



Anttila Olli

Tekijänoikeudet musiikinopettajien työnkuvassa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatuksen koulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tekijänoikeudet musiikinopettajien työnkuvassa (Olli Anttila)

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma, 72 sivua, 5 liitesivua

Toukokuu 2021

Pro gradu -tutkielmani aiheena on tekijänoikeudet musiikinopettajien työssä. Tutkimuksessani keskityin tutkimaan musiikinopettajien suhtautumista tekijänoikeuksiin sekä toimintaa niiden kanssa. Tekijänoikeudet ovat läsnä nykyaikaisessa musiikinopetuksessa jatkuvasti, eikä niiltä voi välttyä. Nykyaikaisia musiikin oppimateriaaleja tuotetaan juuri tekijänoikeuskustannusten takia harmillisen niukasti nykyisin, joten musiikinopettajien on turvauduttava muihin lähteisiin etsiessään käyttökelpoista oppimateriaalia. Usein tämä muualta löydetty oppimateriaali ei välttämättä ole tekijänoikeudellisesti luvallista materiaalia, mutta siltikin tällaista materiaalia käytetään. Tutkimuksellani pyrin selvittämään syitä näille ilmiöille monimenetelmällisin metodein.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys pohjautuu tekijänoikeuksien ja asenteiden tutkimukseen. Teoreettisessa viitekehyksessä tekijänoikeuksien osalta avaam tärkeitä käsitteitä, tekijänoikeuksien historian avulla niiden tarvetta nykypäivänä sekä tutustun tekijänoikeuksien käyttöön koulumaailmassa. Käsittelen asenteiden perusolemusta, niiden syntymistä ja muovautumista kognitiivisen dissonanssin teorian kautta sekä asenteiden kolmikomponenttimallin avulla.

Aineiston keräyksen tein Webropol-kyselyllä. Kyselyssä oli pääasiassa Likertin asteikkoon perustuvia mielipidekysymyksiä, joissa vastaaja valitsi itselleen sopivimman vaihtoehdon. Likertin asteikon lisäksi kyselyssä oli kolme avointa kysymystä, joilla syvensin tutkimuksella saatavaa tietoa. Tutkimukseni hyödyntää sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia metodeja. Analysointimenetelmäni olivat kvantitatiivisen aineiston osalta kuvailevaa tilastoanalyysia ja kvalitatiivisen aineiston kohdalla sisällönanalyysia.

Tuloksista nousi esille musiikinopettajien arvostus tekijänoikeuksia kohtaan. He arvostavat tekijänoikeuksia suuresti, mutta samaan aikaan niitä rikotaan töissä usein. Tämä aiheuttaa musiikinopettajissa epämieluisia tunteita ja jopa ahdistusta. Tutkimukseni mukaan tekijänoikeuksien rikkomisen yleisimpänä syynä ovat pedagogiset syyt. Musiikinopettajat haluavat oppilaidensa parasta tarjoamalla heille mielenkiintoista ja mukaansa tempaavaa opetusta. Ilman tekijänoikeussuojattua materiaalia tämä ei olisi samalla tapaa mahdollista.

Avainsanat: asenteet, musiikkikasvatus, musiikinopetus, tekijänoikeudet, tekijänoikeuslaki

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tekijänoikeudet	7
2.1	Tekijänoikeuden keskeiset käsitteet	8
2.2	Historiallinen kehitys	10
2.3	Tekijänoikeudet opetuksessa	13
2.3.1	<i>Teosten käyttäminen opetuksessa</i>	14
2.3.2	<i>Teosten luominen opetuksessa</i>	16
3	Asenteet	18
3.1	Asenteen määrittely	18
3.2	Asenteiden kolmikomponenttimalli	19
3.3	Asenteiden muodostuminen ja muuntuminen	20
4	Tutkimuksen toteutus ja metodologia	23
4.1	Monimenetelmällinen tutkimus	23
4.2	Kyselytutkimus	25
4.2.1	<i>Hyvän kyselylomakkeen piirteitä</i>	27
4.2.2	<i>Asenneasteikkona Likert</i>	29
4.3	Aineiston keruu	29
4.4	Aineiston käsittely	31
4.4.1	<i>Kuvaileva tilastoanalyysi</i>	33
4.4.2	<i>Sisällönanalyysi</i>	34
5	Tulokset	37
5.1	Taustatiedot	37
5.2	Tekijänoikeustuntemus musiikinopettajien keskuudessa	39
5.3	Musiikinopettajien asennoituminen tekijänoikeuksiin	45
5.4	Tekijänoikeuksien vaikutus musiikinopettajien arkeen	52
6	Pohdinta	63
6.1	Johtopäätökset	63
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	65
6.3	Lopuksi	67
	Lähteet	70

1 Johdanto

Opetuksessa on iät ja ajat käytetty oppilaille jaettuja kirjoja oppimateriaaleina. Musiikissa on toimittu näin varsinkin aiemmin, mutta oma havaintoni on, että kirjojen käyttö on vähentynyt huomattavasti. Syitä voi löytyä teknologian kehityksestä tai siitä, että ajantasaisia kirjoja ei ole tai siitä, että kouluilla ei yksinkertaisesti ole rahaa. Joka tapauksessa kaikki tuntemani musiikinopettajat joutuvat itse kokoamaan ja tekemään oppimateriaaleja oppilailleen. Myös oppimateriaalia tehdessä ja kerätessä eteen tulee monia tärkeitä seikkoja tekijänoikeuksiin liittyen, joita on otettava huomioon. Ehkä tärkein huomioitava seikka on materiaalin laillisuus eli se, mitä materiaalia voidaan käyttää lain puitteissa. Tekijänoikeudet ovat nousseet yllättävän suureen rooliin osana musiikinopetuksen valmistelutyötä.

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on tutkia musiikinopettajien toimintaa ja asenteita tekijänoikeuksien kanssa. Lisäksi selvitän tekijänoikeuksien käytännön vaikutusta musiikinopettajien työssä. Musiikinopettajien päivittäiseen työnkuvaan kuuluu erilaisten musiikkiteosten kanssa työskentely, ja teoksia käytettäessä tekijänoikeudet ovat tärkeä huomioon otettava seikka. Tutkimukseni keskittyykin siihen, miten musiikinopettajat kokevat tekijänoikeudet työnsä kannalta. Koetaanko ne hyödyllisiksi vai ovatko ne jollain tapaa työtä hankaloittavia? Pyrin myös selvittämään, miten musiikinopettajat toimivat tekijänoikeuksien kanssa. Pyrkivätkö musiikinopettajat noudattamaan tekijänoikeuksia vai rikotaanko niitä ajoittain? Näkemykseni on, että musiikkikasvatuksen tutkimuskentällä tämä tutkimus sijoittuu oppimateriaalitutkimuksen ja musiikki- ja mediakasvatuksen osa-alueille. Isona osana tekijänoikeuksien merkityksen kasvua on lisäksi ollut musiikkikasvatusteknologinen murros.

Tärkeä osa tutkimukselleni on asenteet. Varmasti kaikki musiikinopettajat ovat tietoisia siitä, että tekijänoikeudet ovat olemassa. Minua kiinnostaakin erityisesti musiikinopettajien asenteet tekijänoikeuksia kohtaan, sillä asenteet vaikuttavat päivittäisiin päätöksiimme ja voivat olla näkyviä myös oppilaillemme. Opettajana on tärkeä pitää mielessä, miten oma toiminta ja omat asenteet vaikuttavat oppilaisiimme. Opettajan tulisi kuitenkin olla neutraali opetuksessaan. Tirrin (1999) mukaan aiemmin opettajien oletettiin toimivan ns. mallikansalaisina oppilailleen. Tämä oletamus on onneksemme jo jossain määrin murtunut, mutta siltikin opettajien oletetaan opettavan hyveitä oppilailleen. Tirri jatkaa, että edelleen koulussa opitut tärkeimmät asiat opitaan epäsuorasti. Monesti epäsuorasti opittavat asiat liittyvät hetkiin, joissa opettaja joko reagoi asiaan hyveellisesti tai asia tyrmätään vahvasti (Tirri, 1999).

Kiinnostus aiheeseen itselläni on lähtenyt aiemmasta koulutuksestani muusikkona. Tuolloin tustuin ja opiskelin tekijänoikeuskiemuroita oppilaitokseni kursseilla muusikon näkökulmasta. Tuolla alalla asenteet olivat melko selvät tekijänoikeuksien suhteen, sillä iso osa muusikoista saa jonkinlaisia tuloja juuri tekijänoikeuksien kautta. Musiikkikasvatuksen koulutuksessani tekijänoikeuksia musiikinopettajan näkökulmasta ei ole käsitelty ollenkaan. Tästä syystä halusin selvittää niiden vaikutuksia tulevaan ammattiini, joten kandidaatin tutkielmassani perehdyin siihen, miten tekijänoikeudet vaikuttavat käytännön työhön musiikinopettajilla. Kandidaatin tutkielma syvensi mielenkiintoni aiheita kohtaan. Opin kandidaatin tutkielmaani tehdessä mitä teoksia saan käyttää, mistä lähteistä saan niitä käyttää ja esimerkiksi juhlien järjestämiseen liittyviä seikkoja. Tuon tutkielman jälkeen mieleeni jäi kuitenkin pyörimään kysymys siitä, miten näihin kaikkiin monimutkaisiin kiemuroihin suhtaudutaan ja miten niiden kanssa käytännön työelämässä toimitaan. Näiden syiden takia päädyin valitsemaan tämän aiheen pro gradu -tutkielmalleni.

Vaikka mielikuva opettajasta mallikansalaisena elää vahvana edelleen, niin en usko, että opettajat itse ajattelisivat olevansa mallikansalaisia. Itse en ainakaan koe näin pian valmistuvana opettajana. Meillä kaikilla on arvot, asenteemme ja tapamme toimia eri tilanteissa ja ympäristöissä. Tekijänoikeuksien suhteen joku voi toimia työssään pilkuntarkasti käyttäen vain materiaaleja, joista on varmistanut laillisuuden ja joku muu voi hieman löysemmällä otteella hankkia materiaaleja ajatellen sen olevan oikein oppilaidensa kannalta. Yhdysvalloissa onkin käytössä fair use -systeemi, jossa suojatun materiaalin käyttö on sallittua esimerkiksi opetuksessa (Hobbs, 2010). Suomen rajoitussäännökset antavat opetukselle omia vapauksiaan helpottaakseen opetusta, mutta se ei kuitenkaan anna täysin vapaita käsiä opettajille. Ihan mitä tahansa ei voi käyttää lain puitteissa.

Mielestäni tekijänoikeuksien käyttö ja niihin liittyvien asenteiden tutkimus on tärkeää. Pohtimalla omaa suhtautumistamme, voimme tehdä suuren vaikutuksen siihen, miten oppilaamme suhtautuvat tekijänoikeuksiin koulusta päästyään. Lisäksi tekijänoikeuksista on mielestäni syytä opettaa oppilaille jossain kohtaa myös ihan oppitunnin muodossa ja käydä läpi perusteita asiasta. Kuten jo edellä mainitsin, kuitenkin tärkein ja vahvin opetusmetodi on epäsuora opetus eli opettajan esimerkki ja omat asenteet.

Pohjaan omaa tutkimustani tekijänoikeustutkimukseen sekä asennetutkimukseen, joita on tehty runsaasti. Nämä kaksi tutkimusalaa toimivat tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä. Tekijänoikeustutkimuksen alalla on olemassa useita tutkimuksia tekijänoikeuksista, niihin liittyvistä

laeista ja myös tekijänoikeuksista opettajien näkökulmasta, kuten esimerkiksi Jukkara & Poutala, 1999; Sorvari, 2010; Toikkanen & Oksanen, 2011. Tekijänoikeuksia Suomessa on erityisesti tutkinut oikeustieteilijä Pirkko-Liisa Haarmann. Asennetutkimus on sosiaalipsykologian yksi tutkituimmista kohteista ja sosiaalipsykologian alaa alun perin kutsuttiin asenteiden tutkimukseksi Pällin (1999, s. 123) mukaan. Musiikkikasvatuksen piirissä tutkimuksia tekijänoikeuksista ei ole tehty oman selvitykseni mukaan.

Teoreettisessa viitekehysessä syvennyn tekijänoikeuksiin ja asenteisiin. Luvussa kaksi tutkin tekijänoikeuksien syntyyn johtaneita syitä ja niiden kehitystä aina tekijänoikeuksien alkuaajoista nykypäivään. Lisäksi käyn läpi tekijänoikeuksien kannalta tärkeimpiä termejä ja perehdyn tekijänoikeuksien vaikutukseen koulumaailmassa. Luvussa kolme lähestyn asenteita tutkien niiden määrittelyä, muodostumista ja muuntumista asennetutkimusten kautta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten musiikinopettajat tuntevat ja kokevat tekijänoikeudet?
2. Millaisia asenteita musiikinopettajilla on tekijänoikeuksia kohtaan?
3. Miten tekijänoikeudet vaikuttavat musiikinopettajan arjessa?

2 Tekijänoikeudet

Nyky-yhteiskunnassamme meillä on mahdollisuus nauttia viihteestä kirjallisessa- ja video- tai äänimuodossa helpommin kuin koskaan. TV:n kaukosäätimestä yhdellä napilla saamme uusimmat tv-sarjat pyörimään ja matkapuhelimistamme yhdestä sovelluksesta maailman sen hetken suosituimmat kappaleet soimaan ja tableteistamme voimme lukea kirjoja vaivattomasti. Viihteen helppo saatavuus ja kulutettavuus on meille itsestään selvää. Kaiken meidän saatavilla olevan median suojana toimivat tekijänoikeudet eivät välttämättä ole samalla tapaa itsestään selvyys suurimmalle osalle. Onneksi tekijänoikeuksien olemassaolon syyt tunnetaan suomalaisten keskuudessa melko hyvin ja niitä pidetään tärkeinä (Tekijänoikeuden tiedotus- ja valvontakeskus ry, 2020). Tekijänoikeuksiin liittyy monenlaisia ja monimutkaisia lakeja ja pykäläitä, joita harva tuntee tarkemmin. Joidenkin ammattien kohdalla tekijänoikeudet ovat osa työnkuvaa ja sanoisin, että musiikinopettajat kuuluvat näihin ammattikuntiin.

Haarmann (2005) kirjoittaa tekijänoikeuksien perimmäisenä tarkoituksena olevan taiteen ja kirjallisuuden tukeminen ja edistäminen. Tavoite on kaikkialla sama, vaikka eri maiden lait ja toteutustavat eroavatkin toisistaan (Haarmann, 2005, s. 9–10). Suomessa hallitus on linjannut tekijänoikeuksien tavoitteena olevan henkisen luomistyön mahdollistaminen ja siihen kannustaminen (Hallituksen esitys 28/2004, s. 7). Auran (2020) mukaan Suomeen on tulossa vuonna 2021 voimaan uusi Euroopan unionin hyväksymä direktiivi, jonka tarkoituksena on yhdenmukaistaa tekijänoikeuksien sääntelyä Euroopassa ja kasvattaa verkkopalvelujen velvollisuutta noudattaa tekijänoikeuksia sekä velvoittaa verkkopalvelut poistamaan tekijänoikeuksia rikkovat materiaalit palveluistaan.

Tekijänoikeuksien kansainvälinen merkitys on kiistaton. Musiikki ja muut taidemuodot päätyvät levitykseen alkuperämaan ulkopuolelle todella usein. Multilateraalinen tekijänoikeussopimus onkin tehty juuri tarpeesta taata tekijänoikeudet maailmanlaajuisesti, Haarmann (2005) kirjoittaa. Tällä yleissopimuksella taataan, että tekijät saavat tekijänoikeudellisen suojan myös muissa maissa kuin kotimaassaan. Suomen lainsäädännössä yleissopimukset on hyväksyttävä ja otettava osaksi omaa lainsäädäntöämme erikseen. Tämä eroaa useimmista Keski-Euroopan maista, sillä näissä maissa yleissopimukset ovat osa kansallista lainsäädäntöä ja normistoa automaattisesti. Yleissopimuksista tärkein on vuonna 1886 solmittu Bernin yleissopimus, johon kuuluu 179 maata vuoden 2021 alussa World Intellectual Property Organizationin (2021) mukaan. Bernin yleissopimuksen tärkeimpänä piirteenä pidetään kansallisen kohtelun periaatetta,

Haarmann (2005) jatkaa. Toisen sopimukseen kuuluvan valtion kansalaisen teoksille on taatava samanlainen tekijänoikeudellinen turva kuin oman maan kansalaiselle. Tämän sopimuksen toinen tärkeä periaate on vähimmäissuoja. Käytännössä sopimukseen liittyvän valtion tekijänoikeuslakien on annettava vähintään samanlainen suoja kuin Bernin yleissopimuksessa on sovittu (Haarmann, 2005, s. 26–30).

Tekijänoikeuksien taloudellista merkitystä ei monikaan ole välttämättä ajatellut, vaikka niiden vaikutus kansantalouteen on suuri. Haarmann (2005, s. 15–16) toteaa, että jo 1950-luvulta alkaen maailmalla on tutkittu tekijänoikeuksien osuutta bruttokansantuotteesta. Ensimmäinen tutkimus valmistui Yhdysvalloissa vuonna 1954 ja tuolloin osuus bruttokansantuotteesta oli 2 %. Kanadassa vuonna 1971 oltiin tutkimusten mukaan lähes samoissa luvuissa, noin 2,1 %. Ruotsissa tekijänoikeusteollisuuden osuus bruttokansantuotteesta on tuntuvasti suurempi vuoden 1981 tutkimuksen mukaan, jopa 6,6 %. Näihin tutkimuksiin on Haarmannin mukaan otettu huomioon kustannustoiminta, lehdistö, radio, televisio, teatteri, konserttitoiminta, mainostointot, ja muut saman tyyliiset alat. Suomessa tekijänoikeuksien osuutta bruttokansantuotteesta on tutkittu ensimmäisen kerran vuonna 1988, jolloin keskityttiin tutkimaan vuosia 1981 ja 1985. Noina vuosina tekijänoikeuksen osuus bruttokansantuotteesta oli noin 3,5 % ja 3,98 %, Haarmann toteaa. Grönlundin, Rantin, Pönnin ja Sinervon (2017) mukaan tuorein selvitys asiasta on vuodelta 2015 opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantamana. Tuolloin tekijänoikeusalojen osuus bruttokansantuotteen jalostusarvosta eli arvonlisäyksestä oli 5,38 %, joka tarkoittaa määrältään 11,27 miljardia euroa. Tämä osuus on ollut nousussa vuosituhannen alusta lähtien, jolloin osuus bruttokansantuotteesta Suomessa oli 3,28 %.

2.1 Tekijänoikeuden keskeiset käsitteet

Tekijänoikeuksiin kuuluu monia oleellisia käsitteitä, joiden tunteminen on tärkeää tekijänoikeuslakien ymmärtämiseksi. Sorvarin (2010) mukaan ensimmäinen oleellinen käsite tekijänoikeuksien kannalta on teos. Ilman teoksia meillä ei ole tarvetta tekijänoikeuksille, sillä teokset ovat tekijänoikeuksien kohteena. Tekijänoikeuslaissa teokset jaetaan kahteen pääkategoriaan: kirjallisiin ja luoviin teoksiin. Kirjallisiin teoksiin lukeutuvat teokset, jotka on tehty puhutulla tai kirjoitetulla kielellä. Kirjallisia teoksia ovat myös erilaiset kartat, selittävät piirustukset ja tietokoneohjelmistot. Kaikki muut teokset ovat lain silmissä taiteellisia (Sorvari, 2010, s. 15–16). Haarmann (2005, s. 52) kuitenkin toteaa, että oikeuskäytäntöjen perusteella yleensä pää-

luokitteluina puhutaan kolmesta eri teosryhmästä: kirjalliset teokset, sävellysteokset ja taideteokset. Suomen tekijänoikeuslain 1 §:ssä (Tekijänoikeuslaki 1995/446) on kirjattu pääluokittelun lisäksi tarkemmin seitsemän tavallista teostyyppiä: kaunokirjallinen tai muu selittävä kirjallinen tai suullinen esitys, sävellysteos, näyttämöteos, elokuvateos, valokuvateos tai muunlainen kuvataiteen teos, rakennustaiteen tuote sekä taidekäsityön tai taideteollisuuden tuote. Teoksen on oltava itsenäinen ja omaperäinen siinä määrin, että joku toinen ei pysty luomaan samanlaista teosta itsenäisesti (Haarmann, 2005, s. 60). Sorvari (2010) jatkaa todeten, että teoksen on oltava jollain tavalla luova ja siitä tulee näkyä tekijän persoonallisuus. Kaikki kirjalliset tai taiteelliset työt eivät ole automaattisesti teoksia tekijänoikeuksien kannalta, jos niiden ei katsota olevan luovia töitä. Teoksen laadulla ei ole kuitenkaan väliä tekijänoikeussuojan kannalta; luova teos on aina teos. Teos voi jopa rikkoa muita lakeja tai muita yleisiä hyviä tapoja sisällöllään, mutta samalla kyseinen teos voi olla tekijänoikeuksilla suojattu (Sorvari, 2010, s. 15–16).

Tekijänoikeuksien ehkä tärkein käsite löytyy tekijänoikeuksien nimestä itsestään. Tekijänoikeudet ovat olemassa suojatakseen tekijöiden oikeuksia, Haarmann (2005) kirjoittaa. Ilman tekijöitä ei olisi teoksiakaan. Tekijä on se henkilö, joka teoksen on luonut. Toisin sanoen tekijä käy läpi luomisen prosessin, jonka lopputuloksena on teos. Teoksen tekijän on oltava yksittäinen tai useampi ihminen. Ainakaan vielä Suomen laeissa ei tunnisteta oikeushenkilön, tietokoneen tai vaikka eläimen tekijyyttä. Teoksen ollessa jonkun oikeushenkilön eli juridisen henkilön luoma, on teoksella aina oltava joku fyysinen henkilö, johon tekijänoikeus on johdettavissa. Mikäli tekijöitä on useampia ja heidän työpanoksiansa ei voida erotella toisistaan, he kaikki saavat yhtä lailla tekijänoikeudet teokseen, Haarmann huomauttaa. Tällaista teosta kutsutaan yhteisteokseksi. Heillä kaikilla on oikeus esittää vaatimuksia teoksen käytöstä tekijänoikeuslain 6 §:n mukaan. Käytännössä teoksen kaikilta tekijöiltä on hankittava lupa, jos halutaan käyttää heidän tekemäänsä teosta (Haarmann, 2005, s. 104). Mansala (2009, s. 17) jatkaa tästä todeten, että teoksella ollessa useita tekijöitä on yleinen käytäntö tehdä kirjallinen sopimus teoksen käytöstä. Tässä sopimuksessa on hyvä ottaa huomioon tilanne, jossa joku tekijöistä on hankalasti tavoitettavissa tai kuollut.

Sorvarin (2010) mukaan musiikin alalla monesti on tilanne, jossa artisti tai laulaja esittää kappaleen, jonka tekijä hän ei ole. Kuitenkin tällä laulajalla voi olla isompi rooli kappaleen menestymisen kanssa. Laulaja ei voi saada kappaleeseen tekijänoikeuksia, mutta omalle esitykselleen hän saa niin kutsutut lähioikeudet. Lähioikeudet ovat osa tekijänoikeuslakeja, mutta niillä on omat erityispiirteensä, joilla ne erottuvat tekijänoikeuksista. Lähioikeudet ovat tulleet lakeihin mukaan teknologian kehittymisen mukana (Sorvari, 2010, s. 29–30). Haarmann (2005, s. 256–

258) jatkaa lähioikeuksien antavan suojan sellaisille teoksille, jotka eivät saa suoraan tekijänoikeudellista suojaa. Esimerkiksi esiintyvät taiteilijat, äänitetuottajat, kuvataallenteiden tuottajat ja valokuvaajat saavat töilleen lähioikeudet, vaikka heidän tekemäänsä luovaa panosta ei tekijänoikeuslain mukaisesti tulkita vielä teokseksi.

2.2 Historiallinen kehitys

Haarmannin (2005) mukaan ihmiset ovat kautta aikojen luoneet taidetta tavalla tai toisella. Alun perin taide saattoi olla kaiveruksia luolan seinillä tai kivitauluilla. Jo yli 400 000 vuotta sitten nykyihmistä edeltänyt Homo erectus kaiversi merkkejään eläinten kalloihin ja hyödynsi erilaisia merkintöjä. Myöhemmin neanderthalin ihmisen on todettu tehneen huiluja ja luoneen erilaisia sävellyksiä sillä. Vanhimmat maalausteokset Haarmannin mukaan on ajoitettu vuosille 20 000–15 000 eKr. Ihminen on ollut luova vähintäänkin jo puolen miljoonan vuoden verran, Haarmann jatkaa. Kirjoittamisen taito on kehittynyt vasta huomattavasti näitä myöhemmin ja siitä ensimmäiset todisteet on ajoitettu noin seitsemän tuhannen vuoden taakse. Teoksia on tehty jo pitkiä aikoja ihmiskunnan historiassa. Alun perin nämä teokset eivät välttämättä olleet persoonallisia vaan ne olivat niin sanottuja kulttiesineitä, jotka luotiin valmiiden vaatimusten täyttämiseksi. Haarmann kertoo, että nykymerkityksensä mukaisia tekijänoikeuksia ei näihin teoksiin siis vielä tarvittukaan. Vielä antiikin Kreikassa ja Roomassa Haarmannin mukaan taiteilijat eivät koittaneet tehdä taiteestaan persoonallista vaan he pyrkivät toteuttamaan kauneuden pysyvää ihannetta. Palkkion pyytämistä taiteesta tai muusta henkisestä suorituksesta pidettiin miehen arvolle sopimattomana tuohon aikaan (Haarmann, 2005, s. 1–2).

Haarmann (2005) toteaa tekijänoikeuksien synnyn liittyvän vahvasti kirjapainon keksimiseen. Tuolloin teoksia pystyttiin ensimmäistä kertaa kopioimaan helposti. Samoihin aikoihin yleinen ilmapiiri taidetta kohtaan salli taiteilijoiden pyrkiä luomaan persoonallisempaa ja oman näköistään taidetta, Haarmann jatkaa. Kirjapaino oli revoluutio kirjailijoille, sillä ensimmäistä kertaa he pystyivät kopioimaan ja myymään teoksiaan ilman, että jonkun täytyi käsin kopioida kirjaa. Pelkona kuitenkin oli, että joku alkaisi painamaan samaa kirjaa ja myymään sitä. Alkuperäinen kirjailija menettäisi rahaa, jos näin tapahtuisi. Tämän takia kirjapainot siirtyivät käyttämään privilegejä eli erioikeuksia, Haarmann kirjoittaa. Privilegit olivat yleensä paikallisen hallitsijan antamia lupia painaa ja myydä kirjoja tietyllä alueella. Euroopassa vanhin tunnettu privilege on vuodelta 1469. Giovanni di Spiralle myönnettiin tuolloin oikeus pitää kirjakauppaa Venetsiassa

viiden vuoden ajan yksinoikeudella. Kauppiat eli samalla myös kirjanpainajat joutuivat hankkimaan privilegin tiettyyn kirjaan suoraan teoksen tekijältä eli kirjailijalta, Haarmann toteaa. Tämä tapa on nähtävissä edelleen nykypäivän tekijänoikeuksissa. Alun perin korvauksena toimivat ilmaiset kappaleet kirjasta, mutta myöhemmin siirryttiin rahalliseen korvaukseen, sillä järjestelmän tarkoituksena oli turvata elanto kirjoittajille. Haarmannin mukaan privilegijärjestelmä myöhemmin laajeni kirjoista koskemaan myös sävellyksiä ja kuvataidetta. Vähitellen tämä järjestelmä levisi koko Euroopan alueelle ja oli käytössä lopulta myös Ruotsi-Suomessa (Haarmann, 2005, s. 2–4).

Privilegijärjestelmästä alettiin siirtyä kohti tekijänoikeuksia ensimmäiseksi Englannissa, jossa yksinoikeuksia kopioimiselle annettiin nimellä *copyright*, Haarmann (2005) kirjoittaa. Nimensä mukaisesti tämä tarkoittaa kopiointioikeutta ja nykyaikanakin tämä samainen copyright-käsite tarkoittaa tekijänoikeuksia englanniksi. Tekijänoikeusjärjestelmä Englannissa muuttui tällöin kaupallisemmaksi ja organisoidummaksi. Kirjapainajat pyrkivät hankkimaan kopiointioikeuksia kirjailijoilta painamista ja myyntiä varten, Haarmann jatkaa. Kuningatar Annan lakia, *Statute of Anne*, vuodelta 1710 pidetään ensimmäisenä varsinaisena tekijänoikeuslakina, Haarmann kertoo. Lain tavoitteena oli kannustaa oppineita ihmisiä kirjoittamaan tietämystään jälkipolville. Laki antoi kirjoittajille yksinoikeudet heidän teoksiinsa 14 vuoden ajaksi ja mikäli tekijä oli vielä elossa suojan päättyessä, yksinoikeudelle annettiin jatkoaikaa toiset 14 vuotta. Suojan saadakseen teokset piti erikseen rekisteröidä yksinoikeuksia hallitsevalle hallituselimelle. Myöhemmin rekisteröintivaatimus poistettiin ja teosten yksinoikeusaikoja pidennettiin (Haarmann, 2005, s. 4–5).

Yhdysvalloissa tekijänoikeuslakien historia alkaa vuodesta 1790, Haarmann (2005) toteaa. Tuolloin perustettiin Yhdysvaltojen tekijänoikeusnormisto hyvin pitkälti Englannin mallin pohjalta. Yhdysvaltojen tekijänoikeudet eivät kuitenkaan alkuaan olleet olemassa niinkään turvatakseen tekijöiden palkitsemista, vaan tarkoituksena oli edistää yhteiskunnan kehitystä. Yhdysvalloissa tekijänoikeuslaeilla varmistettiin, että yhteiskunta pystyi hyötymään teoksista. Vaikka yksinoikeuksia ei heidän laeillaan saanut automaattisesti niin heillä oli käytössä järjestelmä, jossa kongressi pystyi myöntämään yksinoikeuden tekijälle. Tekijän itsensä suoja tai rahallinen korvaus eivät olleet pääosassa Yhdysvaltojen tekijänoikeuslain alkutaipaleella, vaan nimenomaan teoksia suojeltiin, yhteiskunnan edistämisen nimissä. Myöhemmin myös tekijöitä on alettu suojata tekijänoikeuslaeissa paremmin Yhdysvalloissa (Haarmann, 2005, s. 5).

Haarmannin (2005) mukaan Ranskassa suuren vallankumouksen yhteydessä 1700-luvun lopulla kaikki privilegit kumottiin ja tuolloin todettiin, että tekijöillä on aina automaattisesti yksinoikeus omaan teokseensa. Tällöin yleistyi myös ajattelu siitä, että tekijä voisi saada korvauksen luovasta työstään. Näiden seikkojen pohjalta luotiin normistot kirjailijoiden ja taiteilijoiden suojaksi vuosina 1791–1793. Nämä normistot antoivat tekijöille oikeuden itsenäisesti päättää oman teoksensa käytöstä. Suoja-ajan pituudeksi määriteltiin tekijän elinikä ja kymmenen vuotta kuoleman jälkeen. Näihin normistoihin tehtiin aikojen saatossa muutoksia, joilla parannettiin tekijöiden moraalisia oikeuksia suojaamaan tekijän persoonallisuutta. Näistä Ranskan normeista eli tekijänoikeuslaeista muotoutui lopulta Euroopan tekijänoikeuslakien pohja (Haarmann, 2005, s. 6).

Suomessa tekijänoikeuslakeja alettiin säätämään isompia maita myöhemmin ja ensimmäinen hyväksytty tekijänoikeuslaki oli vuoden 1829 kirjapainoasetus, Haarmann (2005) kertoo. Tällä asetuksella taattiin kirjan tekijälle ja mahdolliselle kääntäjälle yksinoikeudet teoksen myyntiin. Suomessa suoja-ajan kesto tuolloin oli tekijän elinikä ja 25 vuotta sen jälkeen. Vuonna 1865 tekijänoikeuslakeihin tehtiin muutoksia siten, että teoksen suoja-aika oli voimassa 50 vuotta kuoleman jälkeen. Tähän pykälään lisättiin tekijän puolisolle ja lapsille oikeus käyttää teoksia vapaasti heidän elinaikansa ajan (Haarmann, 2005, s. 7).

1880-luvulla toteutettiin Suomen tekijänoikeuslakien seuraava iso uudistus, Haarmann (2005) jatkaa. Tämä lakiuudistus antoi tarkemmat säännökset siitä, miten kirjailijoilla ja taiteilijoilla on oikeudet töihinsä. Lain tarkoituksena oli korostaa tekijänoikeudellisen teosten omistamisen eroa perinteisempään tavaroiden omistusoikeuteen. Asetuksen piiriin kuuluivat kirjalliset tuotokset, puhutut esitykset, sävelletyt teokset, käännökset, taideteokset ja muut kuvaukset. Suoja-aikana säilyi edellisen tekijänoikeuslain mukainen elinaika ja 50 vuotta kuoleman jälkeen. Tämä laki ei vielä ottanut huomioon teosten esittämiseen liittyviä oikeuksia. Esimerkiksi sävellystä saatettiin esittää tekijän haluttomuudesta huolimatta, sillä tuolloin hän olisi voinut estää esittämisen vain, jos sävellys olisi tehty jotain näytelmää varten (Haarmann, 2005, s. 7–8).

Nykyisten tekijänoikeuslakien syntyyn Haarmannin (2005) mukaan kului aikaa edellisen tekijänoikeuslain säätämisestä jopa kahdeksankymmentä vuotta, sillä laki säädettiin vuonna 1961. Haarmann nostaa esiin, kuinka vuosina 1905, 1920 ja 1927 tehtiin ehdotuksia uusiksi tekijänoikeuslaeiksi, mutta ne jäivät toteutumatta kannatuksen puutteen vuoksi. Haarmann kuitenkin mainitsee, että vuonna 1927 lakiin lisättiin oikeus henkisiin teoksiin, vaikka kokonaisvaltainen

uudistus jäi tekemättä. Vuonna 1961 voimaan tullut tekijänoikeuslaki oli tuohon aikaan identtinen Ruotsin, Norjan ja Tanskan kanssa, sillä maat valmistelivat tekijänoikeuslait yhdessä. Tämä vuonna 1961 säädetty tekijänoikeuslaki on voimassa edelleen tänä päivänä. Lakia on uudistettu, mutta pohjana on edelleen alkuperäinen lainsäädäntö, Haarmann kirjoittaa. Vuoden 1961 uudistuksessa suurimpana uutuutena olivat lähi- ja naapurioikeudet. Nämä oikeudet antavat suojan esittäville taiteilijoille, äänitteiden valmistajille sekä radio- ja tv-lähetyksien tekijöille. Myöhemmin lakeihin on tehty muutoksia 1970-luvulta alkaen johtuen pääosin teknologian kehityksestä. Näiden muutosten myötä Suomen tekijänoikeuslait ovat erkaantuneet Ruotsin, Norjan ja Tanskan laeista, vaikka perusasiat ovat edelleen melko yhdenmukaiset (Haarmann, 2005, s. 8–9).

2.3 Tekijänoikeudet opetuksessa

Sorvari (2010) korostaa, että opetuksessa ja opetustoiminnassa tarvitaan aina jonkinlaisia oppimateriaaleja. Perinteisesti oppimateriaaleina ovat toimineet koulun hankkimat oppikirjat, mutta teknologian myötä kirjojen rinnalle on nousut sähköisiä oppimateriaaleja, joiden käytössä tekijänoikeudet on otettava uudella tavalla huomioon. Koulujen tiukkojen budjettien takia, joissain oppiaineissa ei välttämättä ole kirjoja ollenkaan käytössä nykyisin, Sorvari jatkaa. Tällöin opettaja joutuu rakentamaan ja luomaan itse oman oppimateriaalikonaisuuden. Muiden oppimateriaaleja käytettäessä sekä omia materiaaleja tehdessä on syytä pitää tekijänoikeudellinen näkökulma mielessä. Harkintaa on käytettävä sen suhteen, mitä materiaalia voi ottaa vapaasti käyttöön ja mihin materiaalin tarvitsisi erilliset luvat, Sorvari muistuttaa. Suomen tekijänoikeuslaki onneksi antaa opetustoiminnalle erioikeuksia tekijänoikeussuojatun materiaalin käytön helpottamiseksi, mutta niilläkin on rajoituksensa. Ihan mitä tahansa materiaalia ei voi käyttää (Sorvari, 2010, s. 9).

Sorvari (2010) kertoo opetuksella tarkoitettavan yleensä toimintaa, joka tähtää suuntaamaan opetettavaa henkilöä kohti tiettyjä tavoitteita, yleensä jonkinlaisen opetussuunnitelman mukaisesti. Tekijänoikeuslaissa käsitteen opetus sijasta käytetään käsitettä opetustoiminta, jolle erioikeudet on myönnetty. Lain vaatimaksi opetustoiminnaksi lasketaan sellainen opetustyö, jolla on vahvistettu opetussuunnitelma, jolla on tietty kesto ja jolla on tarkoituksena opettaa oppilaille uusia tietoja ja taitoja. Mikäli vahvistettua opetussuunnitelmaa ei ole, opetustoiminnan tulee olla muilla tavoin jatkuvaa ja tavoitteellista. Eri oikeuksien ulkopuolelle jää lisäksi ansio-tarkoituksessa toteutettu opetustoiminta (Sorvari, 2010, s. 12).

Tekijänoikeudet ovat myös osa opetussuunnitelmia. Peruskoulun opetussuunnitelmassa tekijänoikeudet mainitaan vuosiluokkien 7–9 musiikinopetuksen kohdalla seuraavasti: ”Käyttäessään tieto- ja viestintäteknologiaa oppilaat tutustuvat musiikin ja digitaalisen median tekijänoikeuksiin ja käyttömahdollisuuksiin sekä niihin liittyviin mahdollisiin eettisiin ongelmiin” (Opetushallitus, 2015a, s. 422). Opetussuunnitelma velvoittaa siis opettamaan tekijänoikeuksista 7–9 vuosiluokilla. Lukion opetussuunnitelmassa tilanne on hieman erilainen. Musiikin kohdalla tekijänoikeuksista ei suoranaisesti kirjoiteta, mutta tekijänoikeudet mainitaan lukion yleisissä oppimistavoitteissa monilukutaidon alla seuraavasti: ”Tavoitteena on, että opiskelija tuntee tekijänoikeuksia ja sananvapautta koskevia keskeisiä normeja sekä osaa analysoida medioihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä” (Opetushallitus, 2015b, s. 39). On siis selvää, että tekijänoikeuksien opetuksen tulee olla osana musiikinopetusta sekä peruskoulussa että lukio-opetuksessa.

2.3.1 Teosten käyttäminen opetuksessa

Nykyaikaisessa opetustoiminnassa käytetään lähes poikkeuksetta muiden luomia teoksia, Jukkara ja Poutala (1999, s. 46) kirjoittavat. Sorvari (2010) jatkaa, kuinka opettajat pyrkivät monipuolistamaan opetustaan käyttämällä erilaisia teostyyppisiä, kuten internetpelejä, videoita, ääninauhoja tai kirjoja. Sorvari toteaaakin, että lähtökohtaisesti tekijänoikeuksilla suojattuja teoksia käytettäessä tarvitaan aina lupa. Luvan voi hakea joko tekijältä suoraan tai kyseisen teoksen oikeuksienhaltijalta. Suomessa on kuitenkin katsottu, että jatkuva yksittäisten käyttäjien lupien hakeminen ei ole järkevää, Sorvari jatkaa. Tekijänoikeuslaissa on juuri tästä syystä rajoitussäännöksiä, joilla teosten käyttöä on helpotettu. Osa näistä säännöksistä koskee yleisesti kaikkia teosten käyttäjiä, osa säännöksistä on spesifejä opetustoimintaa koskevia säännöksiä. Kaikkia koskeviin rajoitussäännöksiin sisältyy muun muassa sitaattioikeus ja tämä pätee myös opetusalojen ammattilaisten työhön. Opetustoimintaan suunnattuja rajoitussäännöksiä Sorvarin mukaan on muun muassa teoksen julkiseen esittämiseen liittyvä säännös. Tämä säännös antaa oikeuden esittää julkaistun teoksen opetuksen yhteydessä (Sorvari, 2010, s. 11–12).

Valokopiointilaitteiden yleistyttyä kouluissa on kopioitu miljoonia kopioita oppilaille joko opettajien omaa materiaalia tai jonkun muun tekemää materiaalia, Sorvari (2010) kirjoittaa. Tekijänoikeudella suojatun materiaalin osuus kaikista kopioista on jopa 49 %. Kopiosto ry:n kanssa tehty sopimuslisenssi antaa kouluille ja opettajille kuitenkin melko vapaat kädet sen suhteen, mitä oppilaille voidaan kopioida (Sorvari, 2010, s. 75–77). Toikkanen ja Oksanen

(2011) jatkavat, että sopimuslisenssi ei anna siltikään täysin rajatonta kopiointioikeutta. Ensinnäkin kopioiden tulee olla oppilaille ilmaisia. Toisekseen kopioita voi ottaa enintään kaksikymmentä sivua teoksesta ja mikäli teoksen pituudesta kaksikymmentä sivua on yli puolet, saa kyseisestä teoksesta kopioida enintään puolet. Nuottien suhteen sivumäärä on vielä rajatumpi, joka on vain kymmenen sivua Toikkasen ja Oksasen mukaan. Sille kuinka monelle oppilaalle kopioita otetaan ei ole väliä. Käytännössä tämän on tulkittu tarkoittavan sitä, että opettaja voi ottaa kopiot jokaiselle oppilaalleen ja lisäksi muutaman kappaleen itselleen esimerkiksi varakopioiksi. Sopimuslisenssi lisäksi vaatii pääasiassa käyttämään alkuperäistä teosta kopioiden ottamiseen. Kopioiden tekeminen aiemmista kopioista ei ole suositeltavaa. Lisäksi alkuperäinen lähde olisi hyvä mainita kopioissa. Tämän sopimuslisenssin piiriin ei kuulu digitaaliset materiaalit (Toikkanen & Oksanen, 2011, s. 80–81).

Jukkaran ja Poutalan (1999) mukaan teosten esittäminen opetustoiminnassa on ollut pitkien perinteiden mukaisesti vapaata. Tekijänoikeuslaissa 21 § 1 momentissa kirjoitetaan, että julkaistun teoksen saa esittää julkisesti sekä jumalanpalveluksessa että opetuksessa. Jukkara ja Poutala huomauttavat, että poikkeuksen tähän momenttiin tekevät elokuva- ja näytelmäteokset, joiden esittäminen ei ole sallittua ilman erillistä lupaa. Esitettävän teoksen on oltava julkaistu, jotta sen esittäminen koulussa on sallittua. Jukkara ja Poutala nostavatkin esille teosten esittämisen vapauden olevan voimassa vain opetustilanteessa. Esimerkiksi koulun juhlia ja muita tapahtumia tämä esitysoikeus ei koske. Tämän takia kunnat ovat monesti sopineet erillisen kuntasopimuksen kattamaan muut teosten esittämistarpeet (Jukkara & Poutala, 1999, s. 26–27).

Sorvari (2010) listaa esittämisen muodoiksi välittömän ja välillisen esittäminen. Opetustoiminnassa välitön esittäminen on esimerkiksi musiikin tunneilla laulamista ja soittamista tai äidinkielen tunneilla runojen lausumista. Välillinen esittäminen tarkoittaa esimerkiksi ääninauhoitteen kuuntelua luokassa tai teoksen esittäminen oppilaille videotykin kautta (Sorvari, 2010). Operight-sivustolla (2021a) kerrotaan musiikin esittämisen luokassa olevan siis sallittua, mutta tekijänoikeuslakien säätämisen aikaan ei ollut vielä olemassa nykyaikaisia internetpohjaisia tilauspalveluita kuten Spotifyta, joka lienee käytetyin musiikin striimauspalvelu. Onkin epäselvää saako opettaja soittaa omalta Spotify-tililtään musiikkia opetustilanteessa. Tekijänoikeuslain 21 § mukaan julkaistuja teoksia saa esittää opetuksessa, mutta Spotifyn tapauksessa ongelmaksi nousevat palvelun käyttöehdot, jotka kieltävät henkilökohtaiselta tililtä julkisen esittämisen. Tähän ongelmaan ei ole olemassa oikeuskäytäntöä Suomessa, joten Spotifystä musiikkia soitettaessa toimitaan laillisen ja laittoman toiminnan välimaastossa (Operight, 2021a).

Toinen opettajien ongelmakohta teosten esittämiseen opetuksessa on YouTube- ja muut internetin videopalvelut, Sorvari (2010) toteaa. Digitaalisen median hyödyntäminen on kouluissa kasvanut viimeisen viidentoista vuoden aikana räjähdysmäisesti ja ymmärrettävästi opettajat haluavat hyödyntää ilmaisten palveluiden monipuolista tarjontaa. Tekijänoikeuksien kannalta YouTube-videot on laskettava pääsääntöisesti elokuvateoksiksi, jolloin niitä ei saa esittää opetuksen yhteydessä, sillä elokuvateokset eivät kuulu opetustoiminnan erityisoikeuksiin tekijänoikeuslaissa (Sorvari, 2010, s. 98). Se, mikä elokuvateokseksi voidaan laskea, on paikoin epäselvää. Tekijänoikeusneuvosto (2017) on todennut, että kaikki internetiin ladattu liikkuvaa videota sisältävä materiaali ei välttämättä ole elokuvateos. Jokaisen videon kohdalla onkin harkittava, onko kyseessä elokuvateos Operight-sivustolla (2021b) jatketaan. Teoksen elementit kuten teksti, ääni, liikkuva kuva ja muut elementit on otettava huomioon arvioitaessa, onko kyseessä teoskynnyksen ylittävä elokuvateos. Tämä harkinta voi olla haastavaa ja näin ollen YouTube:n käyttö on osaltaan harmaalla alueella. YouTube:n ongelman voi ratkaista Operight-sivuston mukaan lähettämällä videosta linkin oppilaille, jolloin he katsovat sen omilla laitteillaan. Tällöin ei ole enää kyse julkisesta esittämisestä (Operight, 2021b).

2.3.2 Teosten luominen opetuksessa

Jukkara ja Poutala (1999) kertovat miten aiemmin opettajien oletettiin opettavan perinteisesti valmiista oppimateriaaleista. Työnkuva on kuitenkin muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana varsinkin sen jälkeen, kun opettajien tarkoista tehtävienkuvauksista luovuttiin vuonna 1991. Jokainen opettaja saa itse suunnitella ja valmistella opetustaan itselleen sopivimmalla tavalla (Jukkara & Poutala, 1999, s. 71–72). Opetuksessa käytetään edelleen paljon tekijänoikeuksilla suojattua materiaalia, Sorvari (2010) kirjoittaa. Opettajat kuitenkin usein kokevat, että valmiit oppimateriaalit eivät ole välttämättä riittäviä tai ne eivät sovi omaan opetustyyliin ja lisäksi halutaan täydentää olemassa olevaa oppimateriaalia, Sorvari jatkaa. Näiden syiden takia monet opettajat luovat itse omaa oppimateriaalia. Mikäli tämä luotu oppimateriaali on omaperäistä ja itsenäistä, saa se myös tekijänoikeudellisen suojan. Tärkeää on huomata, että teoksen tekijällä itsellään säilyvät tekijänoikeudet teokseen automaattisesti. Opettajan luomaa materiaalia ei voida käyttää oppilaitoksen muilla tunneilla ilman tekijän lupaa (Sorvari, 2010, s. 113–116).

Opetuksen valmistelu on tullut eri tavalla osaksi työnkuvaa vuoden 1991 peruskoulu- ja lukioasetuksessa, jolloin tehtiin muutoksia opettajien tehtäväkuvauksiin Jukkaran ja Poutalan (1999,

s. 71) mukaan. He jatkavat sanoen, että opetuksen valmistelu itsessään ei yleensä täytä teoskynnyksen vaatimusta. Mikäli opetuksen valmisteluun kuuluu myös oman oppimateriaalin luomista, kyseessä on usein omaperäiseksi luettava teos. Kirjallisten teosten teoskynnys on melko matalalla ja materiaalin laadulla ei ole tekijänoikeussuojan kannalta väliä. Rajan vetäminen voi olla hankalaa siihen, mikä valmistellusta materiaalista on laskettavissa teokseksi ja mikä ei (Jukkara & Poutala, 1999, s. 71–74). Sorvari (2010) mainitsee kuitenkin, että avainsanoja sisältävä diaesitys ei välttämättä saa vielä tekijänoikeudellista suojaa. Opettajan dioja hyödyntävä oppitunti taas voi olla tekijänoikeuksilla suojattu teos. Tällöin kyseessä on suullisesti esitetty kirjallinen teos. Opettaja saa myös esittävän taiteilijan oikeudet esityksiinsä esittäessään esimerkiksi laulun tai runon. Lisäksi improvisoidut musiikkiteokset tai piirrookset ovat esittävän taiteilijan suojan saavia teoksia (Sorvari, 2010, s. 113).

Kuten opettajille myös oppilaille syntyy opetuksen yhteydessä luotuihin teoksiin tekijänoikeudellinen suoja, Sorvari (2010) kirjoittaa. Oppilaan luomat esseet, kirjoitelmat, kappaleet ja kuvat ovat kaikki tekijänoikeudella suojattuja oppilaalle itselleen. Teoskynnyksen ylittyessä teoksen oikeudet ovat automaattisesti oppilaalla itsellään. Oppilaan iällä ei myöskään ole väliä tekijänoikeuksien kantilta. Alaikäisen oppilaan tekijänoikeudet ovat täysin samat kuin täysi-ikäisenkin. Myöskään sillä ei ole väliä, onko teos luotu koulussa vai kotona (Sorvari, 2010, s. 150–152). Opettajat usein hyödyntävät vanhoja esseitä esimerkkeinä oppilaille, Toikkanen ja Oksanen (2011) toteavat. Mikäli opettaja on pyytänyt luvan esseen tehneeltä oppilaalta, on tämä sallittua. Ilman lupaa opettaja ei voi hyödyntää oppilaan teosta omassa opetuksessaan tai missään muussakaan käyttötarkoituksessa. Kopioiden tekeminen oppilaiden teoksista on myöskin luvan varaista Toikkasen ja Oksasen mukaan. Mikäli teos on palautettu sähköisesti, on sen tulostaminen periaatteessa jo kopion luomista. Toikkanen ja Oksanen kommentoivat, että on kuitenkin perusteltua olettaa, että sähköisen kokeen yhteydessä oppilas antaa opettajalle samalla luvan tulostamiseen, jotta opettaja voi käyttää tulostetta palautteen kirjoittamiseen ja antoon. Oppilaan esityksen tallentaminen videomuotoon on sallittua opetuksen yhteydessä ilman erillistä lupaa, jos kyseinen tallenne on vain opetuskäyttöä varten ja se poistetaan sen jälkeen, kun tallenteella ei ole enää käyttöarvoa (Toikkanen & Oksanen, 2011, s. 54).

3 Asenteet

Me tuomme asenteitamme esiin joka päivä keskustellessamme päivän uutisista tai muista maailman tapahtumista. Erilaiset asenteet vaikuttavat jollain tapaa elämässämme jatkuvasti, mutta silti ne koetaan monitulkintaisiksi ja hämmentäviksi määritellä (Fishbein & Ajzen, 1975, s. 1). Erwinin (2005) mukaan alun perin englannin kielen sana *attitude* on tarkoittanut ihmisen fyysistä asentoa. Helkama ja kollegat (2020) jatkavat, että Suomessa sana asenne on johdos sanasta asento. Voidaan ajatella, että asenne on ikään kuin lähestymiskulma tai mielen asento kohti tiettyä asiaa. Myös muissa kielissä asento ja asenne ovat etymologisesti lähellä toisiaan (Helkama ym., 2020, s. 174). Pirttilä-Backman, Lahikainen, Ahokas ja Suoninen (2013) korostavat, miten asenteemme nousevat esiin jokapäiväisissä keskusteluissa ja kuinka ne vaikuttavat päivittäin päätöksiimme, joita teemme. Ei voida kuitenkaan sanoa, että asenne olisi aina suurin syy päätökselle, vaan jokin muu asia voi olla vaikuttavampi. Esimerkiksi ostopäätöstä tehdessä hinnalla saattaa olla suurempi merkitys (Pirttilä-Backman, Lahikainen, Ahokas & Suoninen, 2013, s. 250).

Asenteiden tutkimus on yksi tärkeimmistä sosiaalipsykologian tutkimusalueista, Pälli (1999) kirjoittaa. Pälli toteaa, että sosiaalipsykologian tutkimusta nimitettiin vielä 1900-luvun alkupuolella asenteiden tutkimukseksi. Schwartz ja Bilsky (1987) pitävät arvoja yläkäsitteenä asenteille. Arvojen katsotaan ilmaisevan sen, mikä on tärkeää juuri tietyssä ajassa ja paikassa. Aikojen saatossa on tutkittu, mitkä asiat ovat luettavissa arvoiksi. Shwartz ja Bilsky listaavat viisi asiaa, jotka ovat kaikille arvoille yhteisiä. Arvot ovat käsitteitä tai uskomuksia, jotka koskevat toivottua lopputulosta tai käytöstä, nousevat yksittäisten tilanteiden yläpuolelle, ohjaavat käyttäytymisen tai tapahtumien valintaa ja arviointia sekä arvot järjestellään suhteellisen tärkeyden mukaan. Asenteiden kohteena on yleensä jokin tietty asia, kun taas arvojen kohteena ovat yleisemmällä tasolla olevat asiat (Schwartz & Bilsky, 1987).

3.1 Asenteen määrittely

Helkama (2020) kollegoineen kirjoittaa asenteiden määrittelyyn olevan useita näkökulmia. Kaipa määritelmä asenteista on, että se on jonkinlainen pysyvä tunne tai taipumus jotain asiaa kohden. Tämä tunne tai taipumus voi olla kielteinen tai myönteinen. Asenne on melko vakaana pysyvä mielipide tai arvio aiheesta ja se on myös monesti vahvasti tunnelautunut. Asenteen kohteena voi olla ihminen, instituutio tai vaikka ihmisoikeuskysymys (Helkama ym., 2020, s. 174). Pälli (1999) toteaa, että reagoidaksemme kielteisesti tai myönteisesti johonkin asiaan,

meillä on kuitenkin oltava ensiksi tieto tai uskomus kyseisestä asiasta. Kun meillä on tieto tai uskomus, pystymme arvioimaan tätä tietoa ja uskomusta ja muodostamaan asenteemme asiaa kohtaan (Pälli, 1999, s. 125). Yksi tunnetuimmista asenteiden määritelmistä Erwinin (2005, s. 12) mukaan on Gordon Allportin lause: ”Asenne on opittu taipumus ajatella, tuntea ja käyttäytyä erityisellä tavalla tiettyä kohdetta kohtaan.” Tämä lause tiivistää hyvin, miten asenteet ovat ensinnäkin opittuja ja toisekseen, miten asenteet ovat olemassa jo ennen niihin liittyvää kohdetta. Asenne voi muuttua, kehittyä ja muuntua ajan ja uuden tiedon kanssa (Erwin, 2005, s. 12–13).

Jonas, Broemer ja Diehl (2000) toteavat, että asenteet voivat olla myös kaksisuuntaisia siten, että samanaikaisesti asenteen kohdetta kohtaan tunnetaan sekä negatiivisia että positiivisia asenteita. Esimerkkinä he käyttävät henkilöä, jota pidetään älykkäänä. Tällöin asenne älykyyttä vaativissa asioissa on positiivinen. Samanaikaisesti samaa henkilöä kohtaan voidaan kokea myös negatiivista asennetta, jos hän on esimerkiksi epäluotettava henkilö. Lisäksi he mainitsevat esimerkkinä tästä ilmiöstä viha-rakkaussuhteen. Rakkauden ja vihan kohteena olevaa henkilöä tai asiaa kohden on sekä positiivisia että negatiivisia asenteita (Jonas, Broemer & Diehl, 2000, s. 41–42).

3.2 Asenteiden kolmikomponenttimalli

Erwin (2005) nostaa esille miten eri asenneteorioissa painotetaan erilaisia näkökulmia. Yksi teoria korostaa tiedon merkitystä, toinen korostaa emotionaalisuutta ja kolmas korostaa käytöksen roolia. Näistä kolmesta painotuksesta on luotu teoria asenteiden kolmikomponenttimallista, jossa yhdistyvät kaikki kolme näkökulmaa (Erwin, 2005, s. 22). Oskamp ja Schultz (2005) täydentävät, että tunnekomponentti, affekti, on asenteen herättämä tunne, joko kielteinen tai myönteinen. Tämä komponentti viittaa tuntemuksiin ja tunteisiin asiaa kohti esimerkiksi näin: veneily on hauskaa. Käyttäytymiskomponentti on toimintaa asenteen mukaisesti heidän mukaansa. Jos pitää veneilystä, luultavasti veneilee usein mahdollisuuden tullessa. Kognitiivinen eli tiedollinen komponentti tarkoittaa ideoita ja uskomuksia asenteen kohteesta, he jatkavat. Veneilystä pitävä voi ajatella, että veneet ovat nopeita. Nämä kolme komponenttia muodostavat kokonaisuuden jotain asiaa kohtaan eli asenteen (Oskamp & Schultz, 2005, s. 9–10).

Erwinin (2005) mukaan käyttäytyminen ei ole aina asenteen mukaista. Monenlaiset tekijät voivat estää asenteen mukaisen toiminnan, esimerkiksi ennakkoluuloisten tai rasististen asenteiden

tuomista ilmi voidaan välttää, jotta ei joudu tuomittavaksi. Tämän takia monet asenteiden teoriaa tutkivat pitävätkin käyttäytymiskomponenttia enemmänkin valmiutena tai aikomuksena toimia tietyllä tavalla, Erwin huomauttaa. Ei välttämättä varsinaisena tekona. Käyttäytymisen valmius tai aikomus on silti osa asenteen kokonaisuutta (Erwin, 2005, s. 22–23).

Erwin (2005) kirjoittaa kuinka kolmen komponentin johdonmukaisuutta ja yhteyksiä on tutkittu teorian alkuajoista lähtien. Tunne- ja kognitiokomponentin yhteyttä on tutkittu paljon, muun muassa Rosenbergin tutkimuksessa Erwinin mukaan tutkittiin, miten hypnoosilla muutettu asenteen tunnekomponentti aiheutti muutoksia kognitiiviseen komponenttiin. Asenteeseen liittyvässä tiedossa tapahtui muutoksia tunnekomponentin muutosten jälkeen. Erwin huomauttaa, että tätä tutkimusta on kuitenkin kritisoitu siitä, ovatko hypnotisoidut osallistujat laskettavissa tavallisiksi kansalaisiksi. Siltikin kyseisen tutkimuksen tulos vastaa varsin hyvin muita aiheesta tehtyjä tutkimuksia. Käytöskomponentin yhteydestä muihin komponentteihin on enemmän ristiriitaisia tuloksia. Osa tutkijoista kertoo löytäneensä vahvan korrelaation ja osa taas ei (Erwin, 2005, s. 23).

3.3 Asenteiden muodostuminen ja muuntuminen

Yksilöt pyrkivät johdonmukaisuuteen omassa toiminnassaan, Festinger (1957) korostaa. Hänen mukaansa mielipiteet ja asenteet ovat olemassa ryhmittyneenä siten, että ne ovat keskenään tasapainossa ja ovat henkilölle itselleen johdonmukaisia. On kuitenkin mahdollista, että nämä asenteet ovat ristiriidassa keskenään. Näille poikkeamille annetaan monesti enemmän huomiota juuri niiden poikkeavuuden takia. Valtaosa asenteista ja mielipiteistä ovat kuitenkin hyvin johdonmukaisia yksittäisellä henkilöllä (Festinger, 1957, s. 1).

Festingerin (1957) mukaan ihmisen uskomukset, tiedot ja teot ovat useimmiten linjassa keskenään. Esimerkiksi jos joku henkilö pitää lukiokoulutusta hyvänä ja tärkeänä asiana, hän luultavasti kannustaa lastaan hakeutumaan lukioon. Tällainen säännönmukaisuus on niin vahva kirjoittamaton sääntö, että sen rikkoutuessa kiinnitämme huomiomme siihen. Festinger nostaa esimerkiksi tupakoivat henkilöt. He yleensä tietävät tupakoinnin vaaroista, mutta jatkavat silti tupakointiaan. Tällöin tietämys tupakoinnin haitallisuudesta on ristiriidassa teon eli tupakoinnin kanssa. Ristiriidan tapahtuessa etsitään uusia ja monesti heikompia perusteluja teolle. Näillä perusteluilla koitetaan palauttaa tasapainoa omien uskomuksien, tietojen ja tekojen välille. Sosiaalipsykologian tutkimuksessa tästä ilmiöstä käytetään käsitettä kognitiivinen dissonanssi, Festinger kirjoittaa. Kognitiivinen dissonanssi on psykologisesti epämiellyttävää, joten henkilö

on motivoituneempi pääsemään siitä eroon ja saavuttamaan konsonanssin eli tasapainon tai harmonian. Tällainen henkilö myös aktiivisesti välttelee tilanteita ja tietoa, jotka voisivat lisätä dissonanssia. Festinger toteaa, että dissonanssi itsessään on suuri motivaattori ihmisten toiminnassa. Ihminen pyrkii vähentämään omaa kognitiivista dissonanssiaan, aivan kuten nälkää pyritään vähentämään syömällä (Festinger, 1957, s. 1–3).

Dissonanssi syntyy Festingerin (1957) mukaan kahdella tavalla. Uudet tapahtumat tai uusi tieto synnyttää hetkellisen dissonanssin aiemman tiedon, kokemuksen tai asenteen kanssa. Henkilö ei voi päättää mitä informaatiota hän saa, joten uusi tieto voi olla ristiriidassa aiemman kanssa. Toinen dissonanssin muodostumistapa ei liity uuteen tietoon tai uusiin tapahtumiin. Esimerkiksi uutta autoa ostaessa, ostaja voi pätkäillä ekologisen auton ja omaan silmään tyylikkään auton välillä. Hän joutuu valitsemaan eri arvojen välillä ja ei voi näin ollen saavuttaa täydellistä tasapainoa. Päätökset ja asenteet eivät ole siis täysin mustavalkoisia, vaan niihin liittyy monesti useamman näkökulman välistä tasapainoilua (Festinger, 1957, s. 4–5).

Toinen asenteen muutoksiin pureutuva teoria on Bem (1970) luoma itsensä havaitsemisen teoria. Tätä teoriaa pidetään kolmikomponenttiteorian radikaaleimpana muotona Erwinin (2001, s. 25) mukaan. Bem (1970, s. 57) uskoo, että yksi tärkeimmistä asenteiden syntymekanismista on käyttäytyminen yhdistettynä ympäröiviin olosuhteisiin. Vaikka myös kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset syyt vaikuttavat asenteiden muodostumiseen, on käytös Bem (1970) teorian mukaan näitä painavampi syy. Kun henkilön käytös muuttuu, niin myös ajatuksissa ja asenteissa tapahtuu muutoksia. Esimerkkinä Bem käyttää Liebermanin tutkimusta tehdastyöläisistä, joista osa ylennetään tehtaan johtoportaan. Ennen ylennystä melko kielteisesti johtoportaan suhtautuneen henkilön asenne johtoporrasta kohtaan muuttui positiivisemmaksi ylennyksen jälkeen. Heti ylennyksen jälkeen asenne oli jo muuttunut jonkin verran positiivisemmaksi ja kolmen vuoden kuluessa heidän asenteensa johtoporrasta kohtaan olivat jo lähes pääläellään tutkimuksen alkuun verrattuna, kun he olivat vielä tehdastyöläisiä. Lisäksi, kun joku johtoportaan tehtaan talousvaikeuksien takia joutui palaamaan tehdastyöläisen arkeen, hänen asenteensa johtoporrasta kohti muuttui uuden roolin myötä pian negatiivisemmaksi. Käytös ja oma rooli johtavat muutokseen minäkuvassa ja asenteissa, Bem toteaa (1970).

Nämä yleisesti käytetyt teoriat antavat teoriapohjaa asenteiden muodostumiselle, mutta niiden taustalla voi olla paljon yksinkertaisempiakin syitä, Helkama kollegoineen (2020 s. 174) kommentoi. Pelkkä tuttuus -ilmiötä pidetään esimerkkinä siitä, miten asenteet voivat muuttua asian

tullessa tutuksi. Esimerkiksi uuden tyyllisen musiikkityylin tullessa tutuksi, siitä voidaan alkaa pitää, vaikka alun perin olisikin ollut negatiivisesti asennoitunut kyseistä tyyliä kohtaan.

4 Tutkimuksen toteutus ja metodologia

Tässä luvussa esittelen käyttämäni tutkimusmetodologian, monimenetelmällisen tutkimuksen. Käsittelen yleisesti monimenetelmällistä tutkimusotetta, josta siirryn valitsemaani aineistonkeruumetodin ja aineiston analysointiin. Tutkin pro gradussani asenteita, joten päädyin valitsemaan aineistonkeruumuodoksi kyselytutkimuksen, jossa hyödynnän sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia keinoja datan keräämiseksi. Tutkimukseni painotus on kuitenkin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Koin kvantitatiivisen tutkimusotteen tähän tutkimukseen sopivammaksi kuin kvalitatiivisen, sillä aihe voi olla sensitiivinen ja haluan varmistaa, että tuloksiin ei vaikuta tutkijan läsnäolo ja siitä aiheutuva vastausten mahdollinen kaunistelu. Vaikka tutkimukseni pääpaino on kvantitatiivisessa tutkimusotteessa, otan mukaan myös kvalitatiivisia elementtejä syventämään saadun tiedon ymmärrystä. Tällaista tutkimusotetta, jossa yhdistellään kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen metodeja, kutsutaan monimenetelmälliseksi tutkimusotteeksi Creswellin ja Plano Clarkin mukaan (2018, s. 2–3).

4.1 Monimenetelmällinen tutkimus

Kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus selvittää vastauksia tutkimuskysymyksiin määrällisesti numeroin ja prosenttiosuuksin, Vilkka (2007) kirjoittaa. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkija kerää tutkimusdatansa numeroina tai hän käsittelee ja luokittelee kvalitatiivisesta aineistosta numeraalista. Kvantitatiiviset tutkimukset pyritään yleensä strukturoimaan eli tutkittavat asiat vakioimaan. Jokainen kysymys ja vastausvaihtoehto on ennalta määritelty ja jokainen vastaaja vastaa samoihin kysymyksiin. Tutkittaville asioille annetaan analysoinnissa arvo, joka ilmaistaan yleensä symboleina (Vilkka, 2007, s. 13–15).

Kvantitatiivinen tutkimus pyrkii luomaan yleistettäviä tuloksia, Johnson ja Christensen toteavat (2008, s. 35). Hyvä kvantitatiivinen tutkimus vaatii riittävän suurta otosta, jotta tuloksia voidaan pitää yleistettävänä. Kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä oletetaan, että asioilla on jokin determinismi eli kaikilla tapahtumilla on jokin seuraus, Johnson ja Christensen lisäävät. Heikkilä (2014) jatkaa, kuinka kvantitatiivisissa tutkimuksissa selvitetään asioiden välisiä riippuvuussuhteita ja tutkimuksen ilmiöissä tapahtuneita muutoksia. Tutkimuksesta saadut tulokset pyritään saamaan yleistettävään muotoon tilastollisen päättelyn metodeilla. Tällä tutkimusmuodolla saadaan yleensä tutkittua nykyinen tilanne, mutta kvantitatiivisilla metodeilla ei voida pureutua asioiden syihin tarkemmin. Kvantitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena onkin usein ennalta luodun hypoteesin testaaminen datan avulla (Heikkilä, 2014, s. 15).

Aineiston keruuseen kvantitatiivisessa tutkimuksessa on useita tapoja Heikkilän (2014) mukaan. Tietoja voidaan hankkia muiden tekijöiden keräämistä tilastoista, rekistereistä tai tietokannoista. Esimerkiksi Tilastokeskukselta on saatavissa monipuolisesti erilaisia tilastoja ja rekistereitä yhteiskuntaamme liittyen. Myös monet kunnat ja valtion laitokset tuottavat tilastoja, joita voidaan hyödyntää. Toisena vaihtoehtona Heikkilä mainitsee tietojen keräämisen itse. Kerätessä aineisto itse on pääteltävä tutkimuskysymyksen pohjalta, mikä tutkimuksen kohde-ryhmä on kyseessä. Aineistokeruumenetelmäksi on valittava tutkimukselle sopivin tapa, Heikkilä painottaa. Kun aineisto kerätään itse kvantitatiivisessa tutkimuksessa, niin yleensä käytetään standardisoitua tutkimuslomaketta, jossa on valmiit vastausvaihtoehdot. Asiat kuvataan numeerisesti, jolloin vastauksia on helppoa käsitellä erilaisin taulukoin. Kvantitatiivisen tutkimuksen analyysi ei pureudu syvälle yksilön toimintatapoihin ja ajatuksiin vaan pyrkii selvittämään asioiden ja asenteiden yleisyyttä ja niiden seurauksia (Heikkilä, 2014, s. 16–17).

Nummenmaa, Holopainen, Pulkkinen ja Kimpimäki (2014) nostavat esiin kvantitatiivisten tutkimusten tulosten esittämisen numeerisessa muodossa olevan yleistä. Tulosten ja riippuvuussuhteiden kuvaaminen sanallisesti voi olla hyvin hankalaa, sillä tulokset ovat monesti monimutkaisia, he jatkavat. Tuloksissa on heidän mukaansa siis syytä kiinnittää huomiota grafiikan ja taulukoiden laatuun, sillä ihmissilmä on todella tarkka huomaamaan visuaalisia eroja. Pelkien numeroiden prosessoimisessa ihminen ei ole erityisen tehokas, mutta koon, viivojen suuntien tai värien erot havaitaan herkemmin. Taulukoiden tavoitteena on esittää tutkimuksen tärkeimmät tulokset tiiviisti ja selkeästi (Nummenmaa, Holopainen, Pulkkinen & Kimpimäki, 2014, s. 37).

Kvalitatiivinen tutkimus eli laadullinen tutkimus kattaa sisälleen monia erilaisia tutkimustapoja, joita kaikkia yhdistää tulkinnallisuus, Metsämuuronen (2000) tiivistää. Kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen päädytään usein, kun tutkimuksessa halutaan selvittää tapahtumien rakenteita, eikä vain niiden yleistä jakautumista tai mikäli halutaan selvittää yksittäisen toimijan merkitystä tapahtumassa. Metsämuuronen nostaa muiksi mahdollisiksi syiksi kvalitatiivisen tutkimusotteen valinnan, kun halutaan selvittää ja tutkia luonnollisia tilanteita, joiden järjestäminen kokeen muodossa ei ole järkevää tai kun halutaan saada tarkempaa tietoa johonkin aiheeseen liittyvistä syy-seuraussuhteista. Tärkeimpiä tutkimustapoja Metsämuuronen mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovat havainnointi, haastattelut, litterointi ja tekstin analysointi. Kvalitatiivinen tutkimusote pyrkii ymmärtämään yksilöä ja hänen ajatuksiaan.

Monimenetelmäinen tutkimus on yhdistelmä kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta, Johnson ja Christensen (2008) toteavat. Monimenetelmäisen tutkimustavan tavoitteena on ymmärtää sekä subjektiivisia että objektiivisia näkökulmia maailmaan. Tutkimusmuotona monimenetelmäisyys pyrkii olemaan laajempi katsaus tutkittavaan aiheeseen. Johnsonin ja Christensenin mukaan monet tutkijat suosivat monimenetelmällisyyttä, sillä tätä kautta voidaan hankkia dataa useassa muodossa monin metodein. Näin saatu runsaampi data nostaa tutkimuksen luotettavuutta. He nostavat toisena merkittävän tekijänä esiin yksittäisten tutkimusmetodien vahvuudet ja heikkoudet. Yhdistelemällä useampia tutkimusmuotoja, voidaan käyttää niiden vahvuuksia entistä paremmin hyödyksi. Lisäksi yksittäisten tutkimustapojen heikkouksia voidaan kompensoida muilla tutkimustavoilla. Monimenetelmäisen tutkimuksen osiot voidaan toteuttaa peräjälkeen tai yhtäaikaisesti. Mikäli tutkimuksen osiot tehdään peräjälkeen, monesti aluksi toteutetaan kvalitatiivinen osio, jonka pohjalta voidaan suunnitella ja tehdä tarkennuksia kvantitatiiviseen osioon. Haastattelut pienelle joukolle voivat tarkentaa ja kehittää kyselyn rakennetta, ennen suuremman aineiston keräämistä kvantitatiivisilla metodeilla, he jatkavat (Johnson & Christensen, 2008, s. 51–52).

Creswell ja Plano Clark (2018) kertovat kuinka nykyaikaisen käsityksen mukaan monimenetelmäinen tutkimus on muuntunut kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten metodien yhdistelmästä aivan omaksi tutkimusmuodokseen. Tutkija hyödyntää sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia toimintatapoja saadakseen mahdollisimman laajan ja tarkan ymmärryksen tutkimuksen kohteesta he jatkavat. Tutkimuksen tekijä ei vain hyödynnä tutkimustyylien käytännön tapoja vaan yhdistelee tutkimussuuntauksille tyypillisiä tutkimustapoja, tutkimusmetodeja, ideologioita, aineistonkeruun menetelmiä ja analyysitapoja (Creswell & Plano Clark, 2018).

4.2 Kyselytutkimus

Aineiston keräystä suunniteltaessa on valittava tutkimukselleen sopivin tapa, sillä jokaisella aineistonkeruun muodolla on hyvät ja huonot puolensa, Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) toteavat. Tämän tutkimuksen aineiston keruun toteutin Webropol-kyselynä. Valli (2018) kertoo kyselytutkimuksen olevan yleisin ja perinteisin aineistonkeruutapa kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Perinteisesti kyselyt on toteutettu paperisena, mutta nykyisin yleisempää on internetin välityksellä toteutettava kysely. Teknologian kehitys ja kyselyjen teettämisen helppous internetissä on ollut taustalla tämän kyselytavan suosion nousussa, Valli huomauttaa. Tällä tavalla kyselyä tehdessä on tärkeää huomata, että internetin välityksellä täytettävä kysely soveltuu vain

sellaisen osallistujajoukon tutkimiseen, joilla on mahdollisuus internetin käyttöön. Vallin mukaan kyselylomakkeiden käyttö alkoi yleistyä 1920-luvulta alkaen, kun tilastollisia menetelmiä alettiin hyödyntää tutkimuksissa useammin. Ihmistieteissä kyselyjä käytetään harvemmin, sillä laadullinen tutkimus on ihmistieteissä ollut yleisempi lähestymistapa. Vuoden 2008 yliopistouudistuksessa kvantitatiivisen tutkimuksen opintoja lisättiin hieman, joten kvantitatiiviset tutkimustavat ovat pikkuhiljaa tulleet tutummiksi myös ihmistieteilijöille (Valli, 2018, s. 81–82).

Kyselytutkimusta käytettäessä on otettava huomioon muutamia seikkoja, jotta kyselystä saadaan luotettava, Heikkilä (2014) korostaa. Ensinnäkin kyselyä tehdessä on ratkaistava, miten tutkimuksen kohderyhmälle saadaan tieto tutkimuksesta ja miten saadaan varmistettua, että kohderyhmään kuulumattomat eivät pääse vastaamaan kyselyyn. Samalla olisi myös estettävä saman henkilön vastaaminen useampaan kertaan (Heikkilä, 2014, s. 17–18). Kyselytutkimuksen haasteena on lisäksi saada varmuus siitä, että osallistuja ottaa kyselyn tosissaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 195).

Kyselytutkimuksen avulla kerättävä aineisto on helposti luokiteltavissa ja laskettavissa verrattuna esimerkiksi havainnointitutkimuksella kerättyyn aineistoon, Heikkilä (2014) kirjoittaa. Havainnointitutkimuksessa osallistujaa tarkkaillaan ja hänestä tehdään havaintoja. Näitä havaintoja kuten esimerkiksi ilmeitä, eleitä tai muuta käyttäytymistä on vaikeampi luokitella (Heikkilä, 2014, s. 17–18). Kyselylomaketutkimuksessa on vastaajan itsensä vastuulla kysymyksien lukeminen ja niihin vastaaminen kirjallisesti, sillä tutkija ei vastaustilanteessa ole mukana, Vilka (2021) kommentoi. Tästä syystä tämä tapa toimii hyvin datan keräämiseen suuremmalta joukolta. Teetettäessä kyselytutkimusta sähköisesti Vilkan mukaan on tärkeää ottaa huomioon tutkimuseettisiä seikkoja. Vastaajien anonymiteetti on vaikeaa taata, sillä pelkkä sähköpostiosoite voi kertoa vastaajan nimen. Internetin välityksellä vastattuun kyselyyn liittyy myös tietokoneen IP-osoite, josta tietokone voidaan periaatteessa tunnistaa. Tutkijalla on vaihtoehtoisuus tutkimukseen osallistujista tutkimuseettisten perusteiden mukaisesti (Vilka, 2021, s. 76–77).

Heikkilän (2014) mukaan kyselylomakkeen voi tehdä sekä hyvin että huonosti. Huonosti tehty lomake ei houkuta vastaamaan ja näin ollen osallistujajoukko voi jäädä pieneksi (Heikkilä, 2014, s. 46). Hirsjärvi ym. (2009) mukaan monille on muodostunut kielteinen mielikuva kyselyistä heikkojen ja nopeasti hutaistujen kyselyiden takia. Lisäksi joillekin ammattiryhmille, kuten opettajille ja rehtoreille, sataa kyselyitä ja erilaisia selvityksiä niin usein, että niihin osallistuminen koetaan liian työlääksi (Hirsjärvi ym., 2009, s. 198).

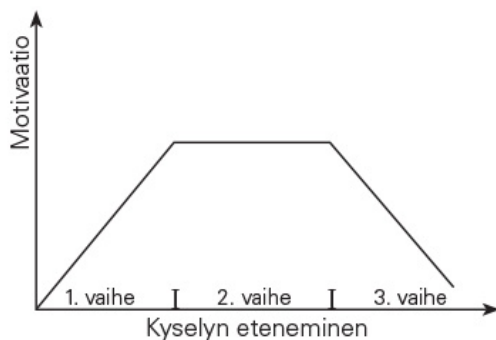
Kyselyä tehdessä käytetään monesti pilottitutkimusta, jolla testataan kyselyn toimivuutta, Hirsjärvi kollegoineen (2009) mainitsee. Pilottitutkimukseen osallistujilta voidaan kerätä palautetta lomakkeen rakenteeseen, kysymysten asetteluun tai ymmärrettävyyden suhteen. Lisäksi esitetaajien vastauksista voi löytyä uusia näkökulmia kysymyksiin, joita ei ollut otettu huomioon aiemmin. Pilottitutkimuksen jälkeen kyselyä korjataan ja muotoillaan uudestaan varsinaista tutkimusta varten (Hirsjärvi ym., 2009, s. 204). Koevastaajia on hyvä myös pyytää ottamaan aikaa kyselyyn vastaamisesta, jotta osataan arvioida, onko kyselyn pituus sopiva (Heikkilä, 2014, s. 58). Aineiston keräämisen jälkeen kyselyn virheitä ei voi enää korjata, joten testaaminen on olennainen vaihe tutkimuksen tekoa (Vilka, 2007, s. 89).

Kyselylomakkeessa käytetään yleensä kolmea eri kysymysmuotoa, Hirsjärvi kollegoineen (2009) kirjoittaa. Avoimet kysymykset antavat vastaajalle tyhjän tilan johon vastaaja kirjaa vastauksensa. Tämä kysymystyyppi ei johdattele vastaajaa mihinkään suuntaan ja sallii vastaajan ilmaista itseään vapaasti. Avoimilla kysymyksillä vastaaja myös joutuu ajattelemaan vastauksiaan tarkemmin sen sijaan, että laitettaisiin rasti ruutuun ajattelematta. Hirsjärvi kollegoineen kommentoi avointen kysymysten etuna olevan sen, että vastaajien omat ajatuksen nousevat esiin ja niillä voidaan syventää saadun tiedon laatua. Monivalintakysymykset ovat vastaajalle helppoja ja riskinä tällöin onkin nopea vastaaminen ajattelematta, Hirsjärvi ja kollegat jatkavat. Näitä vastauksia on helppo käsitellä ja analysoida tilastollisilla ohjelmilla. Monivalintavastauksen vertailu on paljon helpompaa avoimiin kysymyksiin verrattuna. Asteikkoihin pohjautuvissa kysymyksissä esitetään yleensä väitteitä, joihin vastaaja ottaa kantaa riippuen siitä, miten hän aiheesta tuntee. Vastaaja määrittelee vastauksessaan, kuinka vahvasti samaa tai eri mieltä hän aiheesta on (Hirsjärvi ym., 2009, s. 198–201).

4.2.1 Hyvän kyselylomakkeen piirteitä

Ensinnäkin huolellisesti mietityt kysymykset ja tarkoituksenmukainen kohdejoukko ovat oleellisia tutkimuksen onnistumiselle, Heikkilä (2014) korostaa. Heikkilä suosittelee aloittamaan kyselylomakkeen helpoilla kysymyksillä, jotta vastaajan mielenkiinto herää. Hän kuitenkin toteaa myös, että henkilötiedot kannattaa jättää loppuun, vaikka ne olisivatkin helppoja alkukysymyksiä. Henkilötietojen ollessa heti kyselyn alussa, vastaajat saattavat lokeroitua näiden henkilötietojen luomaan rooliin. Muita hyvän kyselylomakkeen piirteitä Heikkilän mukaan ovat muun muassa selkeä ja siisti ulkoasu, tekstin ja kysymysten asettelu sopivan väljästi, selkeä ja

yksinkertainen vastaaminen, kysymysten numerointi ja tarpeeksi lyhyt lomake. Lomakkeen pituutta on tärkeää miettiä kyselyä tehdessä, Heikkilä huomauttaa. Mitä pidempi kysely, sitä useampi vastaaja jättää kyselyn teon kesken. Tämän takia jokaisen kysymyksen tarpeellisuutta on syytä harkita (Heikkilä, 2014, s. 46–47). Vallin (2018) mukaan kyselyn aloittaminen helpomilla motivaatiota nostavilla kysymyksillä on suositeltavaa. Kyselyn alkupään kysymyksiin ei kannata vielä sijoittaa arkoja kysymyksiä, vaan alun kysymysten on parempi toimia johdatuksena kyselyn aiheeseen sekä luoda luottamusta ja mielenkiintoa kyselyä kohtaan. Kyselyn edetessä vastaajien motivaatio täyttää kyselyä laskee, joten eniten pohtimista ja harkintaa vaativat kysymykset on suositeltavaa sijoittaa kyselyn keskivaiheille. Kuvassa 1 on nähtävissä Vallin havainnollistava malli osallistujan motivaatiosta kyselyn aikana (Valli, 2018, s. 82–83).



KUVA 1. Vastaajan motivaatio kyselyn eri vaiheissa (Valli, 2018, s. 83).

Hirsjärvi ja kollegat (2009) toteavat kyselylomakkeen teon olevan kuin taiteen tekoa ja he pitävätkin onnistuneen kyselyn tekoa kriittisenä tutkimuksen onnistumisen kannalta. He ovat koonneet kahdeksan kohdan koosteen hyvän kyselylomakkeen laadinnasta: 1) kyselyn selkeys on tärkeintä, 2) tee kysymyksistä tarkkoja, 3) suosi lyhyitä kysymyksiä, 4) kysy vain yhtä asiaa kerrallaan, 5) anna vaihtoehdoksi olla ilmaisematta mielipidettään, 6) suosi monivalintavaihtoehtoja 'samaa mieltä/eri mieltä' -väitteiden sijasta, 7) pidä kysely tiiviinä ja kysy vain oleellisia asioita, 8) käytä kyselyssä yleiskieltä, sillä jokaisen osallistujan tulee ymmärtää kyselyn sisältö (Hirsjärvi ym., 2009, s. 202–203).

4.2.2 Asenneasteikkona Likert

Likertin asteikkoa käytetään mielipideväittämien tutkimiseen, Heikkilä (2014) kertoo. Tässä asteikossa on yleensä neljä tai viisi vaihtoehtoa, jonka ääripäissä useimmiten ovat mielipiteet *täysin samaa mieltä* ja *täysin eri mieltä*. Kyselyyn vastaaja valikoi asteikolta omaa ajatustaan kuvaavan vaihtoehdon. Likertin asteikkoa käytettäessä on suunniteltava montako arvoa asteikolla käyttää, miten asteikon eri arvot ilmaistaan, mikä vaihtoehto on ensimmäisenä (täysin samaa mieltä vai täysin eri mieltä) ja miten asteikon keskimäinen arvo muotoillaan. Keskimäinen arvo voi olla esimerkiksi *en osaa sanoa*, *ei samaa eikä eri mieltä* tai *neutraali*, Heikkilä listaa. Vaihtoehtona *en osaa sanoa* voi olla liian helppo valinta monille ja siksi Heikkilä suositteleekin harkitsemaan sen pois jättöä (2014, s. 52–53).

Likertin asteikkoa käytettäessä törmää usein pariin tyypilliseen ilmiöön, Valli (2018) kommentoi. Yksi yleinen ilmiö on keskimäisen eli neutraalin vaihtoehdon yliedustus vastauksissa. Monet vastaajat eivät halua ottaa kantaa tiettyihin väitteisiin, joten neutraali vaihtoehto päättyy näin yliedustetuksi. Toinen ilmiö Likertin asteikkoa käytettäessä on ääripäiden välttely vastauksissa. Sen sijaan että valittaisiin täysin eri mieltä, valitaankin jokseenkin eri mieltä. Jälkimmäisen ilmiön takia pienissä aineistoissa tutkija monesti yhdistää nämä luokat analysoidessaan aineistoa (Valli, 2018, s. 94).

4.3 Aineiston keruu

Kyselyä valmistelin Heikkilän (2014, s. 46) ohjeiden mukaan. Ensimmäisenä vaiheena on nimetä tutkittavat asiat eli tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymyksetni ovat

1. Miten musiikinopettajat kokevat tekijänoikeudet?
2. Millaisia asenteita musiikinopettajilla on tekijänoikeuksia kohtaan?
3. Miten tekijänoikeudet vaikuttavat musiikinopettajan arjessa?

Heikkilän (2014, s. 46) toinen vaihe on kyselyn rakenteen suunnittelu. Tavoitteenani oli tehdä mahdollisimman selkeä ja helppolukuinen kysely. Kyselyni aloitin alun perin henkilötiedoilla, mutta päätin siirtää ne Vilkan (2021) ohjeen mukaan kyselyn loppuun välttääkseni vastaajien lokeroitumista tiettyyn muottiin. Kyselyyn alkuun sijoitin helpompia väitteitä tekijänoikeuksiin liittyen, joista siirryin kohti vaikeampia asenteisiin liittyviä väitteitä. Toteutin kyselyni pääosin käyttäen väitteitä, joihin kyselyyn osallistujat vastaavat valitsemalla itselleen kuvaavimman

vaihtoehdon Likertin asteikolta. Halusin Likertin asenneasteikon lisäksi hyödyntää kvalitatiivisen tutkimustavan mukaisia avoimia kysymyksiä syventämään saatua tietoa, joten kyselyni loppuun sijoitin kolme avointa kysymystä.

Kolmannessa vaiheessa väitteiden ja kysymysten muotoiluun käytin paljon aikaa kyselyä tehdessäni. Erityisesti mietin paljon väitteideni ja kysymysteni neutraaliutta. Halusin olla puolueeton ja neutraali väitteissäni, jotta niillä ei olisi vaikutusta saatuihin vastauksiin. Toisena tärkeänä asiana kysymyksiä muotoillessa pidin kyselyni selkeyttä. En halunnut tilannetta, jossa vastaaja ymmärtää kysymyksen tai väitteen toisella tapaa kuin olin itse sen tarkoittanut. Aloitin väitteideni teon kirjaamalla ylös mitä haluan selvittää tutkimukseen osallistujilta. Näistä muodostin kolme eri teemaa, joiden avulla jaoin kyselyn sopivan mittaisiin osioihin. Teemoihin lajittelun jälkeen muotoilin itse väitteitä. Väitteet ja kysymykset olivat aluksi enemmän ajatus-ten virtaa kuin rationaalista ajattelua tai suunnitelmallisuutta. Näiden pohjalta pystyin aloittamaan lopullisten väitteiden ja kysymysten muotoilun. Halusin antaa tälle prosessille aikaa hautua ja prosessoitua päässäni, joten kirjoitin samalla muita osioita tutkielmastani ja palasin ajoittain tarkastelemaan kyselyäni. Tämän prosessoinnin ja useiden väliversioiden kautta pääsin lopullisiin väite- ja kysymysmuotoihini. Lopuksi vielä kävin jokaisen kohdan läpi ja harkitsin tarkasti, tarvitsenko jokaista väitettä kuten Vilka (2021, s. 87) kehottaa tekemään. Päädyin karsimaan kaksi väitettä, koska ne olivat aiheellisesti hyvin lähellä toisia väitteitä.

Neljänneksi vaiheeksi Heikkilä (2014, s. 46) sijoittaa pilottitutkimuksen teettämisen. Kun olin saanut kyselyni ensimmäisen version valmiiksi, lähetin sen viidelle valitsemalleni musiikinopettajalle testattavaksi. Pyysin heitä antamaan palautetta kyselyn yleisestä selkeydestä, ja siitä ovatko väitteet ja kysymykset ymmärrettäviä. Lisäksi pyysin heitä ottamaan aikaa kyselyyn vastaamisesta, jotta voisin liittää kyselyyn kuluvan ajan saatekirjeeseen. Vilkan (2021, s. 88) mukaan on hyvä myös pyytää testaajilta perusteluja kommenteille ja muutosehdotuksille.

Viidentenä vaiheena Heikkilän (2014, s. 46) mukaan on kyselyn muokkaaminen ja korjaaminen pilottitutkimuksesta saadun palautteen perusteella. Sain pilottitutkimukseen osallistujilta hyvää palautetta kyselystä. Kyselyni oli heidän mielestään sopivan mittainen ja selkeä. Kahden väitekohdan muotoiluja viilasin saadun palautteen pohjalta selkeyttäen väitteitä. Lisäksi yksi pilottitutkimukseen osallistujista ehdotti lisäämään väitteen *Tekijänoikeuskoulutukselle musiikinopettajien näkökulmasta olisi tarvetta*. Mielestäni tämä oli todella tärkeä ja hyvä asia selvitetäväksi tutkimuksessani, joten päädyin lisäämään sen kyselyyni. Vilka (2021, s. 88) suosittelee

pyytämään pilottitutkimukseen osallistujilta heidän mielestään olennaisia aiheita, joista heidän mielestään olisi tärkeää kysyä kyseisessä tutkimuksessa.

Viimeisenä vaiheena Heikkilän (2014) mukaan on kyselyn lopullinen muotoilu. Pilottitutkimuksesta saadun palautteen perusteella tehtyjen muutosten jälkeen pyysin muutamaa henkilöä vielä lukemaan kyselyn läpi, jotta he voisivat huomauttaa minua, jos kyselyyn olisi jäänyt kirjoitusvirheitä tai muita vastaavia. Heikkilän mukaan tämän on hyvä tapa varmistaa, että kyselyyn ei jää huolimattomuusvirheitä. Ennen kyselyn lähettämistä Mitä tehdä musatunnilla -Facebook-ryhmään kirjoitin mukaan saatekirjeen, jota tehdessä seurasin Heikkilän (2014, s. 58–59) ohjeita.

4.4 Aineiston käsittely

Aineiston keräämisen jälkeen on aineiston käsittelyn ja analysoimisen vuoro, Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, s. 221) kirjoittavat. Jotta kerätystä aineistosta voidaan esittää tuloksia ja esittää johtopäätöksiä, on aineisto ensin käsiteltävä analysoitavaan muotoon ja sitten analysoitava. Analysointimenetelmän valinta ohjautuu pitkälti tutkimuskysymysten sekä tutkimustavan perusteella. Tutkimukseni on monimenetelmällinen tutkimus, joten käytin aineiston analysoinnissa sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia analysointitapoja. Kvantitatiivisena analyysinä käytin kuvailevaa tilastoanalyysiä ja kvalitatiivisena metodina sisällönanalyysiä. Aluksi käsitelen Vilkan (2007) aineiston käsittelyn kolmen kohdan ohjenuora, jonka jälkeen syvennyn analyysimenetelmiin.

Vilka (2007) listaa kvantitatiivisen aineiston analysoinnin kolmeksi vaiheeksi lomakkeiden tarkastamisen, aineiston muuttamisen numeraaliseen muotoon ja tallennetun aineiston tarkistamisen. Lomakkeiden tarkistamisen ensimmäisenä tarkoituksena on arvioida vastausten tasoa ja karsia joukosta asiattomat vastaukset. Seuraava vaihe on käydä kysymykset läpi yksi kerrallaan ja arvioida puuttuuko vastauksista tietoja ja onko joukossa virheellisiä vastauksia. Puutteelliset lomakkeet poistetaan aineistosta. Tällä vaiheella tutkija saa jo suuntaa antavaa tietoa siitä, onko kysely ja kysymykset olleet onnistuneita. Tässä kohtaa on myös hyvä tarkastella, onko joihinkin kysymyksiin vastattu systemaattisesti samalla tavalla painottuneesti. Tämä voi olla merkki huonosti muotoillusta tai vaikeasta kysymyksestä (Vilka, 2007, s. 105–106).

Aineiston tarkistamisen tärkeimpänä tehtävänä on kuitenkin selvittää tutkimuksen kato, Vilka (2007) toteaa. Kadolla tarkoitetaan tutkimuksesta puuttuvien tietojen määrää. Puuttuvia tietoja

voi olla havaintoyksiköissä eli mittauksen kohteissa tai havaintoyksiköiden muuttujissa. Yleensä kato ei kuitenkaan koidu suureksi ongelmaksi tutkimukselle, mikäli kato on suhteellisesti esiintyvää eikä ole painottunutta. Puuttuvia havaintoja voi esiintyä erilaisista syistä joutuessa. Jostain syystä vastaaja on jättänyt vastaamatta kysymykseen tai on vastannut siihen siten, että vastaus ei ole relevantti kysymykselle. Näitä puuttuvia havaintoja voidaan käsitellä kahdella tapaa: ne voidaan joko käsitellä omana ryhmänään analyysissä tai ne voidaan sivuuttaa kokonaan. Mikäli ne päätetään ottaa mukaan analyysiin, on hyvä selvittää niiden laatu havaintomatriisissa. Helpoimpana tapana käsitellä puuttuvia tietoja pidetään niiden havaintoyksiköiden poistamista, jotka ovat antaneet puutteellisia vastauksia. Näin tehdessä on tärkeää pitää mielessä, että otoskoko voi pienentyä radikaalisti. Tämän johdosta pienestä aineistosta systemaattista puutteellisten vastausten poistamista ei yleensä tehdä (Vilkka, 2007, s. 106–108). Omasta aineistostani en poistanut puuttuvia tai neutraaleja vastauksia, sillä kyselyyn osallistuneiden lukumäärä oli melko pieni.

Toinen vaihe kvantitatiivisen aineiston analyysissä Vilkan (2007) mukaan on aineiston muuntaminen numeraaliseen muotoon. Numeraalisessa muodossa dataa on helppo käsitellä taulukko-ohjelmistoilla. Muuntaminen numeraaliseen muotoon aloitetaan numeroimalla juoksevilla numeroilla jokainen lomake. Kun tämä on tehty, siirretään tiedot taulukkoon, havaintomatriisiin. Havaintomatriisi on sama asia kuin itse aineisto. Vaakariville sijoitetaan yhden vastaajan kaikki vastaukset ja yhdellä pystyrivillä on yhden kysymyksen eli muuttujan kaikki vastaukset. Aineiston syöttäminen ja analyysi on huomattavasti helpompaa, jos muuttujien arvot ovat ennalta määriteltäviä (Vilkka, 2007, s. 105).

Vilkan (2007) mukaan viimeinen vaihe aineiston käsittelyssä on tarkistaminen. Aineiston tarkistus tarkoittaa muuttujien nimien ja arvojen vastaavuuden tarkistamista kyselylomakkeeseen nähden. Tarkastuksen tavoitteena on välttää epäselvyydet ja virhetulkinnat. Kaikki syötetyt tiedot tulee tarkastaa, jotta vältytään mittausvirheiltä. Mitä vähemmän mittausvirheitä tutkimukseen sisältyy, sitä tarkempia tuloksia voidaan saada (Vilkka, 2007, s. 113–115).

Oman aineistoni käsittelyn aloitin tarkastamalla vastaukset mahdollisten puutteiden tai virheellisten vastausten varalta. Onnekseni en löytänyt vastauksista ainakaan selviä vitsillä tehtyjä vastauksia, vaan jokainen vastaajani vaikutti vastanneen todenmukaisesti. Heikkilän (2014, s. 127) mukaan muuttujien arvot on hyvä tarkistaa vielä yksi kerrallaan, jotta voidaan varmistua niiden täsmävyydestä kyselyn tietoihin. Tarkastin jokaisen muuttujan arvon erikseen ja havaitsin, että datan siirtämisen yhteydessä kaikki muuttujien arvot olivat siirtyneet SPSS-ohjelmaan oikein.

4.4.1 Kuvaileva tilastoanalyysi

Kyselyni tekoon ja vastausten keräämiseen käytin Webropol-verkkosivustoa ja tilastolliseen analysointiin IBM SPSS Statistics 26 -ohjelmaa. Vastausten syöttö SPSS ohjelmistoon havaintomatriisin muotoon oli oman tutkielmani osalta helppoa, sillä tein kyselyni Webropolissa, josta pystyin lataamaan suoraan SPSS:n kanssa yhteensopivan tiedoston. Heikkilän (2014) ohjeiden mukaan ensimmäiseksi datan siirron jälkeen numeroin jokaisen vastauslomakkeen juoksevilla numeroilla. Tämä helpottaa tietojen korjaamisessa, jos vastauksissa on virheellisiä tai erikoisia vastauksia. Seuraava työvaihe Heikkilän mukaan oli kysymysten eli muuttujien määrittely. Niitä lukuun ottamatta, muuttujien arvoihin minun ei tarvinnut koskea, sillä SPSS osasi tulkita Webropolista syötetyn aineiston automaattisesti.

Kvantitatiivista aineistoa analysoidessa pyritään selvittämään monesti muuttujien yhteyttä toisiinsa, Karjalainen (2010) toteaa. Onko muuttujan X arvolla suora vaikutus muuttujan Y arvoon? Toisin sanoen voimmeko X:n arvojen perusteella ennustaa Y:n arvot? Jos se on mahdollista, muuttujat korreloivat keskenään. Aina yhteyttä ei kuitenkaan synny, jolloin muuttujat ovat toisistaan riippumattomia. Karjalainen toteaa kuitenkin, että monesti yksittäiseen muuttujaan vaikuttaa useampi tekijä. Useampien muuttujien samanaikaisen vaikutuksen tutkimiseen on olemassa omat tilastolliset menetelmänsä (Karjalainen, 2010, s. 120). Tuloksissani esittelen esiin nousevia korrelaatioita yksittäisten muuttujien välillä korrelaatiokerrointaulukoiden avulla. Kahden muuttujan välistä yhteyttä eli korrelaatiota voidaan tutkia Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla Heikkilän (2014) mukaan. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa voidaan käyttää, kun käsiteltävänä on järjestysasteikollista dataa. Taulukossa korrelaatiokerroin käsiteltä ilmaistaan *correlation coefficient* -käsitteellä. Korrelaatiokerroin on aina -1:n ja 1:n välillä. Korrelaatiokertoimen ollessa lähellä arvoa -1, on kyseessä vahva negatiivinen korrelaatio ja korrelaatiokertoimen ollessa lähellä arvoa 1, on kyseessä taas vahva positiivinen korrelaatio. Mikäli korrelaatiokerroin on lähellä arvoa 0, muuttujat eivät korreloi keskenään lineaarisesti (Heikkilä, 2014, s. 90–92). Korrelaatiotesteihin valitsin muuttujia, joiden välillä olevaa korrelaatiota halusin tutkia.

Taulukoista on korrelaatiokertoimen lisäksi havaittavissa korrelaation merkitsevyystaso Heikkilä (2014) kertoo. Merkitsevyystaso eli p-arvo tarkoittaa, kuinka paljon tuloksesta on selitettävissä sattumalla. Taulukosta 1 voi nähdä kuinka pienempi p-arvo tarkoittaa luotettavampaa tulosta korrelaatiotestissä. Tähtisymbolit auttavat havaitsemaan merkitsevyystason nopeasti SPSS-ohjelmassa, Heikkilä (2014) kirjoittaa.

TAULUKKO 1. Korrelaatiokertoimen merkitsevyytaso (Heikkilä, 2014, s. 185).

Korrelaatio on	Symboli
tilastollisesti erittäin merkitsevä, jos $p \leq 0,001$	***
tilastollisesti merkitsevä, jos $0,001 < p \leq 0,01$	**
tilastollisesti melkein merkitsevä, jos $0,01 < p \leq 0,05$	*
tilastollisesti suuntaa antava, jos $0,05 < p \leq 0,1$	

Tulosten esittelyyn käytän lisäksi pylväskaavioita. Karjalaisen (2010) mukaan graafisten taulukoiden tulee olla mahdollisimman selkeitä, jotta niiden tulkinta on helppoa. Kaaviosta tulee selvitä kaikki tarpeelliset tiedot, jotta sitä voisi lukea ja ymmärtää ilman muun tekstin lukeamista. Karjalaisen mielestä ylimääräiset grafiikat tai kolmiulotteiset tehosteet eivät auta kaavioiden tulkinnassa, joten niitä hänen mielestään tulee välttää (Karjalainen, 2010, s. 61–64). Tämän tutkimuksen taulukot pyrin tekemään helposti luettaviksi lisäämällä prosenttiosuudet jokaiseen palkkiin. Näin lukijan on helppo nopeasti nähdä, kuinka suuri osa vastaajista on valinnut kunkin vaihtoehdon. Tarkistin myös pylväskaavioideni helppolukuisuuden niin, että jokainen teksti ja numero on helposti luettavissa.

4.4.2 Sisällönanalyysi

Kyselyssäni kvantitatiivista dataa keräävien väitteiden rinnalla käytin kolmea avointa kysymystä syventämään tietoa ja tarkentamaan kerättyä aineistoa. Analyysimenetelmäni kvalitatiiviselle aineistolleni on sisällönanalyysi. Metsämuurosen (2000) mukaan analysoidessa kvalitatiivista aineistoa tavoitteena on järjestää aineisto siihen muotoon, että siitä vedettävät johtopäätökset ja tulokset eivät ole yhdistettävissä yksittäisiin henkilöihin ja heidän vastauksiinsa. Aineisto on siis siirrettävä yleiselle teoreettiselle ja käsitteelliselle tasolle (Metsämuuronen, 2000, s. 50–51). Grönfors (2011, s. 85) linjaa aineiston analyysin olevan yhdistelmä analyysia ja synteesiä. Kerätty aineisto analysoinnin jälkeen pilkotaan käsitteellisiksi palasiksi ja synteesin avulla näistä palasista kootaan uudelleen tieteellisiä johtopäätöksiä.

Sisällönanalyysi on yleisin laadullisen tutkimuksen analyysimuoto Grönforsin (2011) mukaan. Sisältöä analysoimalla saadaan kuvailevaa tietoa, jonka avulla tutkija pystyy muodostamaan johtopäätöksiä. Sen avulla ei voida tarkastella ihmisten käyttäytymistä, vaan sillä tarkastellaan

vain tutkimusaineistoa (Grönfors, 2011, s. 94). Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esiin, kuinka sisällönanalyysissä aineiston analysointi voidaan tehdä systemaattisesti ja objektiivisesti. Pyrkimyksenä on luoda kuvaus tutkittavasta asiasta tiiviissä ja yleisessä muodossa. Aineistopohjaisen sisällönanalyysin perustyövaiheiksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) listaavat aineiston pelkistämisen eli redusoinnin, aineiston ryhmittelyn eli klusteroinnin sekä teoreettisten käsitteiden luonnin eli abstrahoinnin (s. 117).

Ensimmäisenä vaiheena on aineiston redusointi niin, että aineistosta jää jäljelle vain tutkimukselle oleelliset osuudet, Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat. Yleensä tämä tarkoittaa aineiston pilkkomista ja lyhentämistä pienempiin osiin. Redusointi voi yksinkertaisimmillaan olla sitä, että aineistosta kerätään tutkimuskysymyksiin liittyviä ilmauksia ja sanoja. Löydetyt ilmaukset ja sanat on Tuomen ja Sarajärven mukaan hyvä kerätä erilleen seuraavaa vaihetta varten. Alkuperäiset ilmaisumuodot pyritään samalla muuttamaan pelkistetyiksi, pitäen huolta siitä, että ilmaisun merkitys ei muutu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–124). Omaa kyselyaineistoani redusoin kysymys kerrallaan. Pyrin muuntamaan alkuperäisilmaukset pelkistetyiksi ilmaisuiksi siten, että ilmaisun merkitys ei muuttunut. Tämä vaihe sujui oman kyselyni osalta nopeasti, sillä kysymyksiä oli vain kolme ja vastaukset olivat isoilta osin melko lyhyitä. Niistä kuitenkin hyvin avautui ajatuksia Likertin asteikkoa hyödyntäneiden väitteiden taustalta. Taulukossa 2 käytän esimerkkinä redusoinnista kysymystäni: Jos olet käyttänyt tekijänoikeussuojattua materiaalia oikeudetta, miten perustelet sen käytön?

TAULUKKO 2. Esimerkki redusoinnista.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
Minusta opetuskäyttöön pitäisi saada käyttää mitä tahansa materiaalia rajatta, sillä kyse on opettamisesta eikä taloudellisesta hyödystä.	Opetuksessa pitäisi saada käyttää mitä tahansa materiaalia

Toisen vaiheen klusterointi tarkoittaa redusoinnissa löydettyjen ilmaisujen ja sanojen ryhmitteilyä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan. Aineistosta pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja ryhmittelemään ne omaksi ryhmäkseen. Ryhmittelyssä syntyvät alaluokat nimetään termillä,

joka kuvaa ryhmän sisältöä jollain tapaa. Ryhmittelyssä aineisto tiivistyy entisestään, sillä yksittäiset tekijät pyritään sulauttamaan yleisempiin käsitteisiin. Aineiston ryhmittelyn avulla luodaan pohjaa tutkittavan aiheen kuvaamiselle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125). Redusoinnin tehtyäni siirryin tutkimaan pelkistettyjä ilmaisuja ja pyrin löytämään samaan teemaan liittyviä ilmaisuja ja liittämään niitä yhteen eri alakategorioiden alle kuten taulukosta 3 voi nähdä.

TAULUKKO 3. Esimerkki klusteroinnista.

Pelkistetty ilmaisu	Ryhmitelty ilmaus
En käytä materiaalia kaupallisessa tarkoituksessa vaan opetukseen ja kasvattamiseen.	Pedagogiset syyt

Klusteroinnin jälkeen on aika abstrahoida eli käsitteellistää jäljellä oleva aineisto, Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat. Käsitteellistämällä erotetaan aineistosta tutkimuksen kannalta kaikista olennaisin tieto ja tämän erotellun aineiston pohjalta luodaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa lähdetään liikkeelle klusteroinnissa syntyneiden ryhmittelyiden yhdistelemistä. Alaluokista yhdistetään isompia yläluokkia, joita yhdistelemällä saadaan pääluokkia. Pääluokat voidaan vielä mahdollisesti yhdistää omaksi yhdistäväksi luokakseen. Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään osaksi teoreettisiin termeihin ja tuloksina voidaan esitellä empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä tai aineistoa kuvaavat teemat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–127). Taulukossa 4 on esimerkki abstrahoinnista tutkimuksessani.

TAULUKKO 4. Esimerkki abstrahoinnista.

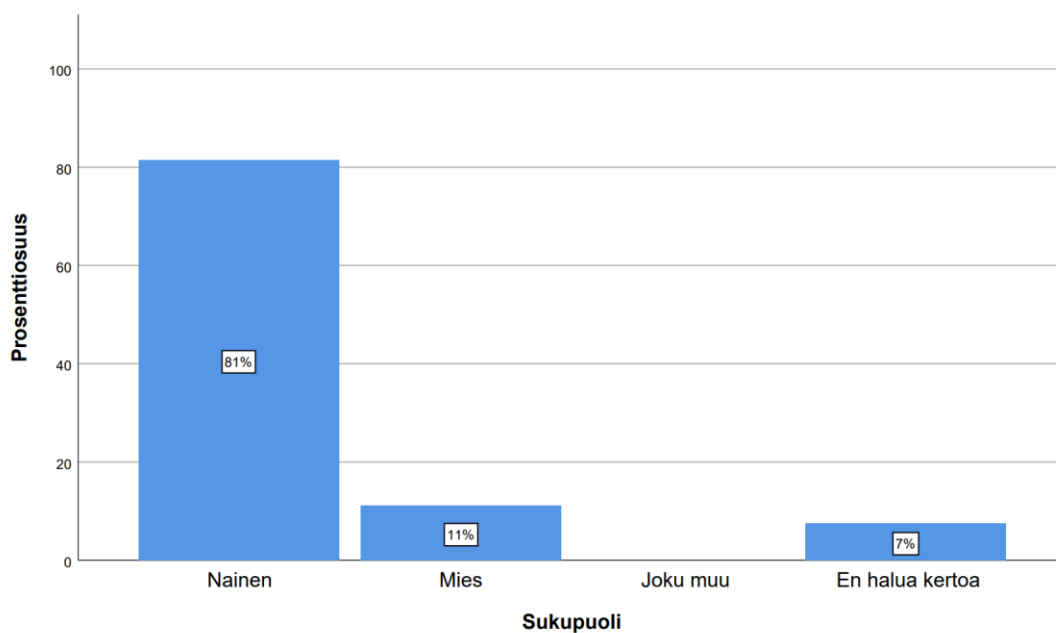
Ryhmitelty ilmaus	Abstrahoitu käsite
Pedagogiset syyt	Opetukselliset ja kasvatukselliset syyt

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni merkittävimmät tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa 5.1 käyn läpi osallistujien taustatiedot ja niiden jälkeen esittelen tutkimustulokseni. Tutkimustuloksia esittelen kyselyni teemojen mukaisesti aloittaen musiikinopettajien tekijänoikeuksien tuntemisesta siirtyen asenteisiin ja tekijänoikeuksiin suhtautumiseen. Viimeiseksi esittelen tuloksia tekijänoikeuksien vaikutuksista musiikinopettajan työssä.

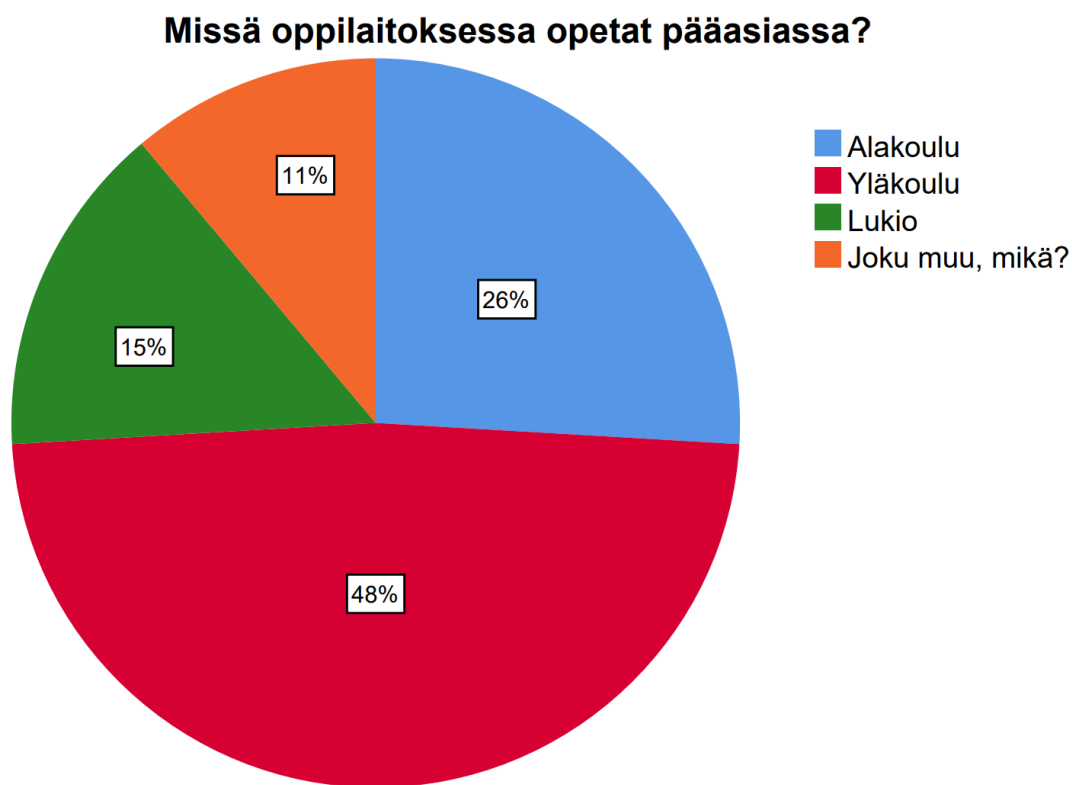
5.1 Taustatiedot

Tutkimukseeni vastasi yhteensä 27 musiikinopettajaa (N=27). Kyselyssäni oli kolme taustatietokysymystä, joissa kysyttiin sukupuolta, missä oppilaitoksessa vastaaja opettaa pääasiassa sekä montako vuotta vastaaja on toiminut opettajana. Näiden kysymysten tarkoituksena on taustoittaa vastaajajoukkoani, ja niiden avulla tutkin mahdollisia korrelaatioita tuloksiin.



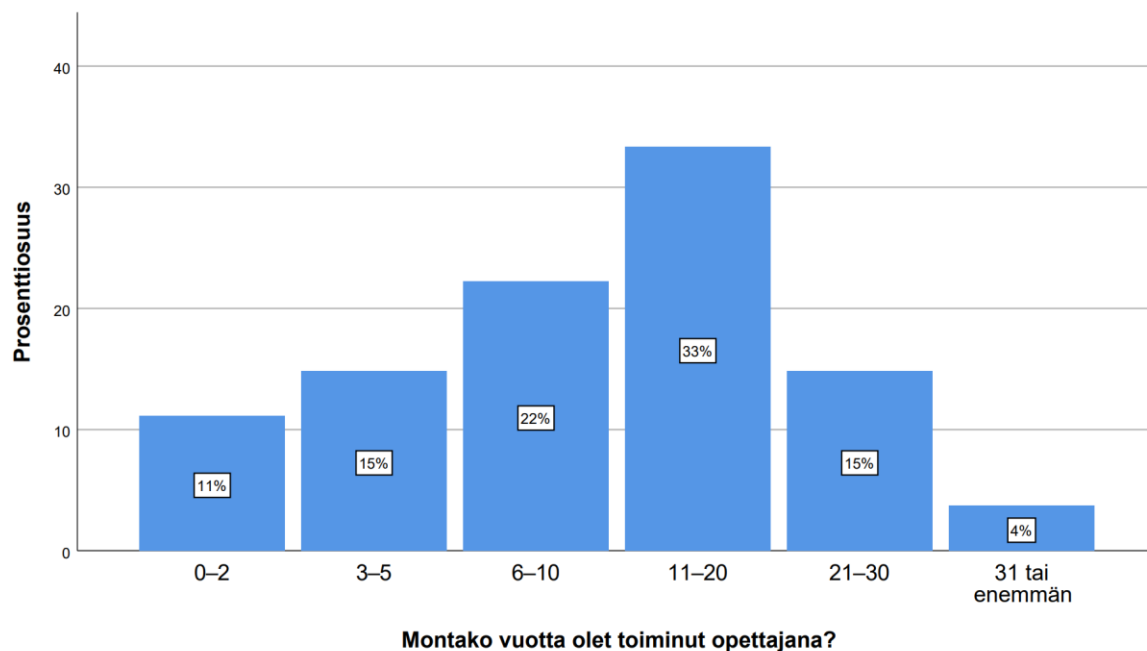
KUVIO 1. Sukupuolijakauma.

Kuviosta 1 selviää, että noin 81 % vastaajista ilmoitti sukupuolekseen naisen ja 11 % miehen. Tutkimukseen osallistuneista 7 % ei halunnut tuoda sukupuoltaan esille. Naisvaltaisuuden vastauksissa uskon johtuvan opetusalan sukupuolijakaumasta, jossa naisia perusopetuksen opettajista vuonna 2019 oli 77,7 % ja miehiä 22,3 % (Opetushallitus, 2020a). Lukioissa miesopettajien osuus vuonna 2019 oli hieman isompi, 31,1 %, ja naisten osuus oli 68,9 % (Opetushallitus, 2020b). Kyselyni sukupuolijakauma on melko lähellä tätä yleistä opetusalan sukupuolijakaumaa.



KUVIO 2. Vastaajien pääasiallinen opetusaste.

Kuviosta 2 on nähtävissä, että lähes puolet, 48 %, kyselyyn vastanneista toimivat pääasiassa yläkoulun musiikinopettajina. Noin neljännes, 26 %, alakoulun musiikinopettajina ja 15 % lukion musiikinopettajina. 11 % vastaajista valitsi vaihtoehdon *Joku muu, mikä?* Kaksi tämän kohdan valinneista ilmoitti opettavansa suurin piirtein yhtä paljon sekä yläkoulua että lukiota ja yksi vastasi työskentelevänsä musiikkiopiston opettajana.

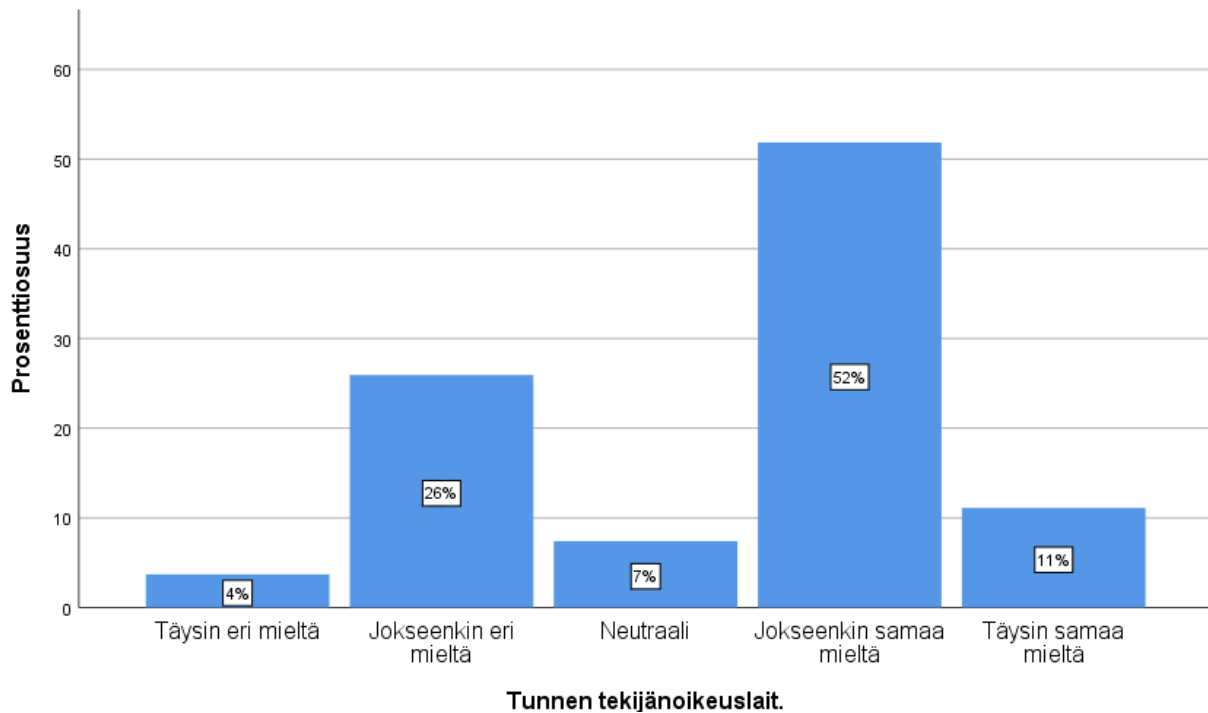


KUVIO 3. Vastaajien työurien pituus opettajana.

Minua kiinnosti myös tutkimukseen osallistuvien opettajien työurien pituus, jotta voisin vertailla miten eri vaiheessa työuria olevien vastaajien asenteet ja käytännöt vaihtelevat tekijänoikeuksien kanssa. Kuviosta 3 on havaittavissa, että eniten kyselyyni vastanneissa oli 11–20 vuotta opettajana työskennelleitä, noin 33 %. Toiseksi eniten, noin 22 %, vastaajissa oli 6–10 vuotta opettajan ammatissa toimineita ja kolmanneksi eniten oli suunnilleen yhtä paljon 3–5 vuotta ja 21–30 vuotta työskennelleitä, noin 15 % kumpaakin. Kyselyyni vastauksia sain monipuolisesti opetusurien eri vaiheissa olevilta opettajilta. Suurin osa vastaajista, 55 %, on kuitenkin jo jonkun aikaa eli 6–20 vuotta opetuslalla toimineita.

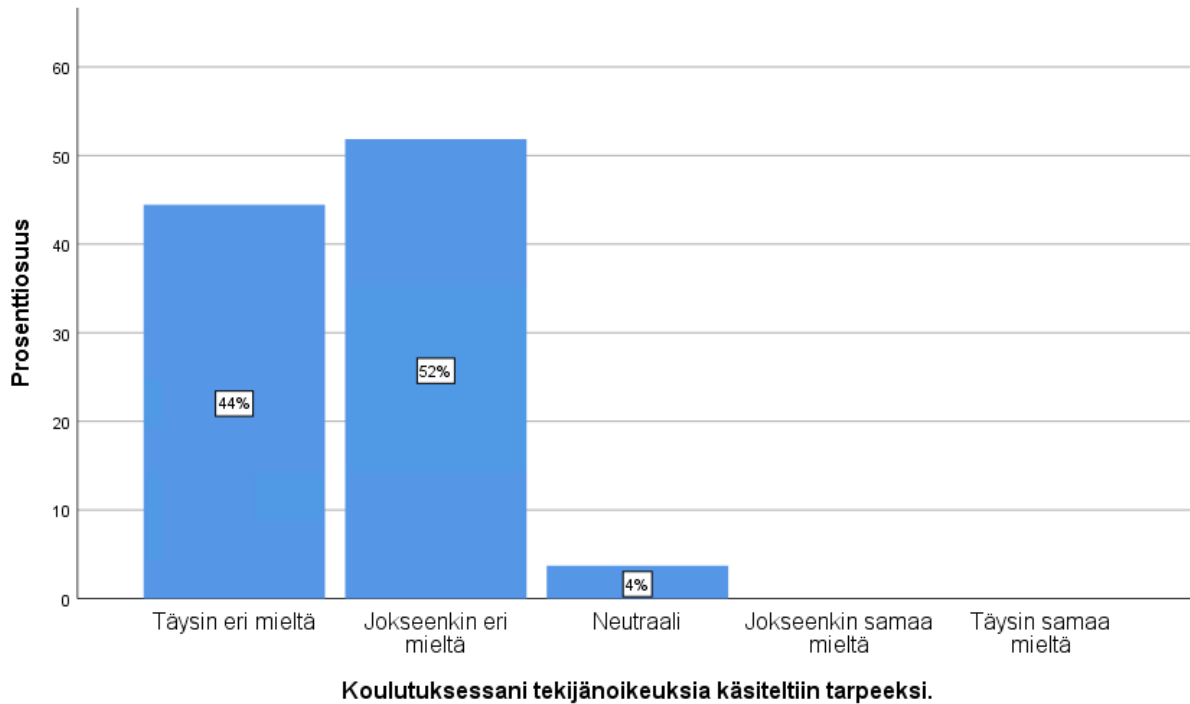
5.2 Tekijänoikeustuntemus musiikinopettajien keskuudessa

Tutkin myös musiikinopettajien tekijänoikeustuntemusta. Samalla selvitin kokevatko musiikinopettajat saaneensa koulutuksessaan tarpeeksi tietämystä tekijänoikeuksista ja olisiko lisäkoulutukselle tarvetta.



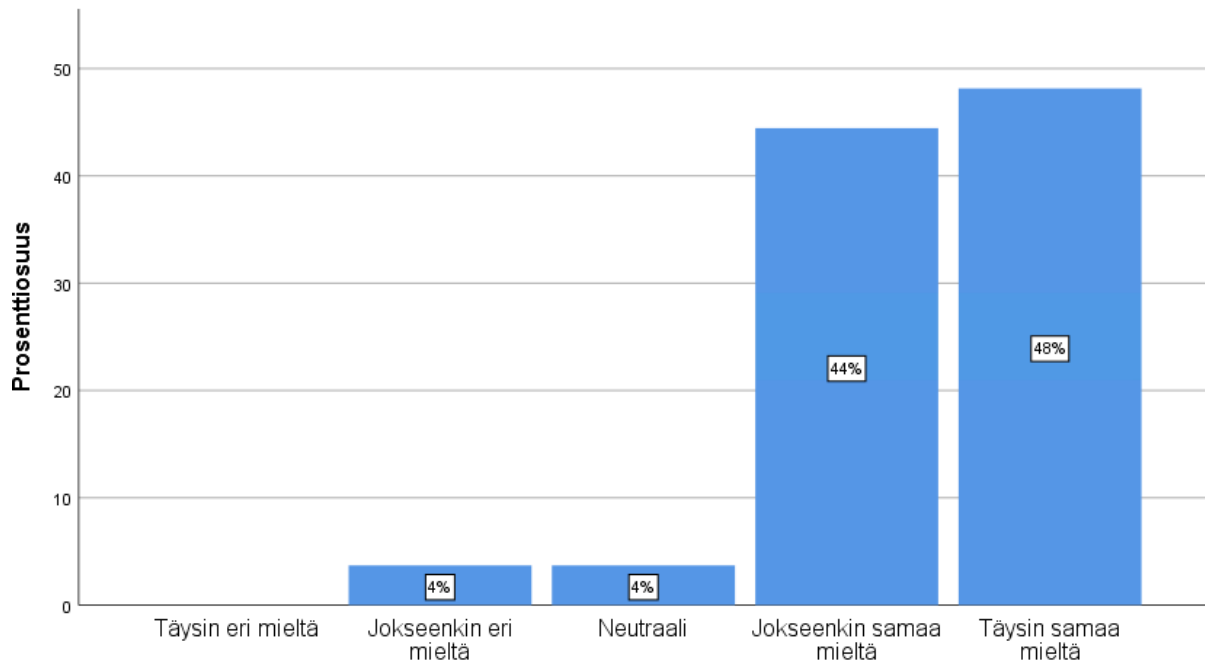
KUVIO 4. Musiikinopettajien tekijänoikeustuntemus.

Kyselyn perusteella noin 63 % vastanneista musiikinopettajista kokevat tuntevansa tekijänoikeudet kuten kuviosta 4 on havaittavissa. 52 % vastaajista oli jokseenkin samaa mieltä ja 11 % täysin samaa mieltä. On kuitenkin merkittävää, että lähes kolmannes kokee tekijänoikeuksien olevan jossain määrin tuntemattomia ja avointen kysymysten vastaukset tukevat tätä havaintoa. Tekijänoikeuslakeja pidetään vaikeaselkoisina ja monitulkintaisina, jolloin on vaikeaa toimia niiden mukaisesti. Tekijänoikeuslakien tuntemattomuus voi vastausten perusteella aiheuttaa musiikinopettajille jopa huolta ja stressiä. Ajatus siitä, että rikkoo jotain tekijänoikeuslakia jää päähän pyörimään useilla vastaajilla avointen kysymysten vastausten mukaan.



KUVIO 5. Tekijänoikeuksien käsittely musiikinopettajien koulutuksessa.

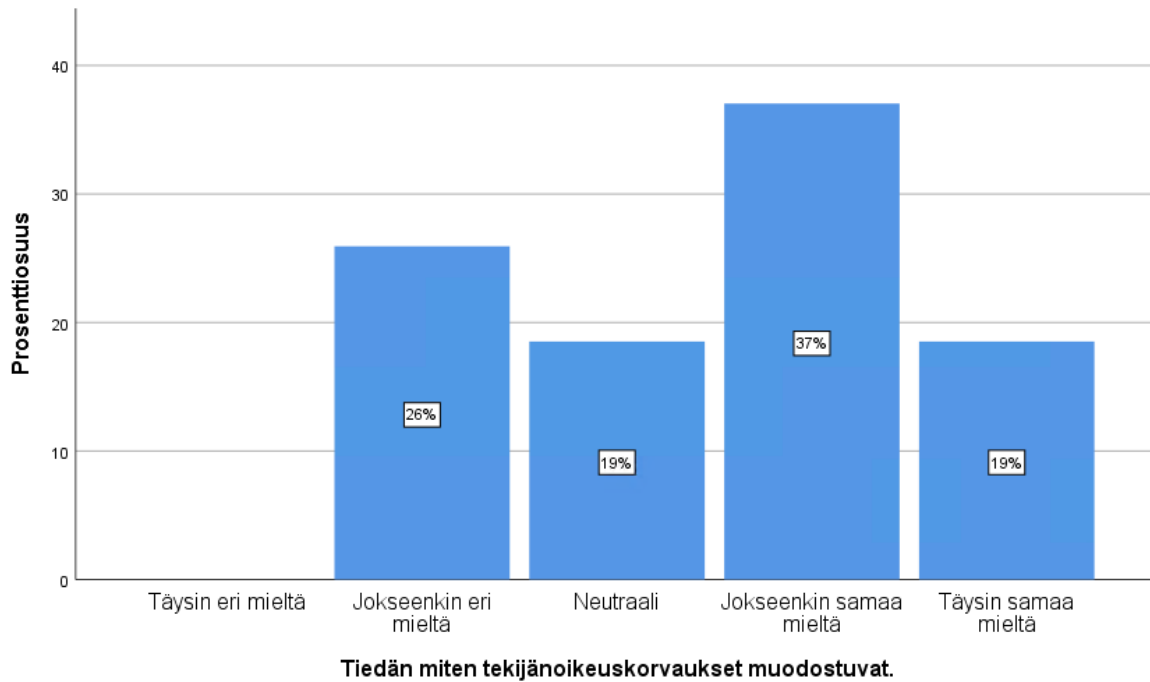
Kuviosta 5 on nähtävissä, että kyselyyn vastanneiden musiikinopettajien keskuudessa on selvä yksimielisyys siitä, että heidän koulutuksensa aikana tekijänoikeuksia ei käsitelty riittävästi. Yksikään vastanneista ei ollut sitä mieltä, että heidän koulutuksensa aikana tekijänoikeuksiin olisi pureuduttu riittävästi. Avoimissa vastauksissa nousi esiin juuri tekijänoikeustiedon riittämättömyys. Vuoden 2020 keväällä koronapandemian aikaan Teosto ry:n (2020) julkaisema tekijänoikeusopas etäopetusajalle koettiin hyödylliseksi, mutta se oli voimassa vain kevään ja alkukesän 2020. Tämän oppaan ohjeet etäjuhlien ja muiden etätapahtumien järjestämiseen olivat selkeät ja vastauksissa toivottaisiin samanlaisia selkeitä ohjeistuksia normaalia arkea varten.



Tekijänoikeuskoulutukselle musiikinopettajien näkökulmasta olisi tarvetta.

KUVIO 6. Musiikinopettajille suunnatun tekijänoikeuskoulutuksen tarve.

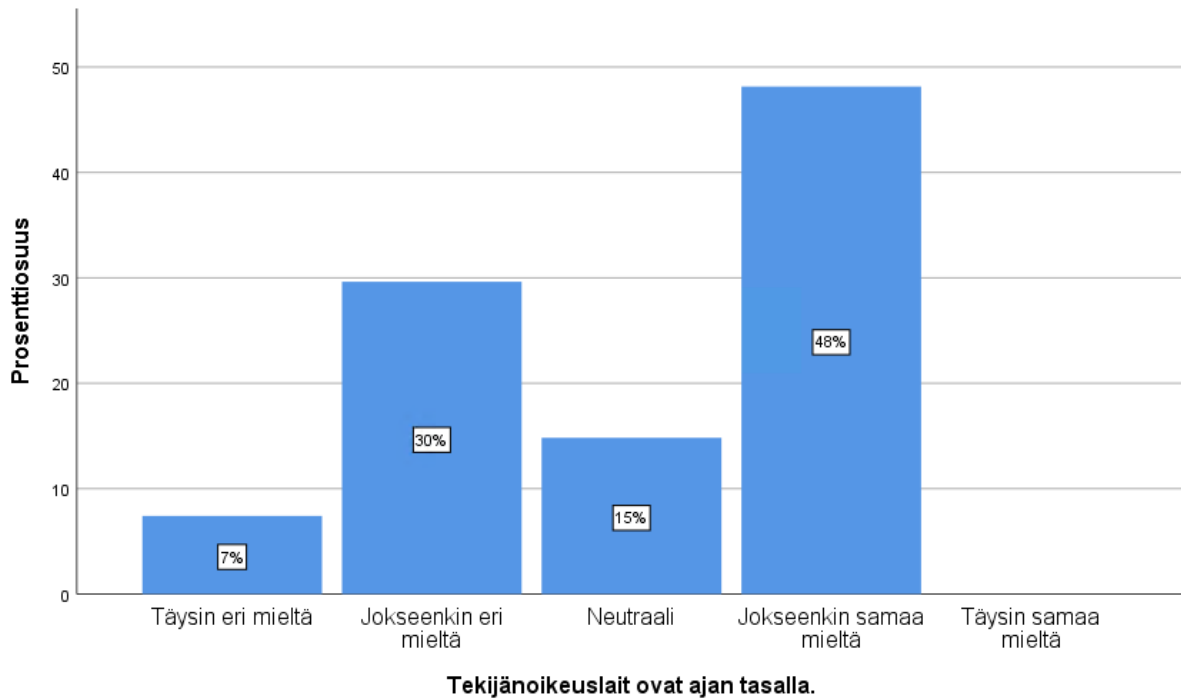
On selvää, että suurin osa vastanneista musiikinopettajista toivoo lisäkoulutusta tekijänoikeuksien suhteen järjestettävän, sillä musiikinopettajakoulutuksessa kukaan vastaaja ei koe saaneensa tarpeeksi koulutusta aiheeseen kuten kuvio 6 voi nähdä. Vastaajista 92 % kokee ainakin jossain määrin, että tekijänoikeuskoulutukselle musiikinopettajien näkökulmasta on tarvetta. Samat havainnot korostuivat avoimissa kysymyksissä. Jotkut vastaajista potevat jopa huonoa omatuntoa oman tietämättömyyden takia, mutta he eivät tiedä mistä voisivat ajantasaista tietoa saada. Koulutuksen lisäksi selkeälle materiaalille tekijänoikeuksista musiikinopettajien näkökulmasta olisi tarvetta.



KUVIO 7. Musiikinopettajien tieto tekijänoikeuskorvausten muodostumisesta.

Kyselyssä selvitin myös, miten musiikinopettajat tuntevat tekijänoikeuskorvausten muodostumisen. Haarmann (2005) toteaa tekijänoikeuksien lähtökohtana olevan taiteen luomistyön edistäminen ja monesti tähän liittyvät rahalliset korvaukset. Tekijänoikeuskorvauksilla monet tekijät pystyvät elättämään itsensä ja pystyvät näin jatkamaan taiteen ja teosten luomista (Haarmann, 2005, s. 9–10). Tämän hyvin perustavanlaatuisen seikan takia musiikinopettajien olisi hyvä olla jollain tapaa perillä siitä, miten tekijänoikeuskorvaukset muodostuvat. Kuviosta 7 on havaittavissa, että kyselyn perusteella vain 56 % vastaajista tietävät miten tekijänoikeuskorvaukset muodostuvat. On kuitenkin huomattava, että 19 % valitsi neutraalin vaihtoehdon kyselyssä ja noin joka neljännes eli 26 % valitsi jokseenkin eri mieltä -vaihtoehdon. On mahdollista, että neutraalin vaihtoehdon valinneet eivät ole halunneet lähteä tarkemmin pohtimaan, miten tekijänoikeuskorvaukset muodostuvat.

Avointen kysymysten vastauksissa korostui tekijänoikeuksien tärkeän rooli artistien ja taiteilijoiden tulojen takaamisessa. Tämä kuitenkin koettiin opettajan roolissa hankalana, sillä koulujen budjetit ovat pieniä ja laillisesti materiaalien hankkiminen voi olla mahdotonta.



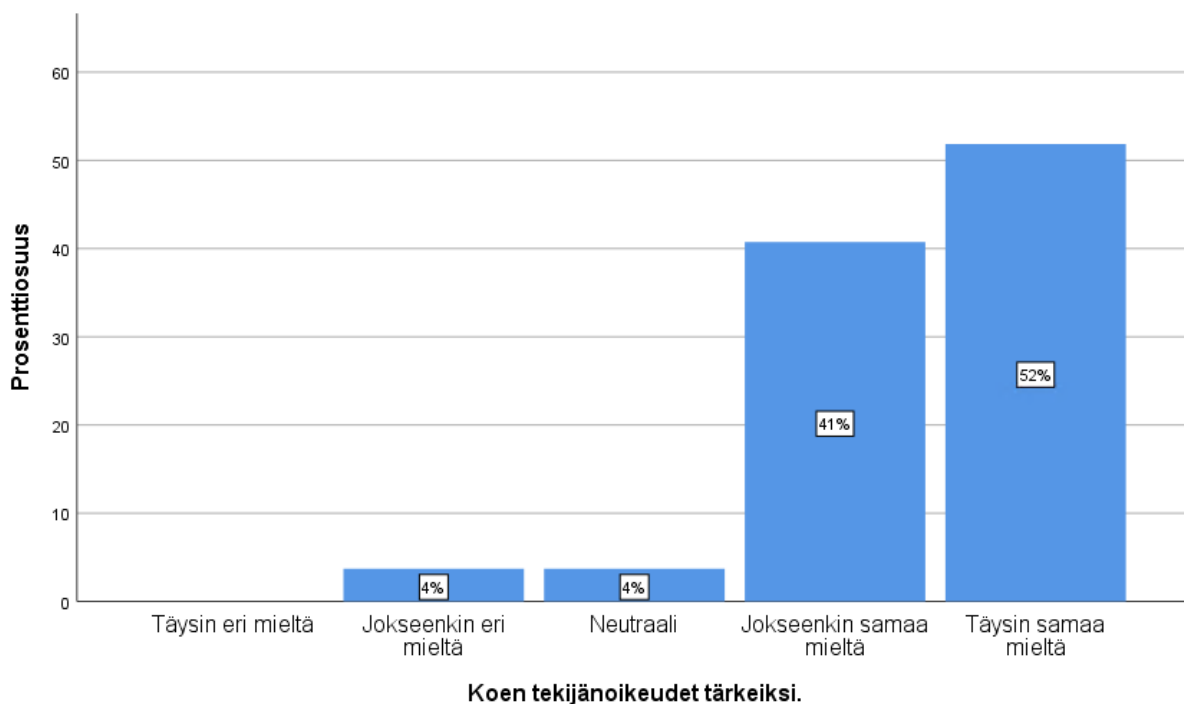
KUVIO 8. Musiikinopettajien näkemys tekijänoikeuksien ajantasaisuudesta.

Kuvio 8 osoittaa, että reilu kolmannes eli noin 37 % vastaajista kokee, että tekijänoikeudet eivät ole ajantasaisia. Hieman yllättävä tulos on, että noin 48 % kokee niiden olevan jossain määrin ajan tasalla, sillä Sorvarin (2010, s. 9) mukaan tekijänoikeuslaeissa opetustyön kannalta on puutteita ja epäselvyyksiä varsinkin erilaisten internetpalveluiden käyttöön liittyen opetuskäytössä.

Tekijänoikeuksien tuntemus musiikinopettajien keskuudessa on tulosteni perusteella melko keskinkertaista. Vain reilu puolet vastaajista koki tuntevansa tekijänoikeuslait. Kolmanneksen vastauksista nousi esiin epätietoisuus. Avointen kysymysten vastaukset vahvistavat tulosta siitä, että tekijänoikeuksien tuntemuksen kasvattamiselle on tarvetta. Tekijänoikeudet koetaan monimutkaisina ja hankalina, mutta kuitenkin pakollisina asioina, joiden ymmärtämiseksi tarvittaisiin paljon opastamista ja koulutusta. Vastaajista lähes jokainen vastasi, että heidän koulutuksessaan tekijänoikeuksia ei käsitelty riittävästi. Tekijänoikeuksiin vahvasti liittyvät korvaukset ovat myös jossain määrin tuttuja musiikinopettajille. Niiden muodostumisen tavan koki tuntevansa yli puolet. Tulosten perusteella musiikinopettajista suhteellisen suurelle osalle nämä korvaukset eivät ole tuttuja.

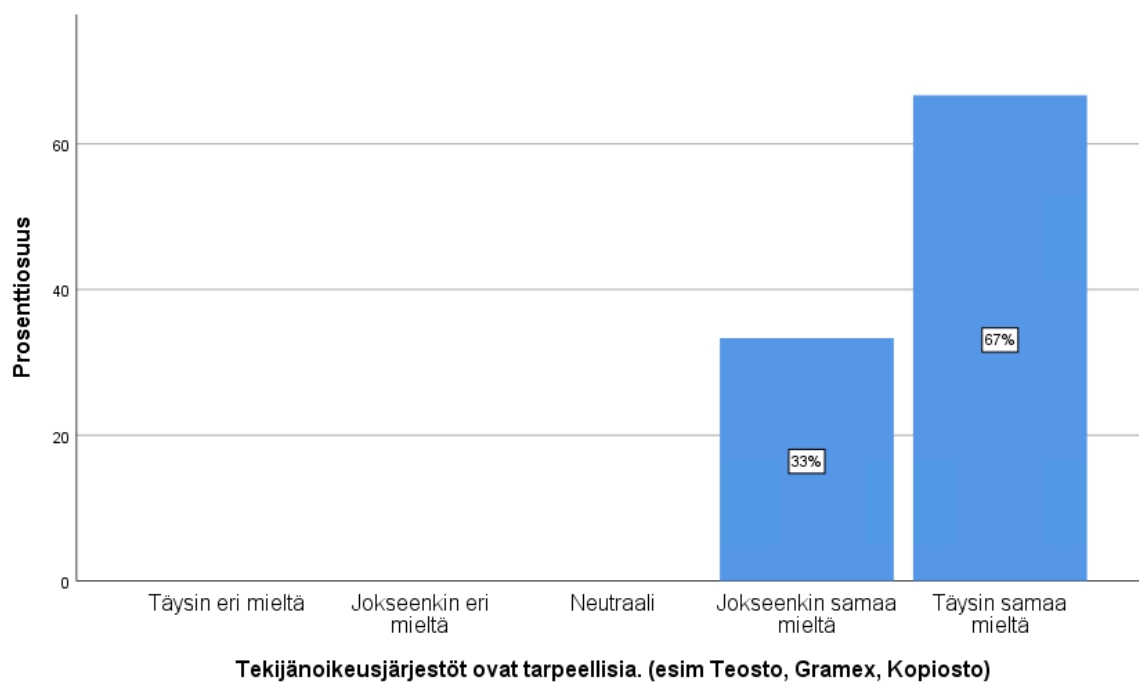
5.3 Musiikinopettajien asennoituminen tekijänoikeuksiin

Tutkimuksessani isossa osassa oli myös selvittää, miten musiikinopettajat asennoituvat tekijänoikeuksia kohtaan. Asenteet näkyvät meidän päivittäisessä käytöksessämme ja puheissamme. Tirrin (1999, s. 30) mukaan opettajina meidän on mahdotonta irrottautua omasta persoonastamme ja opettaa täysin neutraalisti. Opettaja opettaa omalla persoonallaan, mutta on tärkeää pohtia omia asenteitaan ja sitä, miten ne oppilaille saattavat näkyä. Juuri tämän takia tutkin musiikinopettajien asennoitumista tekijänoikeuksien suhteen.



KUVIO 9. Musiikinopettajien kokemus tekijänoikeuksien tärkeydestä.

Musiikinopettajat kokevat tekijänoikeudet pääsääntöisesti tärkeiksi asioiksi kuten kuviosta 9 on nähtävissä. Noin 93 % vastaajista ilmaisi ajattelevansa näin. Opettajat eivät siis poikkea tässä kohtaa yleisestä populaatiosta (Tekijänoikeuden tiedotus- ja valvontakeskus ry, 2020). Tämä ei siis selitä sitä, miksi tekijänoikeuksia silti rikotaan musiikinopettajien arjessa säännöllisesti, sillä tutkimukseni perusteella musiikinopettajilla on arvostusta tekijänoikeuksia kohtaan.



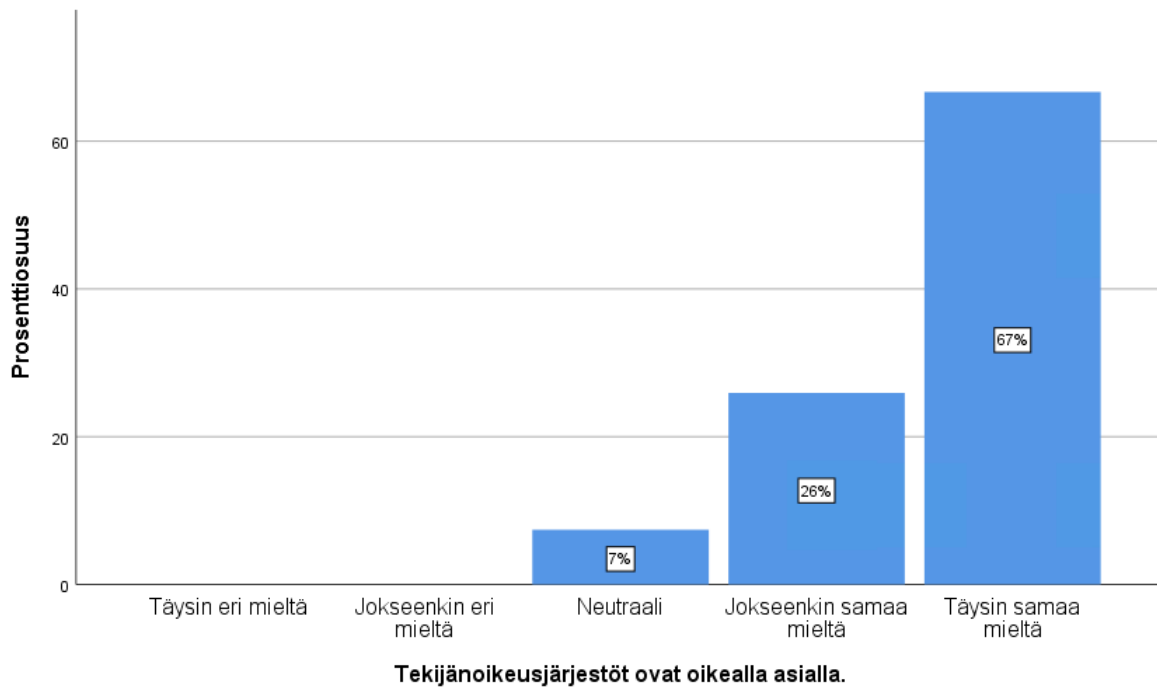
KUVIO 10. Tekijänoikeusjärjestöjen tarpeellisuus musiikinopettajien mielestä.

Kuviosta 10 voi nähdä kyselyn perusteella olevan selvää, että musiikinopettajat pitävät tekijänoikeusjärjestöjä tarpeellisina. 100 % tutkimukseen vastanneista vastasi, että tekijänoikeusjärjestöt ovat vähintään jossain määrin tarpeellisia.

TAULUKKO 5. Tekijänoikeuksien tärkeyden ja tekijänoikeusjärjestöjen tarpeellisuuden välinen korrelaatio.

		Correlations		
			Tekijänoikeudet ja asenteet: Koen tekijänoikeudet tärkeiksi.	Tekijänoikeudet ja asenteet: Tekijänoikeusjärjestöt ovat tarpeellisia. (esim Teosto, Gramex, Kopiosto)
Spearman's rho	Tekijänoikeudet ja asenteet: Koen tekijänoikeudet tärkeiksi.	Correlation Coefficient	1,000	,266
		Sig. (2-tailed)	.	,180
		N	27	27
	Tekijänoikeudet ja asenteet: Tekijänoikeusjärjestöt ovat tarpeellisia. (esim Teosto, Gramex, Kopiosto)	Correlation Coefficient	,266	1,000
		Sig. (2-tailed)	,180	.
		N	27	27

Tutkin onko kokemuksella tekijänoikeuksien tärkeydestä korrelaatiota tekijänoikeusjärjestöjen tarpeellisuuden kokemukseen. Korrelaatiokerroin näiden kahden muuttujan välillä on 0,266 kuten taulukosta 5 on nähtävissä. Vahvaa korrelaatiota ei kuitenkaan näiden muuttujien välille muodostunut, joten tästä ei voi vetää johtopäätöstä siitä, että tekijänoikeuksien tärkeänä kokeminen lisääsi kokemusta tekijänoikeusjärjestöjen tarpeellisuudesta. Merkitsevyytasoksi tässä tapauksessa muodostui 0,180, joten näillä kahdella muuttujalla ei ole merkittävää korrelaatiota keskenään.



KUVIO 11. Tekijänoikeusjärjestöt ovat oikealla asialla.

Kuviosta 11 havaitaan, että musiikinopettajat myös pitävät tekijänoikeusjärjestöjen toimintaa oikeanlaisena. Avoimissa kysymyksissä musiikinopettajat toivat esille arvostustaan tekijänoikeusjärjestöille. Heidän mukaansa tekijänoikeusjärjestöt tekevät tärkeää työtä ja niiden olemassaolo on tärkeää, jotta tekijänoikeuksista voidaan pitää kiinni Suomessa.

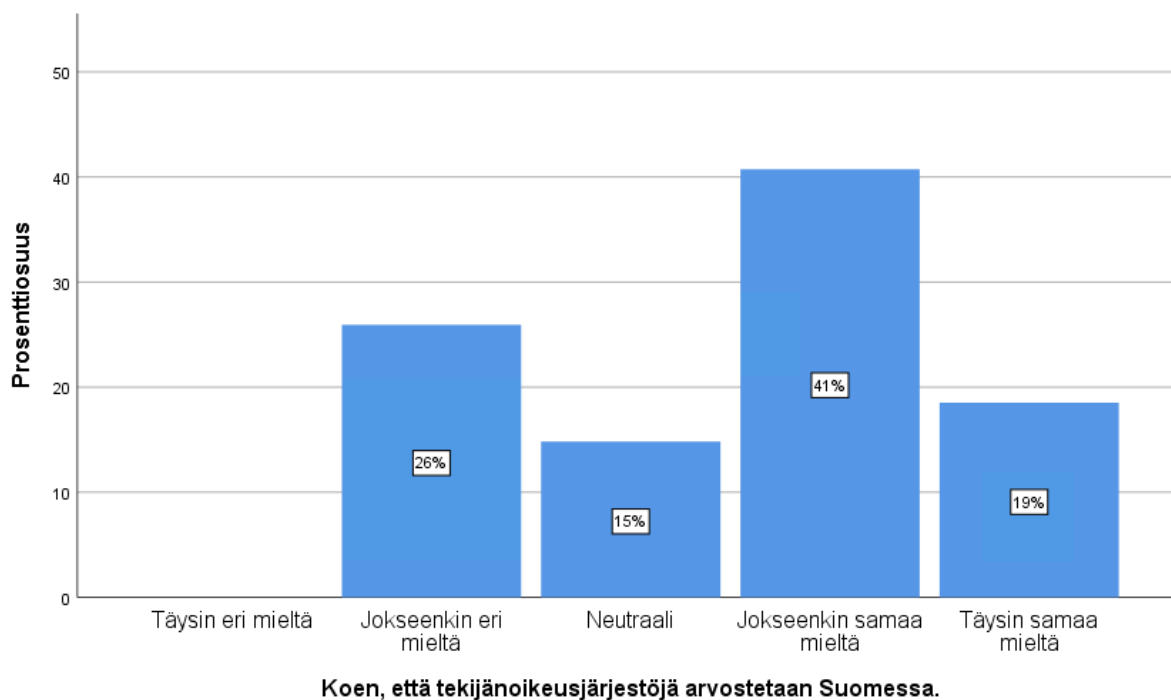
TAULUKKO 6. Tekijänoikeusjärjestöjen tarpeellisuuden ja tekijänoikeusjärjestöjen oikealla asialla olemisen korrelaatio.

Correlations

			Tekijänoikeudet ja asenteet: Tekijänoikeusjärjestöt ovat tarpeellisia. (esim Teosto, Gramex, Kopiosto)	Tekijänoikeudet ja asenteet: Tekijänoikeusjärjestöt ovat oikealla asialla.
Spearman's rho	Tekijänoikeudet ja asenteet: Tekijänoikeusjärjestöt ovat tarpeellisia. (esim Teosto, Gramex, Kopiosto)	Correlation Coefficient	1,000	,475*
		Sig. (2-tailed)	.	,012
		N	27	27
	Tekijänoikeudet ja asenteet: Tekijänoikeusjärjestöt ovat oikealla asialla.	Correlation Coefficient	,475*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,012	.
		N	27	27

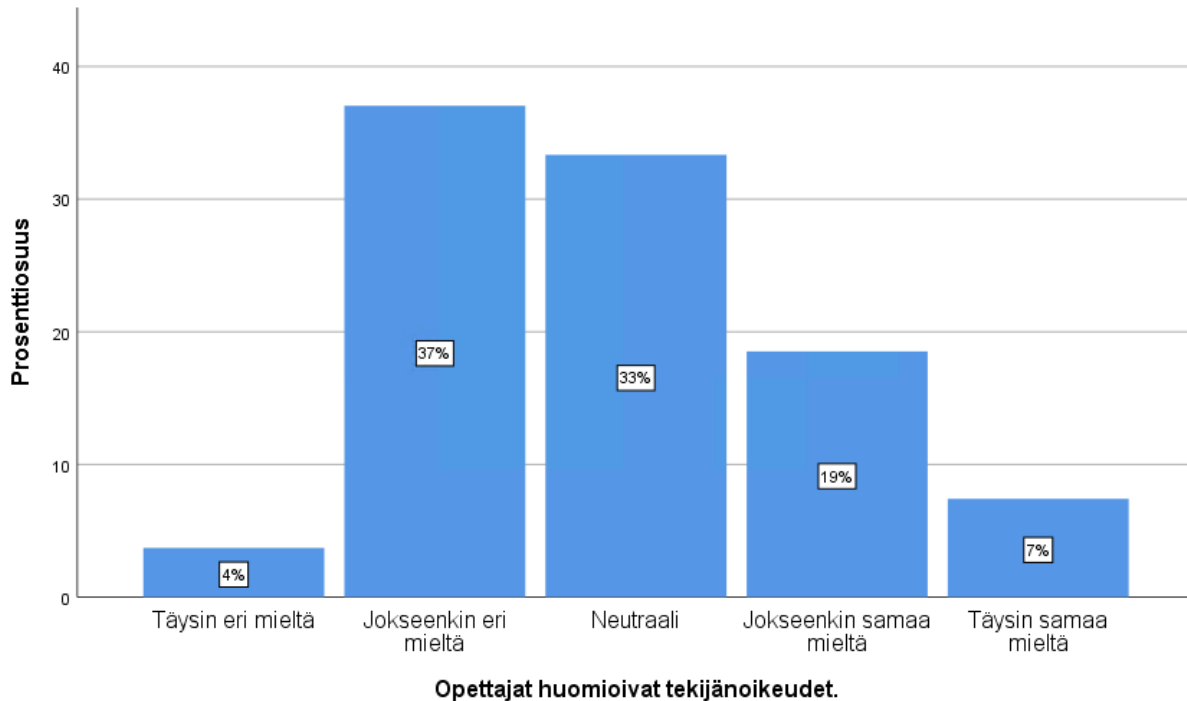
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tutkin kahden tekijänoikeusjärjestöihin liittyvän väittämän korrelaatiota keskenään. Korrelaatiokerroin taulukon 6 mukaan näiden kahden muuttujan välillä on 0,475, joten niiden välillä on havaittavissa positiivinen korrelaatio. Mikäli musiikinopettaja ajattelee tekijänoikeusjärjestöjen olevan tarpeellisia, niin tuloksieni mukaan hän todennäköisesti myös ajattelee näiden järjestöjen olevan oikealla asialla. Tämän korrelaatiotestin P-arvo on 0,012, joka tarkoittaa tuloksen olevan Heikkilän (2014) mukaan tilastollisesti suuntaa antava.



KUVIO 12. Miten musiikinopettajat kokevat tekijänoikeusjärjestöjen arvostuksen Suomessa.

Kuviosta 12 on havaittavissa musiikinopettajien kokevan tekijänoikeuksia arvostettavan Suomessa melko hyvin. Yhteensä noin 60 % vastaajista koki näin. Noin neljännes, 26 %, kuitenkin näkee asian olevan toisin. Tekijänoikeusbarometrin mukaan noin 78 % suomalaista arvostavat tekijänoikeusjärjestöjä, joten musiikinopettajien ajatukset ovat jossain määrin linjassa todellisuuden kanssa (Tekijänoikeuden tiedotus- ja valvontakeskus ry, 2020).



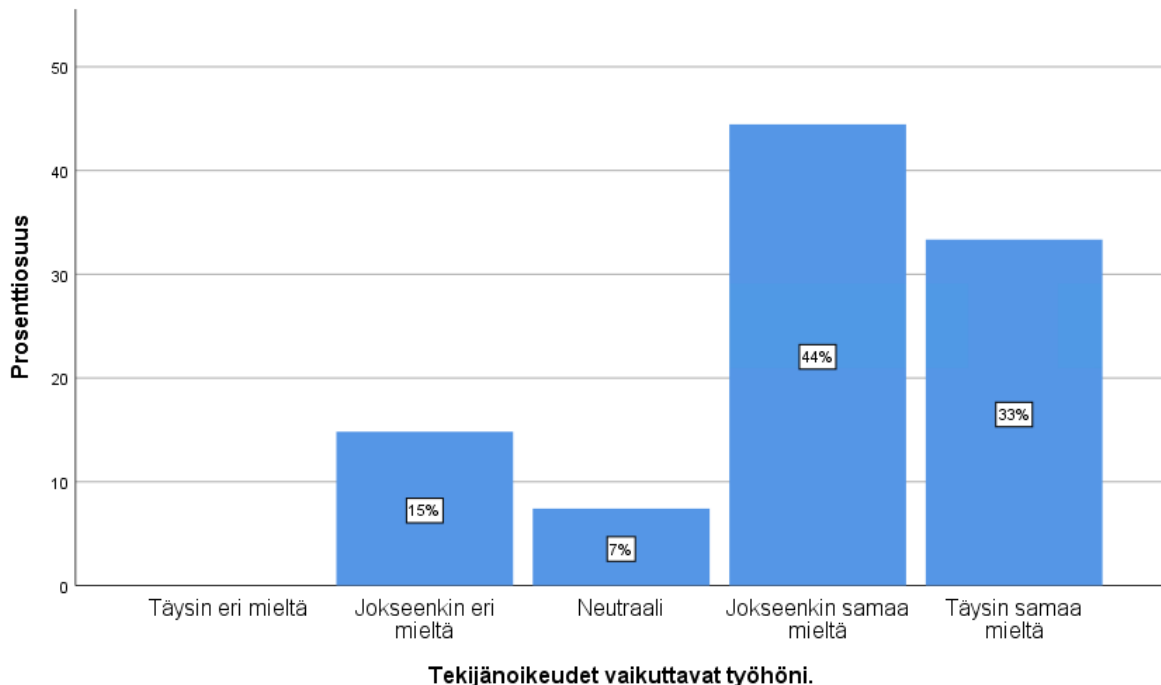
KUVIO 13. Musiikinopettajien näkemys tekijänoikeuksien huomioimisesta opettajien keskuudessa

Kuviosta 13 näkee, että yhteensä vain reilu neljännes eli noin 26 % ajattelee opettajakunnan yleisesti ottavan tekijänoikeudet huomioon työssään ja vain 7 % heistä oli täysin samaa mieltä. Välttämättä monet eivät ole tietoisia siitä, miten muut opettajat ajattelevat tekijänoikeuksista tai niistä ei ole keskusteltu kollegoiden kanssa koskaan. Oletettavaa on, että 33 % vastaajista valitsi neutraalin vastausvaihtoehdon näiden syiden takia. Huomattavan suuri osa eli 41 % kokee kuitenkin, että opettajat eivät ota tekijänoikeuksia huomioon.

Musiikinopettajat arvostavat tekijänoikeuksia eli heidän asenteensa tekijänoikeuksia kohtaan on positiivinen. Vain hyvin pieni osa vastaajista vastasi, että ei koe tekijänoikeuksia tärkeiksi edes jossain määrin. Pyysin musiikinopettajia arvioimaan yleisesti, miten opettajat huomioivat tekijänoikeuksia ja selkeänä pääpiirteenä nousi esiin se, että opettajien ei koeta huomioivan tekijänoikeuksia. Samoin tekijänoikeusjärjestöjä pidetään arvossaan musiikinopettajien piirissä. Niiden koetaan olevan oikealla asialla ja musiikinopettajat näkevät pääasiassa, että niitä arvostetaan Suomessa yleisesti melko hyvin. Tämä tulos on linjassa tuoreimman tekijänoikeusbarometrin kanssa (Tekijänoikeuden tiedotus- ja valvontakeskus ry, 2020).

5.4 Tekijänoikeuksien vaikutus musiikinopettajien arkeen

Oletukseni on, että tekijänoikeuksilla on vaikutusta opetustyöhön. Musiikinopettajien koen olevan muita opettajia enemmän tekijänoikeuksien kanssa tekemisissä, sillä opetettavan aineen eli musiikin luonteeseen kuuluu usein teosten hyödyntäminen ja luominen. Musiikin soittaminen, musiikkivideoiden katselu, sovitusten tekeminen tai omien kappaleiden luominen oppilaiden kanssa ovat normaaleja ja yleisiä opetusmuotoja oppitunneilla. Lisäksi musiikinopettajat ovat monesti järjestämässä koulun juhlia sekä tapahtumia, joissa tekijänoikeudet ovat myös huomioon otettava seikka.



KUVIO 14. Tekijänoikeuksien vaikutus musiikinopettajien työhön.

Kuviosta 14 nähdään, että 44 % vastaajista kertoo olevansa jokseenkin samaa mieltä ja 33 % vastaajista täysin samaa mieltä sen kanssa, että tekijänoikeudet vaikuttavat heidän työhönsä. Suurin osa vastanneista musiikinopettajista kokee siis tekijänoikeuksien vaikuttavan työhönsä. Huomattavaa on kuitenkin, että 15 % on jossain määrin eri mieltä tämän väitteen kanssa. Avomissa vastauksissa korostui, miten paljon ja miten eri tavoin tekijänoikeudet vaikuttavat musiikinopettajan arjessa. Muun muassa lisääntynyt työmäärä tekijänoikeuksien takia huolettaa useita vastaajia. Tekijänoikeuksista huolehtiminen aiheuttaa muutoksia siihen, mitä kappaleita

oppilaiden kanssa voidaan kuunnella tai musisoida. Oppimateriaalityön kasvu on yksittäisistä asioista suurin. Oman oppimateriaalin tekeminen ja laillisen oppimateriaalin etsiminen vie paljon työajasta.

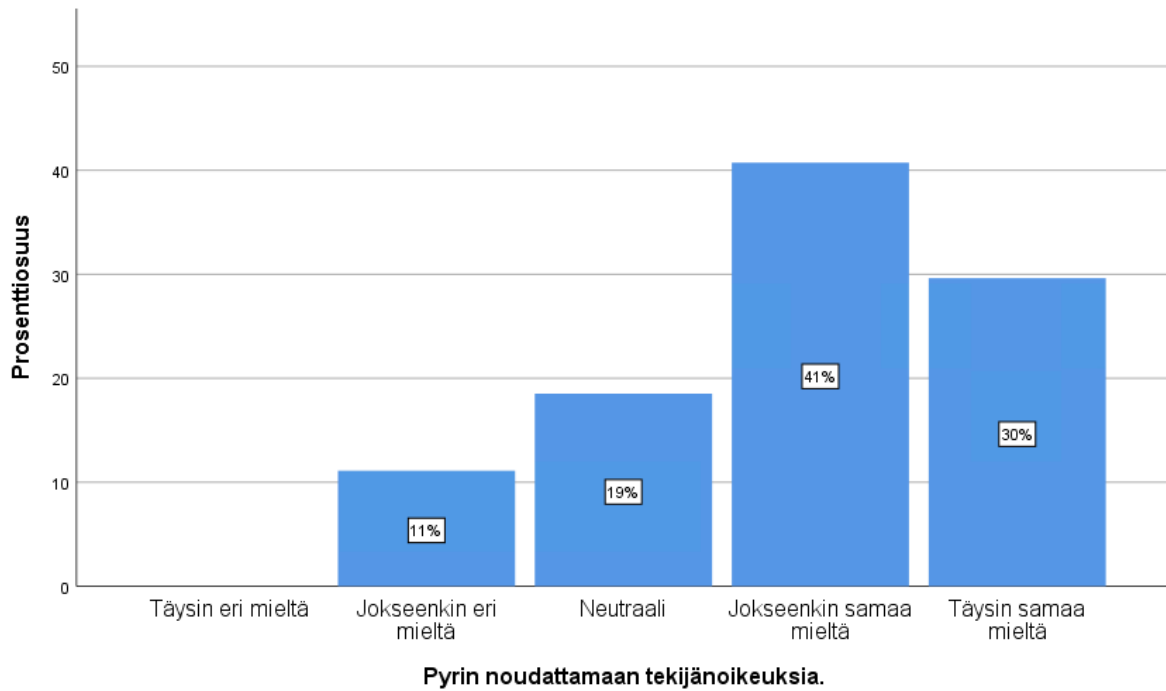
TAULUKKO 7. Oppilaitostason ja opetusuran pituuden korrelaatiotesti tekijänoikeuksien työhön vaikuttavuuden kanssa.

			Correlations		
			Tekijänoikeudet vaikuttavat työhöni.	Missä oppilaitoksessa opetat pääasiassa?	Montako vuotta olet toiminut opettajana?
Spearman's rho	Tekijänoikeudet vaikuttavat työhöni.	Correlation Coefficient	1,000	-,059	,521**
		Sig. (2-tailed)	.	,771	,005
		N	27	27	27
	Missä oppilaitoksessa opetat pääasiassa?	Correlation Coefficient	-,059	1,000	-,014
		Sig. (2-tailed)	,771	.	,945
		N	27	27	27
	Montako vuotta olet toiminut opettajana?	Correlation Coefficient	,521**	-,014	1,000
		Sig. (2-tailed)	,005	,945	.
		N	27	27	27

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tutkin löytyykö tekijänoikeuksien vaikutuksen kokemuksien taustalta selittäviä tekijöitä korrelaatioiden muodossa. Ensimmäiseksi testasin, onko opetusasteella merkitystä siihen, miten tekijänoikeuksien vaikuttavuus koetaan. Taulukosta 7 on havaittavissa, että järjestyskorrelaatiokertoimeksi näiden muuttujien välille muodostui -0,059, joten muuttujien välillä on lievä negatiivinen korrelaatio. Korrelaatio on kuitenkin niin pientä, että käytännössä katsoen korrelaatiolla ei ole merkitystä tässä tilanteessa. Lisäksi merkitsevyysluku on liian suuri, jotta tulos voisi olla merkitsevä.

Toisessa korrelaatiotestissä tutkin miten opetusuran pituus vaikuttaa siihen, kuinka paljon tekijänoikeuksien koetaan vaikuttavan työhön. Järjestyskorrelaatiokertoimeksi muodostui näiden muuttujien välille 0,521, joten näiden kahden muuttujan välillä on selvä positiivinen korrelaatio kuten taulukosta 7 on nähtävissä. Pidempään musiikinopettajana toiminut henkilö kokee useammin tekijänoikeuksien vaikuttavan työhönsä. Merkitsevyystaso on 0,005, joten tämä tulos on tilastollisesti merkittävä.



KUVIO 15. Musiikinopettajien pyrkimys tekijänoikeuksien noudattamiseen.

Kuten kuviosta 15 on nähtävissä, suurin osa kyselyyn vastanneista musiikinopettajista pyrkii noudattamaan tekijänoikeuksia töissään. 41 % vastanneista oli jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa ja täysin samaa mieltä oli 30 %. Eri mieltä oli vain 11 % vastaajista. 19 % vastaajista valitsi neutraalin vaihtoehdon.

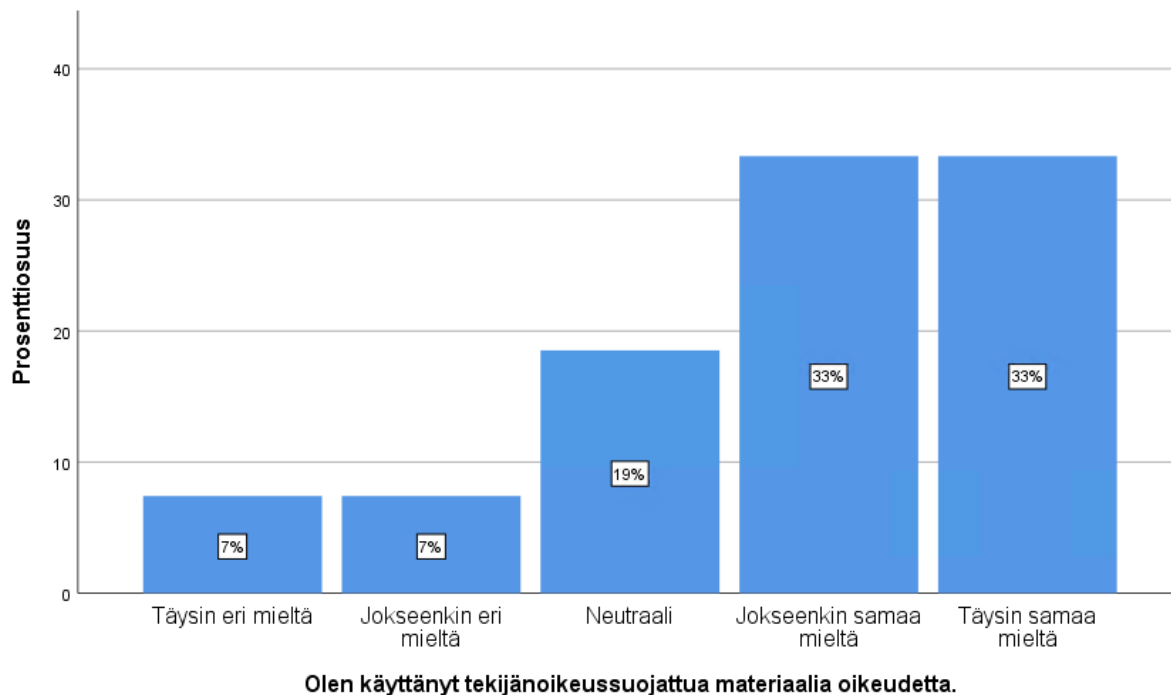
TAULUKKO 8. Taustamuuttujien vaikutus pyrkimykseen noudattaa tekijänoikeuksia.

Correlations

			Pyrin noudattamaan tekijänoikeuksia.	Missä oppilaitoksessa opetat pääasiassa?	Montako vuotta olet toiminut opettajana?
Spearman's rho	Pyrin noudattamaan tekijänoikeuksia.	Correlation Coefficient	1,000	-,097	,615**
		Sig. (2-tailed)	.	,629	,001
		N	27	27	27
	Missä oppilaitoksessa opetat pääasiassa?	Correlation Coefficient	-,097	1,000	-,014
		Sig. (2-tailed)	,629	.	,945
		N	27	27	27
	Montako vuotta olet toiminut opettajana?	Correlation Coefficient	,615**	-,014	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	,945	.
		N	27	27	27

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Taulukosta 8 havaitaan oppilaitosasteen vaikutuksen pyrkimykseen noudattaa tekijänoikeuksia olevan minimaalinen. Järjestyskorrelaatiokerroin näiden muuttujien välillä on -0,097, joten korrelaatio on hyvin pieniä. Lisäksi merkitsevyystaso on 0,629, joten tämä ei ole tilastollisesti merkitsevä tulos. Testasin tämän väitteen kohdalla myös opetusuran pituuden vaikutuksen vastauksiin. Taulukosta nähdään, että pyrkimys tekijänoikeuksien noudattamiseen näyttää kasvavan opetusuran pituuden kasvaessa, sillä järjestyskorrelaatiokerroin on 0,615. Merkitsevyystaso tällä korrelaatiokertoimella on 0,001, joten tämä tulos on tilastollisesti merkittävä. Pidempään opettaneet opettajat pyrkivät noudattamaan tekijänoikeuksia vähemmän aikaa opettaneita useammin.



KUVIO 16. Tekijänoikeussuojatun materiaalin käyttö oikeudetta.

Kuviosta 16 selviää, että kaksi kolmesta musiikinopettajasta on käyttänyt tekijänoikeuksilla suojattua materiaalia oikeudetta. 33 % vastaajista valitsi jokseenkin samaa mieltä ja yhtä suuri osa valitsi vaihtoehdon täysin samaa mieltä. On selvää, että on myös musiikinopettajia, jotka eivät käytä tekijänoikeuksilla suojattua materiaalia oikeudetta. Yhteensä 14 % valitsi joko jokseenkin eri mieltä tai täysin eri mieltä vaihtoehdot. Tutkimukseni kannalta on merkittävä tulos havaita, että kaksi kolmesta musiikinopettajasta käyttää tekijänoikeussuojattua materiaalia oikeudetta.

TAULUKKO 9. Tekijänoikeussuojatun materiaalin käyttö oikeudetta korreloituna opettajan työuran pituuteen ja tekijänoikeuksien noudattamisen pyrkimykseen.

Correlations

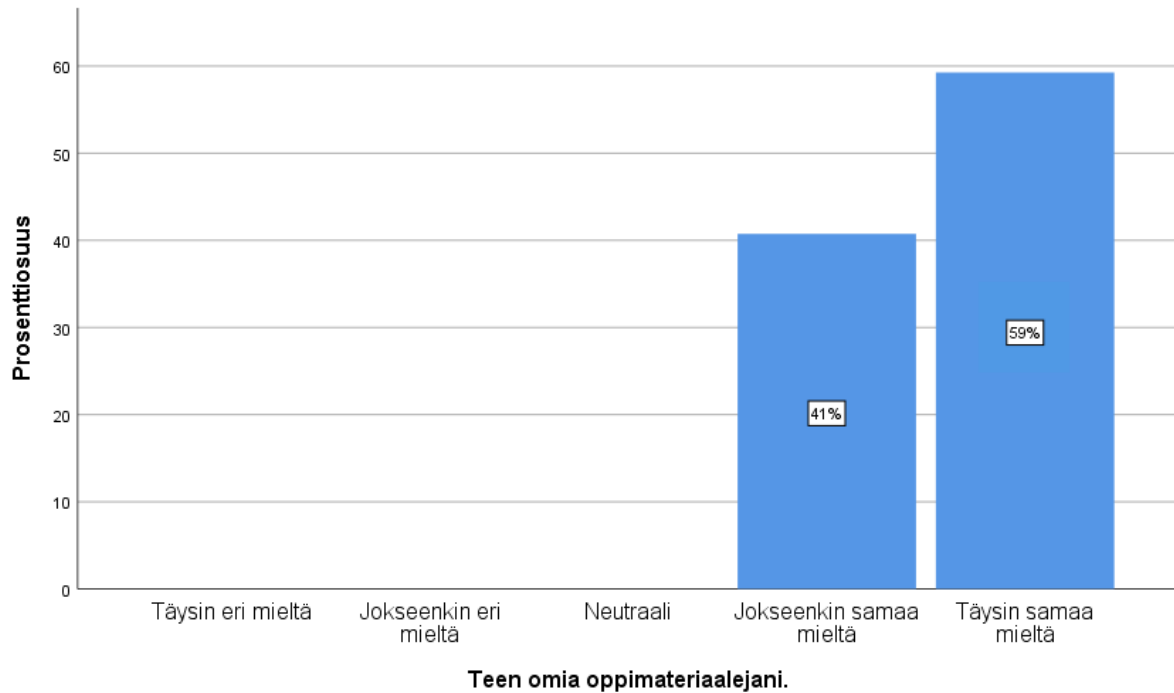
			Pyrin noudattamaan tekijänoikeuksia.	Olen käyttänyt tekijänoikeussuojattua materiaalia oikeudetta.	Montako vuotta olet toiminut opettajana?
Spearman's rho	Pyrin noudattamaan tekijänoikeuksia.	Correlation Coefficient	1,000	-,602**	,615**
		Sig. (2-tailed)	.	,001	,001
		N	27	27	27
	Olen käyttänyt tekijänoikeussuojattua materiaalia oikeudetta.	Correlation Coefficient	-,602**	1,000	-,436*
		Sig. (2-tailed)	,001	.	,023
		N	27	27	27
	Montako vuotta olet toiminut opettajana?	Correlation Coefficient	,615**	-,436*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	,023	.
		N	27	27	27

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

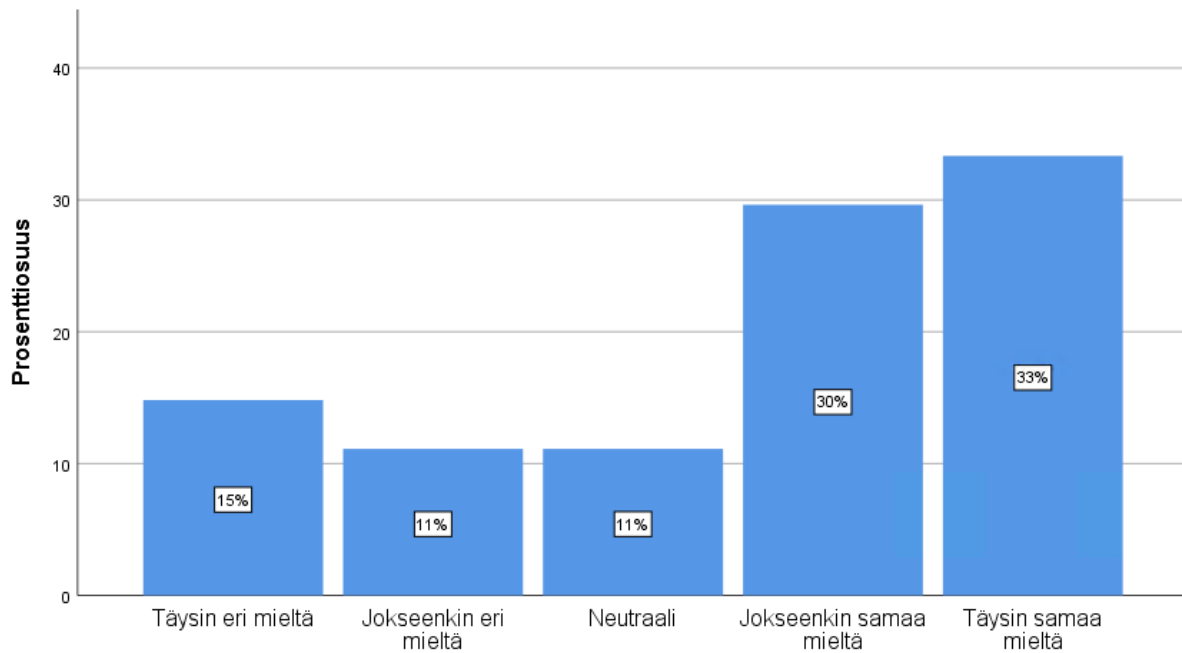
Taulukko 9 tuo esiin melko odotetun tuloksen. Testatessa korrelaatiota tekijänoikeuksilla suojatun materiaalin oikeudettoman käytön ja pyrkimyksen noudattaa tekijänoikeuksia välillä järjestyskorrelaatiokertoimeksi muodostui -0,602 merkitsevyytasolla 0,001. Kyseessä on tilastollisesti merkittävä tulos. Negatiivinen korrelaatio tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, että mitä useammin vastaaja on ilmoittanut käyttävänsä tekijänoikeussuojattua materiaalia oikeudetta, sitä harvemmin vastaaja ilmaisee pyrkivänsä tekijänoikeuksien noudattamiseen työssään.

Samasta taulukosta havaitaan myös, että opetusuran pituudella on vaikutus siihen, onko käyttänyt tekijänoikeussuojattua materiaalia oikeudetta. Näiden muuttujien välillä on havaittavissa negatiivinen korrelaatio. Järjestyskorrelaatiokerroin on -0,436 ja korrelaation merkittävyystaso on 0,023 eli korrelaatio on tilastollisesti melkein merkittävä. Näin ollen tutkimukseni mukaan vähemmän aikaa musiikinopettajina toimineet käyttävät tekijänoikeussuojattua materiaalia oikeudetta useammin.



KUVIO 17. Omien oppimateriaalien luominen

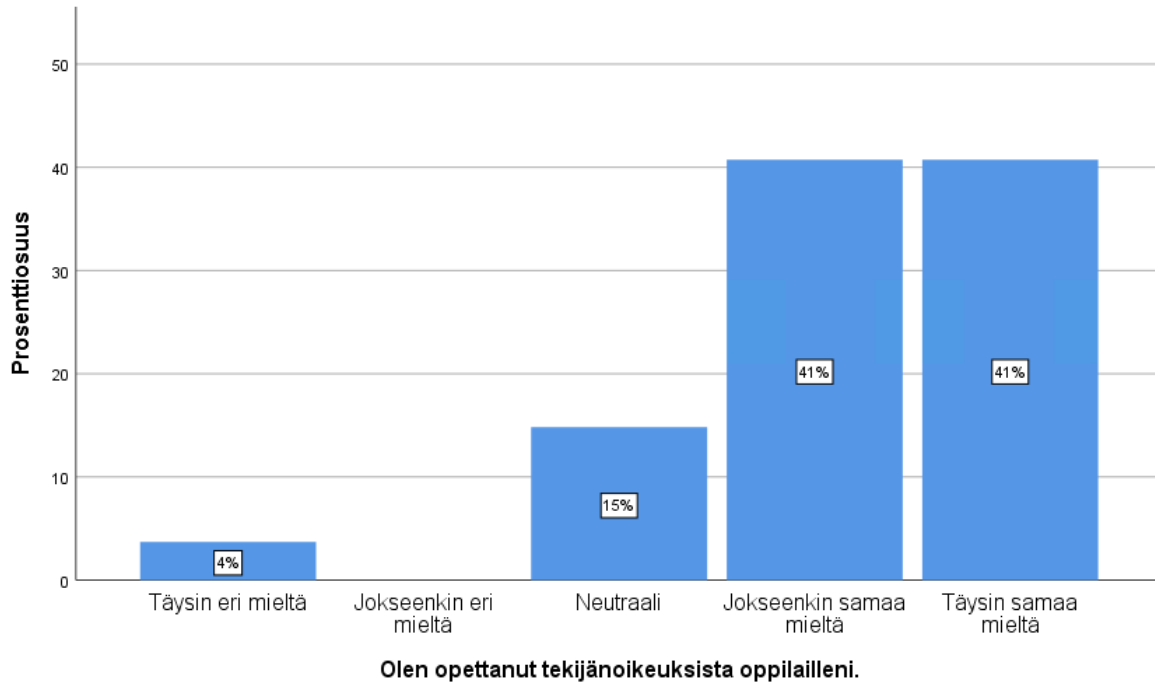
Ei ole yllätys, että kyselyni perusteella musiikinopettajista kaikki tekevät oppimateriaaleja kuten kuviosta 17 on havaittavissa. 41 % vastaajista on jokseenkin samaa mieltä ja 59 % täysin samaa mieltä. Uusia musiikinoppimateriaaleja ei ole julkaistu paperisena enää pitkään aikaan, joten käytännössä kaikkien musiikinopettajien on luotava omaa materiaaliaan, jotta voidaan hyödyntää uusia kappaleita ja muutenkin uudistaa oppimateriaalejaan tähän päivään. Avomissa kysymyksissä nousee monesti esille koulujen pienet budjetit, joista ei voida kustantaa uusien nuottien hankkimista, joten opettajat itse tekevät nuotit ja muut tarvittavat oppimateriaalit oppilailleen. Lisäksi sähköisten nuottien käytön hankaluus on joillain vastaajilla syynä siihen, että osa tekee itse nuotteja tulostaakseen niitä oppilailleen.



Olen tehnyt oppilaideni kanssa tekijänoikeuksilla suojattuja teoksia, kuten äänitteitä tai videoita.

KUVIO 18. Oppilaiden omat teokset oppitunneilla.

Kyselyni perusteella suuri osa musiikinopettajista tekee teoksia oppitunneilla oppilaiden kanssa. Kuviossa 18 voi nähdä, että 30 % vastaajista vastasi olevansa jokseenkin samaa mieltä ja 33 % täysin samaa mieltä, joten teosten luominen opetuksen yhteydessä vaikuttaisi olevan melko yleistä. Oppilaiden kanssa teoksia luodessa on hyvä pitää mielessä oppilaiden omat oikeudet. Oppilaille ja opiskelijoille itselleen syntyvät tekijänoikeudet heidän tekemiinsä teoksiin. Opettaja ei voi hyödyntää heidän teoksiaan ilman lupaa.



KUVIO 19. Tekijänoikeuksista opettaminen.

Perus- ja lukio-opetukseen kuuluu tekijänoikeuksista opettaminen. Kuviosta 19 havaitaan, että 82 % kyselyyn vastanneista musiikinopettajista opettaakin tekijänoikeuksista vähintäänkin jossain määrin. Vain 4 % vastasi, että ei opeta ollenkaan ja 15 % valitsi neutraalin vastausvaihtoehdon.

TAULUKKO 10. Opetusasteen ja työuran pituuden vaikutus tekijänoikeuksista opettamiseen

			Correlations		
			Olen opettanut tekijänoikeuksista oppilailleni.	Montako vuotta olet toiminut opettajana?	Missä oppilaitoksessa opetat pääasiassa?
Spearman's rho	Olen opettanut tekijänoikeuksista oppilailleni.	Correlation Coefficient	1,000	,383*	-,070
		Sig. (2-tailed)	.	,049	,728
		N	27	27	27
	Montako vuotta olet toiminut opettajana?	Correlation Coefficient	,383*	1,000	-,014
		Sig. (2-tailed)	,049	.	,945
		N	27	27	27
	Missä oppilaitoksessa opetat pääasiassa?	Correlation Coefficient	-,070	-,014	1,000
		Sig. (2-tailed)	,728	,945	.
		N	27	27	27

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Pohdin, onko opetusasteella korrelaatiota tekijänoikeuksista opettamisen kanssa, sillä alakoulun luokka-asteille opetussuunnitelma ei velvoita tekijänoikeuksista opettamista. Vasta vuosiluokilla 7–9 tekijänoikeudet esiintyvät ensimmäisen kerran osana musiikin oppiainetta perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Lisäksi lukion opetussuunnitelmassa tekijänoikeudet eivät ole osa musiikin oppiaineen kokonaisuutta, vaan ne ovat osana lukion yleisiä oppimistavoitteita. Tutkin onko opettajan opetusasteella merkitystä sille, onko hän opettanut tekijänoikeuksista, mutta kuten taulukko 10 osoittaa, näiden kahden muuttujan välillä ei ole merkittävää korrelaatiota. Järjestyskorrelaatiokerroin on vain -0,070, joten kyseessä on hyvin lievä negatiivinen korrelaatio. Lisäksi korrelaation merkitsevyytaso on 0,728 eli tämä tulos ei ole tilastollisesti merkittävä. Opetusasteella ei siis vaikuttaisi olevan eroa tekijänoikeuksista opettamisen suhteen.

Opetusuran pituudella on hieman vaikutusta siihen, onko tekijänoikeuksista opettanut. Mitä pidempään on opettajana toiminut, sitä varmemmin on opettanut tekijänoikeuksista oppilailleen tutkimukseni mukaan. Korrelaatiotestin tuloksena järjestyskorrelaatiokerroin on 0,383 ja merkitsevyytaso on 0,049. Tämä tulos on Heikkilän (2014) mukaan melkein merkitsevä tulos tilastollisesti. P:n arvo on kuitenkin niin lähellä 0,05:ttä, että tästä tuloksesta ei voida tarkempia johtopäätöksiä vetää.

Tulosten perusteella on selvää, että tekijänoikeuksilla on vaikutuksia musiikinopettajan arjessa. Tekijänoikeudet aiheuttavat lisätyötä omien oppimateriaalien luomisen muodossa, laillisten oppimateriaalien etsinnässä ja muussa musiikinopettajien työkuvaan kuuluvassa toiminnassa. Vaikuttaa siltä, että pidempään opettajina toimineet opettajat kokevat tekijänoikeuksien vaikutuksen useammin verrattuna lyhyemmän aikaa opettajina toimineisiin, mutta opetusasteen vaikutus tekijänoikeuksien vaikutukseen oli pientä.

Avoimissa kysymyksissä monet vastaajat kokivat, että tekijänoikeudet vievät paljon työaika, kun valmiita nykyaikaisia oppimateriaaleja ei ole saatavilla. Lisäksi monia harmistuttaa se, että noudattamalla tekijänoikeuksia ei voida helposti käyttää oppilaita innostavaa materiaalia. Tämä aiheuttaa sisäisiä ristiriitoja opettajissa. Opettajat haluavat oppilaidensa parasta, mutta toimiesaan lain mukaan pilkulleen tämä ei ole mahdollista. Pedagogiset syyt nousivatkin yleisimmäksi yksittäiseksi syyksi sille, että musiikinopettajat toimivat tekijänoikeuslakien vastaisesti työssään. Lisänä tälle perustelulle useampi vastaaja nosti sen, että teoksia ei käytetä millään tapaa kaupallisesti opetuksessa. Kukaan ei siis hyödy rahallisesti teosten käytöstä. Toisaalta tämä on pois tekijöiden korvauksista, mikä useissa vastauksissa esiin nousikin.

6 Pohdinta

Tässä luvussa esitän johtopäätökseni tuloksista ja pohdin niiden merkitystä käyttäen avukseni teoreettista viitekehystä. Lisäksi esittelen jatkotutkimuskohteita, joita tämän tutkimuksen pohjalta herää. Tarkastelen myös tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä.

6.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää musiikinopettajien asenteita ja toimintaa tekijänoikeuksien kanssa. Tulosten perusteella on selvää, että musiikinopettajien työhön tekijänoikeuksilla on laaja ja moniulotteinen vaikutus. Yksi tutkimuskysymyksistäni oli selvittää, miten tekijänoikeudet vaikuttavat musiikinopettajan arjessa. Vaikutukset heijastuvat arkipäivän työskentelyyn tulosten mukaan hyvin monella tapaa. Vaikutukset voivat olla konkreettisia, kuten lupien hankkiminen juhlien striimausta varten tai sitten ne voivat olla henkisiä, kuten lisääntynyttä stressiä tai huolta. Myös käytettävään oppimateriaaliin tekijänoikeuksilla on suuri rooli. Tuloksista huokui esiin huoli siitä, että musiikinopettajat haluaisivat noudattaa tekijänoikeuksia, mutta samanaikaisesti se koetaan mahdottomana opetuksen laadun takaamiseksi.

Musiikinopettajat rikkovat tekijänoikeuksia säännöllisesti työssään. Perusteluina lakien ja oikeuksien rikkomiselle nousi esiin useimmin erilaiset pedagogiset syyt. Opettajat haluavat oppilaidensa parasta. Myös oman työn helpottaminen ja laiskuus ovat syitä luvattoman materiaalin käytölle kuten myös lupien hakemisen vaikeus. Festingerin (1957) mukaan ihmisen ajatuksen ollessa kognitiivisessa dissonanssissa kyseinen henkilö pyrkii saamaan uskomusten, tietojen ja tekojen tasapainoa takaisin. Musiikinopettajat ovat hyvin tietoisia siitä, että he rikkovat tekijänoikeuslakia käyttäessään luvatonta materiaalia ja tämä aiheuttaa kognitiivista dissonanssia opettajissa, sillä heidän omat asenteensa tekijänoikeuksia kohtaan ovat heidän omia tekojaan vastaan. Näin ollen jokainen on perustellut itselleen luvattoman materiaalin käytön omalla tavallaan pyrkiessään kohti konsonanssia eli tasapainoa.

Myös asenteiden kolmikomponenttimallilla opettajien tekijänoikeuksien rikkomista voidaan selittää. Affekti eli tunnekomponentti on suurimmalla osalla musiikinopettajia positiivinen tekijänoikeuksia kohtaan, he siis pitävät tekijänoikeuksia tärkeinä ja arvostavat niitä. Tämä vastaa tutkimuskysymykseeni musiikinopettajien asenteista tekijänoikeuksia kohtaan, sillä ne ovat selkeästi positiivisia. Käyttäytymiskomponentti taas tarkoittaa käytännön toimintaa, kuten musiikin soittamista ilman asianmukaisia lupia luokassa. Asenteen kolmikomponenttimallin

kolmas komponentti, kognitiivinen, tarkoittaa tietoa aiheesta. Tulosteni perusteella musiikinopettajat kyllä tietävät tekijänoikeuksista ja arvostavat niitä, mutta käytännössä niiden mukaan toimiminen on harvemmin täysin laillista. Toisin sanoen käyttäytymiskomponentti ei ole linjassa kahden muun komponentin kanssa ja on epätasapainossa. Tulosteni mukaan kolmikomponenttimallin ja kognitiivisen dissonanssin yhdistelmä on melko kuvaavaa musiikinopettajien asenteille ja toiminnalle tekijänoikeuksien suhteen.

Ennen tutkimuksen aloittamista pohdin omia ajatuksiani tekijänoikeuksien ja musiikinopettajien arjesta. Omat kokemukseni sijaisena toimimisesta ja keskustellessani muiden jo työelämässä olevien musiikinopettajien kanssa ovat vahvistaneet ajatustani siitä, että musiikinopettajien keskuudessa tekijänoikeudet ovat arvossaan, mutta niitä sivuutetaan usein. Itselleni olen perustellut tämän juuri pedagogisilla syillä. Haluan tarjota oppilailleni opettavaista, mutta samalla mahdollisimman mielenkiintoista opetusta. En usko, että täysin tekijänoikeusvapaata materiaalia käyttämällä pystyisin luomaan oppilailleni yhtä mielenkiintoisia oppitunteja. Arvelinkin, että tämä nousee tässä tutkimuksessa yhdeksi merkittäväksi syyksi tekijänoikeuksien ajoittaiseen sivuuttamiseen. Lisäksi tiedostin etukäteen jo tekijänoikeuslakien ongelmat ja monimutkaisuuden, sillä tutustuin niihin jo kandidaatin tutkielmassani aiemmin. Näin ollen itselleni ei ollut yllätys sekään, että lakien tuntemattomuus ja monimutkaisuus vaikuttaa suuresti musiikinopettajien toimintaan tekijänoikeuksien kanssa.

Tekijänoikeuksien noudattamattomuuteen vaikuttaa pedagogisten syiden lisäksi tekijänoikeuslakien monimutkaisuus. Yksi tutkimuskysymyksistäni oli selvittää, miten musiikinopettajat tuntevat tekijänoikeudet. Tulosten mukaan musiikinopettajat eivät tunne tekijänoikeuslakeja tarpeeksi hyvin ja niistä on hankalaa löytää selkeää tietoa. Musiikinopettajat kaipaisivat selkeää ohjeistusta siihen, mitä koulumaailmassa voi tehdä lakien puitteissa. Tekijänoikeuslaeista löytyy myös ristiriitaisuuksia koskien varsinkin, kun halutaan käyttää nykyaikaisia internetpalveluita. Tämä ei helpota lakien tulkintaa mitenkään. Lisäksi tutkimuksessani kävi selkeästi ilmi se, miten heikosti musiikinopettajat kokevat saaneensa asiaan perehdytystä musiikkikasvatuksen koulutuksessaan. Ei olekaan ihme, että jokainen vastaajani vastasi toivovansa lisäkoulutusta aiheesta. Olisiko tekijänoikeudet musiikinopettajan näkökulmasta hyvä ottaa huomioon musiikkikasvatuksen koulutuksessa jollain tapaa? Mielestäni tämä olisi tärkeä aihe käsiteltäväksi musiikkikasvattajille, sillä nämä asiat tulevat työelämässä vastaan kaikilla ja niihin tulisi löytää vastaukset tavalla tai toisella.

Tekijänoikeuksistako ei siis välitetä kouluissa? Päinvastoin. Musiikinopettajat välittävät tutkimukseni mukaan suuresti tekijänoikeuksista, mutta he näkevät, että koulumaailmassa on otettava erivapauksia, jotta he pystyvät takaamaan opetuksensa laadun. Useat musiikinopettajat nostavat esiin tutkimukseni mukaan sitä, että he joutuvat rikkomaan lakeja ja tekijöiden oikeuksia. He eivät välttämättä haluaisi tehdä niin, mutta ovat kokeneet sen pakolliseksi oppilaidensa takia. Oppilaille halutaan antaa mahdollisimman hyvää musiikinopetusta ja tähän kuuluu uusien kappaleiden ja materiaalien hyödyntäminen.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusta tehdessä virheiden muodostumista vältellään luonnollisesti. Tästä huolimatta tutkimusten luotettavuus voi vaihdella. Siksi tutkimuksissa on hyvä myös arvioida oman tutkimuksensa luotettavuutta. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt toimimaan siten, että tutkimukseni luotettavuus olisi hyvällä tasolla. Hirsjärvi ja kollegat (2009) kertovat tutkimuksen luotettavuuden kahdeksi tärkeimmäksi mittariksi reliabiliteetin ja validiteetin. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta eli onko jollakulla muulla mahdollista saada samankaltaiset tulokset. Reliabiliteetilla mitataan, kuinka hyvin tutkimuksesta saadaan toistuvia tuloksia, jotka eivät pohjaudu sattumanvaraisuuteen. Validius tarkoittaa tutkimukseen valitun tutkimusmenetelmän kykenevyyttä mitata tutkittavaa asiaa. Erilaiset tutkimusmenetelmät voivat antaa toisistaan poikkeavia tuloksia ja tutkimuksen onnistumisen kannalta tärkeää onkin oikean menetelmän käyttö (Hirsjärvi ym., 2009, s. 231).

Määrällisessä tutkimuksessa puutteellinen reliabiliteetti johtuu usein satunnaisvirheistä, joita kyselytutkimuksissa varsinkin voi esiintyä Heikkilän (2014) mukaan. Otoksen koolla eli osallistujien määrällä on myös tiettyyn rajaan asti vaikutusta satunnaisvirheiden syntymiseen. Pienemmällä otoksella satunnaisvirheitä syntyy herkemmin. Oma otoskokoni on 27 osallistujaa, joten otoskoko on melko pieni. Näin ollen tulokseni eivät ole yleistettävissä laajemmin Suomen musiikinopettajiin. Lisäksi pariin väitteeseen iso osa osallistujista valitsi neutraalin vaihtoehdon eli he eivät ottaneet kantaa kysytyyn asiaan. Tämä asia aiheutti katoa ja heikensi tutkimuksen luotettavuutta.

Validiteetti pyrkii ilmaisemaan, kuinka hyvin tutkimus mittaa haluttua asiaa. Kyselytutkimuksissa tähän vaikuttaa tärkeimpänä kysymysten laatu. Onnistuneilla kysymyksillä saadaan mi-

tattua haluttua asiaa (Heikkilä, 2014, s. 177). Kysymysten ymmärtäminen väärin on yksi esimerkki kysymysten epäonnistumisesta. Tällöin vastaukset eivät vastaa haluttuun asiaan ollenkaan ja tutkimuksen validiteetti laskee (Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–232).

Omaa tutkimustani lähdin suunnittelemaan pohtimalla tarkasti mitä haluan tutkia. Kyselyn tekeminen ennen tutkimuskohteen tarkkaa valintaa on mahdotonta ja heikentäisi validiteettia huomattavasti. Päätettyäni tutkimuskohteen pystyin suunnittelemaan kyselylomakkeeni siten, että kysyn vain tarkasti aiheeseeni liittyviä kysymyksiä. Tein kysymyksistä useita eri versioita ajan kanssa, jotta voisin muotoilla kysymykset mahdollisimman yksiselitteisesti ja täten parantaa tämän tutkimuksen validiteettia. Pilottitutkimuksen avulla sain myös uusia näkökulmia kysymyksiin ja muokkasin niitä saadun palautteen pohjalta. Kyselyni kysymykset olivat mielestäni onnistuneita. Kysymyksiin ei tullut vastauksia, jotka olisivat olleet selkeästi väärin ymmärrettyjä. Koen saaneeni kyselyyni vastauksia, joihin voin luottaa. En koskaan tavannut kyselyyni osallistuvia henkilöitä, joten en ole ollut vaikuttamassa heidän vastauksiinsa. Tutkijan läsnäololla tutkitusti voi olla vaikutusta vastauksiin (Heikkilä, 2014, 64–65). Lisäksi en lähestynyt kyselyyni osallistuneita musiikinopettajia henkilökohtaisesti, vaan he itse päättivät osallistua saatekirjeeni luettuaan. Selviä huumorimielessä tehtyjä vastauksia vastausten joukosta en myöskään löytänyt. Näin ollen uskon vastausten olevan rehellisiä.

Tutkimukseni otoskoko (N=27) on kvantitatiiviseksi tutkimukseksi pieni. Näin pienellä otoskoolla tutkimukseni reliabiliteetti heikkenee, sillä satunnaisvirhe on luultavasti melko suurta. Lisäksi en voi varmistua otokseni edustavuudesta, sillä en voinut varmistaa ovatko vastaajat varmasti musiikinopettajia. Jaoin kyselyni Mitä tehdä musatunnilla -Facebook ryhmään, jossa tutkimushetkellä oli jäsenenä yli 11 000 henkilöä. Tähän ryhmään voi liittyä, vaikka ei toimitakaan musiikinopettajana. Uskon kuitenkin, että tutkimukseni antaa jonkinlaista suuntaa viittaa tähän tutkimusaiheeseen ja toimii hyvin pohjana jatkotutkimuksille.

Tutkimusta tehdessä tutkimuseettikka on tärkeä pitää mielessä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Kuulan (2011) mukaan hyviin tutkimuseettisiin tapoihin kuuluvat muun muassa rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tutkimustyön tarkkuus. Käyn vielä läpi muita Kuulan (2011) listaamia hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Tiedonhankinta-, tutkimus-, ja arviointitapojen tulisi olla eettisesti hyväksytyjä ja niiden tulisi edesauttaa tieteeseen kuuluvan tiedon avoimuutta. Myös aiemmat tutkijat ja heidän tutkimuksensa tulisi pitää arvossaan ja näihin tulisi viitata asi-

anmukaisesti tutkimuksessa. Tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportti pitäisi olla yksityiskohtainen ja akateemisessa maailmassa yleisesti hyväksytyjen ohjeiden mukaisesti toteutettu (Kuula, 2011, s. 26–27).

Aineistoa hankittaessa kerätään usein myös henkilötietoja, Kuula (2011) toteaa. Henkilötiedot ovat jaettavissa epäsuoriksi ja suoriksi henkilötiedoiksi. Suorat henkilötiedot tarkoittavat suoraan yksittäiseen henkilöön yhdistettäviä tietoja, kuten nimi, osoite, syntymäaika tai henkilötunnus. Epäsuorat henkilötiedot voivat liittyä muun muassa työpaikkaan, kouluun, ikään tai sukupuoleen. Mikäli tutkimuksessa kerätään suoria henkilötietoja, muodostuu niistä henkilörekisteri (Kuula, 2011, s. 58–59).

Omaa tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt toimimaan hyvin tutkimuseettisten tapojen mukaisesti. Olen kirjannut havaintoni ja löytöni ylös niin tarkasti kuin mahdollista. Tiedonhankintamuodokseni valitsin internetin kautta tehtävän kyselyn. Kyselyä suunnitellessa totesin, että tutkimustani varten en tarvitse vastaajiltani suoria henkilötietoja, joten en myöskään kysynyt niitä. Kyselyni sisälsi epäsuoria henkilötietoja, kuten myös henkilöiden yksilöllisiä tapoja kirjoittaa, joista periaatteessa voisi tunnistaa vastaajan. En kuitenkaan näe, että näin pienellä aineistolla ja lyhyillä avoimien kysymysten vastauksilla kukaan vastaaja olisi tunnistettavissa. Käytin kyselyn toteuttamiseen Webropol-palvelua kyselyn teon helpottamiseksi. Tämän palvelun valinnosta varmistin, että kyselyni ei kerää vastaajien sähköpostiosoitteita tai muitakaan henkilöiviä tietoja. Lisäksi Webropol (2021) ei kerää IP-osoitteita, joten senkin osalta vastaajien anonymiteetti on turvattu.

Merkitsin lisäksi mahdollisimman tarkasti jokaisen käyttämäni lähteen ylös, jotta tämän tutkielman lukija voisi vaivatta seurata käyttämiäni lähteitä. Selkeä ja oikein tehty lähdemerkintöjen käyttö myös kasvattaa tämän tutkimuksen luotettavuutta.

6.3 Lopuksi

Tutkielmani tavoitteena oli tutkia musiikinopettajien suhtautumista tekijänoikeuksiin sekä toimimista niiden kanssa. Musiikinopettajien arkeen kuuluu erilaisten mediaformaattien kanssa toimiminen. Eri paperiset asiakirjat ja nuotit, videomuotoiset materiaalit, äänitiedostot tai vaikka erilaiset pelit ovat yleisessä käytössä. Mikä tahansa näistä voi olla osana nykyaikaista musiikinopetusta, ja kaikkiin näistä liittyvät tekijänoikeudet omilla ominaisilla tavoillaan. Jotta

tekijänoikeuslakeja voisi noudattaa musiikinopettajan työssä täysin, lakien kiemurat pitäisi tuntea läpikotaisin ja oppimateriaalien tulisi olla tekijänoikeusvapaata tai materiaalit olisi tehtävä itse. Musiikinopettajat kuitenkin haluavat oppilaidensa parasta pedagogisessa tarkoituksessa ja siksi käyttävät usein myös tekijänoikeussuojattua materiaalia luvatta. He eivät pidä tästä toiminnasta, sillä musiikinopettajat arvostavat tekijänoikeuksia ja tietävät niiden olemassaolon oikein hyvin, mutta he kokevat harmaalle alueelle astumisen työnsä ja oppilaidensa kannalta oikeaksi ratkaisuksi.

Harmaa alue onkin hyvä kuvaus tekijänoikeuksista ja musiikin opettamisesta. Musiikinopettajat eivät ole täysin varmoja siitä, mitä he voivat musiikintunneilla tehdä tekijänoikeuksien kannalta ja monet musiikinopettajat tiedostavatkin tämän hyvin, mutta samalla he tuntevat, että ajantasaista ja helposti ymmärrettävää tietoa tekijänoikeuksista ei ole saatavilla. Tätä aihetta onkin mahdotonta lähestyä täysin mustavalkoisesti. Aiheeseen liittyy monia seikkoja, joiden takia tekijänoikeudet jäävät noudattamatta. Musiikinopettajien arvostus tekijänoikeuksia kohtaan on joka tapauksessa korkealla tasolla ja tästä asenteiden ja tekojen ristiriidasta monet kokevat jopa paineita tai ahdistusta.

Tutkimukseni toimii mielestäni hyvänä pohjana jatkoa ajatellen. Tämä tutkimuksen pohjalta jatkotutkimuksen yhdeksi aiheeksi näen oppimateriaalitutkimuksen. Tutkia voisi esimerkiksi sitä, mistä musiikinopettajat keräävät oppimateriaalinsa ja kuinka iso osa oppimateriaalista on tekijänoikeudellisesti sallittua. Oppimateriaalit tai oikeastaan niiden puute on noussut keskusteluun monien musiikinopettajaystäväieni kanssa ja olemme päätyneet tekemään yhteistyötä oppimateriaalien luomisessa, jotta jokainen meistä ei joutuisi tekemään materiaaleja samoista aiheista itsenäisesti. Oppimateriaalien tutkimuksen lisäksi näen tämän tutkimukseni hyvänä pohjana laajemman skaalan tekijänoikeustutkimukselle musiikinopetuksen alalla. Tekijänoikeudellisia ongelmia ja pulmakohtia löytyy useita ja mielestäni laajempi katsaus näihin olisi tarpeen. Suomen kokoisessa maassa musiikinopettajien oikeudetta käyttämättä materiaali on varmasti rahallisesti merkittävää. Voisi olla syytä tutkia, onko mahdollista kehittää mallia, jossa esimerkiksi kunta- tai kaupunkikohtaisesti voitaisiin tehdä opetusta koskevia sopimuksia, joiden turvin musiikinopettajat ja muut opettajat voisivat käyttää teoksia nykyistä vapaammin. Tällaisella tutkimuksella etsittäisiin samalla tapoja tukea tekijöitä heidän teostensa käytöstä.

Tekijänoikeuksista aiheutuvien paineiden taustalla on lisäksi musiikkikasvatuksen koulutuksessa ollut puute tekijänoikeuskoulutuksesta. Yksikään musiikinopettaja ei ole saanut mielestään riittäviä eväitä koulutuksestaan tekijänoikeusasioiden kanssa pärjäämiseen työelämässä.

Tätä tietoutta olisi tärkeää lisätä musiikkikasvatuksen koulutuksessa, jotta jatkossa tilanne voisi olla parempi. Itse koen tämän tutkimuksen aikana oppineeni rutkasti tekijänoikeuksien huomioon ottamisesta pian valmistavana musiikinopettajana. En voi vanna, että aina käyttäisin vain tekijänoikeusvapaata materiaalia, mutta ainakin tiedostan ja tunnen tekijänoikeudet työni kannalta. Pysin kuitenkin käyttämään laillisia oppimateriaaleja mahdollisuuksien mukaan, sillä mielestäni tekijät ansaitsevat korvauksensa. Toivon tämän tutkimuksen avaavan myös muiden musiikkikasvattajien silmiä tekijänoikeuksille, sillä ne ovat ja tulevat olemaan osa nykyaikaista musiikkikasvatusta jatkossakin.

Lähteet

- Aura, V. (2020). *Direktiivi uudistaa Suomen tekijänoikeuslain*. Haettu 22.2.2021 osoitteesta <https://www.teosto.fi/teostory/direktiivi-uudistaa-suomen-tekijanoikeuslain/>
- Bem, D. J. (1970). *Beliefs, attitudes, and human affairs*. Belmont: Brooks/Cole.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Erwin, P. (2001). *Attitudes and persuasion*. Hove: Psychology Press.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance* (Vol. 2). Stanford, CA: Stanford university press.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Grönfors, M. (2011). *Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät*. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkka.
- Grönlund, M., Ranti, T., Pönni, V. & Sinervo, P. (2017). *Economic contribution of copyright-based industries in Finland 2013–2015*. Helsinki: Ministry of Education and Culture, Finland.
- Haarmann, P. (2005). *Tekijänoikeus ja lähioikeudet* (3. p.). Helsinki: Talentum.
- Hallituksen esitys 28/2004 (2004). *Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi tekijänoikeuslain ja rikoslain 49 luvun muuttamisesta*. Haettu 10.5.2021 osoitteesta https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he_28+2004.pdf
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* (9. p.). Helsinki: Edita.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J-E., Hankonen, N., Renvik (Mähönen), T. A., Jasinskaja-Lahti, I., & Lipponen, J. (2020). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. (11. p.) Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. p.). Helsinki: Tammi.
- Hobbs, R. (2010). *Copyright clarity: How fair use supports digital learning*. Corwin: SAGE.
- Johnson, B. & Christensen, L. B. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Jonas, K., Broemer, P., & Diehl, M. (2000). Attitudinal ambivalence. *European review of social psychology*, 11(1), 35–74.
- Jukkara, J. & Poutala, M. (1999). *Tekijänoikeudet opetustyössä*. Helsinki: Edita.
- Karjalainen, L. (2010). *Tilastotieteen perusteet*. Ristiina: Pii-kirjat.

- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Mansala, M. (2009). *Tekijänoikeus opetuksessa: Opas opettajille, kouluttajille ja opetushallintoon*. Helsinki: Edita.
- Metsämuuronen, J. (2000). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp.
- Nummenmaa, L., Holopainen, M. k., Pulkkinen, P. & Kimpimäki, K. (2014). *Tilastollisten menetelmien perusteet* (1. p.). Helsinki: Sanoma Pro.
- Operight (2021a). Saako Spotifysta soittaa musiikkia oppitunneilla opettajan omalta tililtä? Haettu 3.3.2021 osoitteesta <https://operight.fi/artikkeli/musiikki/saako-spotifysta-soittaa-musiikkia-oppitunneilla-opettajan-omalta-tililta>
- Operight (2021b). Voiko YouTube -videon näyttää opetuksessa? Haettu 3.3.2021 osoitteesta <https://operight.fi/artikkeli/verkkoymparistot/voiko-youtube-videon-nayttaa-opetuksessa>
- Opetushallitus. (2015a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Haettu 10.5.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2015b). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015: Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Haettu 10.5.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus (2020a). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksen opettajat*. Haettu 30.3.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_esi- ja_perusopetuksen_opettajat.pdf
- Opetushallitus (2020b). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Lukiokoulutus*. Haettu 30.3.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_lukiokoulutus.pdf
- Oskamp, S. & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions* (3rd ed.). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Pirttilä-Backman, A., Lahikainen, A. R. k., Ahokas, M. & Suoninen, E. (2013). *Arjen sosiaalipsykologia* (1.–3. p.). Helsinki: Sanoma Pro.
- Pälli, P. (1999). Asenteet ja mielipiteet diskursiivisena toimintana. Teoksessa U. Määttä, P. Pälli, M. K. Suojanen (toim.), *Kirjoituksia sosiolingvistiikasta* (s. 123–151). Tampere: Tampereen yliopisto.

- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 550–562. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550>
- Sorvari, K. (2010). *Opetustoimen tekijänoikeudet*. Helsinki: WSOYpro.
- Tekijänoikeuden tiedotus- ja valvontakeskus ry (2020). *Tekijänoikeusbarometri 2020*. Haettu 21.2.2021 osoitteesta https://ttvk.fi/assets/uploads/2020/11/tekijanoikeusbarometri-2020_tekijanoikeus.pdf
- Tekijänoikeuslaki 1995/446. Haettu 23.2.2021 osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1961/19610404>
- Tekijänoikeusneuvosto (2017). *Lausunto 2017/1*. Haettu 3.3.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/documents/1410845/4147559/Lausunto+2017-01+Tekij%C3%A4noikeuslain+mukainen+elokuvateos>
- Teosto ry (2020). *Striimaus ja musiikin käyttö koronatilanteen aikana*. Haettu 28.2.2021 osoitteesta <https://web.archive.org/web/20200403150706/https://www.teosto.fi/teosto/uutiset/striimaus-ja-musiikin-kaytto-koronatilanteen-aikana>
- Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka*. Porvoo: WSOY.
- Toikkanen, T. & Oksanen, V. (2011). *Opettajan tekijänoikeusopas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valli, R. (2018) Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 92–117). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Webropol (2021). Evästeet Webropol-verkkosivustoilla. Haettu 3.5.2021 osoitteesta <https://webropol.fi/evasteet-webropol-verkkosivustoilla/>
- World intellectual property organization (2021). Berne Convention. Haettu 22.2.2021 osoitteesta https://wipolex.wipo.int/en/treaties/Show-Results?start_year=ANY&end_year=ANY&search_what=C&code=ALL&treaty_id=15

LIITTEET

LIITE 1. Saatekirje.

Hei!

Opiskelen musiikkikasvatusta Oulun yliopistossa ja olen tekemässä pro gradu -tutkielmaani tekijänoikeuksiin liittyen. Siksi lähestynkin teitä jo työelämässä olevia musiikinopettajia pienen kyselyn muodossa. Kysely on suunnattu pääasiassa peruskoulussa ja lukiossa musiikkia opettaville.

Gradussani tutkin musiikinopettajien suhtautumista tekijänoikeuksiin ja toimimista niiden kanssa. Tutkimuksella pyrin selvittämään, miten tekijänoikeuksiin suhtaudutaan musiikinopettajien keskuudessa, kuinka ne otetaan huomioon ja miten niiden kanssa toimitaan arjessa. Toivon tämän ryhmän kautta saavani kattavan otoksen Suomen musiikinopettajien kentältä vastamaan kyselyyni.

Kyselyyn vastaaminen vie noin 10 minuuttia.

Kaikkia vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja jokaisen vastaajan anonymiteetti on turvattu. Vastaukset säilytetään tutkijalla itsellään ja niitä ei luovuteta eteenpäin.

Suuret kiitokset avustanne ja tsemppiä kevään rutistukseen!

Linkki kyselylomakkeeseen: <https://link.webpolsurveys.com/S/38826AFA135EB717>

Ystävällisin terveisin,

Olli Anttila

olli.p.anttila@student oulu.fi

LIITE 2. Kysely

1. Tekijänoikeudet *

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Neutraali	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Tunnen tekijänoikeuslait.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tekijänoikeuslait ovat ajan tasalla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tekijänoikeuksia valvotaan Suomessa hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedän miten tekijänoikeuskorvaukset muodostuvat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tekijänoikeuskorvaukset ovat riittäviä Suomessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulutuksessani tekijänoikeuksia käsiteltiin tarpeeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tekijänoikeuskoulutukselle musiikinopettajien näkökulmasta olisi tarvetta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Tekijänoikeudet ja asenteet *

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Neutraali	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Koen tekijänoikeudet tärkeiksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tekijänoikeusjärjestöt ovat tarpeellisia. (esim Teosto, Gramex, Kopiosto)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tekijänoikeusjärjestöt ovat oikealla asialla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että tekijänoikeusjärjestöjä arvostetaan Suomessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat huomioivat tekijänoikeudet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Tekijänoikeudet musiikinopettajan työssä *

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Neutraali	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Tekijänoikeudet vaikuttavat työhöni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyrin noudattamaan tekijänoikeuksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen käyttänyt tekijänoikeussuojattua materiaalia oikeudetta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen omia oppimateriaalejani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen tehnyt oppilaideni kanssa tekijänoikeuksilla suojattuja teoksia, kuten äänitteitä tai videoita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen opettanut tekijänoikeuksista oppilailleni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Mitä ajatuksia tekijänoikeudet herättävät? *

5. Millaisia vaikutuksia tekijänoikeuksilla on työhösi? *

6. Jos olet käyttänyt tekijänoikeussuojattua materiaalia oikeudetta opetuksessasi, miten perustelet sen käytön? *

7. Sukupuoli *

- Nainen
- Mies
- Joku muu
- En halua kertoa

8. Missä oppilaitoksessa opetat pääasiassa? *

- Alakoulu
- Yläkoulu
- Lukio
- Joku muu, mikä?

9. Montako vuotta olet toiminut opettajana? *

- 0–2
- 3–5
- 6–10
- 11–20
- 21–30
- 31 tai enemmän