamisen kehittämisen kannalta. Kuvittelukyky ”auttaa näkemään vaihtoehtoisia valinnan mahdollisuuksia ja punnitsemaan toiminnan seurauksia kestävästä elämäntavan näkökulmasta”. (Opetushallitus 2019, 340.)

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykset ja laadullisen tapaustutkimuksen käsitteen sekä kerron tutkimuksen toteutuksesta. Lisäksi pohdin tutkimustani tutkimuseettisistä näkökulmista.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni kohteena ovat erään etelä-suomalaisen lukion opiskelijoiden kokemukset ja näkemykset musiikillisesta mediakasvatuksesta osana musiikinopetusta. Tutkimustehtäväni linkittyy laadullisen tutkimuksen pragmatistiseen perinteeseen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Pidän opiskelijoille kaksi musiikilliseen mediakasvatukseen keskittyvää työpajaa, joiden pohjalta tarkoitukseni on tutkia oppilaiden kokemuksia musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä ja sen mahdollisia vaikutuksia medialukutaitoon. Lisäksi tarkoitukseni on saada tämän tutkimuksen myötä tietoa myös siitä, miten musiikillisen mediakasvatuksen opettamista voisi kehittää. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisia kokemuksia työpajoihin osallistuneilla lukiolaisilla on musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä?
2. Minkälaisia näkemyksiä työpajoihin osallistuneilla lukiolaisilla on siitä, miten musiikinopetus voisi kehittää heidän medialukutaitoaan?

Kokosin työpajojen tehtävät ja oppimateriaalin Sintosen (2001) väitöskirjassaan Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet määrittelemien musiikillisen mediakasvatuksen opetuksellisten objektien pohjalta, ja pyrin kohdentamaan tehtävät lukioikäisille sopiviksi. Avaan työpajojen rakennetta ja sisältöä tarkemmin luvussa 4, sillä tutkimukseni kohteena ovat oppilaiden kokemukset musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä muun muassa pitämässäni työpajoissa. Musiikillisesta mediakasvatuksesta pitämäni työpajat eivät kuitenkaan ole tämän tutkimuksen varsinainen tutkimuskohde,

vaan työpajatyöskentely loi tilaisuuden musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisen tarkastelulle ja tutkimiselle.

3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, joka on yksi kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen laji. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkimuksen kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan myös aineiston keruussa metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ajatukset pääsevät esille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157–158, 160.) Tähän pyrin myös omassa tutkimuksessani, jossa aineisto koostuu ryhmähaastatteluista. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana ei ole testata jotain tiettyä teoriaa tai hypoteesia, vaan aineiston monitahoinen tarkastelu ja tutkimuskohteen tarkka ja totuudenmukainen kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 43).

Tapaustutkimukselle on tyypillistä valita tutkimuskohteeksi yksittäinen tai rajattu tapaus, jota tutkitaan asialle tai ilmiölle ominaisessa ympäristössä, ja näin pyritään lisäämään syvällistä ymmärrystä tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. Tapaustutkimuksella ei siis pyritä yleistettävään tietoon. Tutkimuksen tuloksia voi kuitenkin pohtia ja tarkastella myös laajemmassa mittakaavassa, sillä yksittäisen tapauksen tarkastelu voi tuottaa tietoa esimerkiksi siitä, mikä tutkittavassa ilmiössä on merkittävää tai miten saatuja tuloksia voitaisiin soveltaa muuhun tai muualla. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 43–44.) Omassa tutkielmassani tutkin lukiolaisten kokemuksia musiikilliseen mediakasvatukseen liittyen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, joten laadullinen tapaustutkimus palvelee tutkimukseni luonnetta hyvin. En ota tutkimuksen lähtökohdaksi yleistettävyyttä, mutta toivon toki, että saan tutkimuksestani työkaluja musiikillisen mediakasvatuksen opetuksen kehittämiseksi jatkossa osana omaa työtäni musiikkikasvattajana.

3.3 Haastattelu

Tutkimushaastatteluja on perinteisesti jaoteltu ja eroteltu sen mukaan, miten strukturoitu ja muodollinen haastattelutilanne on. Kahtena ääripäänä voidaan nähdä strukturoitu haastattelu, jossa ennalta laaditut tarkat kysymykset esitetään tietyssä samassa järjestyksessä ja avoin haastattelu, jossa haastattelija antaa keskustelulle tietyn aiheen tai teeman, jonka sisällä keskustelu käydään täysin vapaasti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 202–204.) Puolistrukturoitu teemahaastattelu sijoittuu strukturoidun ja avoimen haastattelun välille. Kaikille haastateltaville esitetään samat tai samankaltaiset kysymykset suunnilleen samassa järjestyksessä. Haastattelulle on mietitty teemat, mutta niiden lisäksi on valmisteltu myös tarkkoja haastattelukysymyksiä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 56–57.) Päädyin itse valitsemaan aineiston keruuseen puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä halusin saada haastatteluun keskustelun tuntua, mutta samalla vastauksia tiettyihin kysymyksiin ja tietyistä tutkimukseeni liittyvistä teemoista. Halusin miettiä kysymyksiä etukäteen myös sen vuoksi, että itselläni olisi haastattelutilanteessa selkeä suunta ja haastattelurunko tukenani.

Tutkimukseni aineisto koostuu tammi-helmikuussa 2022 pitämistäni neljästä ryhmähaastattelusta. Pidin neljälle eri musiikin opetusryhmälle tutkimusperustaiseen opetuskokeiluuni liittyvät musiikillisen mediakasvatuksen työpajat, ja neljä ryhmähaastatteluun osallistuvaa pienryhmää muodostettiin noista opetusryhmistä. Haastattelut toteutettiin heti jälkimmäisen työpajan jälkeen lukion musiikkiluokassa. Tallensin haastattelut puhelimeni sanelimeen sekä tallennuslaitteelle. Opiskelijat saivat haastattelun päätteeksi valita itselleen pseudonyymien, jota käytän heistä tulososassa.

Ryhmähaastattelulla tai -keskustelulla tarkoitetaan yleisesti 5–10 hengen ryhmässä tapahtuvaa tiettyyn teemaan keskittyvää haastattelua (Pietilä 2017). Käytän itse tutkielmassani käsitettä ryhmähaastattelu. Päädyin valitsemaan tutkimukseeni yksilöhaastatteluiden sijasta ryhmähaastattelut, sillä ajattelin ryhmässä puhumisen ja keskustelemisen olevan lukioikäisille nuorille luontevampaa kuin kahden kesken kanssani. Nuorten kohdalla mahdollisuus osallistua haastatteluun yhdessä ryhmänä voikin tasata valtaeroa haastateltavien ja haastattelijan välillä. Tutkijan valta-asemaa voi pyrkiä pienentämään myös antamalla nuorten muodostaa itse ryhmät, joissa heitä haastatellaan. (Honkatukia 2018.) Omassa tutkimuksessani tämä ei valitettavasti toteudu, sillä vaikka haastatteluun

osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, muodostuivat haastateltavat ryhmät sen mukaan mihin musiikin opetusryhmään oppilaat sattuivat kuulumaan. Tämä sen vuoksi, että halusin pitää haastatteluun osallistumisen kynnyksen mahdollisimman matalana siten, että haastattelut tapahtuivat musiikintunnin aikana eivätkä vaatineet opiskelijoilta siis oman vapaa-ajan käyttämistä tai poissaoloa muiden aineiden tunneilta.

Nuorten ryhmähaastatteluita pidetään useimmiten onnistuneina, mikäli nuoret tuntevat toisensa. Toisaalta tutussa ryhmässä tai tuttujen ihmisten kesken saattaa olla erilaisia valtasuhteita tai näkemyksiä siitä, miten tai mitä asioista voi puhua. (Honkatukia 2018.) Ryhmähaastattelutilanteessa haastattelijan tulee pystyä olemaan läsnä tilanteessa ja huomioida ja rohkaista myös hiljaisempia osallistujia puhumaan, jotta kaikki pääsisivät mahdollisimman tasapuolisesti ääneen (Pietilä 2017; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 59). Ryhmähaastatteluissa voi käydä myös helposti siten, että teemaan tai kysymykseen ensimmäisenä vastanneen puheenvuoro alkaa määrittää vahvasti koko ryhmän näkökulmaa kysymykseen. Näin käy erityisen helposti, jos osallistujat ovat epävarmoja siitä minkälaisia mielipiteitä ryhmässä on hyväksyttävää esittää tai jos osallistujat pyrkivät miellyttämään vastauksellaan haastattelijaa tai muita ryhmän jäseniä. (Pietilä 2017.)

Käytin ryhmähaastatteluissa medialukutaidon käsitteen määrittelyn apuna Mediakasvatusseuran (2019) julkaisemaa kuviota medialukutaidon osa-alueista. Pyysin haastateltavia ensin itse määrittelemään medialukutaidon käsitteen haastattelun aikana, ja käytin Mediakasvatusseuran kuviota vasta aivan haastattelujen lopussa. Mediakasvatusseuran kuvio löytyy tutkielman litteistä (Liite 1).

3.4 Analyysi

Aloitin tutkielmani aineiston analyysin litteroimalla haastattelut. Litteroinnilla tarkoitetaan esimerkiksi puhemuotoisen aineiston, kuten äänitettyjen haastatteluiden, puhtaaksi kirjoittamista analysoimista helpottavaan muotoon tekstinkäsittelyohjelmalla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 78). Erityisesti ryhmähaastatteluiden litteroimista suositellaan tehtäväksi mahdollisimman pian haastattelutilanteen jälkeen, jotta asiat ja eri puheenvuorot olisivat mahdollisimman tuoreessa muistissa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 59). Itse litteroin haastattelut mahdollisuuksien mukaan jo saman tai

haastattelua seuraavan päivän aikana. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 64 sivua.

Litteroinnin tarkkuus määräytyy tutkimuskysymysten ja analyysitavan mukaan riippuen siitä, tutkitaanko haastateltavien puheen sisältöä vai esimerkiksi tapaa jolla tutkittavasta aiheesta puhutaan. Mikäli litteroinnissa halutaan tuoda ilmi puheen yksityiskohtia, merkitään esimerkiksi puheen tauot ja äänen korotukset ylös litteraatiomerkein. Kuitenkin jos tutkimuksen kohteena on haastatteluiden asiasisältö, näin tarkka litterointi ei ole tarpeen. (Ruusuvoori & Nikander 2017.) Itse päädyin litteroimaan haastatteluista vain jokaisen osallistujan puheenvuorot ilman taukoja tai muita lisämerkintöjä. Päädyin poistamaan jonkin verran ”niinku” ja ”sillei” sanojen kaltaisia täytesanoja nuorten puheenvuoroista, jotta sitaatit olisivat helpommin luettavissa ja ymmärrettävissä. Pysin kuitenkin säilyttämään nuorten puheen tyylin parhaani mukaan. Lisäksi pseudonymisoin aineiston litteroinnin yhteydessä. Pseudonymisoinnilla tarkoitetaan henkilötietojen käsittelyä siten, ettei henkilötietoja voida enää liittää tiettyyn henkilöön (GDPR 2022). Poistin aineistosta haastateltavien nimet korvaamalla ne opiskelijoiden itsensä valitsemilla nimimerkeillä.

Ennen varsinaista analyysia aineistosta kannattaa muodostaa selkeä kokonaiskäsitys lukemalla sitä huolellisesti läpi (Ruusuvoori & Nikander 2017). Luettuani aineiston läpi useamman kerran aloitin sen rajaamisen, luokittelun ja järjestämisen. Laadullisen tutkimuksen aineiston analysoinnin tarkoituksena on lisätä aineiston informaatioarvoa luomalla aineistosta selkeää ja yhtenäistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Aineistoa analysoidaan pilkkomalla se ensin osiin, käsitteellistämällä sitä ja lopulta kokoamalla kerätty informaatio uudella tavalla ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Kävin kaikki neljä ryhmähaastattelua läpi kolmella eri värillä: vihreällä väritin haastattelujen alussa keräämäni taustatiedot haastateltavista, sinisellä kaiken, joka vaikutti liittyvän ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ja punaisella kaiken, joka vaikutti liittyvän toiseen tutkimuskysymykseeni. Tämän jälkeen keskityin ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ja sinisellä väritettyyn aineistoon. Lähdin pilkkomaan aineistoa pienempiin kategorioihin, ja järjestämään aineistoa taulukkoon. Kokosin ja järjestin kaiken ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvän aineiston jokaisesta litteroidusta ryhmähaastattelusta samaan taulukkoon. Sitten toistin saman käsittelyn toiselle tutkimuskysymykselle ja punaisella värjätyle aineistolle.

3.5 Tutkimusetiikka

Tutkimuksen tekemiseen kuuluu tärkeänä osana työn eettinen tarkastelu. Hyvää tieteellistä käytäntöä noudattamalla tutkimuksen tuloksia voidaan pitää uskottavina ja tutkimusta eettisesti hyväksyttävänä ja luotettavana. Rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus ovat tutkimukseni kaikissa vaiheissa tärkeässä roolissa. (TENK 2012, 6–8; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 21.)

Hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti pyysin tarvittavat luvat sekä kunnalta, jossa lukio sijaitsee että haastateltavilta itseltään. Kaikki haastateltavani ovat yli 15-vuotiaita, joten huoltajien suostumusta ei tässä tapauksessa tarvittu. Tiedotin kuitenkin myös huoltajia tekemästani tutkimuksesta Wilma-viestitse lukion musiikinopettajan avustuksella. Ennen tutkimukseen suostumista olen kertonut osallistujille kaiken oleellisen tiedon tutkimuksen kulusta ja vaiheista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 22). Korostin myös tutkimuksen luottamuksellisuutta ja pseudonymisointia. Haastateltavat ovat itse saaneet valita itselleen pseudonyymin, jota käytän heistä aineiston analyysivaiheessa ja tutkielman tulososiossa. Lisäksi olen antanut kaikille tutkimukseen osallistuville opiskelijoille mahdollisuuden esittää kysymyksiä missä tutkimuksen vaiheessa tahansa, ja informoinut heitä siitä, että heillä on oikeus vetäytyä tutkimuksesta koska tahansa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 22).

4 Musiikillisen mediakasvatuksen työpajat

Tässä luvussa avaan pitämieni työpajojen suunnittelua, rakennetta ja sisältöä tarkemmin, sillä tutkimukseni kohteena ovat oppilaiden kokemukset musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä. Vaikka työpajat eivät ole tutkimukseni varsinainen tutkimuskohde, pyrin työpajatyöskentelyllä luomaan niin itselleni kuin myös tutkimukseen osallistuville opiskelijoille tilaisuuden tarkastella mediakasvatuksen ja musiikinopetuksen yhdistämistä. Työpajat toimivat myös lähtökohtana ryhmähaastatteluille.

4.1 Työpajojen valmistelu

Pidin neljälle musiikin opetusryhmälle kaksi musiikillisen mediakasvatuksen työpajaa. Käytin työpajojen suunnittelun pohjana Sintosen (2001) väitöskirjassaan esittelemiä mediakasvatuksen musiikillisia mahdollisuuksia. Hän jakaa musiikillisen mediakasvatuksen opetukselliset objektit kahteen osa-alueeseen: musiikki mediakerronnassa ja musiikki mediakertomuksissa (taulukko 1). Pidin omissa työpajoissani saman jaottelun, ensimmäisessä työpajassa tarkastelimme musiikin roolia ja tehtäviä mediakerronnassa ja toisessa työpajassa musiikkia median kuvaamana ilmiönä.

Ensimmäistä työpajaa varten koostin pixabay.com -sivustolta vapaasti käytettävistä kuvitusvideoista lyhyitä videoklippejä oppilaiden omien tuotosten pohjiksi. Koska toiveenani oli, että oppilaiden oma työskentely videoklippien parissa herättäisi heille ajatuksia musiikin roolista heille tutuissa mediaesityksissä, halusin tarjota työskentelyn pohjaksi mahdollisimman valmiin ja viimeistellyn videon, jotta lopputulokset muistuttaisivat mahdollisimman paljon mediassa näkyviä mediaesityksiä. Toista työpajaa suunnitellesani pyrin siihen, että tehtävät olisivat mahdollisimman ajankohtaisia ja vähintäänkin sivuaisivat joitakin opiskelijoille tuttuja sosiaalisen median alustoja. Olen koonnut työpajojen tehtävät ja materiaalit verkkosivulle kaikkien saataville. Linkki materiaaleihin löytyy tutkielmani liitteistä (ks. Liite 2).

Taulukko 1. Musiikillisen mediakasvatuksen opetukselliset objektit (Sintonen 2001, 159).

Musiikki mediakerronnassa	Musiikki mediakertomuksissa
<p>Opetuksen kohteena musiikki soivana elementtinä mediaesityksissä. Huomio kiinnittyy äänen (musiikki, ääniefektit, puhe ja hiljaisuus) rooliin mediaesityksissä, jolloin tuotannon ja vastaanoton näkökulmasta tarkastellaan muun muassa:</p>	<p>Opetuksen kohteena musiikki median kuvaamana kulttuurisena ilmiönä. Huomio kiinnittyy musiikkiin mediakulttuurissa, jolloin tuotannon ja vastaanoton näkökulmasta tarkastellaan muun muassa:</p>
<p>A1 Mihin tarkoituksiin ääntä käytetään? Liittyvätkö äänet suoraan esimerkiksi tarinassa olevaan tapahtumaan tai tilanteeseen vai viestivätkö ne jostakin näkymättömästä?</p>	<p>B1 Millaisia äänimaisemia mediassa esiintyy? Miten media niitä on eri aikoina muokannut ja muokkaa nykyään?</p>
<p>A2 Minkälaisia tunteita ja mielikuvia äänet välittävät ja herättävät? Mitä ne paljastavat tarinasta?</p>	<p>B2 Miten media puhuu musiikista? Vaikuttaako esimerkiksi musiikkityyli tai esiintyjä(t) siihen, kuinka musiikki tuodaan mediassa esiin? Millaisia stereotyyppioita esitetään?</p>
<p>A3 Mitkä tekijät musiikissa (esim. Rytmissä, melodiassa ja harmoniassa) saavat juuri tietyn vaikutelman aikaan?</p>	<p>B3 Millaista ja keiden musiikkia (mm. tyylilaji) eri mediassa esiintyy? Mitä voidaan päätellä oletetusta kohdeyleisöstä?</p>
<p>A4 Mikä on muiden äänien (efektit, tehosteet, puhe) osuus kertomuksessa?</p>	<p>B4 Miten musiikki mediassa heijastelee esimerkiksi sosiaalisia tai uskonnollisia intressejä? Kuinka paljon kansallinen kulttuuri vaikuttaa?</p>
<p>A5 Onko kerronnassa hiljaisia kohtia? Miksi?</p>	<p>B5 Kuinka kaupallisuus näkyy/kuuluu mediamusiikissa? Miten musiikkeja ja artisteja myydään? Miten sama musiikki tai artisti näkyy eri mediassa?</p>
<p>A6 Mitä voidaan päätellä puhujien äänensävyn perusteella? Mikä äänessä sai tämän vaikutelman aikaan?</p>	<p>B6 Miten median esiin tuoma musiikki liitetään muuhun elämäntyylisiin? Millaisia arvoja ja asenteita siihen liittyy? Kuinka oletettu kohdeyleisö on otettu huomioon?</p>
<p>A7 Eryteisesti äänen ja kuvan yhdistämisessä: liittyvätkö ääni ja kuva toisiinsa historiallis-maantieteellisesti, asiayhteyden vuoksi, tunnelmaltaan ja/vai rakenteeltaan?</p>	<p>B7 Miten media vaikuttaa omiin musiikillisiin mieltymyksiin ja musiikkimakuun?</p>
<p>A8 Miten kerronta muuttuu, jos ääniä muutetaan? Minkälainen musiikki tai mikä instrumentti tai soundi liittyy tyypillisesti johonkin tiettyyn kerronnan lajiin tai kohtaan?</p>	

4.2 Ensimmäinen työpaja

Ensimmäisessä kolmen tunnin mittaisessa työpajassa lähdin opiskelijoiden kanssa liikkeelle pohtimalla minkälaisia tehtäviä tai rooleja musiikilla voi olla eri mediaesityksissä, joissa yhdistyy kuvaa ja ääntä. Opiskelijat keräsivät ajatuksiaan yhteiseen ajatuskarttaan, jota sitten tarkastelimme yhdessä. Yhteisen pohdinnan jälkeen esittelin musiikin päätehtävät audiovisuaalisessa kerronnassa. Perinteisesti audiovisuaalisessa kerronnassa musiikilla on ajateltu olevan viisi pääasiallista tehtävää: 1) tunnelman luonti, 2) henkilöiden psykologisten tilojen alleviivaaminen, 3) taustan täydentäjänä toimiminen, 4) jatkuvuuden luominen sekä 5) jännityksen ylläpitäminen (Bacon 2000, 238). Tämän jälkeen katsoimme joukon valitsemiani esimerkkikohtauksia mainoksista, elokuvista ja tv-sarjoista, ja pohdimme mihin tarkoituksiin niissä käytettiin musiikkia ja ääntä. Näillä aiheeseen johdattelevilla tehtävillä pyrin käsittelemään erityisesti musiikillisen mediakasvatuksen opetuksellista objekteja A1 ja A2 (taulukko 1).

Seuraavaksi opiskelijat saivat itse kokeilla käytännössä miten erilaiset musiikkivalinnat vaikuttavat liikkuvasta kuvasta välittyvään tarinaan. Tällä tehtävällä pyrin käsittelemään erityisesti musiikillisen mediakasvatuksen opetuksellisia objekteja A2 ja A8 (taulukko 1). Opetusryhmä jakautui pienempiin ryhmiin työskentelemään ja jokainen ryhmä sai lyhyen videon, johon heidän tuli valita kaksi erilaista musiikkikappaletta ja siten luoda kaksi erilaista tapahtumakulkua videon kohtauksen ympärille. Tehtävän päätteeksi katsoimme kaikki videot ryhmien valitsemilla musiikkivalinnoilla ja keskustelimme vaikutelmista, joita valitut musiikkikappaleet loivat kohtauksiin. Jatkossa käytän tästä tehtävästä nimitystä ”Kaksi kohtausta”.

Työpaja päättyi tehtävään, jossa opiskelijat saivat lähteä luomaan omaa ääniraitaa pienryhmissä valmiiseen, noin 45 sekunnin videoon. Tätä tehtävää ennen teimme kuitenkin vielä kuuntelutehtävän, jossa opiskelijoiden tehtävänä oli kuunnella ja pohtia minkälaiset musiikilliset elementit saavat musiikin kuulostamaan esimerkiksi jännittävältä, draamattiselta tai lempeältä. Huomiot kirjattiin jälleen koko opetusryhmän yhteiseen ajatuskarttaan. Tehtävä käsitteli musiikillisen mediakasvatuksen objektia A3 (taulukko 1), sillä oppilaat havainnoivat muun muassa kappaleen melodiaa, rytmiä, soundimaailmaa ja sävyjä, tekstiä ja harmoniaa. Myöhemmin tässä tutkielmassa viitataan kyseiseen tehtävään nimellä ”Kuuntelutehtävä”.

Loppuajan opiskelijat työstivät omaa ääniraitaansa GarageBand-ohjelmalla. Toiveenani oli, että opiskelijat hyödyntäisivät tehtävää tehdessään aikaisempia työpajassa tehtyjä tehtäviä ja kokeilisivat aikaisemmin tehtyjä havaintoja nyt käytännössä luodessaan itse omaa ääniraitaa. Täten tavoitteena oli, että tehtävä käsittelisi ainakin musiikillisen mediakasvatuksen opetuksellisia objekteja A1-A4 (taulukko 1). Jatkossa viitataan kyseiseen tehtävään nimellä ”Ääniraita”. Ääniraitaa varten ryhmät saivat itse valita miten halusivat tehtävää lähestyä. Ääniraita saattoi olla videolla näkyvän maailman äänimaisema, esimerkiksi tuulen, askeleiden tai autojen ääniä tai vaihtoehtoisesti lähempänä perinteisempää sävellystä.

4.3 Toinen työpaja

Työpajan alussa opiskelijat saivat pohtia omia musiikinkuuntelutottumuksiaan ja sitä, mitä kautta he ovat päätyneet kuuntelemaan omaa mielimusiikkiaan tai mitä kautta he yleensä etsivät uutta musiikkia. Ajatukset koottiin jälleen yhteiseen ajatuskarttaan ja pyrimme luomaan jonkinlaista suuntaa-antavaa tilastoa siitä, mikä on ollut kyseisen opiskelijaryhmän yleisin tapa löytää omaa mielimusiikkiaan ja minkälainen rooli medialla on tässä asiassa nuorten mielestä. Tehtävä keskittyi musiikillisen mediakasvatuksen opetukselliseen objektiin B7 (taulukko 1). Jatkossa viitataan kyseiseen tehtävään nimellä ”Median vaikutus musiikkimakuun”.

Seuraavaksi siirryimme käsittelemään nuorison keskuudessa suosittua TikTok-sovellusta ja sen vaikutuksia nuorten musiikinkuuntelutottumuksiin ja siihen, mitkä kappaleet nousevat tällä hetkellä kuunnelluimpien kappaleiden listoille esimerkiksi eri musiikin suoratoistopalveluissa. Huomasimme esimerkiksi, että vuoden 2021 kuunnelluimmat kappaleet Spotifyssa ovat kaikki kappaleita, jotka ovat saavuttaneet suuren suosion myös TikTokissa. Tarkastelun jälkeen oppilaiden tehtävänä oli listata positiivisia ja negatiivisia puolia TikTokin vaikutuksesta musiikinkuuntelutottumuksiin. Tehtävä keskittyi musiikillisen mediakasvatuksen opetuksellisiin objekteihin B1 ja B7 (taulukko 1). Jatkossa viitataan kyseiseen tehtävään nimellä ”TikTok ja musiikki”.

Toisen työpajan viimeinen tehtävä ”Artistigeneraattori” käsitteli representaatiota ja sitä, millaista ja keiden musiikkia mediassa esiintyy. Tehtävä keskittyi musiikillisen mediakasvatuksen opetukselliseen objektiin B3 (taulukko 1). Lähdimme liikkeelle listaamalla

musiikkigenrejä, joihin opiskelijat itse törmäävät eniten mediassa, ja jotka saavat heidän mielestään eniten tilaa mediassa. Opiskelijat työskentelivät jälleen pienryhmissä, joissa he valitsivat jonkin aikaisemmin listatuista musiikkigenreistä ja kolme kyseistä musiikkigenreä edustavaa artistia tai bändiä jotka toimisivat heidän ”artistigeneraattorinsa” lähtökohtana. Tehtävänä oli selvittää millaisia ominaisuuksia kolmella esikuvana toimivalla artistilla on, ja näitä ominaisuuksia yhdistelemällä luoda täysin uusi artistihahmo. Selvitettäviä ominaisuuksia olivat muun muassa ikä, sukupuoli, etnisyys, kotimaa, vammaisuus tai vammattomuus, seksuaali- ja sukupuoli-identiteetti ja se, vastaako henkilö ulkonäöltään yleisiä kauneusihanteita. Lopuksi kävimme ryhmien luomat hahmot ominaisuuksineen läpi ja keskustelimme siitä, mitkä musiikkigenret ja ominaisuudet tuntuvat painottuvan hahmoissa toisia enemmän ja mitkä loistivat täysin poissaolollaan.

5 Tulokset

Tässä luvussa avaan tutkielmani tuloksia ja tuon esille haastateltavieni kokemuksia ja näkemyksiä musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä. Haastattelin yhteensä neljää ryhmää, joista käytän numeroita 1, 2, 3 ja 4. Jokaisessa ryhmässä oli 4–8 haastateltavaa ja viittaan heihin heidän itsensä valitsemilla nimimerkeillä. Nimimerkeistä ei voi päätellä haastateltavien sukupuolta, sillä osa opiskelijoista valitsi sukupuolineutraalin tai eri sukupuolen nimen omaksi nimimerkikseen.

Taulukko 2. Haastateltavien ryhmien kokoonpanot, haastateltavien nimimerkit ja iät.

Ryhmä 1		Ryhmä 2	
Nimimerkki	Ikä	Nimimerkki	Ikä
Aino	16	Jasmine	16
Benjamin	16	Pedro	16
Emilia	16	Ruuti	16
Jarmo	16	Vesi	16
Joni	16		
Kasper	16		
Lasse	16		
Veera	16		

Ryhmä 3		Ryhmä 4	
Nimimerkki	Ikä	Nimimerkki	Ikä
Jere	17	Anja-Marita	16
Jouni	16	Anni	16
Tauno	18	Helmi	16
Valtteri	16	Leevi	16
		Lilli	16
		Matti	17
		Ruusu	16

5.1 Kokemuksia mediakasvatuksesta opetuksessa

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseeni ”Minkälaisia kokemuksia työpajoihini osallistuneilla lukiolaisilla on musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä?” Luvussa kuvaan lukiolaisten aikaisempia kokemuksia musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä ennen ohjaamiani työpajoja, kokemuksia mediakasvatuksesta

muiden oppiaineiden tunneilta sekä heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan työpajojen tehtävistä.

5.1.1 Aikaisemmat kokemukset mediakasvatuksesta musiikintunneilta

Haastatteluissa pyrin selvittämään minkälaisia mahdollisia aikaisempia kokemuksia opiskelijoilla on median käsittelemisestä osana musiikinopetusta peruskoulussa tai lukiossa. Kaikissa ryhmissä yleinen mielipide tuntui olevan, ettei musiikintunneilla ole käsitelty mediaa tarkoituksenmukaisesti mediakasvatuksen näkökulmasta kovinkaan paljoa. Jokaisesta ryhmästä löytyi ainakin yksi haastateltava, joka ei esimerkiksi osannut nimetä tehtäviä tai sisältöjä, joissa olisi käsitelty mediaa tai median ja musiikin yhteyttä.

Mun mielestä ei, ei oo ollenkaan puhuttu siitä [mediasta], et kun mennään musiikintunnille ni siellä soitetaan vaikka tunti kitaraa ja sit se oli siinä. Et on mun mielestä kiva et voi niinku.. Tavallaan nää [työpajat] toi sitä kuinka konkreettinen asia musiikki on meidän elämässä median kautta. Ei oo ehkä tullu ajatelleks, eikä siit mun mielestä ainaakaan oo koskaan puhuttu koulussa. Aino, ryhmä 1

GarageBand-ohjelma oli suurimmalle osalle haastateltavista tuttu joko ala- tai yläkoulun musiikintunneilta. Osa haastateltavista mainitsikin, että musiikintunneilla oli joskus aikaisemminkin tehty ohjelman avulla äänimaisemaa joko jo olemassa olevaan videoon, tai opettajan kuvailemaan tilanteeseen tai kohtaukseen. Opiskelijat eivät kuitenkaan muistanee, että omaa äänimaisemaa varten olisi juurikaan pohdittu minkälaista tunnelmaa äänimaisemaan lähdetään hakemaan, tai miten äänimaisemaa kannattaisi lähteä rakentamaan.

Must tuntuu et sillon aikasemmin sinne GarageBandiin lähinnä heiteltiin sit jotain random komponentteja. Anja-Marita, ryhmä 4

Eräs opiskelija kertoi tehneensä musiikintunnilla äänimaisemia erilaisiin opettajan kuvailemiin tilanteisiin ”livenä” ainoastaan omaa ääntä käyttäen.

No ehkä piirteiltään hieman samanlaista, tai no meil ei oikein näytetty niinku kohtausta, mut meille niinku kerrottiin et mieltikää kohtausta vaikka tällaseen ja sit me tehtiin jol-

lain, vaan niinku ihan omilla äänillä, et ei yhtä tämmöstä analyyttista ja ehkä media-keskeistä kun mitä me nyt täs [työpajassa] tehtiin. Jasmine, ryhmä 2

Erilaisten mediaesitysten katselu osana musiikintunteja nousi esille ryhmässä 2. Opiskelijat kertoivat katsoneensa musiikintunneilla erilaisia musikaaleja, musiikkivideoita ja -elokuvia. Eräs haastateltava kertoi osallistuneensa musiikintunnilla joskus musiikkivideolevyraatiin, jossa jokainen oppilas sai valita jonkun musiikkivideon katseltavaksi YouTube-videopalvelusta, ja lopuksi videot pisteytettiin. Videoita ei kuitenkaan analysoitu tai tarkasteltu opettajan johdolla, vaan jokainen oppilas oli saanut muodostaa mielipiteen videosta antamalla sille pisteitä oman mielensä mukaan. Musikaalien ja musiikkielokuvien katseluun ei myöskään liittynyt musiikkiin tai ääneen liittyvää tarkastelua, vaan elokuvia oli ”vain katsottu”.

Ainoastaan yksi haastateltava kertoi analysoineensa aikaisemmin musiikintunnilla musiikin merkitystä audiovisuaalisessa kerronnassa. Hänen mukaansa analysointi oli tapahtunut elokuvamusiikin käsittelyn yhteydessä.

No siis, no me ollaan yläasteen aikana sitä niinku analysoitu mikä musiikin merkitys on tässä videolla. Sellasta on ainaki tehty. Pedro, ryhmä 2

Vaikka perinteisesti elokuvakasvatuksesta ovat vastanneet enimmäkseen äidinkielen ja kuvataiteen opettajat, myös musiikilla on elokuvakasvatuksessa oma paikkansa. Juntunen (2011, 83–84) kuvaa, kuinka elokuvaa voidaan analysoida tai ”purkaa” irrottamalla eri elementtejä, kuten esimerkiksi musiikin, ja tarkastelemalla näitä yksittäisiä elementtejä yksityiskohtaisemmin.

Kolmanneksi teemaksi erilaisten äänimaisemien luomisen ja mediaesitysten katselun lisäksi nousi internetin käyttäminen lähteenä. Muutama haastateltava muisti etenkin alakoulusta musiikin tuntien esitelmiin liittyen ohjeistuksia lähteiden käytöstä.

Sitten on tää ihana mitä oli ainaki alakoulussa, että käytä lähteenä jotain muutakin kuin Wikipediaa. Jere, ryhmä 3

Oppilaat eivät tuoneet esille, että musiikintunneilla olisi harjoiteltu luotettavien lähteiden etsimistä tai keskusteltu laajemmin esimerkiksi lähteiden monipuolisuudesta tai vertailusta. Lukion musiikinkurssilla internetiä oli haastateltavien mukaan hyödynnetty katsomalla tabulatuureja ja erilaisia musiikkisivustoja opiskelun tueksi. Lisäksi opettaja oli ohjannut soitonopiskelusta kiinnostuneita opiskelijoita erilaisten opetusvideoiden pariin YouTube-videopalveluun. YouTube-videopalvelu olikin ainut sosiaalisen median alusta, joka nousi esille opiskelijoiden aikaisemmissa kokemuksissa musiikintunneilta.

Ryhmissä 2 ja 4 opiskelijat kuvasivat kuinka medially ja nuorten keskuudessa suosituilla ilmiöillä on heidän mukaansa ollut vaikutusta musiikintuntien sisältöön esimerkiksi kappalevalintojen muodossa.

Ja siis ennen tommosii sosiaalisia medioita niin kumminkin esim. elokuvat ja semmoiset, niin sitten voi olla just.. No me opeteltiin jo alakoulussa soittaa nokkahuilulla ”My heart will go on”. Et niinku siihen tapaan se on näkynyt, että on jotain mikä on tullut tosi tunnetuks median kautta ja sit sitä on hyödynnetty. Anja-Marita, ryhmä 4

Vaikuttaisi siis siltä, että musiikinopetuksessa on jossain määrin huomioitu opiskelijoiden omaa kokemusmaailmaa huomioimalla mediassa suosittuja ilmiöitä osana opetusta.

5.1.2 Kokemukset mediakasvatuksesta muiden oppiaineiden tunneilta

Ryhmistä nousi verrattain vähän kokemuksia mediakasvatuksesta musiikintunneilla. Sen sijaan kaikissa neljässä ryhmässä kerrottiin kokemuksia median käsittelystä äidinkielen, historian ja terveystiedon tunneilla. Lisäksi kolmessa ryhmässä opiskelijat mainitsivat näiden oppiaineiden lisäksi yhteiskuntaopin. Yksittäisiä mainintoja saivat kuvataide, uskonto, biologia ja opinnohjauksen kaikille yhteiset ryhmätunnit.

Musta tuntuu et melkeen kaikissa aineissa vähän raapastaan [mediaa], mut missään ei käydä sillee hirveen kunnolla. Matti, ryhmä 4

Ehkä lukiossa on myös niinku kaikissa oppiaineissa vähän oma medialukutaito.. tai niinku vaikka uskonnossa uskonnollisten tekstien lukeminen, tai vaikka biologiassa ilmastomuutokseen liittyvät tekstit ja historiankirjoituksestaki voi kattoo.. et vähän kaikissa opinnoissa on mukana kyllä jo aika hyvin, ja sen takia mä veikkaan, et medialuku-

taidon taso onkin aika hyvä niinku mejjän ikäsillä verrattuna muihin ikäryhmiin. Valteri, ryhmä 3

Äidinkielen tunneilta monella haastateltavalla oli erityisen hyvin mielessä lukiokurssiin sisältynyt mediajakso, jonka aikana oli käsitelty lähdekritiikkiä, lähteiden vertailun ja monipuolisuuden tärkeyttä sekä yksityisyydensuojaan liittyviä asioita. Lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine onkin keskeinen osa lukion mediakasvatusta. Äidinkielen ja kirjallisuuden opinnoissa medialukutaidon opiskelun tavoitteena on syventää mediakulttuurin ymmärtämistä sekä mediatekstien ja -sisältöjen kriittisen lukemisen, tuottamisen ja tulkitsemisen taitoja. (Opetushallitus 2019, 66–67.) Myös mediakasvatuksen tutkimuksessa äidinkieltä pidetään hyvin keskeisenä oppiaineena mediakasvatuksen opetukselle (Sintonen 2001; Rasi & Kangas 2018). Äidinkielen tunneilla tapahtunut mediakasvatus oli opiskelijoiden mukaan keskittynyt lähinnä tekstimuotoiseen mediaan. Ainoastaan ryhmän 3 haastateltavat muistivat äidinkielen tunneilta lyhytelokuvatehtävän, jonka yhteydessä oli pitänyt valita omalle elokuvalle myös sopiva äänimaailma ja musiikki, sekä kontekstiharjoituksen, jossa kontekstin käsitettä oli käsitelty videoesimerkein.

Semmonen tehtävä tehtiin joskus äikän kurssilla.. Rakennettiin samasta videopätkästä.. Samaan videopätkään ni siihen laitettiin eri videopätkiä ennen sitä niinku.. Se oli niinku sitä, et miten sen ekan videoklipin konteksti muuttuu kun sitä yhdistellään eri videoihin. Jouni, ryhmä 3

Opiskelijat kertoivat käsitelleensä myös historian ja yhteiskuntaopin tunneilla tietolähteiden kriittistä vertailua ja luotettavuustarkastelua. Lähdekriittisyyden ja medialukutaidon vahvistaminen ovat etenkin historian oppiaineessa keskeisessä roolissa myös lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus 2019, 281).

Esimerkiks jossain historian ykköskurssilla ni meillä tavallaan oli et osaa analysoida sitä lähdeä ja niinku sitä et sitä osaa analysoida erikseen, et missä tää on tehty ja et kuinka luotettava tää on. Et tavallaan seki on yks osa sitä esseen tekemistä et sun pitää arvioida jotain niinku artikkelia, niin siitä saa myös pisteitäkin ihan kunnolla et osaa tehdä sen oikein. Jouni, ryhmä 3

Lisäksi yhteiskuntaopin tunneilla oli käsitelty sosiaaliseen mediaan ja mainontaan liittyvää lähdekritiikkiä sekä mielipidevaikuttamisen, poliittisen- ja cybervaikuttamisen keinoja. Terveystiedon tunneilla median käsittelyn painopiste oli selvästi ollut sen hyvinvointivaikutuksissa. Tunneilla oli käsitelty erityisesti sosiaalista mediaa ja sen positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia mielenterveyteen ja yleiseen hyvinvointiin. Lisäksi opiskelijat kertoivat käsitelleensä terveystiedon tunneilla netin pelisääntöjä eli ”netiketä”, internetissä ja sosiaalisessa mediassa tapahtuvaa kiusaamista ja yksityisyydensuojan liittyviä kysymyksiä.

Etenki ehkä terkassa on tullu paljon et kaikki netiketit ja vaikka nettikiusaamiset sun muut että miten käyttäytyä siellä ja miten edistää mielenterveyttä ja omaa hyvinvointia niinku suhteessa someen. Lasse, ryhmä 1

Opiskelijoiden kuvaamat esimerkit mediakasvatuksesta muissa oppiaineissa keskittyivät siis pääasiallisesti tekstimuotoiseen mediaan tai median ilmiöiden, kuten netti-kiusaamisen, hyvinvointivaikutuksiin. Erityisesti tietolähteiden arviointiin, vertailuun ja monipuolisuuteen keskittyvä opetus korostui opiskelijoiden kokemuksissa.

5.1.3 Kokemukset ensimmäisestä työpajasta

Haastattelemani lukiolaiset kuvasivat ensimmäistä työpajaa yleisesti ottaen ”kiinnostavaksi”, ”uudenlaiseksi” ja ”mielekkääksi”. Työpajaa pidettiin hyvin toteutettuna, ja kaikissa ryhmissä haastateltavat olivat sitä mieltä, että tehtävät avasivat heille uusia näkökulmia, tai herättivät heissä uusia ajatuksia musiikin ja median yhteydestä ja musiikin roolista mediassa.

Tavallaan niistä tehtävistä heräs semmosia ajatuksia, et enpä oo muuten ennen ajatellu tolleen, nii ihan varmasti ois hyvä olla jo vaikka peruskoulussa tämmöstä. Benjamin, ryhmä 1

Mä olin yllättyny et ne tehtävät oli niinku tosi mielekästä. Et se oli jotain sellast mist mä olin tosi kiinnostunu, vaik mä en ees ollu tajunnu sitä ennen. Vesi, ryhmä 2

Kertoessaan kokemuksistaan ensimmäisestä työpajasta esille nousi kolme teemaa: 1) omien visioiden toteuttamisen mielekkyys, 2) musiikin merkittävä vaikutus mediaesityksissä ja 3) mediasta oppiminen tekemisen kautta. Ensimmäinen teema omien visioi-

den toteuttamisesta nousi esille kaikissa ryhmissä. Opiskelijat kokivat mieleenpainuvaksi ja mielekkääksi sen, että pääsivät itse toteuttamaan omia ja ryhmänsä näkemyksiä erityisesti tehtävissä Oma ääniraita ja Kaksi kohtausta (ks. Luku 4.2).

Mulle henkilökohtaisesti se kun piti siihen videoklippiin tehdä se biisi, se soundtrack [Oma ääniraita] sinne taustalle ni se on jääny mulle mieleen. Se oli sen verran mielenkiintoinen sil tavalla ku siihen pysty periaattees omilla valinnoilla sä pystyit muokkaamaan mitä se klippi niinku kuvastaa. Et jos siihen halus jotain niinku jännitystä ni ois voinu tehdä jotain (laulaa) dyn-dyn-dyn-dyn tai jotain tällasta.. Ni omil valinnoilla pysty muokkaamaan et mimmonen se klippi niinku lopputuloksena ois. Pedro, ryhmä 2

Se tehtävä [Kaksi kohtausta] jäi mieleen varmaan sen takia et siinä sai ite miettiä et millasen siit haluu, et siinä oli niinku samat klipit mut sit eri ryhmillä tuli erilaiset tulokset, et mejän ryhmä vissiin halus tai teki vähän enemmän sellasen mysteerillisen, jotkut teki ilosemman, jotkut teki surullisen. Sai miettii ite. Joni, ryhmä 1

Tehtävissä Oma ääniraita ja Kaksi kohtausta mieleenpainuvinta ei ollut ainoastaan musiikillinen luova työskentely, vaan monia opiskelijoita miellytti tarinoiden ja visioiden luominen videokohtauksiin. Monet opiskelijat kokivat kiinnostavimpana sen pohittamisen, minkälaisilla keinoilla äänimaailmasta saadaan halutunlainen, jotta audiovisuaalisesta lopputuloksesta välittyisi ryhmän visio ja tarina. Kuuntelutehtävä (ks. Luku 4.2), jonka opiskelijat tekivät ennen omien ääniraitojen luomista koettiin hyväksi pohjustukseksi pienryhmien omalle luovalle työskentelylle erityisesti ryhmässä 4.

Eka niinku mietittiin tavallaan, että millä keinoilla voidaan niinku muuttaa sitä musiikin tunnelmaa ja tälle.. Oli mielenkiintoista huomata, että mitkä ne on oikeesti ne keinot millä sit luodaan vaikka just jännitystä, että mikä se on just se elementti siinä musiikissa, mikä tekee siitä jännittävää. Ni sit ku me ite tehtiin se, et pääs käytännössä toteuttaa ja kokeilee ite, ni se jäi jotenki sen kautta sillee erityisesti mieleen. Ruusu, ryhmä 4

Tehtävässä Oma ääniraita luovaa työskentelyä oli mahdollista toteuttaa hyvin monenlaisin tavoin. Osa pienryhmistä lähti toteuttamaan ääniteostaan videolla näkyvien tapahtumien, kuten askelten tai sateen äänten kautta. Tehtävässä ei ollut siis musiikillisesti spesifiä tavoitetta, vaan tavoitteena oli luoda musiikin ja äänten keinoin videolle tarina ja tunnelma. Video koettiin kaikissa ryhmissä hyvänä lähtökohtana musiikillisen luovan

tuottamisen tehtävälle. Haastateltavien mukaan videon tarinan ja visioiden pohdinta ja suunnittelu ääniteoksen pohjaksi helpotti tehtävän toteutusta.

Omasta mielestä se oli helpottava tekijä, et oli se video. Monesti se vähän auttaa että on jotain rajoja, koska muuten on tavallaan liikaa ideoita. Kasper, ryhmä 1

Ryhmien 1–3 haastatteluaineistosta kävivät ilmi opiskelijoiden kokemukset siitä, miten merkittävä musiikin ja äänen rooli ja vaikutus on audiovisuaalisissa mediaesityksissä ja mediassa ylipäätään.

Siinä [tehtävässä Kaksi kohtausta] näki tavallaan sen et kuinka niinku erilaisia tulkin-toja oli saatu vaan siitä äänettömästä videosta, et kuinka paljon se musiikki niinku vai-kutti siihen et tuntu et siit videosta tuli ihan erilainen erilaisella äänimaisemalla. Aino, ryhmä 1

Musiikilla oli kyl yllättävän iso vaikutus videoon ja niinku tarinaan, et samasta videosta sai kaks ihan erilaista vaikutelmaa eri musiikeilla. Ruuti, ryhmä 2

Yleisesti ottaen haastateltavat kokivat, että olivat jo ennen työpajoja kiinnittäneet jonkin verran huomiota musiikkiin esimerkiksi elokuvissa tai sosiaalisessa mediassa, mutta ensimmäisen työpajan kokemusten jälkeen musiikin ja muun äänimaailman roolin mer-kittävyys korostui.

Äänimaailmaan oon kyl ennenki kiinnittäny huomiota, mut nyt tän jälkeen kyl niinku erityisesti. Vesi, ryhmä 2

Kaikissa ryhmissä musiikki koettiin olennaiseksi osaksi mediaa, ja musiikin ja äänen roolin tarkastelua pidettiin tärkeänä taitona. Musiikin ja äänen roolin ymmärtäminen osana mediaesityksiä koettiin tärkeäksi työkaluksi myös median kriittiseen tarkasteluun erityisesti ryhmässä 3. Myös Kiilin ja Laurisen (2018) mukaan erityisesti videoita kat-soessa ja analysoidessa opiskelijoilla tulisi olla osaamista tarkastella auditiivisia keino-ja, joilla videon viestiin tai sanomaan pyritään vaikuttamaan.

Musiikki on olennainen osa kyllä mediaa, pitää osata niinku sitä musiikkiakin osata analysoida tarvittaessa, että miten se vaikuttaa suhun. Valtteri, ryhmä 3

Nimenomaan toi on kyl iso havainto, että tietäis miten musiikki vaikuttaa. Kyllähän mainoksissakin valitaan tosi tarkkaan että mitä siellä soi. Jos jonkun sadepäivän biisin laittaa johonkin TUIn mainokseen ni ei välttämättä asiakkaita oo jonoks asti. Tauno, ryhmä 3

Kolmanneksi teemaksi ryhmien 2–4 haastatteluaineistosta osoittautuivat opiskelijoiden kokemukset siitä, miten median tuottaminen tehtävissä Kaksi kohtausta ja Oma ääniraita lisäsi heidän ymmärrystään mediasta. Haastateltavat kertoivat ymmärtäneensä entistä paremmin miksi tiettyihin mediaesityksiin on valittu tietynlainen äänimaailma, ja miten tärkeitä musiikin ja äänen yksityiskohdat voivat olla kokonaisuuden kannalta.

Oppi kyl arvostamaan ja ymmärtämään just kaikkii niinku yksityiskohtii, jota siihen [mediaesitykseen] laitetaan, et esim siit elokuvakohtauksesta tulee sellanen kun siitä tulee. Vesi, ryhmä 2

Sit olihan täs [ensimmäisessä työpajassa] hyötyjä niinku median kuluttajan kannalta.. Kun yleensä näkee vaan sen lopputuloksen, mutta tässä kun pääsee ite rakentamaan sitä, niin ymmärtää paljon paremmin myös sen mitä näkee.. Esimerkiksi mainokset just, että millä perusteella siinä on se niinku musiikki ja mitä tässä nyt yritetään tehdä. Jere, ryhmä 3

Mediakasvatuksen toteuttaminen osana taidekasvatusta lisää mediasta oppimisen kokemuksellisuutta ja luovuutta (Kellner & Share 2007, 7). Median tuottaminen itse kehitti myös opiskelijoiden mukaan heidän kykyjään analysoida ja tarkastella mediaesityksiä. Ryhmässä 4 keskusteltiin myös luovuuden ja luovan ajattelun kehittymisestä.

Siitä [mediaa itse tekemällä] oppii niinku luovaa ajattelua.. semmosta tilanteen tavallaan luomista ja ehkä tulkitsemista.. Et miettii tavallaan, että mikä se tilanne voisi olla, mikä voisi tavallaan luoda sitä tilannetta tiettyyn suuntaan ja sillei. Leevi, ryhmä 4

Tutkimusaineiston perusteella ensimmäisen työpajan keskeiset kokemukset liittyvät pienryhmissä tapahtuneen luovan työskentelyn ja itse tekemisen mielekkyyteen ja opettavaisuuteen. Lisäksi opiskelijat kertoivat huomanneensa aikaisempaa selvemmin miten merkittävä rooli musiikilla voi olla esimerkiksi audiovisuaalisissa mediaesityksissä.

Suurin osa opiskelijoista ei ollut aikaisemmin tarkastellut musiikin tai äänen roolia mediassa, joten kokemukset olivat monelle uusia.

5.1.4 Kokemukset toisesta työpajasta

Haastateltavat lukiolaiset kuvasivat toista työpajaa yleisesti ”kivaksi”, ”hyödylliseksi” ja ”mielekkääksi”. Toinen työpaja koettiin onnistuneeksi ja opettavaiseksi kokemukseksi, ja tehtävät lukiolaisille sopiviksi. Tehtävistä kriittisyyttä herätti ainoastaan Artistigeneraattori (ks. Luku 4.3). Ryhmässä 3 osa haastateltavista piti tehtävää turhan epätarkkana ja asioita liikaa yksinkertaistavana.

Kyllä silleen oikeen hauska tehtävä [Artistigeneraattori], mutta mä en ite näe siinä niinku kauheesti opettavaisuutta siltä osin, että me otetaan henkilöitä ja katotaan että okei mitä tää nyt on. Et näissä on yhteistä, mutta kun kuitenkin me analysoidaan kolme henkilöä, jotka on vaan vedetty hatusta niin se on niinku aika pieni pool ja siitä ei pysty mitään johtopäätöksiä oikeastaan vielä vetämään. Jere, ryhmä 3

Myös toisen työpajan kokemuksista rakentui kolme keskeistä teemaa: 1) median vaikutusten tiedostaminen omassa elämässä, 2) median kriittinen tarkastelu musiikin näkökulmasta ja 3) mediarepresentaatioiden tarkastelu musiikin näkökulmasta. Kaikkien ryhmien keskusteluissa tulivat esille kokemukset siitä, miten media vaikuttaa heidän omaan elämäänsä ja omiin mielenkiinnonkohteisiinsa. Opiskelijat kokivat median vaikutusten tiedostamisen omassa elämässään musiikin näkökulmasta tärkeäksi ja uudeksi kokemukseksi.

No se [toinen työpaja] sai miettimään ehkä vähän tarkemmin, että mistä mä oon alunperin saanu nää mielipiteet tästä musiikista ja kaikesta. Et mistä mä oon kuullu sen ja miks se on puhunu just sillä hetkellä mulle ja miks mä oon halunnu tietää siitä lisää. Ei oo tullu mietittyä sitä aikasemmin. Joni, ryhmä 1

No kyllä mä ainakin silleen huomasin, että mä varmaan kuuntelin aika paljon erilaisia biisejä, tai en olisi niinku edes kuullut niitä mitä mä nyt kuuntelen, jos ei olisi missään niinku sosiaalisissa medioissa tullu vastaan. Anni, ryhmä 4

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että on hyvä tiedostaa miten media vaikuttaa heidän elämäänsä, esimerkiksi musiikkimakuun. Median vaikuttavuutta ei kuitenkaan pidetty lähtökohtaisesti ongelmallisena.

Ei se ole mun mielestä mikään ongelma, että media vaikuttaa. Jonkunhan on siihen pakko vaikuttaa. Niin miksei voisi olla se? Mutta on aina hyvä tiedostaa jos on jotain ulkopuolisia tekijöitä, jotka vaikuttaa omaan päätöksentekoon tai valintoihin. Valtteri, ryhmä 3

Yksi haastateltavista kertoi huomanneensa, että tehtävässä Median vaikutus musiikkimakuun (ks. Luku 4.3) hän oli yksi harvoista, jotka kertoivat löytävänsä paljon uutta musiikkia TikTok-sovelluksen kautta. Tuon tietyn media-alustan vaikutus hänen omaan musiikkimakuunsa aiheutti hänessä häpeän tunteita luokkatilanteessa.

Mulle tuli mieleen, että ehkä omaan musiikkimakuun, semmoseen tosi persoonalliseen, liittyy myös jonkin sortin häpeä joskus. Tai ainaki kun sä kysyit, että niinku kuinkas moni on löytäny TikTokia [uutta lempimusiikkia]. Sit ku siinä oli tosi vähän ihmisiä, jotka oikeesti löys sieltä ja mä olin yks niistä jotka löys, ni ehkä semmonen pieni häpeä tuli.. Mä en tiedä onkse enemmän minä-ongelma mut.. Must musiikin suhteen pitäis olla vähän avoimempi myös siitä, et mistä sä saat musikaalisia vaikutteita. Jasmine, ryhmä 2

Sosiaalisella medially on hyvin keskeinen rooli tämän ajan teini-ikäisten ja nuorten aikuisten elämässä. Nuoret arvottavat eri media-alustoja omissa verkostoissaan, ja toiset alustat ovat sosiaalisesti hyväksytympiä ja ”coolimpia” kuin toiset. (Boyd 2014, 5, 52–53.) Tämän kokemuksen perusteella myös Jasminen häpeän tunne voi johtua kokemuksesta, että osa muista opiskelijoista ei ehkä pidä TikTok-mobiilisovellusta hyväksyttävänä paikkana löytää uutta musiikkia.

Opiskelijat kokivat toisen työpajan tehtävät melko mediakriittisinä. Useimmat opiskelijat olivat törmänneet mediakriittisyyteen koulun kontekstissa varsinkin yhteiskuntaopin ja historian tunneilla, mutta haastateltavien mukaan toisen työpajan tehtävät sopivat hyvin myös musiikintunnille. Median kriittinen tarkastelu musiikin oppiaineen näkökulmasta koettiin kaikissa ryhmissä uutena kokemuksena.

No siis tavallaanhan nää [toisen työpajan tehtävät] ois voinu olla yhteiskuntaopin tai historian tunneilla just sen takia, että siinä oli sitä niinku medialukutaitoa ja kriittisyyttä. Mutta kyllä se mun mielestä ainakin niinku sopi myös musiikintunnille, mutta siinä oli myös sitä semmoista yhteiskunnallista.. niinkun ajatusta tai semmosta. Anja-Marita, ryhmä 4

Opiskelijat kertoivat kaikissa ryhmissä kokeneensa median kriittisen tarkastelun tärkeäksi ja hyödylliseksi. Lisäksi opiskelijat kokivat, että myös nimenomaan musiikin näkökulmasta voi oppia tarkastelemaan mediaa kriittisesti.

On hyödyllistä katkoa musiikkia ja musiikin kenttää tällä tavalla kriittisesti. Kyl mä oon samaa mieltä, et ei mul ois ite sillei tullu tajuttuu noita asioita, eikä sitä oo oikeen missään koulussa opetettu, et sillei toi oli mun mielestä tosi silmiä avaavaa. Aino, ryhmä 1

Kyl siit [tehtävästä Median vaikutus musiikkimakuun] varmasti oppi ajattelun niinku semmosta.. Onks se nyt kriittistä ajattelua? Mutta siis ajattelua siitä, mistä vaikka ne musamieltymykset niinku tulee. Varmasti se on ihan hyödyllinen taito oppia, varsinkin just median lukemisen kannalta. Helmi, ryhmä 4

Sosiaalinen media on räätälöity vastaamaan käyttäjän mieltymyksiä ja tarpeita, jotta käyttäjien sitoutuminen mediasovellukseen tai -alustaan paranisi. Lisäksi sosiaalisessa mediassa käyttäjät voivat jonkin verran hallita itse sitä, millaisille viesteille ja sisällöille he alustaa käyttäessään altistuvat. (Quan-Haase 2020, 432.) Ryhmässä 2 keskusteltiinkin siitä, miten sosiaalisen median kriittinen tarkastelu vaatii enemmän itsereflektointia kuin niin sanotun ”perinteisen median”.

Se [sosiaalisen median kriittinen tarkastelu] vaatii itsereflektointia. Niinku esim jos sä näät tosi paljon hyvää TikTokissa ni onkse ehkä sen takia et sä oot koukussa siihen, ja jos sä näät tosi paljon huonoja puolia siitä ni onkohan se sen takia et sulla on joku stigma siitä? Tai joku arvolatautunu mielipide? Tietysti siinä ei ole mitään väärää, et on mielipide TikTokista, hyvä tai huono. Mut joo.. se vaatii itsensä peilaamista. Jasmine, ryhmä 2

Artistigeneraattoritehtävän kokemukset keskittyivät mediarepresentaatioon ja median luomiin ulkonäkönormeihin, jotka heijastuvat myös musiikin maailmaan. Haastateltavat

kokivat, että tehtävä sai heidät pohtimaan minkälaiset piirteet yhdistävät mediassa esillä olevia artisteja ja yhtyeitä.

No mun mielestä se [Artistigeneraattori] sai ajattelemaan näitä asioita vähän tarkemmin, et en ois ite ainakaan tosta noin vaan ruvennu niinku miettimään, et onko näillä jotain yhdistäviä tekijöitä näillä menestyneillä artisteilla. Jarmo, ryhmä 1

Siinä on niinku tosiaan se, että siitä [Artistigeneraattorista] ehkä vähän näkee, että loppupeleissä ulkonäkö saattaa kyllä vielä vaikuttaa siihen, että ketkä loppupeleissä nousee huipulle ja niinku näin. Että se niinku tavallaan tuo ehkä semmosta vähän karua totuutta esiin, mikä saattaa vielä kumminkin tässä yhteiskunnassa olla. Jouni, ryhmä 3

Artistigeneraattorin lopputuloksista ryhmässä 1 keskusteltiin muun muassa siitä, miten luoduissa hahmoissa ei ollut ainuttakaan vammaista tai sukupuolivähemmistöön kuuluvaa artistia. Lisäksi opiskelijat kokivat mediassa esillä olevien artistien välittävän muutakin kuin vain ulkonäköön liittyviä normeja. Heidän mukaansa sen lisäksi minkä näköiset ihmiset pääsevät esille mediassa olennaista on myös se, mitä nuo ihmiset taiteellaan sanovat ja mihin he käyttävät saamaansa näkyvyyttä.

Joo ja vähän ehkä karu fakta oli se, et jos on on vammainen, ni sit tavallaan ne ehkä helposti jää vähän näkymättömiin tai et se heidän taiteensa tai sanomansa ei tuu ehkä sit niin näkyville. Benjamin, ryhmä 1

Musiikki kuitenkin niinku puhuu siitä sen tekijästä kuitenkin, tai et sehän on taiteen yks muoto. Se et millasta taidetta ja millasta musiikkia kuuntelee, sillä voi olla merkitys et miten ajattelee vaik jotain asiaa tai ongelmaa. Joni, ryhmä 1

Ulkonäön lisäksi ryhmissä 1, 2 ja 3 kiinnitettiin huomiota siihen, miten mediassa eniten esillä oleva musiikki on melko yksipuolista ja trendit tuntuvat olevan joka paikassa samoja. Myös maantieteelliseen yksipuolisuuteen ja yhdysvaltakeskeisyyteen kiinnitettiin huomiota erityisesti ryhmässä 1.

Mä ainakin olin tosi yllättyny siitä, et miten.. En mä ollu tajunnu et itse asiassa oikeesti se on tosi yksipuolista niinku millast musiikkia tai millasia artisteja tulee kuunneltuu, et ne on kaikki jotenki hirveen samanlaisia, enkä mä ollu tajunnu et ne on niin samanlaisia. Aino, ryhmä 1

Nii ja huomaa miten se musiikki on just niinku sieltä Yhdysvalloista ja no sitten Suomesta. Et täällä ei hirveesti kuunnella sellasta niinku mitään muuta musiikkia, koska se ei oo niin paljon mediassa esillä. Veera, ryhmä 1

Toisen työpajan kokemukset painottuivat siis median tarkasteluun erilaisista näkökulmista. Suurimmalle osalle opiskelijoista etenkin median kriittinen tarkastelu musiikin näkökulmasta oli uusi kokemus.

5.2 Opiskelijoiden näkemyksiä musiikinopetuksen mahdollisuuksista medialukutaidon kehittymiselle

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseen ”Minkälaisia näkemyksiä opiskelijoilla on siitä, miten musiikinopetus voisi kehittää heidän medialukutaitoaan?”. Luvussa avaan lukiolaisten kokemuksia opettajien mediakompetenssista sekä haastateltavien näkemyksiä ja visioita siitä, minkälaiset medialukutaitoa kehittävät sisällöt sopisivat heidän mielestään osaksi musiikinopetusta.

5.2.1 Opettajan mediakompetenssi

Haastatteluissa pyrin selvittämään opiskelijoiden näkemyksiä opettajien mediakompetenssista sekä siitä, miten opettajat ymmärtävät nuorten mediankäyttöä ja mediamaailmaa. Opettajan omalla mediakompetenssilla eli mediaan liittyvillä tiedollisilla ja taidollisilla valmiuksilla on olennainen vaikutus mediakasvatuksen toteutumiseen osana opetusta (Kotilainen 2001). Kaikki ryhmät olivat yhtä mieltä siitä, että opettajien mediakompetenssin taso vaihtelee paljon eri opettajien välillä. Suurin osa haastateltavista koki, että opettajan ikä on ratkaiseva tekijä opettajan suhtautumisessa mediaan.

No kyllä niinku suuri osa niistä nuoremmista opettajista on perillä, mutta sitten jos on jotain niinkun oikeesti ihan vanhempia nii silloin ne ei mun mielestä välttämättä niin ymmärrä mediaa. Et riippuu ihan opettajasta. Pedro, ryhmä 2

Toiseksi vaikuttavaksi tekijäksi haastateltavat kokivat opettajan asenteen ja oman kiinnostuksen mediaa kohtaan.

Se voi myös riippua vähän asenteesta mediaan, koska esim. teknologiaa on käytetty opettamisessa jo niinku monta vuotta, mutta kaikki ei silti handlaa sitä vieläkään. Jouni, ryhmä 3

Kysyttäessä opettajien ymmärryksestä nuorten mediankäyttöä ja mediamaailmaa kohtaan opiskelijoiden vastaukset erosivat jonkin verran toisistaan. Osa koki, että jälleen ymmärryksen taso on opettajakohtaista, ja että opettajan ikä, oma kiinnostus ja asenne mediaa kohtaan määrittävät paljon sitä, miten perillä he ovat nuorten mediankäytöstä.

Joo riippuu taas opettajasta, jotkut ymmärtää tosi hyvin [nuorten mediankäyttöä], jotkut ymmärtää tosi huonosti. Jere, ryhmä 3

Osa haastateltavista taas koki, että vaikka osa opettajista onkin perillä mediasta yleisellä tasolla ja esimerkiksi oman oppiaineensa kontekstissa, nuorten mediamaailmaa ymmärtää aidosti hyvin harva opettaja. Nämä opiskelijat kokivat myös, että vaikka heidän käyttämänsä media-alustat tai sovellukset olisivat opettajille pintapuolisesti tuttuja, suuri osa opettajista ei ymmärrä miten tärkeä ja iso osa media on nuorten elämää.

Joo no en usko kyllä et ymmärtää kauheen hyvin sitä [nuorten mediamaailmaa]. Sillee ei ne tajua, et se on tosi hektistä ja silleen niin. Lilli, ryhmä 4

Välillä aikuiset ei ehkä täysin ymmärrä sitä mittakaavaa kuinka iso osa se [media] on nuorten elämässä ylipäättään, ja miten paljon vaikutteita sieltä ammennetaan. Monesti vähän ajatellaan, että se on vaan joku tämmönen missä vaikka juttelee kavereille, mutta sieltä voi katsoa vaikka loputtomasti videoita tai lukea mitä tahansa artikkeleita ja näin. Lasse, ryhmä 1

Opettajat toimivat kouluympäristössä mediakasvattajina myös mediaan käyttöön liittyvien käytäntöjen kautta. Tapa, jolla koulussa rajoitetaan tai mahdollistetaan median käyttöä viestii opiskelijoille mediaan liittyviä arvoja. Omalla toiminnallaan opettajat viestivät nuorille onko media esimerkiksi tärkeää, turhaa, hyödyllistä vai haitallista. (Rasi & Kangas 2018, 21.) Haastateltavat kertoivat kuitenkin kokevansa, että osa opettajista tuomitsee nuorten tapoja käyttää mediaa. Erityisesti älypuhelimien käyttö nähdään opiskelijoiden mukaan välillä tuomittavana ja ”aivottomana pläräyksenä”.

Ne [osa opettajista] ajattelee, että me vaan plärätään ja se on semmosta, että mua ei niinku kiinnosta mikään muu toiminta. Että nyt on tämä puhelin ja mä nyt vaan tuijotan sitä, koska mä tuijotan sitä. Mut se on oikeasti niin iso ihmissuhteiden ylläpitäjä ja sit kans keino ilmaista itseä ja just saada tietoa ja rentoutua kans. Et siellä on niin paljon kaikkea, se on niin suuri se skaala mitä sieltä löytyy, et se ei ole vaan sitä että mä aivotomasti plärään jotain, koska mua ei nyt huvita. Anja-Marita, ryhmä 4

Kaikissa ryhmissä toistui kokemukset siitä, miten etenkin alakoulussa mediakasvatus on ollut hyvin protektionistista ja keskittynyt varoittamaan median vaaroista. Opiskelijat olivat yhtä mieltä siitä, että on hyvä, että varsinkin alakoulussa opetetaan median turvataitoja. Suurin osa koki kuitenkin peruskouluopetuksen suhtautumisen varsinkin internetiin ja sosiaaliseen mediaan liian negatiivisena ja holhoavana.

On hyvä et lapsille ja nuorille opetetaan, et miten vaikka sosiaalisessa mediassa käyttäytyään, et mitä siellä voi tulla vastaan ja miten siihen pitää suhtautua. Mut ettei puhuttais vaan niistä negatiivisista asioista. Emilia, ryhmä 1

Nii. Mun mielestä lukio-opettajat ainaki on ollu tosi paljon sillee ymmärtäväisempiä tän median suhteen kun esim. just ala-asteen opettajat, ne puhu lähinnä näistä vaaroista tai näistä, et ei siellä ees hirveesti puhuttu niinku mediasta muuten. Veera, ryhmä 1

Mediakasvatuksessa median haittapuolien korostaminen tai moralisointi ei ole toivottavaa toimintaa opettajien taholta (Merilampi 2014, 128). Opiskelijat selvästi kaipaivat opettajiltaan etenkin ala- ja yläkoulussa varoittavan ja suojelevan näkökulman lisäksi muitakin tapoja käsitellä mediaa. Yleisesti opiskelijoiden kokemukset opettajiensa mediakompetenssista viittaavat siihen, että opettajien mediaosaaminen on hyvin vaihtelevaa.

5.2.2 Lukiolaisten näkemykset musiikillisesta mediakasvatuksesta

Haastatteluissa halusin kuulla opiskelijoita ajatuksia ja näkemyksiä siitä, miten musiikinopetus voisi kehittää heidän medialukutaitoaan. Opiskelijoiden vastauksista muodostui neljä selkeää teemaa: 1) audiovisuaalisen median käsittely ja tulkinta, 2) median tuottaminen, 3) musiikilla viestiminen ja vaikuttaminen ja 4) musiikki median muotona. Kaikissa ryhmissä opiskelijat kertoivat siitä, miten valtaosa peruskoulun ja lukion me-

diakasvatuksesta on keskittynyt tekstimuotoiseen mediaan. Musiikin, äänen ja audiovisuaalisuuden tarkastelu on ollut heidän mukaansa vähäistä.

Paljonhan on just sitä et paljon tekstiä tulkitaan, mut et just videota ja musiikkia tulkitaan, ni se jää vähän vähemmälle. Benjamin, ryhmä 1

Ryhmän 3 opiskelijoiden mukaan monessa oppiaineessa mediaa tarkastellaan kriittisesti opetettavan aineen näkökulmasta, joten vastaavanlaisesti mediaa voisi tarkastella hyvin myös musiikin näkökulmasta. Nimenomaan musiikinopetus voisi kehittää esimerkiksi heidän kykyjään tulkita audiovisuaalisia mediaesityksiä.

Käytännössä jokaisessa oppiaineessa on hyvä just niinku opettaa tällaista kriittistä pohdintaa mediasta. Sillee et osais sit ite muodostaa semmosia kriittisiä kysymyksiä ja oppii pohtimaan. Ni miksei musiikissakin? Valteri, ryhmä 3

Ryhmässä 1 opiskelijat keskustelivat siitä, miten työpajatyöskentelyssä havaittiin, etteivät tekijänoikeudet ole yksinkertaisia, kun musiikkia sisällytetään osaksi sosiaalista mediaa. Musiikinopetuksessa voitaisiin siis käsitellä muutenkin jo oppiaineeseen liittyviä teemoja, kuten tekijänoikeuksia, esimerkiksi sosiaalisen median näkökulmasta.

Siinä tuli siinä tehtävässä [TikTok ja musiikki] myös ilmi semmonenkin, et ne tekijänoikeusjutut ei ehkä ollukaan niin itsestäänselviä, et saako ne [tekijät] niistä niitä teostomaksuja. Kasper, ryhmä 1

Kun näytin haastattelujen lopuksi opiskelijoille Mediakasvatusseuran kuviota medialukutaidon osa-alueista (ks. Liite 1), kaikki ryhmät nostivat kuviosta esille osa-alueen tuottamisen taidoista ja luovuudesta. Kyseisen osa-alueen koettiin yhdistävän media- ja musiikkikasvatusta luontevimmin.

No varmaan nyt ainakin tuottamisen taidot ja luovuus on niinku aika ilmeinen osa musiikin tekemistä ja musiikin soittamista. Et se on se mitä se vaatii, ja sitä varmasti käytetään eri medioissa. Et se vaikuttaisi niinku hyvin ilmeiseltä medialukutaidon alueelta [joka sopisi osaksi musiikinopetusta]. Helmi, ryhmä 4

Myös musiikinteko-ohjelmien käyttö ja musiikin luova tuottaminen nähtiin mahdollisena kehittää medialukutaitoa. Opiskelijat kokivat, että musiikinteko-ohjelmien käytön ja musiikillisen luovan tuottamisen rinnalla voisivat kehittyä myös median tuottamisen

taidot jos toiminta yhdistettäisiin audiovisuaaliseen kokonaisuuteen tai oman mediasisällön tuottamiseen.

Sinänsä myös mediankäyttötaidot.. Vois opetella käyttää erityisesti niinku musiikintekosoftia, mitä on yksi esimerkiks vaik garagebändi. Ni sit pystyis tuottaa omaa sisältöä niiden asioiden avulla. Pedro, ryhmä 2

Median tuottaminen ja oman sisällön luominen tuntui osasta opiskelijoita kiinnostavalta. Etenkin näiden opiskelijoiden toiveena olikin, että musiikinopetuksessa voitaisiin käydä läpi median mahdollisuuksia, ja että opetuksessa kannustettaisiin opiskelijoita myös tekemään ja luomaan itse mediasisältöjä.

Joo munkin mielestä siellä [mediassa] pystyy luomaan itteensä. Et vois opettaa ei vaan sitä miten sä pystyt tulkitsemaan muiden tekemää, vaan mitä sä itte pystyt siellä tekemään ja luomaan. Lilli, ryhmä 4

Ensimmäisen työpajan kokemuksista kysyttäessä opiskelijat kokivat ryhmissä 2–4, että median tuottaminen itse lisäsi myös heidän ymmärrystään mediasta ja audiovisuaalisten mediaesitysten rakentumisesta. Median tuottaminen ei siis ainoastaan kehittänyt heidän tuottamisen taitojaan, vaan myös laajempaa ymmärrystä aiheesta. Myös Juntunen (2011, 77–79, 88) uskoo, että median tekeminen opettaa paitsi mediankäyttötaitoja, myös ymmärtämään mediaa laajemmin. Lisäksi median omakohtainen tuottaminen paljastaa opiskelijoille esimerkiksi mediaesitysten työvaiheita, ilmaisutapoja ja mahdollisuuksia.

Kolmanneksi teemaksi aineistosta tulivat esille musiikilla viestimiseen ja vaikuttamiseen liittyvät ajatukset. Haastateltavien ajatukset voi jakaa tämän teeman osalta kahteen kategoriaan: 1) minkälainen vaikutus musiikilla on mediaesityksiin ja 2) miten musiikilla voi viestiä, vaikuttaa ja osallistua yhteiskunnallisesti mediassa. Opiskelijat kokivat ryhmissä 1, 3 ja 4, että musiikinopetuksessa voitaisiin käsitellä enemmän sitä, millaisia vaikutuksia musiikilla on eri mediaesityksiin, kuten mainoksiin, ja sitä kautta meihin kaikkiin median kuluttajina.

Ja just jossain mainoksessa tai jossain ni eihän se tavallaan se musiikki siellä turhaan ole, et sehän on täysin suunniteltua, et mitä se saa aikaan. Benjamin, ryhmä 1

Musiikkihan on koko ajan vaikuttamisen keinona [mediassa]. Yleisemmin ainakin jotain tunnetta luodaan sillä. Leevi, ryhmä 4

Ryhmässä 2–4 opiskelijat kokivat, että musiikinopetuksessa tulisi ottaa huomioon musiikin tarjoamat mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnalliseen keskusteluun. Osa haastateltavista toivoi, että tunneilla käytäisiin läpi esimerkkejä historiasta, miten musiikilla on viestitty ja vaikutettu yhteiskunnallisiin asioihin, osa taas kaipasi opetusta siitä miten tässä hetkessä musiikilla voisi viestiä ja vaikuttaa, ja miten tuon musiikin ja viestin saisi mahdollisesti leviämään mediassa.

Ehkä niinku musiikintunneilla vois käsitellä sitä asiaa just, miten niinku musiikin avulla on osallistuttu ja vaikutettu, niinku kautta aikojen eri asioihin. Et semmonen vaikuttavuus. Vesi, ryhmä 2

Nii ja kylhän musiikillakin voi silleen vaikuttaa, et jos siinä on joku sanoma. Niin sitten että miten sitä musiikkia saa siellä [mediassa] pistettyä eteenpäin, jotta se sanoma tulee esille mikä ikinä se onkaan. Anja-Marita, ryhmä 4

Ryhmässä 3 musiikin vaikutusmahdollisuuksien yhteydessä syntyi keskustelua erityisesti rap-musiikista ja sen näkymättömyydestä musiikinopetuksessa.

Jos miettii mitä musiikintunneil opetetaan. Mulla ei ainakaan henkilökohtaisesti ikinä ole mainittukaan tyyliin mitään räpistä, eikä kerrottu mitään räpistä. Ja sitten jos miettii räpin historiaa, kun se tota mun käsityksen mukaan on lähtenyt amerikoista joskus 1900.. no jossain kohtaa. Niin siinä on aina ollut kyse siitä, että kerrotaan joku tarina. Kerrotaan elämästä, kerrotaan vaikeuksista tai sitten lauletaan vaikka fuck the police, mut aina kuitenkin kerrotaan jotain. Ni sitä mä ihmettelen, et musiikintunneilla niinku ei opeteta enemmän räpistä, koska siinä on nimenomaan kyse vaikuttamisesta ja tarinan kertomisesta ja oman mielipiteen ja itsensä ilmaisusta. Niin sitä mä olen suuresti ihmetellyt, että ei niinku mitään räppiä oo. Tauno, ryhmä 3

Erityisesti keskustelun aloittanut Tauno koki, että rap-musiikki ja musiikki ylipäänsä on mitä oivallisin keino ja työkalu paitsi itsensä ilmaisemiselle, niin myös yhteiskunnalliselle vaikuttamiselle. Hänen ja muun ryhmän mielestä tämän tulisi näkyä myös musiikinopetuksessa voimakkaammin. Rap- ja hip hop -musiikin tekemisen onkin tutkitusti (ks. Evans 2019; Evans 2020) todettu mahdollistavan nuorten kriittisen medialukutaidon kehittymistä.

Mä ite niinku tossa lähin miettii enemmän niinku räppiä työkaluna, niin sitä voisi enemmän opettaa musiikissa. — — Jos koulu haluaa kasvattaa meistä niinku yhteiskun-

nallisia vaikuttajia ja niin edespäin, niin se on tärkeämpi kysyä, että millainen työkalu räppi on ja millainen musiikki niinkun ylipäättänsäkin. Tauno, ryhmä 3

Ryhmässä 2–4 opiskelijat toivat esiin näkemyksensä siitä, miten he kokevat musiikin osaksi mediaa, vaikka musiikkia on koulukontekstissa vain harvoin tai ei koskaan käsitelty median muotona.

Mä mietin että myös musiikki on yksi median muoto, et sen [opetuksen] ei silleen periaatteessa tarvitse liittyä mediaan, mut vaan se et huomattais et itse musiikki on jo niinku se media. Jasmine, ryhmä 2

Musiikki ja media kulkee mun mielestä maailmassa sulle käsi kädessä. Musiikki korostaa sitä mitä media tuo esille, mutta sitten median avulla voidaan tuoda musiikkia esille. Ruusu, ryhmä 4

Erityisesti ryhmässä 4 opiskelijat kokivat, että musiikki tapahtuu nykyään mediassa. Esimerkiksi suosittu musiikkipalvelu Spotify ilmoitti heinäkuussa 2019, että palvelulla on 232 miljoonaa aktiivista käyttäjää. Vaikka musiikkipalveluita ei perinteisesti ole nähty sosiaalisen median muotona, Spotify käyttää algoritmeja, joiden avulla samankaltaisia artisteja ja kappaleita linkitetään toisiinsa ja käyttäjät saavat henkilökohtaisia musiikkisuosituksia. (Werner 2020.) Myös haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä Spotifyn kaltaisten palveluiden suositusominaisuuksia uuden musiikin löytämiseen. Lisäksi he kuvasivat kuinka uutta kiinnostavaa musiikkia löytää Instagramin ja TikTokin kaltaisista sosiaalisen median palveluista. Myös tieto suosikkiartistien tai -yhtyeiden uudesta musiikista leviää nuorten mukaan nimenomaan sosiaalisessa mediassa artistien omien käyttäjätilien kautta.

Tietty se on siis sosiaalisessa mediassa varsinkin, mutta myös mediassa ylipäättään et nykyään suurin osa kaikesta musiikista tavallaan tapahtuu mediassa, että se tulee ei välttämättä sosiaalisen median kautta, mutta ainakin jollain tavalla median kautta esille. Ennen se oli sitten eniten ehkä juuri sitä, että okei jengi oli vaikka jossain baarissa, ja sitten siellä on tää uutukainen bändi ja sit se soittaa jotain ja sitten se nouseekin hitiks. Mut et nyt sun ei tarvi tavallaan olla niin kun paikan päällä missään, vaan median kautta sä voit pistää sitä sun musaas eteenpäin. Anja-Marita, ryhmä 4

Ryhmässä 3 haastateltavat keskustelivat myös musiikkikappaleiden tulkinnan opettamisesta äidinkielen tunteiden novellianalyysien tai historian lähdeanalyysien tapaan. Osa

opiskelijoista kertoi joskus analysoineensa jonkin kappaleen sanoitusta äidinkielentunnilla, mutta tällöin käsittelyssä on ollut ainoastaan teksti, eikä musiikillinen kokonaisuus.

Musiikin tulkinta on asia mitä vois hyvin opettaa. — — Sillä tavalla, miten esimerkiksi äikässä on analysoitu novelleja tai uutisia, niin vois musiikissakin tulkita biisejä. Jere, ryhmä 3

Kaikki lukiolaisten ajatukset ja näkemykset musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä vaikuttavat täysin toteuttamiskelpoisilta. Esimerkiksi musiikilla viestimisen ja vaikuttamisen teemat voisivat hyvin sopia osaksi lukion pakollista musiikkikurssia ”Intro - kaikki soimaan”. Kurssin yhtenä tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää musiikin merkityksiä ja merkityksellisyyttä elämässä ja yhteiskunnassa.

6 Pohdinta

Tässä luvussa palaan tutkimuskysymyksiini, ja pohdin tutkimukseni tulosten merkitystä musiikillisen mediakasvatuksen näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella haastateltavien lukiolaisten kokemuksia ja näkemyksiä musiikillisesta mediakasvatuksesta osana musiikinopetusta, ja siten saada tietoa siitä, miten musiikillisen mediakasvatuksen opettamista voisi kehittää. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Minkälaisia kokemuksia työpajoihini osallistuneilla lukiolaisilla on musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä?
2. Minkälaisia näkemyksiä työpajoihini osallistuneilla lukiolaisilla on siitä, miten musiikinopetus voisi kehittää heidän medialukutaitoaan?

Tutkimuksessani pyrin tutkimaan minkälaisia kokemuksia haastatteluihin osallistuneilla lukiolaisilla on mediakasvatuksesta osana musiikinopetusta. Esille nousikin paljon esimerkkejä muiden oppiaineiden opetuksessa tapahtuneesta mediakasvatuksesta, mutta musiikintunneilla tapahtuneesta mediakasvatuksesta haastateltavat osasivat kertoa melko niukasti. Haastateltavien mukaan mediaa on käsitelty jonkin verran musiikintunneilla, mutta varsinaista mediakasvatusta ei ole tapahtunut kovinkaan paljoa. Osa opiskelijoiden kuvaamista esimerkeistä median käsittelystä musiikintunneilla, kuten mediassa suosioon nousseen kappaleen soittaminen tai tabulatuurien etsiminen internetin musiikkisivustolta ei ole vielä mediakasvatusta. Samoin esimerkiksi musiikkivideon tai -elokuvan katsomista ei voida sellaisenaan pitää mediakasvatuksena. (Merilampi 2014.) Näiden tulosten perusteella voi vetää johtopäätöksen siitä, että tutkimukseeni osallistuneet nuoret eivät ole koulukontekstissa käsitelleet juurikaan esimerkiksi audiovisuaalista mediaa tai musiikin ja äänen roolia ja vaikutuksia mediassa.

Tutkimuskirjallisuudessa mediakasvatus esitetään usein luontevaksi teemaksi etenkin äidinkielen ja kirjallisuuden ja kuvataiteen opetukselle (Sintonen 2001; Rasi & Kangas 2018). Tämän tutkimuksen tuloksissa kuvataiteen rooli mediakasvatuksen opetuksessa jää kuitenkin musiikin tapaan hyvin vähäiseksi. Ainoastaan yksi opiskelija mainitsi kuvataiteen oppiaineena, jossa on käsitelty mediakasvatusta tai medialukutaitoa. Media mainitaan lukion opetussuunnitelman perusteissa sekä musiikin että kuvataiteen oppiainetehtävien kuvauksissa. Musiikin oppiainetehtävässä kuvataan, miten musiikillinen ja muu taiteellinen työskentely antavat opiskelijoille valmiuksia muun muassa median ja ääniympäristön kriittiseen tarkasteluun (Opetushallitus 2019, 339). Kuvataiteen oppiainetehtävien keskeinen päämäärä taas on, että opiskelija ymmärtää kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin merkityksen omassa elämässään, ja opetuksen on tarkoitus syventää opiskelijan visuaalisen kulttuurin monilukutaitoa. Opetussuunnitelman mukaan visuaalisen kulttuurin kenttään kuuluvat myös median kuvat. (Opetushallitus 2019, 343-344.) Lisäksi molemmissa oppiaineissa valtakunnallisiin valinnaisiin opintoihin sisältyy yksi kurssi, jonka tavoitteissa ja sisällöissä media on selvästi laajemmin näkyvillä. Musiikin valinnaisen kurssin ”Demo - luovasti yhdessä” kuvauksessa tavoitteena on hahmottaa musiikin suhdetta muihin taiteenlajeihin ja mediaan. Lisäksi keskeisissä sisällöissä mainitaan musiikin vaikuttavuuden tarkastelu muun muassa mediassa. (Opetushallitus 2019, 343.) Vastaavasti kuvataiteen valinnaisen kurssin ”Kuva viestii ja vaikuttaa” kuvauksessa tavoitteena on muun muassa, että opiskelija syventää omakohtaista suhdettaan digitaaliseen kuvaan ja mediaan, ja ottaa kuvillaan kantaa mediassa, kuvataiteessa ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmeneviin arvoihin. (Opetushallitus 2019, 349-350.)

Väljörvi (2010) kirjoittaa, että lukiossa toteutuva valinnaisuus johtaa väijäämättä ohueen osaamiseen ja ymmärrykseen niissä aineissa, joita opiskelijat eivät valitse opiskella pakollista kurssimäärää enempää. Tämä johtaa siihen, että myös niissä aineissa, joihin opiskelija haluaa keskittyä, lukio-opiskelun pakolliset kurssit suuntautuvat pintaoppimiseen, koska oppiainetehtävien opiskeluun suuntautuneet opiskelijat opiskelevat yhdessä niiden kanssa, jotka ovat valinneet kurssin pakon sanelemana. Myös yläkoulussa muun muassa taideaineiden tilanne on samanlainen. Valtioneuvoston asetuksen (942/2014) mukaisesti lukiossa on opiskeltava yhteensä kolme kurssia musiikkia ja kuvataidetta, yksi tai kaksi kurssia oppiainetta kohden (Opetus- ja kulttuuriministeriö 942/2014). Tämän tutkimuk-

sen tulosten pohjalta pohdinkin, voisiko mediakasvatuksen vähäinen määrä sekä musiikissa että kuvataiteessa johtua pakollisen opiskelun vähäisestä määrästä ja valinnaisuuden suuresta merkityksestä? Olisiko mahdollista, että opettajat priorisoivat ja panostavat pakollisilla kursseilla mediakasvatuksen sijasta sisältöihin, joita pitävät oppiaineessa ehdottoman keskeisinä, kuten musiikissa yhteismusisointiin ja siihen vaadittavien taitojen opettamiseen? Mediakasvatuksen näkökulmasta on toki hyvä, että opetussuunnitelmassa on valtakunnallinen valinnainen kurssi, jossa keskitytään enemmän mediaan, mutta moniko lukiolainen päätyy valitsemaan taideaineiden valinnaisia kursseja? Entä miten muut laaja-alaisen osaamisen tavoitteet toteutuvat opetuksessa, jos pakollisella opetuksella saadaan aikaan vain Välijärven (2010) kuvaamaa ohutta ymmärrystä? Ratkaisu näihin kysymyksiin voi olla Opetus- ja kulttuuriministeriön Lukiodiplomiselvityksessä antama suositus mahdollisuudesta korvata yksi ylioppilaskokeista suorittamalla kuvataiteen, liikunnan tai musiikin lukiodiplomi. Suosituksen pyrkimyksenä on edistää taito- ja taideaineiden asemaa yhdenvertaiseksi nykyiseen ylioppilastutkintoon sisältyvien oppiaineiden kanssa. (Borodavkin, Härkönen & Tikka 2021.)

Toisen tutkimuskysymykseni avulla pyrin selvittämään minkälaisia näkemyksiä työpaikoihini osallistuneilla opiskelijoilla on siitä, miten heidän medialukutaitonsa voisi kehittyä musiikinopetuksen kontekstissa. Jotta musiikillista mediakasvatusta voidaan opettaa koulussa tietoisesti ja systemaattisesti, tulisi musiikinopettajien oman mediakompetenssin olla riittävää (Sintonen 2001; Merilampi 2014; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Haastatteluissa opiskelijat kuvasivat opettajien mediaosaamisen olevan heidän kokemustensa perusteella hyvin kirjavaa. Lisäksi osa haastateltavista koki, että vaikka jotkut opettajat olisivatkin median suhteen osaavia oman oppiaineensa kontekstissa, heidän eivät silti aina täysin ymmärrä nuorten mediamaailmaa ja tapaa käyttää mediaa. Näiden tulosten perusteella herää kysymys siitä, miten mediakasvatusta voidaan toteuttaa musiikinopetuksessa siten, että opetuksen lähtökohtana toimisi opiskelijoiden oma kokemusmaailma ja heille merkitykselliset media-alustat, jos opettajat eivät täysin ymmärrä opiskelijoidensa kokemusmaailmaa, tai jos opettajien omassa mediaosaamisessa on aukkoja? Lisäksi johdonmukaisen mediakasvatuksen toteutuminen käytännössä vaikuttaa haastavalta, mikäli opettajien mediaosaaminen on todella yhtä vaihtelevaa kun tutkimukseen osallistuneet nuoret antavat ymmärtää.

Tutkimusaineistostani käy ilmi, että opiskelijoiden kokemukset musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä työpajoissa olivat pääasiallisesti myönteisiä. Työpajoja kuvattiin pääpiirteittäin mielekkäiksi ja opettavaisiksi kokemuksiksi. Lukiolaiset erittelivät kokemuksiaan työpajojen tehtävistä kertoen minkälaisia asioita he tehtävistä oppivat tai minkälaisia uusia näkökulmia tehtävät heille avasivat. Ensimmäisestä työpajasta suurin osa kokemuksista liittyi musiikin merkitysten havainnointiin mediassa ja oppimiseen itse luomalla ja kokeilemalla. Sosiaalisen median vaikutusten tiedostaminen ja kriittinen tarkastelu taas toistuivat haastateltavien kokemuksissa etenkin toisesta työpajasta keskusteltaessa. Mediakulttuurin kriittinen tarkastelu opetuksessa voikin tuoda yhteiskunnallisten kysymysten, kuten tasa-arvon haasteiden käsittelyn lähemmäs nuorten kokemusmaailmaa (Herkman 2007, 12–13, 39). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella myös musiikillisella mediakasvatuksella vaikuttaisi olevan mahdollisuuksia kehittää opiskelijoiden kriittistä medialukutaitoa ja herättää ajatuksia myös yhteiskunnallisista kysymyksistä, kuten mediarepresentaatiosta. Opiskelijoiden omat näkemykset ja visiot musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä eivät kuitenkaan sisältäneet samankaltaista kriittistä asennoitumista esimerkiksi sosiaalista mediaa tai musiikkiteollisuutta kohtaan. Myöskään median kaupallisuus tai kulutusta lisäävät toiminta- ja markkinointitavat eivät tulleet millään tavalla esille nuorten omassa näkemyksissä medialukutaitoa kehittävästä musiikinopetuksesta.

Toisen työpajan kokemuksissa korostui sosiaalisen median ja musiikin rakenteiden kriittinen tarkastelu ja havainnointi eri näkökulmista. Quan-Haasen (2020) mukaan suuri osa tähän mennessä tehdyistä musiikin oppimista ja opettamista koskevista tutkimuksista viittaa siihen, että sosiaalisen median liittämällä osaksi opetusta voi olla hyödyllisiä vaikutuksia. Painavimmaksi syyksi hän toteaa ihmisten runsaan sosiaalisen median käytön vapaa-ajalla. Sen vuoksi sen liittäminen osaksi opetusta voi kannustaa oppijoita sitoutumaan käsiteltävän aiheen opiskeluun paremmin. Toisaalta sosiaalista mediaa pidetään opetuksessa ”kaksiteräisenä miekkana” (Thorgersen 2020, 371). Sosiaalinen media osana musiikinopetusta voi voimaannuttaa ja sitouttaa opiskelijoita, mutta toisaalta suuri osa sosiaalisen median sivustoista ja sovelluksista kerää tietoa käyttäjiensä tavoista ja mieltymyksistä, ja hyödyntää tuota tietoa liikevoiton tavoitteluun. Lisäksi sosiaalinen media ruokkii mainossisällöillään jatkuvasti kiihtyvää kulutusta, joka on selvästi risti-

riidassa kestävän kehityksen periaatteiden kanssa. (Thorgersen 2020, 364. 371–372; Bates & Shevock 2020, 629, 639–640.)

Opiskelijat kuvasivat jokaisessa ryhmähaastattelussa, miten etenkin alakoulussa mediakasvatus oli opiskelijoiden mukaan keskittynyt hyvin vahvasti suojelemaan ja varoittamaan oppilaita median vaaroista. Opiskelijat kokivat, että he olisivat itse kaivanneet jo alakoulussa myös toisenlaista lähestymistapaa mediaan, vaikka median turvallisen käytön opettaminen nuoremmille lapsille koettiin tärkeänä. Median haittavaikutuksiin vahvasti keskittyvän protektionistisen mediakasvatuksen teemat eivät nousseet esille opiskelijoiden omista ajatuksista medialukutaidon kehittämistä osana musiikinopetusta. He eivät tuoneet esille ajatusta tai tarvetta esimerkiksi yhdysvaltalaisen tutkimusryhmän (Wright ym. 2019) esittämän populaarimusiikin medialukutaidon kaltaisesta opetuksesta, joka keskittyisi antamaan lapsille ja nuorille välineitä kohdata ja tulkita muun muassa populaarimusiikissa esiintyviä seksuaalisia viittauksia.

Opiskelijat tuntuivatkin lähestyvän musiikillisen mediakasvatuksen ajatusta median luomien mahdollisuuksien kautta. He kokivat, että musiikilla voi aidosti viestiä ja vaikuttaa mediassa, ja että median musiikki- ja äänimaisemia tarkastelemalla heidän kykynsä tulkita audiovisuaalista mediaa voisi parantua. Lisäksi median tuottaminen musiikin oppiaineen näkökulmasta voisi parantaa heidän luovaa ajatteluaan ja osa heistä jopa toivoi, että kouluopetuksessa kannustettaisiin nuoria luomaan omaa sisältöä mediaan. Ylipäänsä heidän näkemyksistään voi vetää johtopäätöksen siitä, että media kiinnostaa, ja että sen tarkastelu myös musiikin näkökulmasta koetaan mielekkäänä ja medialukutaitoa kehittävänä. Tätä päätelmää vahvistavat myös opiskelijoiden myönteiset kokemukset työpajoista ja niiden tehtävistä.

Sintosen (2001) väitöskirjassaan määrittelemät musiikillisen mediakasvatuksen opetukselliset objektit toimivat työpajojeni suunnittelun lähtökohtana. Koin Sintosen tavan pilkkoa ja luokitella musiikillista mediakasvatusta käytännönläheiseksi ja hyväksi lähtökohdaksi omalle suunnittelutyölleni. Sintosen väitöskirja on julkaistu kuitenkin yli 20 vuotta sitten, joten hänen tutkimuksensa ja määritelmänsä opetuksellisista objekteista kertovat hyvin toisenlaisesta mediamaailmasta, kuin missä elämme nyt. Esimerkiksi laajasti käytetyt sosiaalisen median alustat Facebook, YouTube ja Twitter on perustettu vasta vuoden 2004 jälkeen (Van Dijck 2013, 7). Siinä missä Sintosen opetuksellisten

objektien taulukossa media ja musiikki ovat erotettavissa toisistaan, tutkimukseeni osallistuneiden nuorten kokemus on, että musiikki itsessään on mediaa, tai että musiikki ja media ovat tiivisti liitoksissa toisiinsa. ”Trendaavat” ilmiöt, musiikki mukaanlukien, leviävät TikTok-mobiilisovelluksen kaltaisissa sosiaalisen median alustoissa jatkuvasti entistä nopeammin maailmanlaajuisiksi. TikTokissa tai muualla sosiaalisessa mediassa ”trendaavat” musiikkikappaleet nousevat musiikin suoratoistopalveluissa kuunnelluimpien joukkoon.

Lukiolaisten näkemykset siitä, millä tavoin musiikinopetus voisi kehittää heidän media-lukutaitoaan ovat mielestäni hyviä ja kehityskelpoisia, ja aion itse hyödyntää saamiani tietoja ja ideoita omassa työssäni. En kuitenkaan antaisi täydellistä päätäntävaltaa mediakasvatuksellisista sisällöistä opiskelijoille. On arvokasta tietää mitä nuoret ajattelevat musiikillisesta mediakasvatuksesta, mutta koulukontekstissa opetusta ei ole tarkoituksenmukaista rakentaa ainoastaan sen mukaan, mitä opiskelijat haluavat oppia tai mistä he ovat kiinnostuneita. Median ja erityisesti sosiaalisen median kohdalla opiskelijat saattavat hyvinkin olla pätevämpiä mediakulttuurin asiantuntijoita kuin opettajansa, joten heidän tietojaan ja osaamistaan kannattaa ehdottomasti hyödyntää opetuksessa. Kuten Merilampikin (2014) toteaa, opettajan ei tarvitse tietää kaikkea tai esiintyä asiantuntijana, vaan johdattaa opiskelijoita pohtimaan ja katsomaan heille tuttuja mediaympäristöjä ja -sisältöjä uusista näkökulmista.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimuksen tekemiseen kuuluu olennaisena osana työn eettinen tarkastelu ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi (TENK 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimusta tehdessäni olenkin jatkuvasti arvioinut tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimusprosessin aikana tekemiäni valintoja ja niiden eettisyyttä. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusta ja tekemiäni ratkaisuja tässä tutkielmassa avoimesti, jotta tutkimuksen tulokset olisivat mahdollisimman valideja. Tutkimuksen validiteetissa on kyse siitä, onko tutkimusaineiston avulla kyetty vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja onko tutkimus perusteellisesti tehty ja pätevä (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2009, 25; Tuomi & Sarajärvi 2018). Lisäksi olen pyrkinyt varmistamaan, että haastattelemieni lukiolaisten kokemukset ja ajatukset on raportoitu tässä tutkielmassa mahdollisimman huolellisesti.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeiset kysymykset liittyvät ryhmähaastatteluiden käytännön järjestelyihin ja omaan rooliini työpajojen opettajana ja toisaalta haastattelut toteuttavana tutkijana.

Koin haastatteluiden valmistelun ja haastattelukysymysten muotoilun kriittisenä vaiheena tutkimusprosessissa. Pyrin parhaani mukaan muotoilemaan valmiiksi miettimiäni kysymyksiä niin, etten johdattelisi tai ohjailisi osallistujien ajatuksia tai vastauksia. Koska haastattelin nuoria kouluajalla, pyrin huomioimaan myös mahdollisuuden, että osa haastateltavista saattaa osallistua haastatteluun vain päästäkseen pois oppitunnilta. Jotta nuorten aktiivisuus ja motivoituneisuus haastattelutilanteessa olisi mahdollisimman hyvä, koin tärkeäksi välittää opiskelijoille tunteen siitä, että olen heidän kokemuksestaan ja mielipiteistään aidosti kiinnostunut.

Olin ennen haastatteluja tutustunut kirjallisuuteen tutkimushaastattelun suorittamisesta, mutta kokemattomuuteni haastattelijana näkyi siitä huolimatta jonkin verran aineistossani. Tutkimushaastattelua tehdessä haastattelijan tulisi pystyä kuuntelemaan ja reagoimaan avoimesti haastateltavien esiin ottamiin asioihin (Hirsjärvi & Hurme 2008). Itse koin haastatteluja tehdessäni pystyväni tähän kiitettävästi, mutta aineistoa litteroidessani havaitsin, että olisin voinut kysyä vielä enemmän tai parempia tarkentavia kysymyksiä nuorten puheenvuoroista.

Ryhmähaastattelut järjestettiin jokaisen ryhmän kanssa heti toisen työpajan jälkeen, joten haastatteluhetkellä ensimmäisestä työpajasta oli kulunut kaikilla ryhmillä noin kolme viikkoa. Luonnollisesti opiskelijoilla olivat siis toisen työpajan tehtävät ja niistä heränneet ajatukset ensimmäistä työpajaa paremmin mielessä. Tästä johtuen tutkimusaineistossani painottuivat opiskelijoiden kokemukset toisesta työpajasta ensimmäistä tarkemmin. Ensimmäisen työpajan kokemuksista olisi luultavasti siis saanut kattavamman aineiston, mikäli haastattelut olisi suoritettu sekä ensimmäisen että toisen työpajan jälkeen.

Haastateltavien aikaisemmat kokemukset musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistämisestä olivat melko vähäisiä. Tutkimusaineistoa analysoidessani aloinkin pohtimaan mahtoivatko pitämäni työpajat ohjata nuorten ajattelua siitä, mitä musiikinopetuksen ja mediakasvatuksen yhdistäminen voisi käytännössä olla. Jos olisin pitänyt ennen

työpajoja opiskelijoille haastattelun tai teetättänyt heillä jonkinlaisen kyselyn heidän aikaisemmista kokemuksistaan musiikillisesta mediakasvatuksesta, olisivatko vastaukset olleet erilaisia? Valitettavasti tutkimushaastatteluiden järjestäminen kouluajalla musiikintuntien puitteissa ei mahdollistanut kuin yhden ryhmähaastattelun jokaiselle ryhmälle. Lisäksi olisi voinut olla haastavaa saada riittävästi opiskelijoita sitoutumaan useampaan haastatteluun.

Ennen ryhmähaastatteluja ja tutkijan roolia toimin haastateltavien nuorten kanssa kahdessa työpajassa heidän opettajanaan. Tiedostin etukäteen nämä molemmat roolit, mutta käytännössä opettajan roolista siirtyminen tutkijan rooliin tuntui vaikealta, varsinkin kun ryhmähaastattelut pidettiin heti toisen työpajan jälkeen. Pysin kuitenkin parhaani mukaan antamaan haastattelutilanteessa tilan opiskelijoille ja heidän ajatuksilleen ja koenkin onnistuneeni siinä tutkimusaineiston perusteella hyvin.

Ryhmän 2 haastattelussa eräs opiskelija toi ilmi kokemuksensa vähemmistöryhmien käsitteystä tehtävässä Artistigeneraattori. Opiskelija kertoi olleensa tehtävänannon kuullessaan huolissaan siitä, onnistuuko tehtävän tekeminen opetusryhmältä ilman sopimattonta kielenkäyttöä tai vitsailua vähemmistöjen kustannuksella. Vaikkakin nuoren huoli osoittautui onneksi turhaksi ja tehtävä saatiin tehtyä hänenkin mukaansa loukkaamatta ketään, olen ottanut nuoren kokemuksen huomioon kyseisen tehtävän ohjeistuksessa verkkosivustolla, jossa työpajojen tehtävät ovat vapaasti kaikkien saatavilla.

Haastattelemani 23 lukiolaista opiskelevat kaikki samassa lukiossa, ja tutkimukseni tulokset perustuvat ainoastaan heidän kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä. Lukion musiikinopetuksesta haastateltavillani on mitä luultavimmin samojen opettajien ja kurssien vuoksi varsin yhteneväiset kokemukset. Tutkimuksessani en kerännyt opiskelijoilta tietoja siitä, missä koulussa he ovat käyneet peruskoulun. Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida siis yleistää laajasti. Koen kuitenkin itse saaneeni tämän tutkimuksen kautta arvokasta tietoa, jonka perusteella voin jatkossa kehittää omaa osaamistani mediakasvattajana ja musiikillisen mediakasvatuksen opettajana.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tulevina tutkimusaiheina minua kiinnostavat musiikinopettajien ajatukset musiikillisesta mediakasvatuksesta. Heinonen (2010) on tutkinut maisterintutkielmassaan alakoulun musiikinopettajien näkemyksiä mediakasvatuksen roolista musiikkikasvatuksessa yleisesti sekä omassa työssään. Alakouluikäisten lasten mediakasvatuksessa painottuvat usein turvataidot ja suojeleva näkökulma mediaa kohtaan, joten olisikin kiinnostavaa tutkia, miten yläkoulussa tai lukiossa opettavat aineenopettajat tai korkeakouluissa musiikkikasvatuksen opiskelijoita opettavat yliopisto-opettajat ajattelevat mediakasvatuksesta osana musiikkikasvatusta, tai omista valmiuksistaan sisällyttää mediakasvatusta opetukseensa.

Toisena mahdollisena jatkotutkimusaiheena minua kiinnostaisi tutkia laaja-alaisen opetuksen toteutumista ja käytäntöjä. Tätä tutkimusta tehdessäni huomasin, ettei laaja-alaista osaamista ole juurikaan tutkittu musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Olisi kiinnostavaa tutkia miten musiikinopettajat suhtautuvat laaja-alaiseen osaamiseen, toteutuvatko laaja-alaisen osaamisen tavoitteet opetuksessa, ja jos toteutuvat niin miten. Laaja-alaista osaamista tulisi opetussuunnitelmien mukaan kehittää sekä perusopetuksessa että lukiossa kaikissa oppiaineissa, mutta ovatko kaikkien vastuulla olevat tavoitteet kuitenkaan lopulta kenenkään vastuulla?

Mediakasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa toistuu ajatus siitä, miten mediakasvatuksen opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppijoiden oma kokemusmaailma ja heille keskeiset media-alustat (Kellner & Share 2007; Herkman 2007; Rasi & Rasi & Kangas 2018). Onko tällainen lähtökohta mediakasvatuksen toteuttamiselle kuitenkin käytännössä mahdollista? Opetus on katsottu Suomessa julkiseksi toiminnaksi, joten tekijänoikeuslain mukaan ainoastaan teoksen alkuperäinen tekijä saa esittää teosta, esimerkiksi YouTube-videota, julkisesti (Pönkä 2017, 217). Sosiaalisen median alustat taas keräävät ja tallentavat käyttäjiensä henkilötietoja esimerkiksi käyttääkseen niitä mainosten kohdentamiseen, ja joissain tapauksissa luovuttavat kerättyjä tietoja myös ulkopuolisille tahoille. Kaupallisissa sosiaalisen median alustoissa jokaisen käyttäjän on hyväksyttävä erikseen palvelun ehdot käyttäjätunnuksen rekisteröinnin yhteydessä. Mikäli oppilaat ovat alaikäisiä, opettajan tulee pyytää huoltajien hyväksyntä tällaisten palveluiden käytölle. (Pönkä 2017, 225-229.) Mitä jos kaikki oppilaat eivät saa lupaa huoltajilta? Kuinka

moni opettaja jaksaa ja ehtii nähdä vaivan lupien pyytämiseen? Onko opettajilla osaamista tai tietotaitoa näiden kysymysten ratkomiseen? Tämän ristiriidan tarkasteleminen ja tutkiminen olisi mielestäni erittäin tarpeellista musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Olisi kiinnostavaa tutkia miten esimerkiksi Opetushallituksessa suhtaudutaan tähän mediakasvatuksen ajankohtaisuuden ja sinänsä tarpeellisten tekijänoikeuksiin ja tietosuojaan liittyvien kysymysten ristiriitaan.

Lähteet

Anttila, E. 2011. Johdanto. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyskäsiä. Helsinki: Edita, 5–11.

Bacon, H. 2000. Audiovisuaalisen kerronnan teoria. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Bates, V. C. & Shevock, D. J. 2020. The Good, the Bad, and the Ugly of Social Media in Music Education. Teoksessa J. L. Waldron, S. Horsley & K. K. Veblen (toim.) The Oxford Handbook of Social Media and Music Learning. Oxford Handbooks. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190660772.013.36> Luettu 19.8.2022.

Borodavkin, M., Härkönen, R. & Tikka, K. 2021. Lukiodiplomiselvitys 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:3. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162652/OKM_2020_34.pdf Luettu 19.8.2022.

Boyd, D. 2014. It's complicated: The social lives of networked teens. New Haven: Yale University Press.

Buckingham, D. 1998. Media education in the UK: Moving beyond protectionism. Journal of Communication, 48,1, 33–43. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50882923/Media_education_in_the_UK_Moving_beyond Luettu 1.8.2022.

Buckingham, David. 2003. Chapter Three of Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press.

EU. 2006. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista 18.12.2006 (2006/962/EY). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> Luettu 9.8.2022.

EU. 2018. Neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista 22.5.2018 (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=FR) Luettu 9.8.2022.

- Evans, J. 2020. Connecting Black youth to critical media literacy through hip hop making in the music classroom. *Journal of popular music education*, 4, 3, 277–293. <https://www.researchgate.net/profile/Jabari-Evans/publication/> Luettu 12.8.2022.
- Garcia, A., Seglem, R. & Share, J. 2013. Transforming Teaching and Learning Through Critical Media Literacy Pedagogy. *LEARNing Landscapes* 6, 2, 109–124. <https://learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/> Luettu 5.8.2022.
- GDPR. 2022. Artikla 4. <https://gdpr-info.eu/art-4-gdpr/> Luettu 19.8.2022.
- Hague, C. & Payton, S. 2010. Digital literacy across the curriculum. *Futurelab handbook*. <https://www.nfer.ac.uk/media/1770/futl06.pdf> Luettu 15.8.2022.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M. P. & Hotulainen, R. 2012. Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45624742/Oppimaan_oppiminen_peruskoulun_pttvaihee Luettu 14.8.2022.
- Heinonen, S. 2010. Mediakasvatus osana alakoulun musiikinopetusta. Tampereen yliopisto.
- Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hobbs, R., & Moore, D. C. 2013. *Discovering media literacy: Teaching digital media and popular culture in elementary school*. Corwin Press.
- Honkatukia, P. 2018. Haastattelu nuorisotutkimuksen metodina. Teoksessa T. Kiilakoski, & P. Honkatukia (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*. Tampere: Vastapaino. 149–170.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A.J. & Weigel, M. 2006. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: John D. And Catherine T MacArthur Foundation. <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED536086.pdf> Luettu 15.8.2022.

Jeong, H. S. 2001. Theory, practice and 'empowerment' in media education: a case study of critical pedagogy. University of London. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007388/7/Jeong%2C%20Hyeon%20Seon_Redacted.pdf Luettu 16.8.2022.

Juntunen, M. 2011. Katsaus elokuvakasvatuksen menetelmiin. Teoksessa P. Hakkarainen & K. Kumpulainen (toim.) Liikkuva kuva: muuttuva opetus ja oppiminen. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus. 71–97. <https://jyx.-jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26957/978-951-39-4270-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 17.8.2022.

Kaarakainen, S.-S. & Kaarakainen, M.-T. (2018). Tulevaisuuden toivot – Digitaalisten medioiden käyttö nuorten osallisuuden ja osaamisen lähteenä. Media & Viestintä, 41, 4, 235-254. <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/77458> Luettu 14.8.2022.

Kallinen, K. & Pirskanen, H. 2022. Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Kay, K. 2010. 21st Century Skills: Why They Matter, What They Are, and How We Get There. Teoksessa J. Bellanca & R. Brandt (toim.) 21st century skills — Rethinking how students learn. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Kearney, M. & Schuck, S. 2005. Students in the director's seat: Teaching and learning with student-generated video. In EdMedia+ Innovate Learning. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), sivut 2864-2871.

Kellner, D. & Share, J. 2007. Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. Teoksessa D. Macedo & S.R. Steinberg (toim.) Media literacy: A reader. New York: Peter Lang Publishing. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/> Luettu 12.5.2022.

Kellner, D. & Share J. 2019. The critical media literacy guide. Leiden: Koninklijke Brill NV.

Kiili, C. & Laurinen, L. 2018. Monilukutaidon mestariksi - Opettaja nettilukemisen ohjaajana. Vaasa: Grano.

Kotilainen, S. 2001. Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67105/951-44-5072-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 16.8.2022.

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Palmenia.

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. 13–24. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/> Luettu 12.5.2022.

Kupiainen, R. 2021. Monilukutaito muuttaa maailmaa : The New London Group. Aikuiskasvatus 41,1, 73–76. <https://doi.org/10.33336/aik.107394> Luettu 1.8.2022.

Laajalahti, A. 2014. Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä. Jyväskylä Studies in humanities. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/> Luettu 14.8.2022.

Lehtonen M. 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

Linturi, H. 2020. Delfoi-menetelmän tunnusmerkit. <https://metodix.fi/2020/06/11/delfoi-menetelman-tunnusmerkit/> Luettu 22.8.2022.

Livingstone, S. 2003. The changing nature and uses of media literacy. Lontoo: Media@lse. http://eprints.lse.ac.uk/13476/1/The_changing_nature_and_uses_of_media_literacy.pdf%20 Luettu 15.8.2022.

Lukiolaki (714/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714#Pidm45949344925584> Luettu 9.8.2022.

Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/> Luettu 7.8.2022.

Mediakasvatusseura ry. 2019. Infograafi: Medialukutaito. <https://mediakasvatus.fi/materiaali/infograafi-medialukutaito/> Luettu 15.8.2022.

Mediakasvatusseura ry. 2022. <https://mediakasvatus.fi/mediakasvatus/> Luettu 17.8.2022.

Merilampi, R.-S. 2014. Mediakasvatuksen perusteet. Helsinki: BJT Finland Oy.

Nevala, T. & Kiesiläinen, I. 2011. Kamerakynän pedagogiikka. Teoksessa P. Hakkarainen & K. Kumpulainen (toim.) Liikkuva kuva: muuttuva opetus ja oppiminen. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus. 23-35. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26957/978-951-39-4270-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 17.8.2022

The New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review 66, 1, 60-92. https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures Luettu 1.8.2022.

Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos - opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Juva: PS-kustannus.

Norrena, J. 2016. Laaja-alainen osaaminen käyttöön. Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen. Helsinki: Edita.

OECD. 2021. OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 22.8.2022

Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf Luettu 22.8.2022

Opetushallitus. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf Luettu 22.8.2022

Opetushallitus. 2022a. Mediakasvatus. <https://www.oph.fi/fi/mediakasvatus> Luettu 21.8.2022.

Opetushallitus. 2022b. Lops-tukimateriaali - taideaineiden esimerkkitehtäviä laaja-alaisen osaamisen tueksi. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lops-tukimateriaali-taideaineiden-esimerkkitehtavia-laaja-alaisen-osaamisen> Luettu 9.8.2022.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Valtioneuvoston asetus 942/2014 lukiolaissa tarkoitettun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140942> Luettu 17.8.2022.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Medialukutaito Suomessa ; Kansalliset mediakasvatuslinjaukset. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161951> Luettu 1.8.2022.

Palsa, L. & Ruokamo, H. 2015. Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. Seminar.net 11, 2. <http://seminar.net/104-frontpage/> Luettu 7.8.2022.

Palsa, L. 2016. Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen. Teoksessa S. Salomaa, H. Ruokamo, L. Pekkala & S. Spišák (toim.) Monimuotoinen mediakasvatus. 36–53. http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf Luettu 1.8.2022.

Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori & A. L. Aho (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino. 111—130.

Potter, W. 2022. Analyzing the Distinction between Protectionism and Empowerment As Perspectives on Media Literacy Education. Journal of Media Literacy Education Pre-Prints. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/34/> Luettu 1.8.2022.

Quan-Haase, A. 2020. Social and Informational Affordances of Social Media in Music Learning and Teaching. Teoksessa J. L. Waldron, S. Horsley & K. K. Veblen (toim.) The Oxford Handbook of Social Media and Music Learning. Oxford Handbooks. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190660772.013.25> Luettu 19.8.2022.

Rasi, P. & Kangas, M. 2018. Mediakasvatus osana opettajan työnkuvaa. Teoksessa V. Willman (toim.) Mediakasvatuksen käsikirja. EU: UNIPress, sivut 11-34.

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori, & A. L. Aho (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino. 427–444.
- Räsänen, M. 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf> Luettu 1.2.2022.
- Schorb, B. 2010. Medienkomptenz. Teoksessa J. Hüther & B. Schorb (toim.) Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Kopaed. 257–262.
- Seppänen, J. 2005. Visuaalinen kulttuuri - teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino.
- Serafini, F. 2013. Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy. New York, NY: Teachers College Press.
- Sintonen, S. 2001. Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Sintonen, S. 2012. Susitunti - Kohti digitaalisia lukutaitoja. Tampere: Finn Lectura.
- Sintonen, S. 2018. Mediakasvatus varhaisvuosina: mukaan dynaamiseen esittämisen virtaan? Teoksessa V. Willman (toim.) Mediakasvatuksen käsikirja. EU: UNIPress, 81–97.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 2000. Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. Porvoo: WSOY.
- TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 1.2.2022.
- Terry, M., Ramage, M., Gardner, C., Van Alfen, J. & Gregson, E. 2016. Popular music: Sexually saturated? A content analysis of sexual references in popular music. https://scholarsarchive.byu.edu/fhssconference_studentpub/294/ Luettu 11.8.2022.

Thorgersen, K. 2020. Musical (Dis)Empowerment in the Digital Age?. Teoksessa J. L. Waldron, S. Horsley & K. K. Veblen (toim.) The Oxford Handbook of Social Media and Music Learning. Oxford Handbooks. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190660772.013.21> Luettu 19.8.2022.

Tobias, E. 2013. Toward Convergence: Adapting Music Education to Contemporary Society and Participatory Culture. Music Educators Journal, 99, 4, 29-36. https://www.merases.com/wp-content/uploads/2014/11/music_educators_journal-2013-tobias-29-36.pdf Luettu 12.8.2022.

Tremblay-Beaton, K. 2015. Multiliteracies in Music Education. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education 5, 3, 2579–2582. <http://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/special-issue-volume-5-2015/Multi-literacies-in-Music-Education.pdf> Luettu 11.8.2022.

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

Tuomola, S. 2018. Vaihtoehtoiset totuudet osana mediakulttuuria. Teoksessa V. Willman (toim.) Mediakasvatuksen käsikirja. EU: UNIpress, 55–79.

Tyner, K. 1998. Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum.

Uusitalo, L., Joutsenvirta, M. & Rokka, J. 2009. Kulttuuriosaamisen merkitys yhteiskunnan muutoksessa. Teoksessa L. Uusitalo & M. Joutsenvirta (toim.), Kulttuuriosaaminen – Tietotalouden taitolaji. Gaudeamus. 17–89.

Vainikainen, M. & Nilivaara P. 2022. Laaja-alainen osaaminen uuden vuosituhatosen koulutuspoliittisissa keskusteluissa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & M. Vainikainen (toim.) Laaja-alainen osaaminen koulussa - ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Tallinna: Gaudeamus. 13-22.

Van Dijck, J. 2013. The culture of connectivity: A critical history of social media. New York: Oxford University Press.

Väljærvi, J. 2010. Murentaako valinnaisuus kansakunnan sivistyksen perustan?. Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/27023> Luettu 17.8.2022.

Væstøliitto. 2022. <https://vaestoliitonblogi.com/2020/11/05/turvataitokasvatus-ehkai-see-groomingia/> Luettu 22.8.2022

Væri, V-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa S. Antti, O-J. Jokisaari & V-M. Væri (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalais-kritiikkina. Tampere University Press. 87–122. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101382/halun_kultivointi_ekologisen_sivistyksen_mahdollisuutena Luettu 13.8.2022.

Wagner, T. 2008. Even our "best" schools are failing to prepare students for 21st century careers and citizenship. *Educational Leadership* 66, 2, 20–25.

Werner, A. 2020. Organizing music, organizing gender: algorithmic culture and Spotify recommendations. *Popular Communication*, 18,1, 78–90. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15405702.2020.1715980> Luettu 20.8.2022.

Westerlund, H. & Vækevæ, L. 2011. Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian nækøkulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jælki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiæ. Helsinki: Edita. 35–56.

Wright, C. L., Dillman Carpentier, F., Ey, L., Hall, C., Hopper, K. & Warburton, W. 2019. Popular Music Media Literacy: Recommendations for the Education Curriculum. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6, 2, 186–193. https://www.researchgate.net/profile/Francesca-Carpentier/publication/336229215_Popular_Music_-_Media_Literacy_Recommendations_for_the_Education_Curriculum/ Luettu 11.8.2022.

Liite 1

MEDIALUKUTAITO

Medialukutaito on laaja taitokokonaisuus. Lukutaidon sijaan voitaisiin puhua myös mediaälystä tai -sivistyksestä.

TULKINNAN TAITOT <i>Miten tulkitset erilaisia viestinnän muotoja ja piilomerkityksiä?</i> MEEMILAAKSO ▶	TUOTTAMISEN TAITOT JA LUOVUUS <i>Tiedätkö, miten ja miksi esimerkiksi kauhuelokuvia, mobiilipelejä tai uutisia tehdään?</i> 	MEDIAN KÄYTTÖTAIDOT <i>Osaatko hyödyntää järkevästi erilaisia mediavälineitä (esim. älypuhelin) ja mediasisältöjä (esim. somekanavat)?</i> 
TIEDONHAKUTAIDOT JA KRIITTISYYS <i>Löydätkö tietoa, kun tarvitset sitä? Tunnistatko luotettavan lähteen?</i> <i>Uskomatonta, ei se edes taita!</i> VALEUUTISET 	MEDIA-LUKUTAIDON OSA-ALUEET 	VIESTINTÄ- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT <i>Osaatko käyttäytyä asiallisesti somessa?</i> #   
OSALLISTUMISEN JA VAIKUTTAMISEN TAITOT <i>Tiedätkö, miten voit vaikuttaa sinulle tärkeisiin asioihin?</i> MINULLA ON MIELIPIDE! 	<i>Median rooli ihmisten arjessa on valtava. Siksi tarvitsemme medialukutaitoa.</i>	ELÄMÄNHALLINTAAN LIITTYVÄT TAITOT <i>Minkälaisia rutiineita mediankäyttöösi liittyy?</i>  kivoja kuvia kissavideo, piip! uutinen viesti kaverilta, LOL uusi äppi! piip!, verkko- shoppailua

Mediakasvatusseura 2019

Liite 2

Tästä linkistä pääsee verkkosivustolle, johon on koottu työpajojeni tehtävät ja opetusmateriaali vapaasti kaikkien käytettäväksi.

<https://sites.google.com/view/musiikillinenmediakasvatus/>