

# **Musiikin etäopetuksen toteuttaminen koronapandemian aikana**

**Laadullinen tutkimus yläasteen musiikinopettajien kokemuksista  
pakollisten etäopetusjaksojen ajalta**

Tutkielma (Maisteri)

24.10.2022

Saara-Leena Johanna Niemelä

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Musiikin etäopetuksen toteuttaminen koronapandemian aikana. Laadullinen tutkimus yläasteen musiikinopettajien kokemuksista pakollisten etäopetusjaksojen ajalta.	86+5
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Saara-Leena Johanna Niemelä	Syksy 2022
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tutkielmani käsittelee musiikinopetuksen järjestämistä ja käytänteitä Covid-19-pandemian aikaisten hätäetäopetusjaksojen aikana. Hätäetäopetus tarkoittaa työssäni nopean siirtymän etäopetusta, johon on päädytty ulkoisesta pakosta. Tutkimustehtäväni oli selvittää, minkälaisia kokemuksia musiikinopettajilla oli musiikin hätäetäopetuksesta, eli ulkoisesta pakosta järjestettävästä etäopetuksesta. Tutkimusaineistoni koostuu kolmen pääkaupunkiseudulla toimivan musiikinopettajan haastattelusta. Tutkimuskysymykseni olivat ”minkälaisia kokemuksia haastateltavilla musiikinopettajilla oli hätäetäopetukseen siirtymisestä yläkoulu- ja lukiokontekstissa” ja ”minkälaisia käytänteitä haastateltavilla oli hätäetäopetuksessa”. Haastatteluteemat jäsentyivät teoreettisen viitekehylene perusteella, joka alkaa musiikinopetuksen käytänteiden määrittämisellä. Keskeisiä lähteitä käytänteiden määrittämiseen olivat valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet ja suomalaisesta musiikinopetuksesta tehdyt tutkimukset. Tämän jälkeen teorialukuni etenee etäopetuksen ja musiikin etäopetuksen tunnusomaisten piirteiden kartoittamiseen. Etäopetuksella on pitkä historia, ja sen toteutus on usein sidonnainen ajalleen tunnusomaiseen teknologiaan. Teoreettisen viitekehylene viimeinen osuus on omistettu koronapandemian aikaista hätäetäopetusta käsitteleville tutkimuksille, joita on tehty kansainvälisellä tasolla jo runsaasti.</p> <p>Hätäetäopetuksen ja etäopetuksen välillä on runsaasti eroja johtuen jo siitä, että etäopetus on alusta asti suunniteltu toteutumaan sellaisenaan, eikä varavaihtoehtona lähiopetukselle. Suuri osa hätäetäopetusta antavista musiikinopettajista oli tottumattomia etäopetuskäytänteiden ja teknologisten työkalujen soveltamiseen. Tutkimukseni perusteella musiikinopettajat sopeutuivat kuitenkin hätäetäopetukseen pääpiirteittäin sulavasti ja hätäetäopetuksella saattoi olla yllättäviä positiivisia vaikutuksia musiikinopetukselle. Musiikin opetussuunnitelmaa ei pystytty kuitenkaan etäopetuksessa noudattamaan, sillä esimerkiksi yhteismusisointi ei ollut etäyhteydessä mahdollista. Aiheesta on toistaiseksi tehty valittavan vähän suomalaistutkimusta, mutta toivoakseni tutkielmani onnistuu hieman valottamaan aiheen kotimaista näkökulmaa.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
musiikin etäopetus, hätäetäopetus, musiikin hätäetäopetus, musiikinopetus, musiikinopettaja	
<b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b>	
24.10.2022	

# Sisällys

<b>Sisällys</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2 Teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1 Musiikinopetuksen käytänteet yläkoulu- ja lukiokontekstissa</b> .....	<b>8</b>
2.1.1 Opetuksen käytänteet ja opetuskäytäntö.....	8
2.1.2 Opetussuunnitelmien perusteet.....	10
2.1.3 Monipuolista musiikinopetusta .....	12
<b>2.2 Musiikin etäopetus</b> .....	<b>15</b>
2.2.1 Etäopetuksen määritelmiä.....	15
2.2.2 Musiikin etäopetuksen erityispiirteitä .....	19
<b>2.3 Häätäetäopetus</b> .....	<b>21</b>
2.3.1 Häätäetäopetus peruskoulujen ja lukioiden opetuksessa .....	21
2.3.2 Musiikin häätäetäopetuskäytänteet.....	22
2.3.2.1 Opetuskäytännön muutos.....	22
2.3.2.2 Opetussuunnitelmien toteutuminen ja arviointi .....	22
2.3.2.3 Kollegiaalinen tuki .....	23
2.3.2.4 Häätäetäopetuksen positiiviset ja negatiiviset lieveilmiöt.....	24
2.3.3 Eriarvoisuus ja resurssipula häätäetäopetuksessa .....	26
2.3.4 Yhteenveto .....	28
<b>3 Tutkimusasetelma</b> .....	<b>30</b>
<b>3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset</b> .....	<b>30</b>
<b>3.2 Laadullinen tapaustutkimus</b> .....	<b>31</b>
<b>3.3 Menetelmänä haastattelu</b> .....	<b>33</b>
3.3.1 Teemahaastattelu .....	33
3.3.2 Haastateltavien valinta.....	34
3.3.3 Haastattelukysymykset ja teemat.....	35
3.3.4 Haastattelujen toteutus .....	35
<b>3.4 Analyysi</b> .....	<b>36</b>
<b>3.5 Tutkimusetiikka</b> .....	<b>38</b>
<b>4 Tulokset</b> .....	<b>40</b>
<b>4.1 Haastateltavien esittely</b> .....	<b>40</b>
Tera .....	40
Mega.....	41

Giga.....	41
Yhteenveto haastateltavista .....	41
<b>4.2 Musiikin hätäetäopetuskäytänteet.....</b>	<b>42</b>
4.2.1 Synkronista ja asynkronista etäopetusta .....	42
4.2.2 Yhteenvetoa haastateltavien hätäetäopetuksesta .....	46
<b>4.3 Erot musiikin etä- ja lähiopetuksen välillä .....</b>	<b>47</b>
4.3.1 Työskentely .....	47
4.3.2 Koulun juhlat.....	49
4.3.3 Työmäärä ja kuormittavuus.....	50
<b>4.4 Opettajien huomioita etäopetuksesta .....</b>	<b>54</b>
4.4.1 Uusia puolia ja huomioita oppilaista .....	54
4.4.2 Eriarvoisuus .....	58
4.4.3 Arviointi .....	60
4.4.4 Kollegiaalinen tuki.....	62
4.4.5 "Koulutusta puuttuu siis 100 % mun näkökulmasta" .....	64
<b>5 Pohdinta .....</b>	<b>67</b>
<b>5.1 Johtopäätökset.....</b>	<b>67</b>
<b>5.2 Luotettavuustarkastelu .....</b>	<b>71</b>
<b>5.3 Tulevia tutkimusaiheita .....</b>	<b>73</b>
<b>Lähteet.....</b>	<b>76</b>
<b>Liite (1).....</b>	<b>87</b>
<b>Liite (2).....</b>	<b>90</b>

# 1 Johdanto

16.3.2020 Suomen hallitus totesi yhdessä tasavallan presidentin kanssa Suomessa vallitsevan poikkeusolot (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020). Lähes viikkoa aikaisemmin Maailman terveysjärjestö WHO oli julistanut Covid-19-, eli koronavirusepidemian levinneen maailmanlaajuisesti pandemiaksi (WHO 2020). Suomessa taudin leviäminen aiheutti huolta muun muassa terveydenhuollon kantokyvyn kestämisestä, minkä vuoksi kontakteja pyrittiin minimoimaan erilaisilla rajoitustoimenpiteillä. Poikkeusolojen julistamisen ja valmiuslain käyttöönoton jälkeen hallitus linjasi ”koulujen, oppilaitosten, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen sekä kansalaisopistojen ja muun vapaan sivistystyön tilat” suljettavaksi ja lähiopetuksen keskeytettäväksi 18.3.2020 alkaen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020). Lähiopetukseen saivat osallistua vain erityisen tuen päätöksen saaneet oppilaat, esiopetus, sekä sellaiset 1.–3. luokan oppilaat, joiden vanhemmat työskentelivät yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisillä aloilla. (Emt.) Valtaosa Suomessa järjestettävästä opetuksesta siirtyi siis etäopetukseen alle kahden vuorokauden varoitusajalla. Ensimmäinen koulujen etäopetusjakso kesti noin kaksi kuukautta, kunnes hallitus päätti 29.4.2020 purkaa rajoitteet peruskoulun lähiopetusta koskien 14.5.2020 alkaen (Valtioneuvosto 2020).

Pandemian kehitystä seurattiin Suomessa muun muassa luokittelemalla alueita kunta- ja maakuntatasolla sen mukaan, olivatko ne epideemisesti lepo-, kiihtymis- vai leviämisvaiheessa. Keväällä 2021 leviävän uuden Covid-19-virusvariantin vuoksi hallitus linjasi 25.2.2021 leviämis- ja kiihtymisvaiheessa olevien alueiden peruskoulun yläluokat ja toisen asteen oppilaitokset siirtyväksi toistamiseen etäopetukseen 8.–28.3.2021. Alakoulut, esiopetus, erityisen tuen oppilaat ja valmistava opetus jäivät kuitenkin lähiopetukseen. (Opetushallitus 2021a.) Leviämisvaiheessa olevalla Uudellamaalla siirryttiin etäopetukseen, ja esimerkiksi Helsingin yläkouluissa etäopetusta jatkettiin 11.4.2021 asti. Tämän jälkeen opetus järjestettiin hybridimallina, jossa eri luokka-asteet vuorottelivat etä- ja lähiopetuksessa. (Helsingin kaupunki 2021.)

Tutkimustehtäväni oli selvittää, miten yläkoulun ja lukion musiikinopettajat kuvailevat musiikin opettamista etänä koronapandemian aikana. Koin laadullisen tutkimuksen soveltuvan hyvin tutkimustehtäväni toteuttamiseen, ja aineiston keräämisen menetelmäksi valitsin musiikinopettajien yksilöhaastattelut. Rajasin tutkimusjoukon nimenomaan pääkaupunkiseudulla toimiviin yläkoulun sekä lukion musiikinopettajiin, koska he päätyivät

etäopettamaan sekä keväällä 2020 että keväällä 2021. Oletin, että etäopetuksesta kertyneet kokemukset ja muistot olisivat paremmin tiedonantajien muistissa, jos tapahtumista olisi kulunut vähemmän aikaa. Tutkimuskysymyksiini ”minkälaisia kokemuksia haastateltavilla musiikinopettajilla oli hätäetäopetukseen siirtymisestä yläkoulu- ja lukiokontekstissa?” ja ”minkälaisia käytänteitä haastateltavilla oli hätäetäopetuksessaan?” vastakseni päädyin lopulta haastattelemaan kolmea eri musiikinopettajaa. Idea tutkimusaiheeseeni heräsi työskennellessäni koulunkäynninohjaajana ennen maisteriopintojeni alkamista. Seuratessani ja ohjatessani eri oppiaineiden opetusta kevään 2021 etäopetus- ja hybridiopetusjaksojen aikana aloin pohtimaan minkälaista musiikin etäopetus on peruskoulukontekstissa.

Musiikinopettajien opetuskäytännöt muuttuivat etäopetukseen siirryttäessä niin oman tutkimukseni kuin lähdeaineistoni perusteella. Tämä näkyi esimerkiksi erilaisina oppimistehtävinä, suunnittelutyön muuttumisena, arvioinnin muuttumisena sekä kuormittavuustekijöiden muutoksina. Koska tutkielma käsittelee melko tuoreita tapahtumia, ei aiheesta ollut etenkään tutkimukseni alkuvaiheessa tehty paljoa suomalaistutkimusta, mikä lisää tutkielmani relevanttiutta. On tarpeen dokumentoida opettajien näkökulmia pandemian aikaisista opetuskäytännöistä ja kokemuksista, ja on perusteltua tehdä tutkimusta nyt, kun muistot ovat tuoreita. Aloittaessani maisterintutkielmani suunnittelemisen keuhalla 2021 ainoa löytämäni suomalainen työ aiheestani (musiikin etäopetus koronapandemian aikana) oli Pyykkösen (2020) maisterintutkielma. Sittemmin erityisesti opinnäytteitä on ilmestynyt eri oppiaineiden etäopetuksesta lisää, ja suomensinkin kansainvälisessä aineistossa esiintyneet termit *emergency remote teaching* ja *emergency distance learning* hätäetäopetuksiksi muun muassa Suonpään (2021) ja Pursiaisen (2021) maisterintutkielmien tapaan. Koronapandemian aikaisesta musiikin hätäetäopetuksesta löytyy onneksi kuitenkin jo runsaasti kansainvälistä tutkimusta, mihin pohjautuu myös teoreettisen viitekehýkseni hätäetäopetus-osio. Hätäetäopetuksen lisäksi tutkielmani teoreettinen viitekehýs rakentuu musiikin opetuskäytänteiden määrittelystä sekä etäopetuksen ja musiikin etäopetuksen tunnusomaisista piirteistä.

Ulkomaiset lähteet ja tutkielmani tulokset tuovat ilmi opettajien vaihtelevat tekniset valmiudet etäopetuksen toteuttamiselle. Myös suomalaisessa julkisessa viestinnässä on puhuttu, kuinka rajoitustoimenpiteiden seurauksena suomalaisissa oppilaitoksissa ja monilla toimialoilla otettiin ”valtava digiloikka” (Liikenne- ja viestintäministeriö, 2020;

Tampereen kaupunki 2020; Salminen 2020). Digiloikka on Sipilän hallituksen lanseeraama termi, jolla tarkoitetaan erilaisten julkisten palveluiden digitalisaatiota (Valtiovarainministeriö). Koulukontekstissa ja hätäetäopetuksessa termi kuvastaa uusien verkkooppimisympäristöjen ja digitaalisten materiaalien käyttöä opetuksessa ja viestinnässä. Kun opetustilanteet siirtyivät verkkoympäristöihin, myös opetuskäytänteet muuttuivat. Tavallisesti musiikintunneilla runsaasti harjoitettava yhteismusisointi jäi hätäetäopetuksesta kokonaan pois ja esimerkiksi kuuntelu- ja kirjoitustehtävät lisääntyivät. Opetussuunnitelmaa ei pystytty noudattamaan samalla tavalla kuin lähiopetuksessa.

Rajoitustoimenpiteet toivat näkyväksi myös puutteet yhteiskunnallisessa yhdenvertaisuudessa. Kaikilla oppilailla ei ollut kotinsa puolesta rauhallista tai turvallista työskentelyympäristöä. Resurssipulasta saatettiin kärsiä myös henkisesti, mikäli koti ei pystynyt tukemaan lastensa oppimista. Suomessa keskustelunaiheena oli myös kouluruokailun järjestäminen, jonka merkitys oppilaalle vaihtelee kodin resurssien mukaan (Kosonen 2020; THL 2020). Eriarvoisuuden lisääntyminen ja näkyväksi tuleminen oli maailmanlaajuinen ilmiö. Esimerkiksi Washington Post -lehden toimitus (2020) otti pandemian alkuvaiheessa kantaa digitaalisen eriarvoisuuden lisääntymiseen Yhdysvalloissa. Ennen laajoja sulkutoimenpiteitä vähävaraisten ja resurssipulasta kärsivien perheiden lapset olivat saattaneet hyödyntää julkisten tilojen verkkoyhteyksiä ja tehdä kotitehtävänsä esimerkiksi pikaruokaketjun parkkipaikalla, jos kotona ei ollut tyydyttävää nettiyhteyttä. Etäopetuksessa ja julkisten tilojen ollessa kiinni saattoi joidenkin oppilaiden koulunkäynti keskeytyä kokonaan (Nichols 2020). Nettiliittymien hinnoittelu on joustavaa ja vaihtelee runsaasti niin eri maiden välillä kuin maiden sisälläkin. Suomessakin tyydyttävän nettiyhteyden kustannukset voivat muodostua ongelmaksi, jos perhe on köyhä tai esimerkiksi monilukuinen, jolloin verkossa voi olla useampi samanaikainen käyttäjä.

## 2 Teorettinen viitekehys

Tässä luvussa tarkastelen musiikinopetuksen käytänteitä normaalioloissa, etäopetusta ja musiikin etäopetusta yleisesti, sekä hätäetäopetuksen piirteitä. Aineistona käytän aikaisempia tutkimuksia, opetussuunnitelmien perusteita, artikkeleita sekä muita kansainvälisiä ja kotimaisia lähteitä. Opetussuunnitelmien perusteet ohjaavat peruskoulujen ja lukioiden musiikinopettajien opetustyötä ja suunnittelua. Koin siksi tarpeelliseksi tarkastella ja vertailla keskenään niiden opetussuunnitelmien perusteiden sisältöjä, jotka ovat olleet voimassa musiikinopetuksen käytänteiden kuvaamiseen käyttämäni aineistojen julkaisuaikoina. Kuten Partti (2016, 8) toteaa, sellaista tutkimusta ei ole saatavilla suomalaisen musiikinopetuksen sisällöistä ja työtavoista, joka kattaisi kaikki kouluasteet. Musiikinopetus todennäköisesti vaihtelee opettajasta, kouluasteesta ja ajasta riippuen. Kielellisen sujuvuuden vuoksi tutkielmassani saatetaan toisinaan käyttää termiä ”opetussuunnitelma” termin ”opetussuunnitelmien perusteet” sijaan. Näin tulisi tapahtua vain, kun konteksti tekee riittävän selkeäksi sen, tarkoitan termillä laajemmin säädetyjä opetussuunnitelman perusteita vai koulun sisäistä opetussuunnitelmaa.

### 2.1 Musiikinopetuksen käytänteet yläkoulu- ja lukiokontekstissa

#### 2.1.1 Opetuksen käytänteet ja opetuskäytäntö

Suomen kielessä sanat ”käytänne” ja ”käytäntö” ovat tätä nykyä sekoittuneet toisiinsa, ja ne esiintyvätkin useissa lähteissä toistensa synonyymeinä. Käytäntö on kuitenkin laajempi kokonaisuus, joka muodostuu käytössä olevista menettelytavoista, käytänteistä. (Itkonen 1992.) Yksinkertaistaen voisi sanoa, että pyrin luvussa 2.1 kuvaamaan, mitä musiikinopettajat työssään tavanomaisesti tekevät. Käytäntöä voi ajatella laajempaan katto-terminä, joka voisi olla esimerkiksi opetuksessa käytettävät kuuntelutehtävät ja käytänteet erilaiset tavat toteuttaa kuuntelutehtävä. Toisaalta kuuntelutehtävistä tulee käytännön sijaan käytänne, kun tarkastellaan suurempaa kokonaisuutta, kuten opetuskäytäntöä yleisesti. Tässä yhteydessä opetuskäytäntöön sisältyy myös varsinaisen opetustyön ulkopuoliset, mutta siihen liittyvät työt (eli käytänteet), kuten suunnittelu, valmistelu, opetuksen reflektointi ja oppilaiden arviointi.



Käytäntö tunnetaan myös nimellä praktiikka (*practice*). David Elliottin (1995) mukaan praksialistisessa filosofiassa<sup>1</sup> (*praxialism* tai *praxial philosophy*) käytännöllä on pelkkää toimintaa tai ammattitoimintaa monitasoisempi merkitys. Käytäntöä tulkitaan Nikkasen (2014, 38) mukaan edellä mainitulla tavalla myös pragmatistisessa näkökulmassa. Käytänne tai käytäntö (*praxis*) on toimintaa tai tekemistä tietyssä tilanteessa ja situationaalisessa kontekstissa ja kumpuaa terminä Kreikan kielen verbistä *prasso*, jota Suomen kielessä kuvaavat esimerkiksi sanat ”tehdä” ja ”toimia tarkoituksenmukaisesti” (emt, 14). Esimerkiksi musiikin praksikseen kuuluu ajatus, että musiikki on aina sidoksissa pyrki- myksiin, kulttuuriin ja taustavaikuttimiin, ja sitä tulisi arvioida ja arvostaa kaikki nämä tekijät huomioon ottaen. Elliott ja Silverman (2015, 43) esittävät praksiksesta Aristoteleen ajatuksiin pohjautuvan kuvauksen, jossa praksis tarkoittaa aktiivista reflektointia ja reflektiivistä toimintaa, joka pyrkii muuttamaan ihmisten jokapäiväistä elämää paremmaksi. Elliottin ja Silvermanin mukaan termien käytänne, käytäntö tai praksis käyttäminen pelkän toiminnan kuvaamisena ei kuitenkaan ole yhteneväistä Aristoteleen ajatuksen kanssa. Praksialistisen musiikinopetuksen ytimessä on tarkoituksenmukaisen, tavoitteellisen ja omistautuneen musiikinopetuksen toteuttaminen rakkaudesta musiikkiin ja oppilaan kokonaisvaltaisen oppimisen vuoksi opettajan parhaiden kykyjen mukaan. Praksiksen tulee pohjautua oppiaineen musiikillisten ja teknisten substanssien lisäksi välittämisen etiikkaan, opettajan vilpittömään haluun auttaa ja palvella oppilaiden tarpeita. (Elliott & Silverman 2015.)

Praksialismista puhuessaan Elliott ja Silverman (2005, 103, 132, 137) mainitsevat myös John Deweyn ja kiteyttävät tämän (naturalistisen) pragmatismien ytimen liittäen sen omaan praksialismiinsa. Myös Väkevä (2004) löytää Elliottin praksiaalisesta musiikkikasvatusfilosofiasta pragmatistisia piirteitä. Deweyn filosofia pohjaa ajatukseen pedagogiikasta, jossa kaikkia inhimillisiä käytäntöjä ohjaa filosofia. Dewey kritisoi perinteistä kouluopetusta, jossa oppilaiden yksilöllisten piirteiden säilyttämisen ja palvelemisen sijaan pyrittiin näiden yhtenäistämiseen. Dewey myös korostaa koulun tehtävää oppilaiden kasvattamisessa demokraattisen yhteisön kriittisiksi ja aktiivisiksi kansalaisiksi. (Väkevä 2004, 261–262.) Deweyn filosofiaan liitetään kiinteästi tekemällä oppimisen periaate (*learning by doing*), jota ei tule tulkita pelkäksi tekemisen ensiarvoisuutta korostavaksi

---

<sup>1</sup> Praksiaalinen musiikkikasvatus on J. D. Elliottin (1995) ja myöhemmin myös Marissa Silvermanin (2015) musiikkikasvatusfilosofinen käsite, joka esitettiin kritiikkinä Reimerin esteettiselle musiikkikasvatukselle.

periaatteeksi. Tekeminen on oppimisprosessin ”ensisytyke”, joka herättää oppilaan uteliaisuuden ja halun tietää aiheesta lisää. (Väkevä 2004, 111.) Elliott ja Silverman (2015, 133) näkevät Deweyn myös varottavan opettajia luottamasta liikaa tutkijoihin, oppineisiin, opetussuunnitelma-asiantuntijoihin ja päättäjiin, jotka tahtovat tehdä kaikkia oppilaita koskevia opetussuunnitelmia. Vaikka Dewey suhtautuu opetussuunnitelmiin ja auktoriteetteihin varauksella, moni näkee yhtäläisyyksiä suomalaisten musiikin opetussuunnitelmien perusteiden ja deweylaisuuden välillä (ks. luvut 2.1.2 ja 2.1.3).

## **2.1.2 Opetussuunnitelmien perusteet**

Koulutuspolitiikan perusteista päättää eduskunta, ja sen suunnittelusta ja toimeenpanosta päättävät valtioneuvosto ja opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetushallituksen hyväksymät opetussuunnitelmien perusteet ovat velvoittavia asiakirjoja, jotka ohjaavat peruskoulun ja lukion opetuksen suunnittelua avoimine ja peiteltyine suosituksineen. Perusteissa määritellään muun muassa oppiaineiden valtakunnalliset tavoitteet sekä tuntijaot. Näiden pohjalta kunnat ja muut opetuksen järjestäjät (esim. yksityiskoulut) tekevät edelleen omat opetussuunnitelmansa, joihin niissä järjestettävä opetus perustuu. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016.)

Perusopetuksen musiikin oppiaineen opetussuunnitelmien perusteiden (POP 1994, 98–99; POPS 2004, 232–234; POPS 2014, 141–143, 263–266 ja 422–426) pohjalta tekemääni taulukkoon (liite 1) on koostettu ja jaoteltu opetussuunnitelmien sisältöjä ja tavoitteita pääpiirteittäin kunkin vuoden osalta. Vuosien 1994, 2004 ja 2014 musiikin ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa on runsaasti yhtäläisyyksiä, mutta myös vaihtelevia ilmauksia ja joitain muutoksia ja lisäyksiä. Vuoden 1994 musiikin koko perusopetuksen opetussuunnitelma on pituudeltaan kaksi sivua, 2004 kolme sivua ja 2014 peräti yhdeksän sivua. Vuosien 1994 ja 2014 opetussuunnitelmissa (POP 1994, 98; POPS 2014, 422) mainitaan yläasteen musiikinopetuksen vahvistavan ja kertaavan ala-asteella saavutettuja tietoja ja taitoja, ja vuoden 2004 POPS:ssa musiikin osuus oli jaettu 1.–4. ja 5.–9. luokkiin. Täten rajanvetoja ala- ja yläluokkien musiikinopetuksen sisällöille on vaikea vetää, joten luetelen opetuksen lähtökohtia niitä erikseen erittelemättä.

Kaikkiin tarkastelemini opetussuunnitelmiin (liite 1) voidaan nähdä sisältyvän paljon samaa. Esimerkiksi yhteismusisointi ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen on ollut pitkään oppiaineen keskiössä, ja musiikin rooli yhteiskunnallisen toimijuuden vahvistajana mainitaan jo vuoden 1994 POPS:ssa. Uusina teemoina nykyiseen opetussuunnitelmaan

(POPS 2014) voidaan nähdä tulleen mediakasvatus, kuten tekijänoikeuksiin ja median käytön mahdollisiin eettisiin ongelmiin tutustuminen, oppiaineiden ja taiteiden välisyys sekä opetuksen suunnittelun opiskelijälähtöisyys. Vuoden 1994 POPS:sta on jäänyt pois ”soittoharjoittelu vähintään yhteen soittimeen perehdyttäen” ja ”sukupuolten välisen yhteistoiminnan lisääminen” (liite 1). Uutena ohjeena vuoden 2014 POPS:ssa ”kiinnitetään huomiota musiikkikulttuurin ja musiikin opetuksen mahdollisten sukupuolittuneiden käytäntöjen muuttamiseen” (POPS 2014, 424). Nähdäkseni suuret linjat ovat pysyneet samana, mutta sisältöjä on tullut lisää, sisältöjä on ilmaistu monisanaisemmin tai asioita on painotettu eri tavalla. Esimerkiksi musiikillinen luova toiminta on jo vuoden 1994 POPS:ssa, mutta Partti (2016) painottaa, että tällä hetkellä voimassa oleva POPS (2014) kannustaa ”aiempaa huomattavasti selvemmin oppilaiden luovan musiikkisuhteen rakentamiseen” (Partti 2016, 9).

Lukion musiikin opetussuunnitelmassa (LOPS 2019) on määritelty ensin oppiaineen yleiset tavoitteet ja neljän eri moduulin (Intro, Syke, Genre ja Demo) tavoitteet ja sisällöt pääpiirteittäin. Sisältöjä ovat esimerkiksi laulu- ja yhteismusisointitaitojen kehittäminen, luova tuottaminen ja taiteellinen ilmaisu, musiikin merkitysten pohdintaan innostava kuuntelu- ja musisointiohjelmisto (myös erilaiset musiikkikulttuurit ja -tyylit), musiikkiteknologian hyödyntäminen, opetussisältöjen opiskelijälähtöinen suunnittelu sekä mediakasvatus<sup>2</sup>. Isoja teemoja ovat musiikin instrumentaalisten taitojen lisäksi vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen ja hyvinvoinnin edistäminen. Yhteismusisointi mainitaan usein tämänkaltaiseksi vuorovaikutustaitoja ja yhteiskunnallista osallisuutta kehittäväksi yhteistoiminnaksi. (LOPS 2019.) Opetussuunnitelmien voidaan nähdä rakentuvan vastamaan yhteiskunnan muutoksiin ja ottamaan huomioon opintopolun jatkuvuus (Jyrhämä ym. 2016). Vuoden 2003 opetussuunnitelmassa (LOPS 2003) ei kuitenkaan eritellä musiikin luovaan tuottamiseen liittyvää sisältöä, vaikka siitä on kirjoitettu tuolloin voimassa olleeseen POPS:iin (1994).

Opetussuunnitelmia on tutkinut myös Muukkonen (2010, 89), jonka mukaan musiikin perusopetuksen perinteissä tapahtui merkittävä muutos vuonna 1994. Tuolloisen opetus-

---

<sup>2</sup>Esimerkiksi Demo-kurssin sisällöksi mainitaan ”musiikin vaikuttavuus esimerkiksi vuorovaikutuksessa, lyriikassa ja muissa taiteissa, mediassa tai yhteiskunnassa” ja oppiaineen yleisenä ”tavoitteena on, että oppilas ymmärtää ja tuntee vastuunsa sananvapautta, yksityisyyden suojaa ja tekijänoikeuksia koskevissa kysymyksissä” (LOPS 2019).

suunnitelmauudistuksen myötä opettajat osallistettiin kirjoittamaan koulu- ja ainekohtaiset opetussuunnitelmansa opetussuunnitelman perusteiden pohjalta, eikä valmiita tuntisuunnitelmia enää tarjottu. Väljä ja yleisluontoinen POP 1994 edellytti opettajalta oman työn reflektointia ja sen merkityksen artikuloimista lähiympäristölle. Käytettävissä ei enää ollut opetussuunnitelmaa järjestelmällisesti toteuttavia oppikirjoja, joten opettajat vastasivat itsenäisesti opetuksensa sisällöistä. Täten heillä oli myös vastuu ja käsitys siitä, mitä he haluavat opettaa. (Muukkonen 2010.) Uusimpia opetussuunnitelmia on hallinnut tekemällä oppimisen (ks. luku 2.1.1) ja toiminnallisuuden periaate (Muukkonen 2010, 87–89), joka näkyi myös vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (Westerlund & Juntunen 2015). Tämänhetkissäkin opetussuunnitelmassa ohjataan musiikillisten ilmiöiden opettamisen tapahtuvan käytännön tekemisen kautta (POPS 2014; Koskela 2022, 103).

### 2.1.3 Monipuolista musiikinopetusta

Vaikka opetussuunnitelmilla pyritään vaikuttamaan opetuksen toteuttamiseen, on opettajan asema suomalaisessa koulussa siltä osin autonominen, että hän viime kädessä ratkaisee, miten toimitaan. Opetussuunnitelmat eivät siis täysin sido opettajaa toimimaan tietyllä tavalla. (Jyrhämä ym. 2016.) Tästä syystä voidaan olettaa, että toteutuvat opetuskäytänteet ovat vaihtelevia eri kouluista ja opettajista riippuen, eikä tietyllä tapaa löyhien opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta voida tehdä johtopäätöksiä siitä, millaista opetus todellisuudessa on. Tätä päätelmää tukee myös Biestan (2015) toteamus siitä, että opettajan ammattilaisuuteen (*professionalism*) ja sen päämäärään (*telos*) kuuluu itse opettamisen rinnalla myös ymmärrys ja päätös siitä, mitä oppilaat tarvitsevat. Biesta kuvailee tätä sanoen, että ammattilaiset eivät vain täytä asiakkaidensa tarpeita, vaan osallistuvat myös näiden tarpeiden määrittelyyn. (Emt.)

Suomalaista musiikinopetusta peruskoulussa ja lukiossa ovat tutkineet esimerkiksi Muukkonen (2010), Partti (2016) ja Koskela (2022). Muukkonen (2010) selvittää väitöskirjassaan minkälaisia käytänteitä musiikinopettajat ovat työssään rakentaneet vastatakseen heidän työnsä asettamiin odotuksiin rajallisin resurssein. Hän käsittelee musiikin aineenopettajien työtä yläkoulujen ja lukion musiikinopetuksessa selvittäen kahdeksan musiikinopettajan arkikäytäntöjä teemahaastatteluiden avulla suhteuttaen ne opetuskäytäntöjä raamittavaan institutionaaliseen ja historialliskulttuuriseen kontekstiin. Vaikka Muukkosen tutkimus on julkaistu vuonna 2010, on sen aineisto kerätty pääasiassa jo 2001 (Muukkonen 2010, 52), jolloin voimassa oli vuoden 1994 POP. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on uudistettu sittemmin kahdesti: vuosina 2004 ja 2014.

Westerlundin (2006) mukaan Muukkosen, Koskelan, Westerlundin ja Juntusen (ks. 2.1.2) opetussuunnitelmissa havaitsemaa toiminnallisuuden (*learning by doing*) ja vertaisoppimisen (*peer-directed learning*) periaatetta voi toteuttaa soittamalla populaarimusiikkia bändisoittimilla. Populaarimusiikilla onkin suomalaisessa perusopetuksessa hegemoninen asema demokraattisen musiikkikasvatuksen toteuttajana, vaikka opetussuunnitelmassa ei korosteta mitään tiettyä musiikin tyylilajia (Westerlund 2006, 1; Kallio 2015, 11; Westerlund & Juntunen 2015, 198–199; Koskela 2022, 13). Tilanne on samankaltainen kaikissa Pohjoismaissa, kun taas Yhdysvalloissa musiikinopetuksessa on säilytetty pidempiaikaisia perinteitä, kuten orkestereita ja kuoroja (Kallio & Väkevä 2017, 75; Koskela 2022, 8). Powell ym. (2019) esittävät, että Yhdysvalloissa populaarimusiikki on toiminut korkeintaan eräänlaisena ”mausteena”, jolla houkutella opiskelijoita perinteisemmän ohjelmiston pariin. Populaarimusiikin opetuksella ei ole nähty olevan arvoa itsessään, eikä sen täyttä potentiaalia ole näin ollen saatu hyödynnettyä. (Powell ym. 2019.) Suomessa johtoajatuksena on ja on ollut, että populaarimusiikin harjoittaminen koulu-kontekstissa on sellaisenaan demokraattista ja opiskelijälähtöistä opetusta, koska populaarimusiikin nähdään edustavan nuoria oppilaita ja opiskelijoita (Koskela 2022).

Musiikin aineenopettajaksi voi valmistua Suomessa kolmesta yliopistosta, Oulun yliopistosta, Jyväskylän yliopistosta ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemiasta. Kaikissa kolmessa koulutuksella pyritään vastaamaan työn vaatimukseen monipuolisuuden eetoksesta (ks. Muukkonen 2010) kouluttamalla tulevaisuuden opettajat hallitsemaan erilaisia musiikin lajeja ja instrumentteja. (Westerlund & Juntunen 2015; Kallio 2015, 8.) Opinnoissa painotetaan populaarimusiikin käytänteitä kuten bändisoittoa, eli sähkökitaran, bassokitara, koskettimien, lyömäsoittimien, rumpusetin ja mikrofoniin laulamisen opettelua. Tämän lisäksi musiikinopettajat toimivat musiikkiteknologeina, tuottajina, sovittajina, instrumentalisteina ja musiikkikasvattajina (*music educator*). (Koskela 2022, 10.)

Vasta nykyisessä voimassa olevassa musiikin opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 422–423) mainitaan, että oppilaiden tulee saada osallistua oppimisensa suunnitteluun ja arviointiin, ja että ohjelmiston valinnassa huomioidaan ”oppilaita innostavat teokset”. Kuitenkin jo Muukkosen (2010, 118) tuloksista käy ilmi, että opettajien kurssisisältöjen ja tuntien suunnittelua saattaa ohjata pyrkimys tehdä pakollisista kursseista sellaisia, että ne miellyttäisivät oppilaita. Taustalla voi olla opettajan toive siitä, että mahdollisimman usea oppilas ottaisi musiikin valinnaiseksi kurssikseen. Oppilaiden hartaimpia mieltymyksiä on kuitenkin vaikea ennakoida, joten opetusta ohjaa pyrkimys monipuolisuuteen. (Muukkonen 2010, 118.)

Partin (2016) määrällisesti suorittama tutkimus selvitti musiikinopetuksen työtapoja perusopetuksessa ja lukiossa. Tutkimuksen otanta (n=618) käsitti muodollisesti päteviä ja epäpäteviä musiikinopettajia kaikista maakunnista Ahvenanmaata lukuun ottamatta. Tutkimuksessa ilmeni, että 91 % vastaajista harjoitutti laulamista ja/tai soittamista jokaisella tai useimmilla oppitunneilla. Muita säännöllisiä työskentelytapoja olivat musiikin kuuntelu ja musiikkivideoiden katselu, rytmikkaharjoitukset sekä musiikkitiedon (historia ja teoria) opetus. Musiikin luovaan tuottamiseen liittyviä työtapoja harjoitettiin aineiston perusteella satunnaisesti tai harvoin, vaikka se on kuulunut perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman perusteisiin kyselyn toteuttamisen ajankohtana (liite 1; POPS 2004). Merkittävimmiksi haasteiksi luovan tuottamisen opetuksen toteuttamiseksi koettiin opettavan ryhmän suuri koko, oman koulutuksen vähäisyys tai puutteellinen tieto musiikin luovan tuottamisen opetusmenetelmistä sekä ajanpuute. Musiikin luovaa tuottamista oli harjoiteltu varsinaisissa yliopisto-opinnoissa vähäisesti, joten koulutusta oli hankittu esimerkiksi erilaisten kesä- ja lyhytkurssien muodossa. (Partti 2016.)

Muukkosen (2010, 228) tutkimuksen perusteella musiikinopetuksen suunnittelun johtajatuksena on monipuolisen opetuksen takaaminen ja ”opettajien luettelmat opetussisällöistä ja menetelmistä ovat lähes hengästyttäviä” (emt). Tuloksissa (emt, 118–220) musiikinopetuksen keskeisiksi käytänteiksi mainittiin laulaminen ja äänenkäyttö, koulun juhliin valmistautuminen ja esiintyminen, musiikin kuunteleminen, yhteissoitto, musiikkiliikunta, säveltämään ohjaaminen, vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja tutustumisleikit, onnistumisten kokemusten tarjoaminen sekä musiikillinen yleissivistys ja musiikkitieto, kuten taidemusiikkiin ja kansanmusiikkiin perehtyminen. Luettelmat mukailevat Partin (2016, 8) erittelemiä työtapoja, mutta eivät erittele, kuinka niitä painotetaan.

Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) antaa niin ikään musiikinopettajille paljon vapauksia opetuksen suunnittelun ja toteutuksen suhteen, määritellen kuitenkin aineen yleiset tavoitteet sekä antaen kriteerit oppilaiden päättöarviointiin arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 (Opetushallitus 2020, 258–264). Musiikinopettajat tekevät päätöksiä opetussisällöistään opetussuunnitelman pohjalta sen perusteella, mitä pitävät itse tärkeänä ja mitä kokevat oppilaidensa pitävän tärkeänä (Muukkonen 2010, 215). Eliott (1995, 251) kuvailee kuitenkin opettajan epävirallista henkistä valmistautumista (*informal mental preparations*) kirjallisia suunnitelmia merkityksellisemmäksi tämän ammatillisen toiminnan kannalta. Valmistautuessaan tuntien pitämiseen useat opettajat käyvät itsensä ja muiden kanssa pohdiskelua useista muuttujista, kuten aihe-

tiedosta, resursseista, materiaaleista, oppilaiden kyvyistä, oppituntien tavoitteista, opetusstrategioista ja arviointimenetelmistä. Näin ollen opetuksen valmistelu- ja suunnitteluprosessit ovat yksilöllisiä, eikä opetus- ja oppimistilanteisiin ole vallitsevaa valmistautumista ja suunnittelutapaa. Opettajan toimet riippuvat pohjimmiltaan hänen oppiainetuntemuksestaan. (Elliott 1995, 251.) Muukkosen (2010, 164) tutkimuksesta ilmenee, että opettajan päätöksenteon lisäksi opetusta rajaavat koulun tarjoamat resurssit. Myös Väkevä ja Westerland (2006, 33) ihmettelevät, kuinka ”koko ikäluokalle annettava yleissivistävä musiikkikasvatus kärsii kroonisesta resurssipulasta” (emt). Musiikinopettajat ovat usein oppiaineensa ainoat opettajat, joten kollegiaalista tukea ei ole saatavilla samalla tavalla, kuin joissain muissa aineryhmissä (Muukkonen 2010, 166).

Musiikinopetuksella voi nähdä olevan myös tuntien ulkopuolelle ulottuva tehtävä koulun ilmapiirin ja yhteisöllisyyden rakentajana erilaisten rituaalien, kuten koulun juhlien ja valmistujaisten yhteydessä, joissa musiikilla on olennainen rooli (Nikkanen 2014). Myös Muukkonen (2010) ja Partti (2016) raportoivat tuloksissaan koulun tilaisuuksiin valmistautumisen ja esiintymisen olevan keskeisiä käytänteitä musiikinopetuksessa. Aineen opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa todetaan, että ”koulun juhlien ja tapahtumien musiikki on osa koulun musiikkikasvatusta ja toteuttaa musiikin yhteisöllistä tehtävää” (Opintopolku 2014). Musiikkiesityksissä merkityksellistä ei ole pelkästään musiikillinen sisältö, vaan myös musiikillinen toiminta ja esityksen konteksti. Nikkasen (2014, 30–31) mukaan niin musiikkiesityksien kuin muunkin musiikkikasvatuksen yhteydessä rakentuvat merkitykset eivät välttämättä aina ole positiivisia, kasvattavia tai hyvinvointia lisääviä, vaan ovat riippuvaisia useista tekijöistä. Usein koulujen juhlissa esimerkiksi performoidaan yhteisössä olemassa olevia hierarkioita, minkä Nikkanen kyseenalaistaa edistävän juhlien tehtävää yhteisöllisyyden ja demokratian lisääjänä. Perinteisesti hierarkioita ilmennetään laittamalla yleisölle arvojärjestyksen mukaiset paikat. (Emt, 52–53.)

## **2.2 Musiikin etäopetus**

### **2.2.1 Etäopetuksen määritelmää**

Yhteiskunnan ja teknologian nopeat muutokset vaikeuttavat täydellisten ja ikuisesti kestävien etäopetuksen määritelmien tekemistä (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek 2012, 36). Määritelmät vaihtelevatkin riippuen ajasta, jolloin ne on esitetty. Esimerkiksi

Keeganin vuonna 1980 julkaisema luettelo etäopetuksen pääelementeistä ei ottanut huomioon teknologian kehityksen tarjoamia mahdollisuuksia oppilaiden keskinäisen interaktion ja ryhmäopetuksen mahdollistajana. Tuolloin Keeganin kuvaukseen etäopetuksen pääelementeistä kuuluivat seuraavat: 1) opettajan ja oppilaan välinen maantieteellinen etäisyys, 2) tukiorganisaatioiden merkitys, 3) teknisen median (teksti, ääni, video tai tietokone) käyttö, 4) kahdensuuntainen vuorovaikutus ja 5) yksilöllinen opetus ryhmäopetuksen sijaan. Myöhemmin Keegan kuitenkin korjasi määritelmänsä saamansa kritiikin vuoksi. Hän myönsi ryhmäopetuksen olevan mahdollista esimerkiksi tietokoneavusteisia konferensseja hyödyntämällä huomattessaan, että joissakin Pohjoismaissa oli onnistuttu toteuttamaan etäopetusta ryhmälle jo 1970-luvulla. (Keegan 1996, 44–47.)

Goetz (2004) toteaa, että etäopetustilanteet, joissa opiskelijat on sijoitettu ryhmiin, johtavat parhaimpiin oppimistuloksiin ainakin, kun ryhmät aloittavat ja päättävät opintojaksonsa samanaikaisesti (*cohort based education*). Näin menetellään esimerkiksi laajennetun luokkahuoneen mallissa (*extended classroom*), jossa opettaja opettaa samanaikaisesti sekä hänen kanssaan luokkahuoneessa olevaa ryhmää että etäyhteydessä olevia ryhmiä (Peters 2001, 141). Taustalla on näkemys, että tehokkainta opetusta on perinteinen luokkahuoneopetus, jota myös etäopetuksen tulisi imitoida. Tehokkuus viittaa kuitenkin opettajaresursointiin, eikä välttämättä oppimistuloksiin, ja etänä olevat ryhmät voivatkin kokea itsensä opetustilanteessa ulkopuolisiksi lähiovetusta saavaan ryhmään verrattaessa. (Emt.)

Simonson ym. (2012, 32) määrittelevät etäopetuksen jonkin instituution tarjoamaksi koulutukseksi, jossa oppimisryhmä on erillään ja jossa hyödynnetään interaktiivista eli vuorovaikutuksellista tietoliikennejärjestelmää oppijoiden, opettajien ja oppimateriaalien yhdistämiseksi. Englannin kielessä etäopetuksesta käytetään usein termiä *distance learning*<sup>3</sup>, joka vapaasti suomennettuna kääntyy etäoppimiseksi. Kuten Schlosser ja Simonsonkin (2006) toteavat, termin *distance learning* alle ei kuitenkaan mahdu itsekseen tapahtuva opiskelu (*self-study*), vaan opetuksen täytyy olla jonkin instituution tarjoamaa muodollista (formaalia) opetusta. Muun muassa tästä syystä käytän termiä ”etäopetus” etäoppimisen sijaan. Etäopetus toistuu myös suomalaisissa lähteissäni ja on mielekkäästi rinnastettavissa ja vertailtavissa myöhemmin käyttämäni (ks. luku 2.3) hätäetäopetuksen kanssa.

---

<sup>3</sup> Suora käänös etäopetuksesta englannin kielelle olisi *remote teaching*.



Maantieteellisen etäisyyden lisäksi myös aika saattaa olla opetuksessa opettajat ja oppilaat erottava tekijä. Etäopetusta, jossa oppilaat vastaanottavat opetusmateriaalia eri aikaan kuin opettaja sitä jakaa, kutsutaan asynkroniseksi etäopetuksiksi (*asynchronous distance education*). (Simonson ym. 2012, 34.) Vuorovaikutuksellisella tietoliikennejärjestelmällä tarkoitetaan mitä tahansa kommunikaatioon käytettävää mediaa kahden tai useamman maantieteellisesti eri paikassa sijaitsevan henkilön välillä. Kommunikaatioon ja materiaalin jakamiseen käytettävät sovellutukset ovat tänä päivänä usein elektronisia, mutta eivät vain sellaisiin rajattuja. (Schlosser & Simonson 2006.) Etäopetuksen tarjoamisesta on näyttöä jo ajalta ennen elektroniikan vallankumousta<sup>4</sup>, liki 200 vuoden takaa, jolloin ruotsalainen sanomalehti mainosti mahdollisuutta opiskella ainekirjoitusta postitse vuonna 1833. (Simonson ym. 2012, 37.) Etäopetusta voidaan antaa myös television välityksellä, kuten tehtiin toisen maailmansodan jälkeisessä Italiassa lukutaidon parantamiseksi erityisesti maaseuduilla (Ferri, Grifoni & Guzzo 2020, 81). Samoihin aikoihin Yhdysvalloisakin onnistuttiin jakamaan suljetulle piirille televisiovälitteistä lääketieteen etäopetusta (Camlin & Lisboa 2021). Pelkkä televisiovälitteinen etäopetus ei kuitenkaan mahdollista Keeganin (1996) ja Schlosserin ja Simonsonin (2006) kuvaamaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta.

Nykyään etäopettaminen tapahtuu useimmiten verkkopohjaisissa oppimisympäristöissä. Tästä käytetään useita vaihtelevia nimityksiä, kuten verkko-opetus, verkko-oppiminen, e-oppiminen ja e-opetus riippuen siitä, määritelläänkö termi oppijan vai opettajan näkökulmasta. (Means ym. 2014, 6.) Meansin ym. määritelmässä sekä opettajan ohjaama että ilman opettajan läsnäoloa toteutettava oppimiseen tähtäävä sisältö kuuluvat verkko-oppimiseen, kunhan niitä toteutetaan Internetissä (emt, 7). Mikäli verkko-oppimisen käsitteeseen yhdistetään Simonsonin ym. (2012) periaate etäopetuksen formaaliudesta, on mielekästä puhua nimenomaan verkko-opetuksesta verkko-oppimisen sijaan.

Meansin ym. (2014, 27) mukaan verkko-opetuksen luonne vaihtelee sitä mukaa, miten ja missä suhteessa tietyt tekijät, ulottuvuudet, faktorit ja muuttujat siinä toteutuvat. Tekijöitä ovat esimerkiksi modaaliteetti, eli se, onko kyseessä kyseessä 100 % verkko-oppiminen

---

<sup>4</sup> Elektroniikan vallankumouksen katsotaan sijoittuvan 1900-luvun alkupuolelle (Lindell I. 2009).

vai esimerkiksi sulautuva oppiminen tai monimuoto-oppiminen<sup>5</sup>. Myös opetuksen rytmitys vaikuttaa verkko-opetuksen luonteeseen. Opetus voi tapahtua tiettyinä aikoina samanaikaisesti ryhmän kesken (*class paced*), tai oppilas voi itse määritellä opiskeluaikansa (*self-paced, open entry and open exit*). Myös sillä, onko opettajalla aktiivinen, vähäinen vai olematon rooli verkko-opetuksessa, on merkitystä. Oppilaillakin on erilaisia rooleja, kuten kuunteleminen ja lukeminen, ongelmanratkaisu, tutkiminen sekä vertaisten eli muiden oppilaiden kanssa yhteistyöskenteleminen. Silläkin on vaikutusta, onko kyseessä opettajavetoisuutta vai tekemällä oppimista (*tutorial vs. learn by doing*) painottavaa pedagogiikkaa. Opetusryhmän koko taas vaikuttaa siihen, voiko oppilaille antaa oppimista tukevaa palautetta (emt, 32.) Moore ym. (2020) korostavat näkemystä, jossa oppiminen ei ole tiedon jakamista vaan sosiaalinen ja kognitiivinen prosessi. Ferri ym. (2020, 86) pitävät tämän vuoksi etäopetuksen edellytyksenä opetussisältöjen suunnittelun lisäksi erilaisten kanssakäymisten ja vuorovaikutustilanteiden huomioon ottamista.

Etäopetusta on tutkittu myös suomalaisessa peruskoulussa. Vuonna 2012 Turun yliopiston etäopetuksen koordinoitihankkeen ”selvitystyön tarkoituksena oli kartoittaa Suomen yleissivistävässä koulutuksessa toimivien opettajien tieto- ja viestintätekniiikan ja median käytön nykytilaa ja kehitystarpeita”. Tutkimukseen vastattiin Ahvenanmaata lukuun ottamatta kaikista maakunnista, ja maakuntien keskimääräinen vastausprosentti oli 6.2 suhteutettuna kunkin maakunnan opettajien määrään vuonna 2010. Tutkimuksessa selvisi, että 24 % aineenopettajista ja 9 % luokanopettajista olivat jossain vaiheessa soveltaneet etäopetusta. (Nummenmaa 2012.) Tutkimuksessa käytetty etäopetuksen määritelmä mukaili Simonsonin ym. (2012) määritelmiä kiteyttäen, että ”etäopetus on viestintätekniiikan avulla tuettua opetusta, jossa oppilas ja opettaja ovat fyysisesti eri paikassa” (Nummenmaa 2012). Määritelmässä huomioitiin myös asynkronisen etäopetuksen mahdollisuus ja lisäksi todettiin opetuksen voineen tapahtua kokonaan etäopetuksena tai osana muuta opetusta (sulautuva oppiminen). Tutkimuksen perusteella osalla peruskoulujen opettajista on siis ollut kokemusta etäopettamisesta jo ennen vuoden 2020 hätäetäopetukseen siirtymistä. Koordinoitihankkeen selvitystyöstä ei kuitenkaan käy ilmi, minkälaista etäopetus on tarkalleen ottaen ollut, tai mistä syistä sitä on annettu. (Nummenmaa 2012.)

---

<sup>5</sup> Sulautuvalla, monimuoto- tai hybridiopetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa hyödynnetään erilaisia oppimisympäristöjä. Sulautuva oppiminen on siis esimerkiksi lähiopetuksen ja verkko-oppimisen yhdistämistä. (Means ym. 2014, 7; Capone ym. 2017.)

## 2.2.2 Musiikin etäopetuksen erityispiirteitä

Ruipon (2015) mukaan musiikin verkko-opetus on muista oppiaineista poiketen pääosin synkronisten eli reaaliaikaisten välineiden käyttöä. Tästä syystä ”videoneuvotteluja” sovelletaan usein musiikin etäopetuksessa, ja opetustilanteet voivat muistuttaa laajennettua luokkahuonetta (ks. 2.2.1). Opetusta ei kannata kuitenkaan rakentaa yhden välineen varaan, sillä musiikin etäopetuksessa vaihtelevien välineiden ja multimediodien käyttäminen rikastuttaa ja syventää oppimiskokemuksia (Ruippo 2015, 24). Tavallisesti musiikin opetus koostuu Ruipon (2006, 365) mukaan karkeasti jaotellen teoreettisista aineista, yhteismusisoinnista ja soitonopetuksesta sekä musiikkiteknologian opetuksesta. Etäopetuksen tulisi tukea oppilaan taidollista ja tiedollista kasvua kaikilla osa-alueilla opettajan ja oppilaan ajallisesta ja maantieteellisestä etäisyydestä huolimatta. Tämä vaatii lähiopetuksesta poikkeavien teknisten ja pedagogisten järjestelyjen luomista. (Emt.)

Koska musiikinopetus poikkeaa muista kouluaineista, eivät perinteiset kuvaukset etäopetuksen järjestämisestä ole siihen sellaisenaan siirrettävissä. Musiikin etäopetuksessa tulee huomioida musiikinopetuksen kolme erityispiirrettä: opetustilanteiden audittiivinen luonne visuaalisuuden sijaan, oppimisen tapahtuminen toiminnan myötä ja non-verbaalin viestinnän korostainen asema. (Ruippo 2015, 24.) Arikosken (1999, 171) mukaan opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on erityisen tärkeä merkitys oppilaan kehityksessä vuorovaikuttajana, ja tästä syystä opettajien tulisi kiinnittää huomiota vuorovaikutuksen kaikkiin osa-alueisiin. Myös musiikin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) mainitaan musiikin tehtävästä tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Voi siis todeta, että musiikinopetus tähtää musiikillisten substanssien ohella vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Vaikka esimerkiksi videoneuvotteluyhteydet mahdollistavat reaaliaikaisen vuorovaikutuksen musiikin etäopetuksessa, ovat nekin opetustilanteina viestinnällisesti rajattuja (Ruippo 2015). Holmberg (2001, 45) esittää onnistuneen viestinnän kannalta keskeiseksi seikaksi huomion kiinnittämistä empatian välittämiseen. Lähiopetuksessa siihen voi riittää hienovaraisetkin eleet, kuten hymy ja tietynlainen äänensävy, mutta etäyhteydessä empatian välittäminen tulisi tehdä selvästi ja näkyvästi. (Emt.)

Siinä missä nonverbaali viestintä on merkittävä osa lähiopetuksessa tapahtuvaa kommunikointia, muuttuu sen merkitys etäopetuksessa. Yleisesti opetustyössä on toivottavaa tiedostaa nonverbaalien koodien merkityksiä, sillä ne vaikuttavat tapaamme tulkita tilanteita

ja ihmisiä (Arikoski 1999). Nonverbaaleja koodeja ovat Arikosken (1999, 171–220) mukaan visuaaliset ja auditiiviset koodit, kontaktikoodit, sekä ajan- ja paikankoodit. Visuaalisiin koodeihin lukeutuvat esimerkiksi henkilön ulkoiset fyysiset ominaisuudet ja kehonkieli, eli eleet, ilmeet ja asennot. Auditiivisiin koodeihin kuuluva äänenkäyttö on musiikinopetuksessa suuressa roolissa, ja siihen sisältyvät esimerkiksi äänen korkeus, voimakkuus, sävelkulku, sävy ja rytmi. Videoyhteydessä musiikinopetuksen kannalta tyydyttävän äänenlaadun takaaminen vaatii muihin oppiaineisiin verrattuna erikoisjärjestelyjä (ks. esim. King, Prior & Waddington-Jones 2019). Äänenlaadulla on vaikutusta niin auditiivisten koodien välittämiseen kuin musisoimiseen (Ruippo 2015). Myös kontaktikoodit ja ajan- ja paikankoodit hälvenevät etäopetuksessa. Etäopetuksessa ei toistaiseksi ole mahdollista koskettaa (haptisuus, kosketusviestinnän koodi) tai vaihdella etäisyyttä toisiin (tilankäytön koodi) (Arikoski 1999, 181), mikä voi vaikuttaa suoraan esimerkiksi musiikkiliikunnan (liite 1) toteuttamiseen musiikintunneilla.

Sen lisäksi, että etäopetuksessa on lähiopetukseen verrattaessa erilainen fyysinen oppimisympäristö, on oppimisympäristö erilainen myös nonverbaalien viestien välittäjänä. Se voi vaikuttaa opetuksen synnyttämiin emootioihin ja kokemuksiin oppilaisissa ja siten oppimiskokemusten syntymiseen. Sihvosen (2009) mukaan oppimistilannetta värittävät myös oppijan mieltymykset ja kokemukset. Kun opittava asia on yhteydessä omaan arkeen ja vapaa-aikaan, asia sisäistetään eri tavalla. (Sihvonen 2009, 374.) Tähän liittyen Ferri ym. (2020, 82) kuitenkin muistuttavat, että vaikka oppilaat ovat usein harjaantuneita digitaalisten laitteiden käyttämisessä, heillä ei välttämättä ole muunlaisia valmiuksia osallistua etäopetukseen ja heidän huomionsa ylläpitäminen voi olla haasteellista. Salavuo (2006, 66) tuo aiheeseen myös opettajan näkökulman toteamalla, että toimintakulttuurin kyky ja halu soveltaa teknologia-avusteisia pedagogisia käytänteitä voi vaikuttaa opetuksen ja oppimisen laatuun enemmän, kuin yksittäisten teknisten komponenttien ominaisuudet tai niiden hallinta.

Esimerkiksi vuonna 2020 hätäetäopetukseen (ks. luku 2.3) siirryttäessä toimintakulttuurin kyvykkyyttä tai halukkuutta ei pakon edessä kysely. Ruippo (2008, 368) mainitsee, että etäopetuksessa esiintyy käytännön haasteita, vaikka teoriassa esimerkiksi videoneuvotteluyhteys voi täyttää musiikinopetuksen tarpeita. Kameraohjaukseen, opetusmateriaalin liittämiseen opetustyöhön, oppilaiden huomiointiin, laitteiston mahdollisiin toimintahäiriöihin ja verkkoyhteyden katkeiluun harjaantuu vain kokemuksen kautta.

(Emt.) Häätäetäopetukseen siirryttäessä opettajan harjaantumattomuus etäyhteistyökalujen käytössä oli realiteettina useilla musiikinopettajilla (Ferri ym. 2020; Hodges, Moore, Locke, Trust & Bond 2020; Joseph & Lennox 2020; Trust & Whalen 2020).

## 2.3 Häätäetäopetus

### 2.3.1 Häätäetäopetus peruskoulujen ja lukioiden opetuksessa

Tilanteessa, jossa siirrytään etäopetukseen esimerkiksi koronapandemian kaltaisen ulkoisen pakon ja hätätilanteen vuoksi, puhutaan häätäetäopetuksesta etäopetuksen tai verkkooppimisen sijaan. Hodges ym. (2020) kuvaavat tilannetta opetuksen väliaikaiseksi siirtymiseksi vaihtoehtoiseen toimitusmuotoon kriisiolosuhteiden vuoksi. Häätäetäopetus (*emergency remote teaching*) on siis opetusta, jota annetaan ulkoisesta pakosta lähiopetuksen tai sulautuvan opetuksen sijaan. Tavallinen etäopetus tai verkko-opetus on suunniteltu toteutumaan sellaisenaan ilman ulkopuolisia vaikuttimia tai pakkoja ja on siten myös todennäköisesti häätäetäopetusta laadukkaampaa. (Hodges ym. 2020.) Hodges ym. (2020) perustelevat vielä termin loppuosassa sanan ”opetus” (*teaching*) käyttämistä sanan ”oppiminen” (*learning*) sijaan, sillä kyseessä on opettajan näkökulmaa ja toimintaa kuvaava termi.

Trustin ja Whalenin (2020) tutkimuksen mukaan häätäetäopetukseen siirtyneet opettajat raportoivat opetuskäytäntönsä muuttuneen. Verkko-opetustyökalujen yllättävä käyttöönotto tuotti ylivoimaisia (*overwhelming*) vaikeuksia. Opettajat pitivät haastavana esimerkiksi Ruiponkin (luku 2.2.2) korostamaa reagointia yllättäviin teknisiin vaikeuksiin kuten oppilaan verkkoyhteyden ongelmiin. (Trust & Whalen 2020.) Lähteiden perusteella yleisin häätäetäopetukseen käytetty väline on ollut tietokoneavusteinen ja internet-yhteyttä vaativa verkko-oppiminen (ks. esim. Hodges ym. 2000; Joseph & Lennox 2020; Trust & Whalen 2020; Camlin & Lisboa 2021; Hash 2021). Häätäetäopetusta annettiin myös television välityksellä esimerkiksi Kroatiaassa, jossa maan hallitus järjesti television kautta lähetettäviä verkko-oppimistunteja ala-asteikäisille oppilaille (*primary school students*) tietyn televisiokanavan välityksellä. Oppilaita veloitettiin katsomaan kanavaa lähetyksena joko television tai YouTube-videopalvelun välityksellä, sillä maan tiede- ja opetusministeriö katsoi, että ala-asteikäiset ovat liian nuoria käyttämään muunlaista digitaalitekniikkaa itsenäisesti. Televisio oli myös mediana saavutettavissa useimmille perheille. (Divjak 2020.)

## 2.3.2 Musiikin hätäetäopetuskäytänteet

### 2.3.2.1 Opetuskäytännön muutos

Koronapandemian aiheuttamat rajoitustoimet, kuten koulusulut ja laulukielto, vaikuttivat musiikin opettamiseen maailmanlaajuisesti ja siten myös opetuskäytänteiden muutokseen. Kuten Hodges (luku 2.3.1) toteaa, myös Hashin (2021) mukaan etäopetus oli pohjimmiltaan pikemminkin hätäopetusta kuin etäympäristöihin tehtyjen opetussuunnitelmien toteuttamista. Sosiaalinen eristäytyminen ja musisoimisen erilaisten muotojen kieltäminen lähiopetuksessa ja ryhmissä edellytti kaikenlaisen musisoimisen ja musiikinopetuksen tapahtumista verkossa. (Camlin & Lisboa 2021.) Tutkimuksessa musiikin etäopetuksen vaikutuksista kolmen australialaisen musiikinopettajan opetuskäytäntöihin (Joseph & Lennox 2020) selvisi muun muassa, että oppilaiden fyysisten resurssien, kuten välineistön ja instrumenttien puute, heikensi opettajien käytäntöä (*praxis*). Etäopetuksessa myös lähiopetustilanteille tyypilliset tuntemukset, kuten spontaanisuus, vuorovaikutus ja musiikintekemisen ”flow” muuttuivat.

Hopen (2020) mukaan useat etäopetuksessa käytettävät verkkoalustat (esim. Zoom ja Microsoft Teams) eivät olleet tarpeeksi tehokkaita työkaluja synkronisen opetuksen välittämiseen musiikin oppiaineessa. Esimerkiksi yhteissoittaminen oli latenssin vuoksi äärimmäisen epätydyttävää (Camlin & Lisboa 2021). Työkalujen tehokkuuteen vaikuttivat verkkoyhteyden laatu, henkilöstön ja oppilaiden fyysiset resurssit oppimisympäristöjen suhteen sekä instrumenttien, tietokoneiden, mikrofonien ja laadukkaiden kuulokkeiden saatavuus (Hope 2020). Lähiopetuksen suomia puitteita opetukselle on vaikeaa jäljitellä verkossa, minkä vuoksi musiikinopettajien tuli mukauttaa opetustaan tilanteeseen sopivammaksi (Camlin & Lisboa 2021). Joseph ja Lennox (2020) hyödynsivät musiikinopetuksessaan ennakkoon nauhoitettuja opastusvideoita, joiden jakaminen oppilaille vähensi epäselvyyksien selvittelyä ja turhiin (*unnecessary*) kysymyksiin vastailua tunneilla, mikä jätti enemmän aikaa opetussuunnitelman mukaiselle musiikin tekemiselle. Opetus oli siis sekä synkronista että asynkronista. (Joseph & Lennox 2020.)

### 2.3.2.2 Opetussuunnitelmien toteutuminen ja arviointi

Yhdistyneessä Kuningaskunnassa pandemia aiheutti erityisiä haasteita yläasteen ja lukion (*secondary school*) musiikinopetukselle, eikä opetushallitukselta saatu ajoissa tarvittavaa

ohjeistusta opetuksen suorittamiseksi. Ohjeistukset olivat myös ympäröiväisiä (*vague*) tai epäselviä (*hazy*). (Daubney & Fautley 2021.) ISM:n (Incorporated Society of Music Teachers) raportti ”The Heart of the School is Missing” (suom. ”Koulun sydän puuttuu”) selvitti talvikauden 2020 aikana tapahtuneita muutoksia englantilaisten koulujen musiikinopetuksessa. Raportti perustuu englantilaisille musiikinopettajille suunnattuun kyselyyn (n > 1300), josta ilmeni koulun musiikinopetuksen määrän romahtaneen. 39 % yläkoulun ja lukion opettajista raportoi musiikinopetuksen vähentyneen pandemian seurauksena, 66 % yläkouluista ja lukioista ei järjestänyt valinnaisia musiikkiaktiviteetteja, ja 28 % yläkouluista ja lukioista ei järjestänyt lähi-instrumenttitunteja. (Underhill 2020.)

Underhillin (2020) kyselystä selviää myös, että yli 50 % vastanneista kouluista ei kyennyt vastaamaan opetussuunnitelman tavoitteisiin ja vaatimuksiin. Vastaavaa esiintyi myös Turkissa, jossa Gülin (2021) haastattelemat musiikinopettajat saavuttivat vain osittain opetussuunnitelman tavoitteet ja kokivat, että kurssien arviointiprosesseja ei pystytty toteuttamaan kyllin tehokkaasti (*effectively enough*). Calderón-Garridon ja Gustems-Carnicerin (2021) tutkimuksesta ilmenee myös, että joillain opettajilla saattoi herätä epäilyksiä siitä, oliko oppilas tehnyt tehtävänsä itse. Tästä syystä osa opettajista ei kokenut voivansa nostaa oppilaidensa musiikin arvosanoja hyvien näyttöjen perusteella, jos ne olivat peräisin ajalta etäopetuksessa. Musiikinopettajilla oli siis vaikeuksia päästä opetussuunnitelman tavoitteisiin ja suorittaa arviointia hätäetäopetuskäytänteiden turvin. Vaikka esimerkit ovat Englannista, Turkista ja Espanjasta, ovat ilmiöt mahdollisesti universaaleja ja koskettavat myös kotimaista musiikinopetusta.

### 2.3.2.3 Kollegiaalinen tuki

Chengin ja Lamin (2021) mukaan koronapandemia lisäsi hongkongilaisten musiikinopettajien kykyjä tukea toisiaan henkisesti ja pedagogisesti muodostamalla oppivia yhteisöjä<sup>6</sup>. Yhteisöt ovat saattaneet muodostua esimerkiksi sosiaalisen median avustuksella, kuten ruotsalaisessa tutkimuksessa (Thorgersen & Mars 2021) havaittiin. Facebook-ryhmä ”Musiikinopettajat” (*Musiklärarna*) toimi koronapandemian aikana merkittävänä kollegiaalisena foorumina, jota useat musiikinopettajat käyttivät opetuksellisten haasteiden

---

<sup>6</sup> Oppiva yhteisö tai käytäntöyhteisö (*community of practice*) tarkoittaa samasta asiasta tai teemasta kiinnostunutta ryhmää, joka haluaa oppia aiheesta lisää ja kehittää omaa käytäntöään (Mercieca 2017).

selvittämisen apuna. Foorumilla kysyttiin kysymyksiä, jaettiin ja pyydettiin materiaaleja opetuksen tueksi ja ”purettiin paineita”. Ruotsalaisissa kouluissa on tyypillisimmin vain yksi musiikinopettaja, joten kollegiaalista tukea haetaan tästä syystä sosiaalisen median ryhmistä, kuten esimerkiksi Facebookista. (Thorgersen & Mars 2021.) Tämänkaltaisissa ryhmissä toteutetaan Bergviken-Rensfeldtin, Hillmanin ja Selwynin (2018) mukaan kahdenlaista työtä, oman ammattitaidon kehittämistä ja profession yhteisluomista tai kanssaluomista (*co-creating a profession*).

Tilanne on todennäköisesti samankaltainen myös Suomessa, sillä kuten aiemmin on todettu (luvussa 2.1.2), suomalaisissakin kouluissa toimii tyypillisimmin yksi musiikinopettaja. Suomessa toimii niin ikään musiikinopetuksen sosiaalisen median ryhmiä, joilla musiikinopettajat jakavat ideoitaan ja tunteuksiaan. Osa näistä ryhmistä on perustettu nimenomaan poikkeusolojen etäopetuskäytänteiden muodostamisen tueksi. Ilman tämänkaltaisia foorumeita musiikinopettajat voivat jäädä vaille opettamisen kollegiaalisen oppimisen puolta (Thorgersen & Mars 2021). Sen lisäksi, että ryhmistä haetaan tukea ammatillisiin käytänteisiin, merkittävässä roolissa ovat myös niissä toteutettava ammatinharjoitukseen liittyvä epämuodollinen keskustelu ja huumori (Bergviken-Rensfeldt ym. 2018; Thorgersen & Mars 2021).

#### **2.3.2.4 Hätäetäopetuksen positiiviset ja negatiiviset lieveilmiöt**

Vain 39,2 % Calderón-Garridon ja Gustems-Carnicerin (2021) teettämään kyselyyn musiikin hätäetäopetuksesta Espanjassa vastanneista opettajista (n=335) näki verkossa työskentelyllä olleen mitään etuja. Eduiksi mainittiin esimerkiksi etäopetuksen tarjoama mahdollisuus työskennellä itse musiikillisen substanssin parissa pidempään kuin lähiopetuksessa. Espanjassa peruskoulujen opetussuunnitelmien perusteiden suoma opetusaike musiikille on pieni, ja etäopetus mahdollisti suuremman vuorovaikutuksen aineesta kiinnostuneiden oppilaiden kanssa, vaikka se olisikin tapahtunut vain asynkronisesti. Osa opettajista katsoi myös, että etätehtävissä oppilaiden perheet osallistettiin joihinkin tehtäviin, mikä toimi perheitä yhdistävänä positiivisena tekijänä. Tällaisia tehtäviä saattoivat olla esimerkiksi *Musicogramit*<sup>7</sup> ja erilaiset tanssitehtävät. (Emt.)

---

<sup>7</sup> Musicogramilla viitataan musiikkipedagogi Jos Wuytackin kehittämään aktiivisen kuuntelun konseptiin (*Active Listening*), jossa hyödynnetään visuaalisuutta kuuntelun tukena. Musicogramit ovat graafisia mallinnoksia, kuten symboleja ja kuvia, jotka kuvastavat musiikillisiä tapahtumia (Clemente, Fornari & Mendes 2017.) Musicogramilla voidaan viitata Calderón-Garridon & Gustems-Carnicerin (2021) tuloksissa



Joseph ja Lennox (2020) pitivät hätäetäopetuksen suunnittelua ja verkkomateriaalien valmistelua erittäin aikaa vievänä ja opettajien tuli myös opetella hallitsemaan sovelluksia, joita eivät olleet aiemmin käyttäneet. Opettajien työmäärä saattoi siis kasvaa tai työnkuva muuttui. Opettajilla oli myös vaikeuksia vetää rajoja työnteon ja vapaa-ajan välille, ja he kokivat olonsa kuormittuneemmaksi kuin lähiopetuksessa. (Joseph & Lennox 2020; Trust & Whalen 2021.) Yksi syy voi olla opettajien harjaantumattomuus teknologiaosaamisessa, mikä lisäsi musiikinopettajien ahdistusta ainakin Hong Kongissa (Cheng & Lam 2021). Myös musiikkikoulujen (konservatoriot) soitonopettajat kokivat, että hätäetäopetus vie lähiopetusta enemmän aikaa suunnittelun, valmistelun ja uusien teknisten välineiden soveltamaan opetteluun vuoksi. Positiivisena voitaneen kuitenkin pitää sitä, että opettajat kertoivat kehittyneensä työskentelynsä suunnittelussa, ajanhallinnassa ja uusien pedagogisten käytänteiden opetteluun. (Biasutti ym. 2021.)

Etäopetuksessa ilmeni yllättäviä positiivisia puolia, kuten varautuneempien oppilaiden esiin pääseminen. Kotoa työskennellessään jotkut oppilaat saattoivat uskaltaa jakaa omaa lauluaan tai musisoimistaan sisältäviä videoita, vaikka lähiopetuksessa samat oppilaat eivät olisi julkisesti laulaneet tai soittaneet. Etäopetus lisäsi myös oppilaiden kotien osallisuutta musiikin opiskelussa, sillä perheillä oli mahdollisuus nähdä mitä tunneilla tehtiin ja osallistua harjoitteiden tekemiseen toisin kuin lähiopetuksessa. (Joseph & Lennox 2020; Calderón-Garrido & Gustems-Carniceri 2021.) Siinä missä huoltajien ja kotien lisääntyntä presenssiä saatettiin pitää positiivisena asiana, hongkongilaisessa tutkimuksessa selvisi, että vanhempien tapa monitoroida opetusta lisäsi musiikinopettajien stressiä. Etäopetukseen siirtyminen teki opetuksesta läpinäkyvämpää, mikä teki siitä aiempaa alttiimman huoltajien odotuksille ja vaatimuksille. (Cheng & Lam 2021.) Kokemukseen voi vaikuttaa kulttuurinen konteksti, sillä kiinalaisessa<sup>8</sup> kulttuurissa vanhemmat ovat korostuneen kiinnostuneita ja huolehtivaisia lastensa koulutuksesta (Cheng 2010). Kuitenkin myös Cheng ja Lam (2021) pitävät hätäetäopetuksen lisäämää vuorovaikutusta musiikinopettajien ja vanhempien välillä mahdollisesti positiivisena asiana, sillä se voi lisätä vanhempien sitoutumista ja yhteistyötä koulun ja kotien välillä.

---

esimerkiksi videoihin, joissa kuva tai symboli ohjaa oppilasta tuottamaan tietynlaisen äänen tietyssä rytmissä tai liikkumaan tietyllä tavalla. Ajatusta voisi kuvata myös kehorytmiikka- tai tanssikaraokeksi.

<sup>8</sup> Tutkimus on tehty Hong Kongissa, joka on Kiinan erityishallintoalue, ja jolla on monella hallinnollisella saralla autonomia.

### 2.3.3 Eriarvoisuus ja resurssipula hätäetäopetuksessa

Pandemia toi maailmanlaajuisesti esille oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja tasa-arvo-ongelmat opetuksen saatavuudessa, mitä muun muassa yhdysvaltalainen musiikinopettaja Bryan E. Nichols (2020) käsittelee artikkelissaan. Yhdysvalloissa matalatuloisten perheiden lapsilla ei välttämättä ollut tietokonetta tai tarpeeksi hyvää nettiyhteyttä etäopetukseen osallistumisen mahdollistamiseksi. Parempituloisilla alueilla opetus pääasiassa jatkui, mutta joillakin pienituloisilla alueilla opetus jopa keskeytyi, mikä Nicholsin mukaan kiihdytti epätasa-arvoisuutta eri sosioekonomisten ryhmien välillä entisestään. Korkeamman sosioekonomisen statuksen koulualueilla etäopetukseen kyettiin siirtymään saumattomasti niin, että oppimistavoitteet saavutettiin lukuaineissa ja jopa musisoiminen jatkui edistyneissä verkkoympäristöissä (*sophisticated virtual platforms*), jotka oppilaat tunsivat jopa opettajiaan paremmin. (Nichols 2020.)

Hätäetäopetuksen eriarvoisuudesta puhutaan myös Yhdysvaltojen ja musiikin oppiaineen ulkopuolella. Ferri ym. (2020, 76) toteavat, että sosiaalisesti epäedullisessa asemassa olevat oppilaat kohtasivat vaikeuksia etäopetukselle vaadittujen olosuhteiden toteutumisessa. Koulujen siirtymisellä etäopetukseen saattoi vaikuttaa negatiivisesti matalamman sosioekonomisen statuksen oppijoihin, mikä lisäsi edelleen kuilua paremmassa asemassa oleviin luokkatovereihin. Myös Hong Kongissa alemman tulotason kodeissa kärsittiin resurssipulasta teknologisen välineistön suhteen ja oppilaat olivat vaarassa jäädä opetuksessa jälkeen (Cheng & Lam 2021). Outhwaiten (2020) mukaan Yhdistyneessä kuningaskunnassa kodit kärsivät resurssipulasta sekä henkisesti että fyysisellä tasolla. Fyysisiä puutteita aiheuttivat tietoteknisten laitteiden ja tyydyttävän Internet-yhteyden puuttuminen, kotien pienuus ja fyysisten opiskelutilojen vähyys. Henkistä resurssipulaa esiintyi, kun vanhemmat olivat kykenemättömiä lapsiensa tukemiseen lasku- ja lukutaidon puutteen vuoksi erityisesti yläasteella ja lukiossa (*secondary school*). Vuonna 2019 tehdyn tutkimuksen mukaan Yhdistyneen kuningaskunnan työikäisistä aikuisista vain 22 % on tyydyttävän laskutaitoisia ja 57 % tyydyttävän lukutaitoisia. Myös vanhempien latautuneilla asenteilla (esimerkiksi ahdistuneisuus koskien matemaattisia ongelmia) voi olla vaikutusta lasten suhteeseen tiettyyn kouluaineeseen. (Outhwaite 2020.) Etäopetuksen ja

hätäetäopetuksen haasteita ovat yllä mainittujen oppilaiden fyysisten ja henkisten resursien puutosten lisäksi pedagogiset haasteet. Näitä ovat esimerkiksi puutteet opettajien teknologiataidoissa, tarve monipuolisille ja innostaville multimedioita<sup>9</sup> hyödyntäville interaktiivisille opetusmateriaaleille sekä oppilaiden vähäinen palaute ja arviointi. (Ferri ym. 2020, 78.)

Jo ennen pandemiaa tehdyissä tutkimuksissa on osoitettu, että sosioekonomisesti matalamman statuksen oppilaat kykenevät ylläpitämään oppimistuloksiaan heikommin, kun opinnoissa on esimerkiksi kesäloman aiheuttama tauko. Varakkaampien perheiden lapsilla on kodin tuki, kouluajan ulkopuoliset oppimista tukevat aktiviteetit ja maksullinen lisäopetus. (Nichols 2020.) Nicholsin (2020) mukaan vaarassa ovat olleet myös erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat, joiden tarvitsemaa tukea ei etäopetuksessa voitu taata. Suomessa etäopetukseen siirryttäessä haavoittuvassa asemassa olevat oppilaat osallistuivat lähtökohtaisesti lähiopetukseen. Haavoittuvaan asemaan katsottiin kuuluvan esimerkiksi alempien kuin 4. luokkien oppilaat ja erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat. (Opetushallitus 2020.) Lisäksi Suomessa oppivelvollisuuden piiriin kuuluvan opetuksen tulee olla oppilaalle maksutonta (oppivelvollisuuslaki 1214/2020 17 §), joten varallisuuden ei tulisi liioissa määrin vaikuttaa oppilaan opiskeluvälineistöön. Oppivelvollisuuden laajentumisen seurauksena oppivelvollisuus koskee kaikkia alle 18-vuotiaita toisen asteen koulutuksen suorittamattomia, jotka ovat olleet perusopetuksessa 1.1.2021 jälkeen (emt 2 §).

Vaikka koulutus on ilmaista ja oppilaiden henkilökohtaiset tarpeet pyritään huomioimaan, voi sosioekonomisella taustalla olla merkittävä vaikutus oppilaan koulumenestykseen, koulunkäyntiin sitoutumiseen ja tulevaisuuden näkymiin. Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimusprojektissa kirjoitetun artikkelin ”Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuuden odotukset” mukaan oppilaat olivat sitä koulumyönteisempiä, mitä korkeammin heidän vanhempansa olivat kouluttautuneet, ja mitä korkeampi heidän sosioekonominen asemansa oli. Koulukielteisyys taas korostui matalan sosioekonomisen perhetaustan ja matalasti kouluttautuneiden vanhempien lapsilla. Eroja voivat selittää eri sosioekonomisen aseman omaavien vanhempien erilaiset asenteet sekä mahdollisuudet

---

<sup>9</sup> Multimedialle on useita määrittäjäsiä, joista laajimpana voidaan pitää esitystä, jossa hyödynnetään tietyn materiaalin esittämiseksi useampaa muotoa, esimerkiksi kuvaa ja tekstiä, tai kuvaa, tekstiä ja puhetta. Videot voidaan tulkita multimedialle, kun niissä yhdistyy liikkuva kuva ja äänet. Jopa alkeellisempi opettajan liitutaalulle kirjoittaminen yhdistettynä puheeseen (”chalk and talk”) voidaan tulkita multimedialle hyödyntämiseksi. (Mayer 2001, 2–3.)

osallistua lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Koulukielteisten oppilaiden kodeissa oli puuttavaa sosiaalisista ja materiaalisista resursseista, sillä näiden kotien lapsilta puuttui muita lapsia useammin koulutyön tekemiseen soveltuva työpöytä tai rauhallinen tila opiskelua varten. Sosioekonomisen aseman vaikutusta jälkikasvun koulutuspolkuun on kuitenkin vaikea tutkia, eikä kaiken kattavia syy-seuraussuhteita voida muodostaa. (Vanttaja, Af Ursin & Järvinen 2019.)

Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen (2020) mukaan kriisit vaikuttavat eniten valmiiksi heikommassa yhteiskunnallisessa asemassa oleviin ihmisiin ja tuovat eriarvoisuuden näkyväksi. Etäkoulun aikana perhetaustalla on normaaliaikoja suurempi merkitys lapsen oppimistuloksiin. Sosioekonomisesti alemmissa ryhmissä olevien perheiden vanhemmat voivat esimerkiksi työskennellä niillä pienipalkkaisilla aloilla, joissa ei ole etätyöskenteilyn mahdollisuutta. Vaikka tällainen vanhempi olisi lähtökohtaisesti kiinnostunut tukemaan ja monitoroimaan lapsensa etäkoulunkäyntiä, ei hänellä olisi siihen samanlaista mahdollisuutta kuin kotoa käsin työskentelevillä vanhemmilla. Haavoittuvassa asemassa ovat etenkin sellaisesta perhetaustasta tulevat lapset, joilla ei ole koulun ulkopuolella rauhallista tai turvallista paikkaa koulutyön tekemiseen. (THL 2020.)

Oppilaat saattoivat kärsiä resurssipulasta myös yhdenvertaisesti. Eräässä tapausesimerkissä oppilaat joutuivat afrikkalaista musiikkia opiskellessaan tyytymään kotoaan löydettäviin instrumenttien korvikkeisiin, jolloin djemben ja kpanlogon sijaan rummutettiin pöytää tai muovisia ämpäreitä ja todelliset ääninäytteet kuultiin YouTube-videoilta. Sekä yhteismusisoinnin puuttuminen, että soinnin epäautenttisuus vaikuttivat siihen, etteivät oppilaat kokeneet saavuttaneensa musiikin täydellistä olemusta. (Joseph & Lennox 2020.) Kenties samankaltaisiin ilmiöihin liittyen myös hongkongilaiset musiikinopettajat havaitsivat, että oppilaiden kehitys soiton harjoittelussa oli hitaampaa etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa (Cheng & Lam 2021). Jopa musiikkikoulujen oppilailta saattoi olla kotonaan heikot puitteet instrumenttien osalta, etenkin kun kyseessä oli suurikokoinen tai harvinainen soitin, kuten urut tai patarummut (Biasutti ym. 2021).

#### **2.3.4 Yhteenveto**

Vaikka hätäetäopetuksen vaikutukset opetuskäytäntöön eivät olleet vain negatiivisiksi tulkittavissa, opetuskäytännöt kuitenkin kiistatta muuttuivat (esim. Joseph & Lennox 2020; Trust ym. 2021). Useiden musiikin hätäetäopetusta käsittelevien tutkimusten johdopäätöksissä onkin suositeltu, että opettajat pitävät ammatillista kehitystään jatkuvasti

yllä oppimisympäristöjen, opetuksen suunnittelun ja musiikkiteknologian suhteen. On mahdollista, että tulevaisuudessa tulee vastaavia kriisejä ja haasteita, joista selviytyminen vaatii mukautuvaa ja muuttuvaa opettajan ammattitaitoa. (Joseph & Lennox 2020; Cheng & Lam 2021.) Ferri ym. (2020, 82) korostavat myös opettajankoulutuksen vastuuta digitaalisten ja muiden etäopetuksen järjestämiseen tarvittavien taitojen lisääjänä, jotta keuhollisen etäopetuksen suunnittelu ja toteutus helpottuu. Pyykkösen (2020) maisterintutkimuksen tuloksien perusteella valtaosa tutkielmaan vastanneista suomalaisista musiikinopettajista ei ollut saanut etäopetukseen valmistavaa koulutusta ja joutui näin ollen selvittämään sopivat käytänteet itse. Koronakriisin alettua osa vastanneista oli saanut työntantajaltaan jonkinlaista perehdytystä etäopetuksen pitämiseen tai etäopetusvälineistön käytöstä, mutta sillä tunnuttiin pyrkivän minimoimaan etäopetuksen vahinkoja, eikä maksimoimaan sen hyötyjä. (Pyykkönen 2020.)

Joseph ja Lennox (2020) ehdottavat, että lähiopetuskäytäntöön sopivia hätäetäopetuksen käytänteitä olisivat ainakin oppilaiden kodin osallistaminen musiikin oppiaineessa teknologian avulla, opetusvideoiden jakaminen tunneilla opittujen asioiden sisäistämisen avuksi ja sulautettujen viestintätapojen käyttäminen oppilaan sitouttamiseksi (*blended modes of delivery to improve student engagement*). Sulautetuilla viestintätavoilla Joseph ja Lennox (2020) tarkoittavat esimerkiksi erilaisten suullisten, symbolisten ja tekstimuotoisten palautteenantotapojen käyttämistä, kuten kirjallista kommentointia, hymiöillä reagoimista ja tietokoneen mikrofonin puhumista. Cheng ja Lam (2021) taas kokevat, että pandemian vaikutuksesta opettajat ovat hyödyntäneet lähestymistapoja, jotka ovat pitkään odottaneet suuremman mittakaavan käyttöönottoa. Näitä ovat esimerkiksi verkkooppiminen ja sulautuva oppiminen. Käytäntö voi muuttaa myös opettajan roolia siten, että oppilaiden joutuessa etäopetuksessa työskentelemään entistä itseohjautuvammin, musiikinopettajasta voi tulla ohjaajan sijaan fasilitaattori. (Cheng & Lam 2021.)

Hätäetäopetukseen siirtymisellä nähtiin olevan eriarvoistavia seurauksia useissa eri lähteissä (esim. Nichols 2020; Ferri ym. 2021) koskien musiikin oppiainetta ja opetusta ylipäätään. Yleisellä tasolla musiikin etäopetus ja teknologia voivat kuitenkin madaltaa kynnystä saada musiikinopetusta etenkin sellaisille ihmisille, joilla on taloudellisia haasteita, tai jotka asuvat etäällä musiikkikouluista, tapahtui oppiminen sitten formaaleissa tai informaaleissa oppimisympäristöissä (Folkestad 2006; Burnard 2007; Rudolph & Frankel 2009; Crawford 2017). Joseph ja Lennox (2020) havaitsivat myös, että etäopetuksessa jotkut oppilaista saattoivat osallistua entistä aktiivisemmin sellaisiin oppimistehtäviin, joihin eivät normaalisti erinäisistä mahdollisista syistä mielellään osallistuneet.

## 3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni- ja kysymykseni. Avaan myös tutkimuksellista lähestymistapaani sekä käyttämiäni aineiston hankinta- ja analyysimenetelmiä. Luvun lopussa tarkastellaan tutkimukseni toteutuksen eettistä näkökulmaa.

### 3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtäväni oli selvittää miten yläkoulun ja lukion musiikinopettajat kuvailevat musiikin opettamista etänä koronapandemian aikana. Hätäetäopetuksella tarkoitetaan nopeaa siirtymää etäopetukseen ympäröivien olosuhteiden asettamasta pakosta (ks. luku 2.3). Tutkimuskysymykseni muotoilin seuraavasti:

- 1) Minkälaisia kokemuksia haastateltavilla musiikinopettajilla oli hätäetäopetukseen siirtymisestä yläkoulu- ja lukiokontekstissa?
- 2) Minkälaisia käytänteitä haastateltavilla oli hätäetäopetuksessaan?

Tutkielmassani kokemus on tapahtuma, jonka haastateltava on merkityksellistänyt. Verbi ”kokea” on tapa ilmaista merkityksenantoa. Kuten Boud ym. (1993, 6) myöntävät, kokemus (*experience*) on terminä haastava määritellä. Se toimii englannin kielessä sekä substantiivina (kokemus) että verbinä (kokea), ja sen merkitys voi vaihdella määrittelijästä ja kontekstista riippuen. Verbinä se voi tarkoittaa tietyn tapahtuman läpikäymistä, havainnointia tai kohtaamista. Substantiivina se on kaikki tiedossa oleva tieto tai käytännöllinen viisaus, joka on saatu edellä mainittujen kokemisen, havainnoinnin ja kohtaamisen kautta. Kokemukseen ja kokemiseen saattaa sisältyä kaikkia edellä mainituista määritelmistä, mutta kiteyttäminen on haastavaa. (Emt.)

Dewey (1958, 324) erottaa kokemuksen pelkästä tapahtumasta. Tapahtumasta tulee kokemus vasta, kun kokija antaa sille merkityksen. Kokemus on siis merkityksellinen tapahtuma. (Dewey 1958, 324; Boud ym. 1993, 6.) Deweyn (2010, 50–53) mukaan puheessa kokemukset ovat usein alkuineen ja loppuineen ainutlaatuisia ja määrittävät laadullisesti jonkin yhden piirteen perusteella, vaikka muodostuvatkin moninaisista osasista. ”Käydessämme mielessämme läpi jotakin kokemusta *jälkikäteen* saatamme huomata, että jokin ominaisuus on ollut riittävän vallitseva soveltuakseen luonnehtimaan kokemus-

tamme kokonaisuutena” (Dewey 2010, 51). On mahdollista toimia tehokkaasti ja tiedostamatta sillä tavalla, ettei toiminnasta seuraa tietoisia kokemuksia. (Dewey 2010, 50–53.) Kokemuksen muodostuminen vaatii siis prosessointia. Kun haastateltavat musiikinopettajat kertovat minulle omista hätäetäopetuksen kokemuksistaan, tulevat he kertoneeksi niistä tapahtumista, jotka he ovat merkityksellistäneet ja jotka he haastattelutilanteessa muistavat ja assosioivat liittyvän käsiteltävään teemaan.

### 3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Valitsin tutkimukselliseksi lähestymistavakseni laadullisen tutkimuksen, sillä halusin saada tutkimuskohteestani mahdollisimman syvällistä tietoa. Koin, että laadullinen haastattelututkimus mahdollistaisi myös tietyllä tapaa ennakkoluulottoman lähestymisen, joka palveli tutkimustehtävääni. Perehtyessäni laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuuteen kohtasin erilaisia tapoja luonnehtia sitä. Sarajärvi ja Tuomi (2008, 17) muistuttavat, että kukin teos tulkitsee aihetta omasta näkökulmastaan, eivätkä mitkä tahansa näennäisesti samasta aiheesta kertovat oppaat kerro välttämättä ensinkään samasta asiasta. Tutkimuksen opaskirjoissa lähdetään usein liikkeelle kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen määritelmistä ja niiden eroista. Nykyään useat tutkijat pyrkivät myös poistamaan näiden kahden välistä vastakkainasettelua (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 131). Esimerkiksi Töttö (2000, 116) kyseenalaistaa ajatuksen, jossa kaikki numeroaineistojen ja tilastollisten menetelmien ulkopuolelle jäävät menetelmät olisivat automaattisesti kvalitatiivisia. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että määrällinen tutkimus korostuu luonnontieteissä ja pyrkii selittämään tiettyjä ilmiöitä, kun taas laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään (Sarajärvi & Tuomi 2008).

Samaa aihetta ja tutkimuskohdetta voi tutkia sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen perinteen keinoin riippuen tutkimuskysymyksistä. Tutkimusaiheestani, eli musiikinopettajien hätäetäopetuksesta, on tehty myös määrällisiä tutkimuksia, joiden lopputulemat voivat mukaila myös minun tutkimustuloksiani. Näin ei kuitenkaan ole tapahduttava, jotta kaikki tutkimukset voisivat olla onnistuneita. Laadullisen tutkimusaineiston analyysissä saatetaan myös käyttää määrällisiä ilmauksia, kuten ”suurin osa haastatelluista koki”, ja määrällistä ja laadullista tiedonhankintaa voi myös yhdistää. Yksinkertaisimmillaan niin tapahtuu kyselyissä, joissa on tyypillistä esittää suljettuja vastausvaihtoehtoja ja avoimia kysymyksiä, kuten ”jokin muu, mikä?” (Patton 2001, 5). Suljettujen kyselyiden heikkoudeksi voi muodostua tutkijan omat ennakkoluulot, sillä vastausvaihtoehdot määritellään

hänen toimestaan, eivätkä ne siten välttämättä kuvaa tyydyttävästi vastaajien tuntemuksia (Oxford Reference 2022). Kvalitatiivinen tutkimus voi mahdollistaa yksityiskohtaisemman ja tietyllä tapaa ennakkoluulottoman lähestymisen tutkimusaiheeseen, minkä koin palvelevan tutkimustehtävääni.

Tutkimustani voi luonnehtia myös laadulliseksi tapaustutkimukseksi. Tapauksena on kolme helsinkiläistä musiikinopettajaa ja konteksti musiikin hätäetäopetus peruskoulussa ja lukiossa. Tapaustutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen vaan yksityiskohtaiseen ja syvälliseen tietoon jostain rajatusta tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 130). Rajatun tapauksen huolellinen tutkiminen voi kuitenkin tarjota arvokasta ja yksittäistapauksen ylittävää tietoa, vaikka sen pohjalta ei yleistyksiä voisi tehdä. Tapaustutkimus ei rajoita menetelmävalintoja, vaan käytössä voisivat olla niin kvantitatiiviset kuin kvalitatiivisetkin menetelmät. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158–159; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tapaustutkimus ei siis aina ole laadullinen, mutta sen sijaan laadullinen tutkimus on usein tapaustutkimuksen kaltainen (Vuori).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 17–22) pohtivat laadullisen tutkimuksen suhdetta teoriaan ja empiriaan päätyen lopputulokseen, että laadullinen tutkimus yhdistelee molempia. Ilman tutkimuksen teoriaa ei ole mielekäästä arvioida tutkimuksen metodeita, luotettavuutta tai etiikkaa. Teoriaa ja teoreettista pohdintaa tarvitaan siis tutkimuskokonaisuuden hahmottamiseen ja tutkimusstatuksen saavuttamiseksi. Ensin kuvittelin, että tutkimuskirjallisuus tarjoaisi minulle selkeän muotin, johon pohjata tutkimukseni vaiheet sekä analyyttisen tarkastelun. Tuomen ja Sarajärven (2008, 19) mukaan teoreettista on kuitenkin jo tutkimuksen sisältämä ihmisjärjen suorittama henkinen tarkastelu. Siinä mielessä tutkimuksen teorian muodostuminen vaatii refleksiivisyyttä, eikä täysi riippuvaisuus oppikirjoista tai niiden tarkka siteeraaminen riitä. Ei myöskään voida ajatella olevan olemassa objektii vista tietoa, jonka tutkija voisi löytää tutkimusasetelmasta ja omista valinnoistaan riippumatta. Tutkijan käsitys tutkittavasta ilmiöstä, tutkijan antamat merkitykset ja tutkimuksessa käytetyt keinot vaikuttavat tutkimustuloksiin (emt, 20.) Samaa aineistoa ja samoja menetelmiä käyttävät kaksi eri tutkijaa eivät välttämättä päätyisi identtisiin lopputuloksiin samasta tutkittavasta ilmiöstä. Perehtyessäni teoreettisen viitekehysten aineistoon mieleeni nousi usein vaihtoehtoisia tulkintoja tutkituista ilmiöistä. Tuolloin en toki ole päässyt tarkastelemaan tutkijoiden keräämää aineistoa, vaan heidän tuloksiaan ja raportointitapojaan.



### 3.3 Menetelmänä haastattelu

#### 3.3.1 Teemahaastattelu

Pattonin (2002, 4) mukaan laadullisen tutkimuksen aineisto kerätään tyypillisesti kenttätöissä, eli tutkimuskohteen läheisyydessä esimerkiksi observoimalla tai haastatteleamalla, tehden omakätisiä huomioita tutkimuskohteesta. Haastattelu on esimerkiksi kyselyihin verrattuna joustava tiedonkeruumuoto, jonka etuna on muun muassa se, että tutkija voi halutessaan oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä tai tehdä tarkentavia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Valitsin haastattelumuodoksi teemahaastattelun (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–75), koska en tahtonut haastattelun olevan täysin avointa keskustelua, mutta olin myös valmis poikkeamaan tarkasta rakenteesta, mikäli se haastattelutilanteessa tuntui luontevalta. Teemahaastattelu on Hirsjärven ja Hurmeen (2000) käyttämä termi puolistrukturoidulle haastattelulle, jossa haastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan ennalta määriteltyjen keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelussa haastateltavien antamat merkitykset ja tulkinnat asioista ovat keskeisiä, samoin merkitysten syntyminen vuorovaikutuksessa. (Emt, 48.)

Teemahaastattelusta puhutaan usein aineiston keräämisen menetelmänä, vaikka haastateltavilla ei voida ajatella olevan tilanteista riippumatonta neutraalia tietoa, joka vain odottaa tutkijaa. Tosiasiassa haastattelun tuottaman aineiston sisältö riippuu myös haastattelijasta, hänen esittämistään kysymyksistä, eleistä ja äänensävyistä, reaktioista ja osapuolten välisestä dynamiikasta. (Patton 2002, 341; Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017, 19.) Hirsjärvi ja Hurme (2011, 49) kuvailevat haastattelutilanteen vuorovaikutusta tilanteena, jossa tutkija ja haastateltava luovat myös uusia yhteisiä merkityksiä haastateltavan merkitysten (tai kokemusten, ks. myös luku 3.1) rinnalle. Haastatteluvastaukset heijastavat siten ”myös haastattelijan läsnäoloa ja hänen tapaansa kysyä asioita samoin kuin edeltäviä kysymyksiä ja vastauksia” (Hirsjärvi & Hurme 2011, 49). Tutkija ei siis ole neutraali aineiston kerääjä vaan myös aineiston tuottaja. Haastatteluaineistoa tuottaessani sekä tutkimustulosten luotettavuutta ja tutkimuksen etiikkaa pohtiessani pyrin huomioimaan myös käytökseni vaikutukset haastattelutilanteisiin.

Harkitsin yksilö- ja ryhmähaastattelun välillä, sillä näin molempien sisältävän etuja ja mahdollisuuksia. Ryhmähaastattelussa samankaltaisia kokemuksia omaavat haastatelta-

vat olisivat voineet parhaimmillaan tukea ja ”lietsoa” toisiaan elävään keskusteluun aiheiden tiimoilta. Ryhmähaastatteluissa ryhmädynamiikalla ja valtahierarkialla voi kuitenkin olla yksilöhaastatteluun verraten erilainen vaikutus siihen, mistä puhutaan, miten puhutaan ja ketkä puhuvat (Hirsjärvi & Hurme 2000, 67). Päädyin edellä mainitusta syystä yksilöhaastatteluun ja pidin sitä lopulta myös logistisesti vaivattomampana tapana, sillä olisi helpompaa löytää sopivia haastatteluaikoja, koska niihin eivät vaikuta useamman henkilön aikataulut. Äänitin haastattelut ja litteroin ne suhteellisen tarkasti kirjalliseen muotoon, jonka pohjalta analysoin aineiston.

### **3.3.2 Haastateltavien valinta**

Rajasin tutkimusjoukon nimenomaan pääkaupunkiseudulla toimiviin yläkoulun sekä lukion musiikinopettajiin, koska Uudellamaalla etäopetettiin sekä keväällä 2020 että keväällä 2021. Oletin, että etäopetuksen herättämät kokemukset olisivat tuoreempana muistissa, jos tapahtumista on kulunut vähemmän aikaa. Tämä oli myös syy sille, etten halunnut haastateltavien työskentelevän pelkästään alakoulun puolella, sillä koronapandemian aikaiset koulusulut eivät koskeneet alakouluja yhtä laajamittaisesti kuin yläkouluja ja lukioita. Alueelliseen rajaukseen vaikutti myös logistinen helppous, sillä toiveeni oli järjestää kaikki haastattelut kasvotusten.

Haastateltavia valitessani käytin tarkoituksenmukaisuusharkintaa (Patton 2002, 230; Saarinen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Pyysin haastateltaviksi kahta tietämääni eri ikäistä ja eri mittaisilla työkokemuksilla varustettua pääkaupunkiseudun peruskoulun musiikinopettajaa, sillä kuvittelin heidän tarjoavan aineistoon erilaisia näkemyksiä ja sitä kautta myös syvällisyyttä. Heidän lisäksi pyysin haastateltavaksi musiikinopettajaa, jonka tiesin opettaneen myös lukiossa rajoitustoimenpiteiden aikaan. Lopullinen tiedonantajien määrä vakiintui kolmeen aineiston karttuessa ja sen luonteen selvityksessä. Laadullisessa tutkimuksessa otannan koko ei ole niinkään merkityksellinen verrattuna aineiston rikkauteen ja tutkijan havainnollisiin ja analyttisiin kykyihin (Patton 2002, 245). Kuten Eskola ja Suoranta (2005, 61–62) muistuttavat, kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tilastollisten yleistyksien sijaan ymmärtämään ja kuvaamaan tapahtumia tutkimustehtävää mukailten. Kolmen haastattelun ja kahden lisähaastattelun jälkeen totesin keräämäni aineiston olevan monipuolinen, mielenkiintoinen ja runsas.

### 3.3.3 Haastattelukysymykset ja teemat

Teemahaastattelulle ei ole ominaista määritellä etukäteen yksityiskohtaisia haastattelukysymyksiä, vaan keskeiset ohjaavat teemat. Koska haastatteluvastaukset heijastavat haastattelijan tapaa esittää kysymyksiä ja haastattelutilannetta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 49), pidin ihanteellisena lähestymistapana merkitä haastattelurunkooni teemat ja mahdollisia kysymyksen asetteluja niiden ympäriltä, mutta tehdä lopulliset päätökset esittämistäni haastattelukysymyksistä itse haastattelutilanteessa. Tuomen ja Sarajärven (2008, 75) mukaan aiheesta ennalta tiedetty eli teoreettinen viitekehys ohjaa haastattelun teemojen ja haastattelukysymysten muotoilua. Siinä mielessä voisi yksinkertaistaa, että mitä paremmin tutkija on perehtynyt tutkimukseensa liittyvään kirjallisuuteen ennen haastatteluja, sitä laadukkaampia haastatteluista ja siten tutkimuksesta tulee. Aineiston keräämistä ja haastattelututkimuksia saatetaan tehdä kuitenkin myös toisenlaisista lähtökohdista ja ihanteista käsin ilman teoriaohjaavuutta ja etukäteistä tutustumista aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Haastattelujen yhdenmukaisuuden vaadetta (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2018, 88) pohtiessani tulin lopputulokseen, että haastattelukysymysten tarkka sisältö ja esittämisjärjestys riippuvat siitä, mikä tuntuu keskustelun kannalta sujuvalta.

Ennakkotietoja tai olettamuksia oli kertynyt kuitenkin myös muualta kuin lähdekirjallisuudesta, mikä vaikuttaa kiinnostuksen kohteisiini tutkijana. Tällaista tietoa ovat esimerkiksi käymäni epäviralliset tutkimuksen ulkopuoliset keskustelut lähipiiriini kuuluvien opettajien kanssa. Lisäksi työskennellessäni koulunkäynninohjaajana kuulin sekä opettajien että oppilaiden kokemuksia etäopetuksesta ja havainnoin sen toteuttamista kevään 2021 etä- ja hybridiopetusjakson aikana, joskin tässä yhteydessä *havainnointi* ei viittaa tutkimusmenetelmällisesti tarkoituksenomaiseen toimintaan. Tutut opettajani vertailivat usein lähiopetuksen ja etäopetuksen kuormittavuustekijöitä, työrauhaa ja osallistamista, ja musiikinopettajien kanssa käydyissä keskusteluissa puhuttiin myös koulun juhlien järjestämisestä. Keskusteluissa korostui myös huoli oppilaiden hyvinvoinnista ja oppimisesta. Muotoilin haastattelurungon (liite 2) teemat ja kysymykset kirjallisuuden ja tutkimuskysymysten ohjaamana.

### 3.3.4 Haastattelujen toteutus

Haastattelut oli sovittu huhti-toukokuulle 2022. Alkuperäinen aikomukseni oli suorittaa kaikki haastattelut kasvotusten. Ensimmäisen haastattelun jälkeisenä iltana aloin kuitenkin

kin oireilemaan ja sain positiivisen tuloksen koronatestistä. Aikataulullisista syistä joutuin kuitenkin siirtänyt haastatteluita myöhempään ajankohtaan, vaan pidin haastattelut tutkielman teemaan sopivasti videovälitteisellä etäyhteydellä. Kun olin pitänyt alun perin viimeiseksi kaavailemani haastattelun, huomasin, että en ollut kaikissa haastatteluisani käsitellyt erästä merkittävää teemaa tarpeeksi. Pyysin pitää lisähaastattelut kahdelle tiedonantajalle, jotka olivat ensimmäisissä haastatteluissaan sivunneet aihetta. En huomannut ”tarttua” ensimmäisissä haastatteluissa tilaisuuksiin kysyä syventäviä kysymyksiä teemaan liittyen, vaikka ne kuuluivat ennalta tekemääni haastattelurunkoon. Tällä saattoi olla tekemistä koronaviruksen aiheuttaman alentuneen vireystilan kanssa.

Pidin ensimmäisen lisähaastattelun puhelimitse haastateltavalle, jonka kanssa olimme ehdittäneet pitää ensimmäisen haastattelun kasvotusten. Puhelinhaastattelut ovat yleinen haastattelun muoto, mutta tyypillisimmin niillä toteutetaan kyselymuotoisia (*survey*) haastatteluita. Tälle voi olla syynä esimerkiksi puhelinhaastattelun vuorovaikutuksellinen rajallisuus. Riippuen puheluiden hinnoittelusta voi strukturoitu haastattelu olla myös taloudellisesti kannattavampaa, kuin avoimemman haastattelun toteuttaminen. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 64.) Oman haastatteluni kohdalla puhelun hinnoittelu oli merkityksetöntä, ja haastattelu sai sen puolesta kestää niin kauan kuin oli tarpeen. Pidin puhelinhaastattelun myös Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 64) suosittelemalla tavalla lisähaastatteluna henkilölle, jota olin jo haastatellut kasvotusten. Toisen lisähaastatteluista pidin kasvotusten tiedonantajalle, jota olin haastatellut ensimmäisen kerran videokonferenssissa.

### 3.4 Analyysi

Litteroin valtaosan haastatteluaineistosta pian haastatteluiden jälkeen ja loput kesäkuun alussa aloittaessani aineiston analyysin ”aktiivisemmän vaiheen”. Ensin litteroin haastattelut sanatarkasti, minkä tuloksena syntyi niin kutsuttu raakaversio. Raakaversioihin ei kuitenkaan sisällytetty erikoismerkkejä tai taukoja, sillä haastateltavieni kielenkäytön ja vuorovaikutuksen sijaan olin kiinnostunut siitä, mitä haastateltavat halusivat kertoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Muokkasin raakaversiot myöhemmin luettavampaan ja ymmärrettävämpään muotoon poistamalla usein toistettuja sanoja kuten *niinku*, tai muokkaamalla lauserakenteita. Puhekielessä lauserakenteet ovat kirjoitettuun kieleen verrattuna usein epätarkkoja ja virkkeet keskeneräisiä. Pyrin siis haastatteluaineiston muokkaamisella sen ymmärtämiseen ilman kuultua ääntä, eli tietynlaiseen yleiskielellistämiseen, mutta en kuitenkaan puhekielen muokkaamiseen kirjakieleksi. Muokkasin tai

poistin myös raakaversioissa ilmeneviä tunnistetietoja, sillä toisinaan haastateltava saattoi mainita alueen, jolla oma koulu sijaitsee tai jopa koulun nimen. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi tutkielmassani käytetyillä tekstiasetuksilla (kirjasinkoko 12 ja riviväli 1,5) 39 sivua.

Analyysin luokittelua varten tulostin valmiiksi litteroimani haastatteluaineiston. Ennen tarkempaa paneutumista haastatteluaineistoon tein muistiinpanoja kustakin haastattelusta sen perusteella, mitä niistä muistin ja mitä pidin kullekin haastattelulle merkityksellisenä ja leimallisena. Tämän jälkeen luin haastattelut läpi, ja tein lisämuistiinpanoja kustakin haastattelusta. Seuraavaksi jäsentelin aineistoa korostamalla haastatteluista samoilla väreillä kohdat, joissa puhutaan samoista asioista. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) kutsuvat menettelyä koodaukseksi. Koodausta voi tehdä myös tekstinkäsittelyohjelmilla ja erityisillä ohjelmilla, jotka on tarkoitettu laadullisen tekstiaineiston käsittelyyn ja hallintaan, ja värien lisäksi koodaukseen voi käyttää myös erikoismerkkejä, numeroita tai kirjaimia. Valitsin perinteisemmän värikynätekniikan (Juhila), sillä pidin paperisen aineiston hallintaa sujuvampana ja virkistävänä vaihteluna pelkkään tietokoneella työskentelyyn.

Teemoittelu on melko luonnollinen jatkumo teemahaastattelulle, sillä aineistosta löydetävät teemat saattavat myötäillä haastattelun teemoja, joskaan näin ei välttämättä tapahdu (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Teemat ja aineiston sisältö määrittelevät edelleen analyysin jatkomenetelmiä ja raportointia (Tuomi & Sarajärvi 2008, 93). Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2001, 160) mukaan tapaustutkimus sopii mainiosti induktiivisen eli aineistolähteen analyysin toteuttamiskentäksi. Induktiivinen analyysi etenee aineiston pelkistämisestä ryhmittelyyn ja siitä käsitteiden luomiseen (Tuomi & Sarajärvi 2008, 108). Täydelliseen induktiivisuuteen ei kuitenkaan ole mahdollista tai tarpeellista päästä, sillä tutkielmani tekoa ohjaa myös teoreettisessa viitekehyksessä näkyvä aineisto. Teoreettinen viitekehys ohjaa omien merkitysteni muodostamista, eli musiikin hätäetäopetusta käsittelevään kirjallisuuteen tutustuessani merkityksellisiksi nousevat asiat ohjaavat sitä, mitä tutkimuksessa myöhemmin tapahtuu. Koska haastatteluihin valitsemani teemat ohjaavat niiden tuottaman aineiston sisältöä, alkaa tutkimuksen analyysivaihekin osaltaan aineistonkeruuvaiheessa ja sen suunnittelussa. Analyysini onkin abduktiivista, eli induktiivisen ja deduktiivisen (teorialähtöisen analyysin) väliltä. Keräämäni aineiston

ja teoreettisen viitekehäkseni pohjalta teemoittelin tulokseni (ks. luku 4) kolmeen pääteemaan: ”musiikin hätäetäopetuskäytänteet”, ”erot musiikin etä- ja lähiopetuksen välillä” sekä ”opettajien huomioita hätäetäopetuksesta”.

### 3.5 Tutkimusetiikka

Tuomen ja Sarajärven (2009, 125) mukaan tutkimuseettiset kysymykset korostuvat mitä lähempänä tutkimuksen tiedonhankintakeinot ovat arkielämän vuorovaikutustilanteita, sillä tutkijalla on institutionaalinen asema, josta käsin toisen väärin kohtelu saa toisenlaisen merkityksen. Lisäksi avoimemmissa tiedonkeruunmenetelmissä voi olla vaikeampaa punnita tutkimusasetelman etiikkaa, kuin muissa menetelmissä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125.) Keskustelunomaisuuteen pyrkivä teemahaastattelu voidaan nähdä lähellä arkielämän vuorovaikutustilannetta (ks. luku 3.3.1). Kolme pääperiaatetta, joilla pyrin eettiseen tiedonhankintaan, oli haastateltavien tietoon perustuva suostumus, tutkimusaineiston anonymisointi ja pseudonymisointi, sekä tutkimusaineiston tietoturvasta huolehtiminen. Nämä periaatteet pohjautuvat Tutkimuseettinen neuvottelukunnan eettisiin periaatteisiin ja ohjeisiin (TENK 2019). Hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtiin kuuluu myös muiden tutkimuksessa käytettyjen aineistojen rehellinen ja kunnioittava raportoiminen. Sen toteuttamiseksi huolehdin tutkielmassani asianmukaisen viittaustekniikan käyttämisestä ja pyrin tuomaan esiin muiden tutkijoiden tekemän työn arvon ja merkityksen oman tutkimukseni toteuttamiselle ja tuloksille. (TENK 2012.)

Etsiessäni haastateltavia, kerroin heille tutkimukseni aiheesta. Ilmoittaessaan halukkuutensa osallistua tutkimukseen, annoin haastatteluun pyydetyille Taideyliopiston tietoturva-asiantuntijan laatiman tietosuojailmoitus- ja suostumuslomakkeen, jossa ilmaistiin kirjallisesti maisterintutkielman aihe, henkilötietojen käsittelytavat tutkimuksessa ja haastateltavan oikeudet. Haastateltavilla oli muun muassa lupa pyytää lisätietoja tutkimuksesta tutkijalta, tietoturvaan liittyvistä asioista tietoturva-asiantuntijalta Antti Orvalta, sekä vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Informoin myös tilanteen edellyttäessä heidän esimiehiään.

Poistin haastattelulitteraateista välittömästi sellaiset suorat ja vahvat epäsuorat tunnistetiedot, joita haastatteluissa tuli ilmi. Suoria tunnistetietoja ovat yksittäiset tiedot, joista henkilö voidaan tunnistaa, kuten nimi (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto). Koska luku-

kokemusta helpottaakseni halusin haastatteluissa annettujen vastausten olevan liitettävissä kuhunkin tiedonantajaan, oli raportoinnissa kiinnitettävä erityistä huomiota pseudonymisointiin. Tutkielmaan on jätetty joitakin sellaisia epäsuoria tunnistetietoja, jotka olen katsonut tarpeelliseksi aineiston analyysin kannalta. Niitä ovat esimerkiksi haastateltavan työkokemuksen määrä, koulutus ja koulutusaste, jolla haastateltava opettaa. Tiedonantajat saattoivat tuoda haastatteluissaan ilmi työpaikoistaan sellaisia tietoja, jotka yhdistettynä muihin tietoihin voisivat paljastaa, keitä he ovat. Tällaisia epäsuoria tunnistetietoja ei pitäisi kuitenkaan olla siinä määrin, että tutkielman tai litteraattien tarkastelu voisivat ilman ulkopuolisia lisätietoja paljastaa, keitä tiedonantajat ovat. Tunnistetietojen minimointi aineiston keräysvaiheessa, niiden säilytyksen rajoittaminen ja niiden de-identifiointi suojelevat tiedonantajien lisäksi myös kolmansien osapuolien henkilötietosuojaa. (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.)

Sekä haastattelutallenteita, että litteraatteja säilytin henkilökohtaisilla laitteillani, joihin pääsy on käyttäjätunnuksen ja salasanan takana. Varmuuskopioita pidin ulkoisella kovallevyllä, jota säilytin vain lukkojen takana kotonani, sekä käyttäjätunnuksin ja salasanoin suojatussa pilvipalvelussa. Säilytin myös haastateltavien henkilötiedot erillään haastatteluista ja litteraateista. Sekä haastattelujen tallenteet että litteroinnit lupasin hävittää tutkielman palautuksen ja hyväksymisen jälkeen. Koska päädyin sairastumiseni vuoksi pitämään haastatteluista myös videoyhteydellä ja puhelimitse, myös niiden tallennustapoja oli kolmenlaisia. Videopuheluyhteydessä toteutetut haastattelut taltioin Zoom-videokonferenssiohjelman nauhoitusominaisuudella haastateltavien suostumuksella. Tallenteet olivat videomuotoisia, mutta ääniraita tallentui myös omaksi tiedostokseen. Poistin videotallenteet välittömästi haastattelujen loppumisen jälkeen välttääkseni tiedonantajien tunnistamisen riskiä, mikäli esimerkiksi jokin kolmas osapuoli olisi kaapannut koneeni. Ensimmäisen lisähaastatteluista pidin puhelimitse, sillä emme tiedonantajan kanssa löytäneet sopivaa aikaa tapaamiselle. Käytin tämän haastattelun äänittämiseen puheluiden tallentamiseen tarkoitettua sovellusta haastateltavan suostumuksella. Aivan ensimmäisen haastattelun ja toisen lisähaastatteluista pidin kasvotusten ja tallensin molemmat puhelimeni sanelin-sovelluksella.

## 4 Tulokset

Tuloslukuni alkaa haastateltavien esittelyllä ja etenee keräämäni aineiston ja teoreettisen viitekehysten pohjalta luotujen teemojen mukaisesti.

### 4.1 Haastateltavien esittely

Halusin antaa haastateltaville nimet, jotta tulosluvun lukeminen olisi sujuvaa ja mielekästä. Tavoittelin nimillä tasavertaista ja sukupuolineutraalia vaikutelmaa, jotta mielikuvat vastausten antajista syntyisivät heidän kertomansa, eivätkä minun nimeämiseni perusteella. Päädyin nimeämään haastateltavat SI-järjestelmän kerrannaisyksiköiden mukaan Megaksi, Gigaksi ja Teraksi, sillä termejä käytetään myös tietotekniikan saralla esimerkiksi tallennuskapasiteetin tai tilan määrästä puhuttaessa. Tietotekniikka taas liittyy työhöni, sillä sen hyödyntäminen oli välttämätöntä musiikin etäopetuksen toteuttamisessa.

#### Tera

Tera on koulutukseltaan musiikkikasvatuksen maisteri ja työskennellyt peruskoulun musiikinopettajana lähes 30 vuotta. Tera kuvailee itseään perinteiseksi musiikinopettajaksi, joka ei normaalioloissa juuri käytä tietoteknisiä sovellutuksia opetuksessaan. Koronapandemian etä- ja hybridiovetusjaksojen aikana hän on työskennellyt yläasteen musiikinopettajana pääkaupunkiseudulla, eli etäopettanut keväällä 2020 sekä keväällä 2021. Ensimmäisellä kerralla etäopetukseen siirtyminen keväällä 2020 oli melkoinen shokki:

*No silloin ihan ensimmäisellä kerralla, kun kuuluisasti yhden yön aikana hypättiin syvään päätyyn, oli se pääty erityisen syvä meikäläisen kohdalla. En ole juuri käyttänyt tällöistä tietoliikenneyhteyttä omilla tunneilla, että olen aika semmoinen perinteinen laulu-, soitto-, leikki-, kuuntelutyypinen opettaja – mitä tehdään luokassa. Minä en ole paljoa käyttänyt näitä mitä monet opettajat käyttää näitä erilaisia Willejä ja mitä kaikkea. Ainoa on, että laitan Wilma-merkintöjä ja sähköposteja ja tällöisiä. Tera*



## Mega

Mega on koulutukseltaan musiikkikasvatuksen maisteri ja työskennellyt musiikinopettajana yläasteella ja lukiossa noin kaksi vuotta pääkaupunkiseudun kouluissa. Hän antoi musiikin etä- ja hybridiovetusta pari kuukautta keväällä 2021 yläasteen puolella ja lukion musiikinopettajana kokonaisen lukukauden. Mega kuvaili etäopetukseen siirtymistä pikaisena, mutta ei niinkään ”shokeeraavana” tapahtumana, sillä hänellä oli harrastuneisuutensa puolesta hyvät ennakkovalmiudet ”tietotekniikka-asioiden” kanssa työskentelyyn. Hän esimerkiksi säveltää ja tuottaa musiikkia erilaisia musiikinteko-ohjelmia hyödyntäen.

*Enemmän niin kuin joku oma harrastuneisuus jossakin tietotekniikka-asioiden kanssa joskus aikaisemmin lapsena, joku YouTube-videoiden teko läpällä – semmoiset asiat auttoivat. Mega*

## Giga

Giga on koulutukseltaan musiikkipedagogi (AMK) ja työskennellyt yläasteen musiikinopettajana kaksi vuotta pääkaupunkiseudulla. Hän etä- ja hybridiovetti keväällä 2021 ja oli tuolloin jo henkisesti valmistautunut mahdolliseen etäopetukseen siirtymiseen, sillä keskustelua etäopetuksesta käytiin aika-ajoin kiivaasti, kun tartuntaluvut kasvoivat.

*Joo se oli ihan mielenkiintoinen kokemus, koska mulla ei ollut entuudestaan yhtään kokemusta musiikin opettamisesta etänä. Mutta olin minä vähän valmistautunut siihen, että mitäs jos näin käy, että mitäs tuntiohjelmaa sitten keksisin oppilaille. Et olin mä sitä etukäteen jonkin verran pohtinut. Giga*

## Yhteenveto haastateltavista

Mega ja Giga ovat niin sanotun millennialisukupolven<sup>10</sup> edustajia, joiden elinaikana digitaalinen vallankumous on määritellyt koulutuspolkua ja vapaa-aikaa. Kumpikaan ei

---

<sup>10</sup> Nimitys suunnilleen 1980–1995–välillä syntyneistä, jotka ovat eläneet lapsuuttaan tai nuoruuttaan 90-luvun ja vuosituhannen vaihteen aikana. Käytetään myös nimitystä ”Y-sukupolvi”.

musiikkipedagogiikan opinnoissaan ole saanut varsinaisesti opastusta etäopetuksen toteuttamiseen, mutta molempien opinnoissa on hyödynnetty runsaasti tietotekniikkaa verrattuna Teraan, joka kertoo tehneensä maisterintutkielmiansakin ensin käsin kirjoittaen vihkoon ja kirjoittaneensa sen sitten puhtaaksi koulunsa kirjaston tietokoneella. Kaikilla haastateltavilla oli hieman erilaiset lähtökohdat etäopettamiseen. Siinä missä Mega ja Giga ovat kenties luontaisempia tietotekniikan käyttäjiä, on Teralla runsaasti enemmän työkokemusta musiikinopettajana. Megalla ja Gigalla on vuosissa mitattuna saman verran työkokemusta, mutta Mega opettaa pääsääntöisesti lukion puolella, Giga yläasteella. Gigalla ei myöskään ole Megan tavoin musiikin aineenopettajan pätevyyttä, sillä hän on valmistunut musiikkipedagogiksi ammattikorkeakoulusta.

## 4.2 Musiikin hätäetäopetuskäytänteet

### 4.2.1 Synkronista ja asynkronista etäopetusta

Kun peruskoulujen etäopetusjakso alkoi keväällä 2020, oli Teran opittava paljon uutta lyhyessä ajassa. Hän ei ollut käyttänyt opetuksessaan esimerkiksi Megan ja Gigankin hyödyntämää Google Classroomia aikaisemmin.

*-- ja mää vähän soveltaen sitten teinkin sen ensimmäisen kevään. Tein ihan sillä tavalla, että laitoin tehtäviä jokaiselle ja tietysti sitten opettelin sitä Classroomin käyttöä, ja sekin meni ihan vituralleen aluksi varmaan, kun yhtään en tiennyt, mitä siellä tapahtui. En ollut saanut siihen mitään neuvoa ennen kuin joku sitten sanoi, että muista painaa tuota ja tuota, enkä varmaan puoliakaan muistanut sitten. --*

Tera

Tera laittoi oppilaille tehtäviä myös sähköpostitse, joihin pyysi samaa reittiä vastauksen, kun ei vielä hallinnut Classroomin käyttöä. Tehtävät olivat esimerkiksi kuuntelutehtäviä, joihin liittyi kirjallisia kysymyksiä. Musiikintunteja ei myöskään alussa pidetty reaaliaikaisesti esimerkiksi videoyhteyttä hyödyntämällä, vaan etänä niin ajallisesti kuin paikallisestikin. Etäopetus oli siis Simonsonin (2012, 34) määritelmän asynkronista. Tehtävät laitettiin oppilaille etukäteen ja he palauttivat ne tiettyyn määräaikaan mennessä.

*-- jotakin musikaalin kuuntelua ja siihen liittyen oli kysymyksiä. Ja osasin muuten siihen laittaa vielä musikaalilinkin, mainittakoon! Ja pienemmille oppilaille oli*

*jotain 'mene, katsele ja kuuntele luontoa, kerro mitä näit ja mitä kuulit.' Et se mun alkuetäopetus oli sellaista, en pitänyt sillä tavalla tunteja ruudun edessä.*

Tera

Lisäksi Tera pyysi oppilaita tekemään erilaisia kappaleita sisältäviä soittolistoja esimerkiksi teemalla ”elämäni biisit” ja lisäämään kirjalliset perustelut kappalevalinnoille. Myös Mega ja Giga teetättivät samantyyppisiä tehtäviä:

*-- jotain, että 'tee soittolista' – tällaisia ehkä vähän kokemuksellisia tehtäviä, että miten he kokevat musiikin omassa elämässään. Mega*

*Tehtiin semmoinen työ, että piti tehdä oma pieni esitelmä muistaakseni omasta lempiartistista, -bändistä tai jostain suosikkisoittimesta. Giga*

Tera kertoo jo unohtaneensa paljon teetättämistään tehtävistä, mutta muistelee yhtä ideansa erityisellä ylpeydellä:

*-- mähän oon urani alkuaikoina varmaan kerran pitänyt laulukokeet, ja silloin oli 45 minuutin tunnit ja oppilaita kolmekymmentä luokassa ja se oli ihan kauheaa. Eihän siinä ennätä yhtään mitään, ja se jäikin yhteen kertaan. Nyt mulla välähti sitten mieleen, että nehän voisi kotona tehdä semmoisen laulunäytteen ja kuunnella jotain biisiä kuulokkeet päässä jostain mistä ne kuuntelevatkaan sitä samaan aikaan, ja sitten laulaa sitä melodiaa päälle. Se on tietenkin harjoiteltu etukäteen, joku semmoinen mieleinen ja helpohko biisi. Ja sitten nauhoittavat vaan rec:illä sen mitä minä kuulen ja lähettää mulle. Ja se oli itseasiassa hyvä inspis laulukokeesta, jos haluaa nähdä ja kuulla sen näytteen, niin aika hyvä systeemi oli mun mielestä. Sitä tein silloiselle seiskaluokalle. Tera*

Laulukokeen lisäksi Tera pyysi oppilaita nauhoittamaan videoita myös rytmiharjoitteesta, jonka oli löytänyt YouTube-videopalvelusta. Harjoiteltavana oli eräänlainen käsi- ja pöytärummutusta sisältävä koreografia, joka oli jaettu harjoitusvaiheessa neljään osaan. Lopussa osiot liitettiin yhteen, videoitiin ja lähetettiin opettajalle.

Myös Giga toteaa videoiden lähettämisen hyväksi tavaksi monitoroida oppilaiden tekemisiä muun muassa siksi, että heidän koulullaan noudatettiin periaatetta, jonka mukaan oppilaita ei voida velvoittaa pitämään kameroitaan auki reaaliaikaisissa videopuheluissa.

Vaikka Giga piti tuntinsa lukujärjestyksen mukaisina aikoina synkronisena etäopetuksena (Simonson 2012), ei hän voinut olla täysin varma siitä, mitä oppilaat ruudun toisella puolella tekivät. Se, pitivätkö oppilaat vapaaehtoisesti kameroitaan päällä, vaihteli ryhmittäin. Videoita pystyi kuitenkin edellyttämään tiedostoina tehtäväpalautuksiin, kun oppilas oli jo kuvannut ne etukäteen ja varmistunut lähettämänsä aineiston sisällöstä.

Giga teetätti oppilaillaan joko kehorytmi- tai tanssivideoita. Hän antoi oppilaidensa valita eri harjoitteiden välillä, sillä koki oppilaillaan olevan erilaisia tarpeita ja myös estoja kehollisten tehtävien toteuttamisessa.

*Annoin oppilaiden vähän valita sitä kumpaa he tekevät, koska tiedostin hyvin sen, että välttämättä kaikki eivät halua tanssia kotona. Se saattaa tuntua yläasteelaisesta ja muutenkin ihmisistä ahdistavalta, ja sitten taas jotkut rakastaa tanssimista. Varsinkin nykyisin on vahva TikTok-kulttuuri, niin yllättävän monet nuoret tykkäävät tosi paljon tanssia. Mutta sitten taas jotkut haluavat sen vaihtoehdon, että otetaan taputus ja napsutus ja jotain yksinkertaisia bodypercussio-liikkeitä.*

Giga

Giga kertoo kommentoineensa oppilaiden tehtäväpalautuksiin ”kannustavia ja hyviä viestejä” ja myös Mega ja Tera mainitsivat vastaavansa oppilaiden tehtäväpalautuksiin positiivisilla viesteillä. Haastateltavien voidaan nähdä vastanneen Holmbergin (2001, 45) ja Ferrin ym. (2020, 86) suositukseen etäopetuksen vaatimasta empatian välittämisestä ja vuorovaikutustilanteiden huomioon ottamisesta. Positiiviset viestit, kommentit tai hymiöt voivat vaikuttaa edullisesti oppilaan työskentelyyn myös hätäetäopetuksessa, kuten Joseph ja Lennox (2020) havaitsivat. Kehorytmi- ja tanssitehtävien lisäksi Giga aktivoi oppilaitaan myös ”musiikkiterapiakävelyiden” muodossa. Ajatuksena oli, että oppilas viettäisi musiikintunnin ulkoillen ja kuunnellen musiikkia, eikä viettäisi koko koulupäiväänsä tietokoneen ruudun ääressä. Myös Tera pyrki opetuksessaan siihen, etteivät oppilaat viettäisi koko koulupäiväänsä tietokoneen ruutujen äärellä.

Megan etäopetus nojasi paljon musiikin tekemiseen ja musiikinteko-ohjelmien käytön harjoitteluun. Opetuksessa käytettiin usein verkkopohjaista Soundtrap<sup>11</sup>-musiikkiohjelmistoa, jonka käyttöön Mega ohjeisti oppilaitaan videotapaamisissa jakamalla oman tietokoneensa näytön näkymää ja selostamalla tapahtumia ”askel askeleelta”. Hän teki myös samalla periaatteella eteneviä opetusvideoita näyttötallennuksella, jotta oppilaat voivat tuntien ulkopuolellakin kerrata ohjelman toimintaa. Joseph ja Lennox (2020) totesivat opetusvideoiden lähettämisen hyödylliseksi keinoksi myös oppituntien sujuvuuden kannalta.

*-- netti- siis online-musaohjelmia ja siitähän oli ihan hirveästi hyötyä sitten. Tein kaikki etätehtävät niiden avulla, että ne etätehtävät oli niin kuin linkki siihen ohjelmaan ja sitten tiedätkö siitä jotain... -- no Soundtrap on paras ja sitten... vitsit, mä en muista niiden muiden nimiä, mutta oli semmoinen padi-tyylinen ohjelma, missä piti tehdä rumpubiittiä ja kaikkia semmoisia mitä niitä nyt oli. -- joo, Classroomissa tehtävä. Mutta varsinkin jos oli Soundtrap-hommia, niin ihan siis askel askeleelta tiedätkö? Siinä 'share screen' päällä ja sitten 'teette näin' ja 'tuon täytyy olla näin' ja 'tuon täytyy olla näin', koska siinä on niin pienetkin asiat siinäkin ohjelmassa, tai sekvensseriohjelmassa, niin voi laittaa kaiken ihan paskaksi, koska ne ei tiedä musiikinteoriaa tai tämmöistä monet. Mega*

Tunnit kuluivat siis usein ohjelmien käytön opastuksen ja tehtävänantojen selittämisen parissa. Varsinainen musiikin tekeminen ja oppilaiden omien sävellysten viimeistely oli projektinomainen, työläämpi kurssitehtävä, joka toteutettiin oppituntien ulkopuolisella ajalla. Yksi Megan pitämistä lukion musiikinkursseista toteutettiin kokonaisuudessaan etäopetuksena, mikä oli kattavan sisällön keksimisen kannalta haastavaa. Tällä kurssilla opiskelijat toteuttivat ”ison musiikkiteknologiatyön”, josta ”piti löytyä tietyt jutut”.

*Kun esittelin sitä lukion kurssin runkoa, minkä olin tehnyt, niin esimies kysyi multa silleen, että: 'tota, no ootkos sä miettinyt, että miten tässä nämä OPSin tavoitteet nyt toteutuu sitten?' ja minä vastasin: 'no ei mitenkään' \*nauraa\*. Että ei me olla siellä musiikkiluokassa soittamassa, että tähän on musiikki tämä aine. Koko aine perustuu siihen, että soitetaan siellä ja yhdessä musisoidaan. –*

---

<sup>11</sup> SoundTrap on ruotsalainen yritys, jonka tuote on verkkopohjainen musiikinteko-ohjelma. Ohjelmalla voi tehdä musiikkia sekä yksin että yhdessä etänä yhteiseen projektiin. (Thorgersen & Mars 2021.)

*No se [rehtori] nauroi vaan päälle, eihän se voinut myöskään asialle mitään.*

Mega

Megan vaikeudet opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisessa myötäilevät myös aiempia tutkimuksia hätäetäopetuksesta (Underhill 2020; Gül 2021). Esimies oli ymmärtäväinen sen suhteen, että OPS:n tavoitteisiin oli vaikeaa, jos ei mahdotonta päästä poikkeusoloissa. Esimerkiksi yhteismusisointi jäi kurssilta kokonaan pois, sillä videoyhteydessä esiintyvä viive olisi häirinnyt sitä.

*Kyllähän minä kuulin yhdeltä kollegalta semmoisen kommentin opettajanhuoneessa, että 'no mutta nehän vois kotona vaikka askarrella itse soittimet ja sitten soittaisitte etänä semmoisen yhteisorkesterin' ja minä olin ensimmäisenä heti, että 'niin no miten esimerkiksi latenssi?', että eihän siitä tuu mitään. Voi kuulostaa kauniilta idealta, muusikoiden kanssa voisi onnistua ehkä, jos ois joku tosi nopea Zoom-yhteys, mutta niinku kenenkään muun kanssa, niin en tiedä.* Mega

#### **4.2.2 Yhteenvetoa haastateltavien hätäetäopetuksesta**

Haastateltavilla oli kaikilla omanlaisensa tavat hätäetäopetuksen toteuttamiselle, mutta myös yhteneväisyyksiä löytyi. Kaikki esimerkiksi teetättivät kuuntelutehtäviä ja käyttivät tehtävänantoihin ja -palautuksiin Google Classroom-alustaa. Kukaan haastateltavista ei myöskään kokenut yhteismusisoinnin toteuttamista mahdolliseksi etäyhteydessä järjestämänsä opettamisen puitteissa, mille eritellään lisää syitä myöhemmin luvussa 4.3.1. Sitä vastoin etäopetus soveltui hyvin erilaisten kirjallisten tehtävien ja esitelmien tekemiseen.

Tera inspiroitui etäopetuksessa pitämään pitkän uransa toiset laulukokeet. Giga ja Tera pyysivät oppilailtaan videoituna erilaisia kehorytmi- ja tanssivideoita. Videoitavien musiikkiliikunnallisten tehtävien lisäksi Tera ja Giga pyrkivät toisinaan aktivoimaan oppilaitaan musiikkikävelyiden muodossa. He ilmaisivat olleensa huolissaan oppilaiden jakamisesta ja pyrkineensä järjestämään tunneillaan oppilaille mahdollisuuden irrottautua tietokoneen äärestä. Mega hyödynsi etäopetukselle luontevan tietokoneella työskentelyn musiikinteko-ohjelmien käytön opettamiseen ja luovaan musiikin tekemiseen. Giga harjoitutti oppilaillaan pianon soittamista verkosta löytyneen virtuaalipianon avulla. Tehtäväpalautuksiin haastateltavat vastasivat positiivisilla ja kannustavilla viesteillä. Mega ja Giga pitivät pääpiirteittäin kaikki oppituntinsa reaaliaikaisesti videoyhteyttä hyödyntämällä, Tera runsaasti sekä ajallisena että paikallisena etäopetuksena.

## 4.3 Erot musiikin etä- ja lähiopetuksen välillä

### 4.3.1 Työskentely

Kysyttäessä merkittävintä eroa musiikin lähi- ja etäopetuksen välillä Tera lähes kiihtyy: ”no hyvänen aika sehän on niinku yö ja päivä.” Kun Tera kuvailee lähiopetustaan, hän kertoo kontaktin olevan merkittävä tekijä ja juuri kontaktin puutteen olevan se, mikä etäopetuksesta päällimmäisenä tulee mieleen. Ruudun välityksellä viestiminen on toisenlaista, eikä Tera voi koskaan olla varma, mitä oppilaat todellisuudessa tekevät, sillä hän ei kuule tai näe kaikkea. Hän kokee olevansa ”vahvoilla”, kun voi neuvoa oppilaita ”konkreettisesti kädestä pitäen”.

*Se lähiopetus on sellaista, että olet siellä, sulla on kontakti, kierrät luokassa, olet liikkeellä, jaat kirjoja, laulat, näytät taululta, kuuntelette, liikutte, taputatte ja mitä kaikkea rytmeistä tehdään, tai opastat soittamaan kädestä pitäen. Niin sehän on 'niinku yö ja päivä' jopa lievä ilmaisu siihen eroon. Tera*

Myös Giga kertoo suurimmaksi kokemukseen eroavaisuudeksi etä- ja lähiopetuksen välillä läsnäolon ja kontaktin puutteen. Kameroiden ja mikrofoniin päällä ollessakin, eli audiovisuaalisen viestinnän mahdollistuessa, jäi vuorovaikutuksesta uupumaan opettajan tärkeäksi kokema fyysinen elementti.

*Kyllä siitä puuttuu semmoinen läsnäolo ja fyysisuus, mitä mä kumminki tunneilla pyrin tekemään tosi paljon. Että tota mä otan kontakta oppilaisiin – niinku kaikki opettajat tietysti. Ja sit jos soitetaan jotain, niin pyrin menemään lähelle ja auttamaan, niin semmoinen tietysti puuttuu etäopetuksesta aika lailla täysin. Giga*

Molemmat haastateltavat mainitsivat siis merkittäväksi vuorovaikutuksen luonteen muuttumisen etäopetuksessa. Lähiopetuksessa non-verbaalinen viestintä on merkittävä osa kommunikoimista (Ruippo 2015, 24), mutta etäopetuksessa mahdollisuudet Arikosken (1999, 171–220) mainitsemiin visuaalisuuteen, haptisuuteen ja tilankäyttöön opetuksen tukena muuttuvat tai uupuvat kokonaan. Tera pohtii, olisiko hän keksinyt keinoja etäopetuksen toteuttamiseksi, mikäli kaikki tunnit olisi täytynyt pitää ruudun välityksellä reaaliaikaisesti. Esimerkiksi yhteissoittaminen, joka on tavallisesti opetuksen keskiössä, olisi ollut haastava toteuttaa.

*-- miten kaikki tuommoinen olisi onnistunut sitten etäopetuksena ryhmässä. En tiedä niin kuin miten etäopetus voisi toimia, että en minä oleta, että oppilailla on mitään soittimia kotona, eihän siitä voi edes lähteä. Jotkut ovat vissiin jakaneetkin jotain ja on käyty koululta hakemassa jotain soittimia, mutta minusta se on jotenkin kaukaa haettua, että ei se oikein ollut hyvä. Tera*

Mega piti tuntinsa Teran kuvaamalla tavalla reaaliaikaisessa videoyhteydessä, mutta ei viiveen vuoksi edes kokeillut yhteissoittamista. Se teki merkittävän eron etä- ja lähiope- tuksen välille, sillä normaalisti hänen tunneillaan painotetaan yhteismusisointia.

*-- mutta tuota, kun kerta yhteismusisointi ei ole mahdollista, mitä sitten lähiope- tuksessa niinku kaikki mun opetus nojaa siihen, että yhteismusisoidaan joka iki- sellä tunnilla, niin tuota se tavallaan sitten söi siitä, että pakko oli olla niitä kuun- telutehtäviä paljon. Mega.*

Yksi musiikin oppiaineen haasteista niin etä- kuin lähiopetuksessakin on sellaisen oppi- kirjan puuttuminen, joka etenisi sisällöllisesti vastaten musiikin opetussuunnitelman vaa- timuksiin. Tilanne on toisenlainen lukuaineissa, ja Muukkoson (2010, 51, 82–83, 229– 230) mukaan virallisesti hyväksytyjä oppikirjoja on vuosikymmeniä sitten tehty musii- kistakin. Musiikinopettajat keräävät ja teettävät opetusmateriaalejaan paljolti itsenäisesti, ja Teran mukaan materiaali jaetaan tunneilla käytännössä harjoitusten ja tekemisen muo- dossa, eikä välttämättä fyysisenä materiaalina.

*Ja se on vähän hankalaa kotiläksyjenkin kannalta. Jos oppilas on ollut poissa koulusta tai muuta, niin mulla ei ole mitään semmoista kirjaa mitä mennään sel- keästi eteenpäin, että mitä voisi tehdä 'sieltä sivulta nämä ja nämä läksyksi' ja laittaa Wilmaan kotiläksyn. Mutta kun ei ole mitään semmoista, että on tavallaan tehnyt kaiken itse, muistiinpanoja ja kaikki mitä kirjoitetaan ja muuta. Se on ryh- mäkohtaisesti vähän erilaista joka kerta, että miten aika riittää. Tera*

Merkittävimpiä eroja musiikin etä- ja lähiope- tuksen välillä olivat haastateltavien mukaan kontaktin puuttuminen ja vuorovaikutustilanteiden muutos. Lisäksi lähiope- tuksessa haas- tateltavien musiikinopetus painottuu yhteissoittoon, mitä etäopetuksessa ei voinut toteut- ta latenssin ja soittimien puutteen vuoksi, kuten ovat todenneet aiemmin myös Camlin & Lisboa (2021), Joseph ja Lennox (2020) ja Biasutti ym. (2021).



### 4.3.2 Koulun juhlat

Yksi merkittävä osa musiikinopettajan työtä on koulun yhteistilaisuuksien, kuten joulun ja kevätjuhlien järjestäminen (Muukkonen 2010, Nikkanen 2014). Koronapandemian aikana juhlat ja suuremmat kokoontumiset saattoivat olla kiellettyjä tai ne tuli järjestää etätoteutuksena, vaikka muu opetus olisi jo järjestetty normaalisti. Juhlilla on Nikkasen (2014, 30–31) mukaan keskeinen rooli kulttuurin säilyttäjänä ja uudistajana, ja kun Mega sai tehtäväkseen järjestää musiikkiohjelmaa koulunsa kevätjuhlaan, paineet tehdä mahdollisimman ”hyvää jälkeä” kasvoivat suureksi. Megalla ei ole kokemusta tavallisten lähijuhlien järjestämisestä, mutta hän kuvittelee työmäärän olevan niissä pienempi, kuin etänä toteutettavissa juhlissa.

*Mää menin siinä ehkä henkilökohtaisesti vaan vähän sekaisin, mulla tuli semmoinen hätä, että nyt pitää tehdä kaikki systeemit, että muutenhan meillä ei ole juhlia ollenkaan. -- Siellä koululla oli niinku tämmöinen sinfoniaorkesteri, niin sitten se meni siihen, että mä äänitin niitä yksittäin kaikkia ja kokosin ne siksi esitykseksi, ja siis kuvasin myös, elikkä sehän oli aivan hirveä työ. Ja sitten sen lisäksi vielä pari muuta esitystä ja siltikin tuntui, ettei ollut tehnyt tarpeeksi, koska se lopputulos on vaan sen kolme minuuttia tiiätkö per biisi ja tuota niin. -- Mää en ole pitänyt lähijuhlia ollenkaan, mutta sen mä kyllä tiedän, kun mä teoriassa ajattelen sitä, että niiden äänitysten kanssa nousee standardi. Mega*

Mega ei ole ollut päävastuussa lähijuhlien toteutuksesta, mutta on auttanut niiden järjestämisessä. Niissä ei hänen mukaansa ole samanlaista painetta, vaan esityksiä harjoitellaan etukäteen viimeisillä musiikintunneilla, tarvittava välineistö viedään juhlasaliin ja lopulta juhla ”menee, miten menee”. Etukäteen valmistettujen asynkronisten juhlanumeroiden toteuttaminen lisäsi siis suorituspainetta Megan kohdalla, mutta synkronisten, etukäteen valmisteltujen juhlien kohdalla tilanne saattaisi olla toisenlainen. Gigan koululla juhlia toteutettiin enimmäkseen juuri jälkimmäisellä tavalla synkronisesti, jos niitä toteutettiin ollenkaan.

*Kyl täs korona-aikana toteutu tosi vähän koulun juhlia. Eli lähtökohtaisesti kaikki semmoset fyysisesti läsnä olevana juhlat oli melkein kaikki peruttu. -- sit niinku semmoset lukukauden päätösjuhlat, joulujuhlat ja kevät juhlat, ne oli striimattu sit etänä. Ja sit tänä vuonna on onneksi ollu jo sitte enempi juhlaa, tuntuu ilmassa. Et ohan se hienoo et saa pidettyä juhlia. Giga*

Giga ei pidä etänä järjestettäviä juhlia niin merkittävinä tapahtumina kuin lähijuhlia ja on tyytyväinen, kun juhlia voi taas järjestää normaalisti. Rajoitusten aikana juhlien musiikki- tai tanssiesityksiä lähetettiin suoran videoyhteyden välityksellä, aivan kuin oppituntejakin. Joitakin juhlanumeroita oli videoitu jo etukäteen. Giga samaistuu Megan ajatukseen siitä, että tällöin juhlanumeroiden laadusta saattaa ”nousta paineita”.

*Ku sit helposti mieltii, että etukäteen haluais tehdä mahdollisimman hyvän juhlan, niin aika paljon nousee rima ylöspäin. Giga*

Teran koulussa juhlat toteutettiin samoin tavoin kuin Megalla. Tera ei ollut juhlien järjestämisessä päävastuussa, vaan ohjelmanumeroita toteutti useampi opettaja, ja niiden koostamista varten oli erillinen henkilökunnasta valikoitunut työryhmä.

*No meillähän käytännössä ne kaikki juhlat mitä oli etäaikana, niin oli tehty sit etukäteen videolle. -- Ja ne katottiin luokissa sit valkokankaalta yhteen pötköön. Et ei meillä semmosta live-etää ollu ollenkaan meidän koulussa. Tera*

### **4.3.3 Työmäärä ja kuormittavuus**

Etäopetuksen oppilaille tuomasta työrauhasta keskusteltaessa (josta tarkemmin luvussa 4.4) tiedustelin Megalta, oliko työrauhassa suuri ero myös opettajan työn kannalta. Mega kertoi, että etäopetus tuntui kuormittavan vähemmän, vaikka työ- ja suunnittelumäärä oli tunneissa mitattuna suurempi. Aikaisemmissakin tutkimuksissa (esim. Joseph & Lennox 2020; Cheng & Lam 2021; Biasutti 2021) todettiin hätäetäopetuksen paitsi työllistäneen musiikinopettajia ajallisesti enemmän, myös kuormittaneen. Mega arvelee omalla kohdallaan suurilla opetusryhmillä olevan vaikutusta siihen, että lähiopeutus tuntuu raskaammalta, vaikka ajallinen työmäärä olisi pienempi. Megan esittelyssä (luku 4.1) ilmenee myös hänen artikuloimansa hyvät teknologiataidolliset lähtökohdat hätäetäopettamiseen, mikä voi osaltaan vähentää hätäetäopetuksen kuormittavuutta.

*No sanon suoraan, että olen nauttinut etäopetuksesta melkein enemmän kuin lähiopeutuksesta. Totta kai siis siinä voi olla se työmäärä tunneissa vähän isompi suunnittelussa ja näin, mutta ei ne tunnit ole yhtä väsyttäviä, kun se on semmoista luennointia ja sitten kommentointia heidän töihinsä. Tietenkin nyt, jos on oikeasti tosi hyvä opettaja, niin totta kai lähiopeutus on aina parempi. Mutta se on lähinnä*

*sen luokkakoon takia, että kyllä mä sen kuustoistapäisen luokan kanssa mielummin olen siellä luokkahuoneessa, mutta etänä tosi paljon mieluummin kolmekymmentäpäisen luokan. Ja mitä tämä kertoo sitten musiikinopettajan ammattista nykypäivänä? Mun mielestä se on aika huono. \*Naurahtaa\*. Mega*

Mega myöntää nauttineensa henkilökohtaisella tasolla enemmän etäopetuksesta, mikäli hän ajattelee puhtaasti ”omaa resilienssiään”. Hän mainitsee etäopetuksen olevan myös ”semmoista luennointia” eli opettajavetoisempaa pedagogiikkaa, jota Means ym. (2014, 27) kuvaavat etäopetusta määritellään termillä ”*tutorial*”. Hän tuo kuitenkin esille heti perään ammattieettisen näkökulman ja empatian oppilaitaan kohti, ja miettiessään omaa jaksamistaan ja etuaan hän tuo rinnalle kysymyksen siitä, mikä olisi parasta oppilaille. Siinä missä toisilla meni etäopetuksessa tavallista paremmin, jäi joillakin työskentely väliin kokonaan. Toisinaan haastateltavasta tuntui ikävältä huomautella tekemättömistä tehtävistä, sillä hän sanoo ymmärtäneensä syitä tekemättömien tehtävien taustalla. Hän ymmärtää, jos oppilaasta musiikin opiskelu etänä ei ole mielekäästä, eikä siinä hänenkään mukaansa ole pidemmän päälle ”mitään järkeä”.

Tera uskoo, että työmäärän lisääntyminen etäaikana koski enemmän luokanopettajia, koska heillä oli useampi oppiaine opetettavanaan. Hän itse ei ottanut etäopetuksen toteutuksesta suuria paineita, vaan koki ”tehtävänsä täytetyksi” teettämällä tehtäviä, jotka olivat luontevia toteuttaa etänä. Kun eräs kollega kertoi tälle, kuinka ajastaa tehtävien antaminen hänen käyttämässään Google Classroomissa, helpottui työ entisestään. Hän teki tehtävät itselleen mielekkäänä aikana, mutta ajasti ne oppituntien kohdalle. Kun etäopetukseen siirryttiin jälleen keväällä 2021, velvoitettiin hänen koulunsa opettajia ”näyttämään naamaansa” oppituntien aikana, joten hän aloitti tunnit yhteisessä videotapaamisessa ja kirjasi ylös läsnäolijat. Tämän jälkeen oppilaat kuitenkin aloittivat itsenäisen työskentelyn, eikä linjoilla tarvinnut pysyä aktiivisesti. Hän kummastelee esiintynyttä keskustelua opettajien uupumisesta etäopetusjaksojen aikana.

*Mutta en kokenut kyllä koskaan semmoista mieletöntä, että olisin kaksitoista tuntia puurtanut, en todellakaan. Minä en tehnyt, en osannut tehdä, tai sitten en halunnut tehdä siitä sellaista, tai jotain muuta... En oikein tiedä, mitä ne teki ne muut tyypit sitten, miten ne sai siitä niin pitkän ja rasittavan. Lähinnä varmaan jotkut luokanopettajat, että koski enemmän niitä. Ja tietysti on vähän eri systeemit, kun oppilaita ja oppiaineita on enemmän. Tera*

Teralla on huomattavasti enemmän työkokemusta kuin Megalla ja Gigalla, eikä hän mainitse merkittäviä eroja työn kuormittavuudessa, oli kyseessä lähi- tai etäopetus. Myös hänen opetusryhmiensä koot ovat maltillisempia, yläasteella keskimäärin viisitoistahenkisiä, usein jopa alle. Ala-asteen opetusryhmät vaihtelevat 20–25 välillä. Tera itse nauttii enemmän lähiopetuksesta ja siihen liittyvästä toiminnallisuudesta, mikä johtuu hänen mukaansa kokemuksesta.

*No sanotaan näin, että sen verran mittariin tullut näitä vuosia, että kyllä se menee sillain vähän niin kuin oikealla tai vasemmalla, kummalla kädellä se nyt meneekään siellä luokassa. Että täytyy tunnustaa, että en mä hirveästi suunnittele tai teetä materiaalia sinne enää, vaan kyllä se tulee omasta kokemuksesta, osaamisesta, koulutuksesta, kaikesta mitä tässä on kertynyt vuosien, vuosikymmenten mittaa itse asiassa. – Koulussa normi työ on semmoista tekemistä, mutta tää oli semmoista istumista, pähkäilemistä, hullun lailla sitä kirjaamista ja vastausten lukemista ja semmosta. Tera*

Vaikka työrauhaakin on kotona työskennellessä enemmän, ei Tera sitä loppujen lopuksi musiikinopettajana kaipaakaan. Hänen lähiopetuskäytäntönsä nojaa vahvasti toiminnallisuudelle, mikä on musiikinopetukselle tyypillistä myös aikaisempien tutkimusten ja lähteiden (luku 2.1) perusteella. Luokkahuoneen tapahtumia enemmän häntä uuvuttavat pitkät oppitunnit ja opetustyön ulkopuolinen hälinä ja kanssakäymiset.

*Se on ihan totta, että tosi hiljaista on ollut, mutta sanonpahan sitten näin, että ensimmäinen kolme kuukautta etäopetusta, niin neljä kiloa tuli tässä lisää, kun salitkin loppu ja kaikki muut. Kyllä mä mieluummin siellä koulussa duunaan ja teen ja hösellän ja kaikkea muuta sellaista. Se läsnäolo on mulle semmoinen tärkeä, se semmoinen oma presenssi, se mun persoona ja kaikki se. – Se on se mikä taas uuvuttaa semmonen sen yhdenkymmentä minuuttia, valtavan pitkät tunnit. Tavallaan hyvä, tavallaan huono, että siinä pitää koko ajan olla semmoinen 'one man show' menossa. -- Totta vieköön, kun istut yksin kotona, niin on siinä rauha, mutta en mä silti vaihtaisi kuitenkaan. Se tekeminen on ainakin mun ai-neessa sitä ihan oikeata vanhanaikaista tekemistä, itse tekemistä, käytetään sormia, käsiä, jalkoja, aivoja, kaikki aistit valppaina tehdään monenlaista asiaa yhtä aikaa, monta aistia käytössä. Tera*

Giga koki etäopettamisen sanojensa mukaan monin kerroin lähiopettamista helpommaksi. Suuri syy tälle oli rauha, jota hektinen lähiopetus on harvemmin tarjonnut. Gigan mukaan lähiopetustilanteissa esiintyy paljon muuttujia, joihin opettajan tulee reagoida, mikä on myös osa musiikinopettajan työn viehätystä. Koska tuntisuunnitelmien toteuttaminen etäopetuksessa oli todennäköistä ja tuntien sisältö oli ennakoitavissa, oli niiden pitäminen helpompaa, vaikkakin vähemmän jännittävää. Giga myöntää käyttävänsä lähiopetustuntiansa suunnitteluun paljon aikaa, sillä hän pyrkii valmistautumaan kaikenlaisiin mahdollisiin skenaarioihin, mihin kuvittelee tuntiensa kulkeutuvan. Tämänkaltaiselle henkiselle valmistautumiselle ei ollut etäopetuksessa samanlaista tarvetta, mistä syystä työaika kului tuntisuunnitelmien teossa vähemmän. Gigan vastauksesta voi löytää yhteyden Elliottin (1995, 251) mainitsemaan opettajien taipumukseen valmistautua opetustilanteisiin pitkäikäisen ja epämuodollisen pohdiskelun kautta.

*-- jos miettii jonkun lähiopetuskerran, mikä on jotenkin toiminnallinen, niin mä pyrin valmistelemaan sitä, tuumimaan sitä joskus aivan liikaakin monelta eri kantilta. 'Miten tämä toteutuu? Mitä jos tämä menee näin, niin mitäs me sitten tehdään? Ja mitä variaatioita tästä voi olla, tai mitäs jos nämä ei kerkeä niin pitkälle?' Nii ehkä, kun etänä ei voi olla niin toiminnallista tai lähikontaktissa, niin se oli nopeampaa tehdä joku selkeä suunnitelma. Giga*

Niin Mega kuin Giga tuovat haastatteluissaan esille musiikin opetusryhmien suuret koot ja niiden merkityksen niin oppilaiden kuin omalle työrauhalle sekä työssä jaksamiselleen. Lähiopetuksessa Giga on päätenyt toisinaan sellaiseen ratkaisuun, että jakaa luokan kahtia, kun ohjelmassa on yhteissoittoa. Toinen osa ryhmästä siirtyy kaksiosaisen luokkatilan toiselle puolelle tekemään esimerkiksi kuuntelutehtäviä ja toinen osa soittaa. Tunnin puolivälissä ryhmät vaihtavat rooleja. Giga on todennut ratkaisun toimivaksi etenkin suurien, noin 25 henkisten opetusryhmien kohdalla, joissa on useampia ”meneviä” oppilaita, sillä muuten ”se metelin määrä mitä siitä syntyy, on ihan järkyttävä.” Järjestelyn negatiivinen puoli on tuplaantunut työmäärä suunnittelun osalta, mutta Gigan mukaan se on sen arvoista. Etäopetuksen suoma työrauha oli huomionarvoisen positiivista myös hänen oppilaistaan, kun hän pyysi heiltä palautetta musiikin etäopetuksesta. Mega mainitsee vielä, että etäopetuksessa ei esiintynyt kuormittavia ongelmatilanteita samalla tavalla kuin musiikintunneilla yleensä, ja toteaa: ”ne [oppilaat] voi vähän jotakin töötätä sinne [tietokoneen] mikkiin, mutta eihän ne maha mulle mitään siinä [etänä]--.”

## 4.4 Opettajien huomioita etäopetuksesta

### 4.4.1 Uusia puolia ja huomioita oppilaista

Jotkut oppilaista yllättivät etäaikana musiikinopettajansa aktiivisuudellaan ja taidoillaan. Mega kertoo oppilaista, jotka eivät lähiopetuksessa osoittaneet tuntiaktiivisuutta esimerkiksi innostumalla yhteissoitosta, mutta jotka saattoivatkin tehdä vaikuttavia ja edistyneitä kappaleita etäopetuksessa. Mega mainitsee oppilaiden olleen useimmiten poikaolettuja.

*Siis mun mielestä hauskinda oli huomata, että tosi usein sellaiset tyypit, jotka ei välttämättä tehneet musatunnilla tai olleet innostuneita siitä yhteissoitosta, niin saattoikin olla niinku 'mitä helvettiä, tää tyyppi on kutosen arvoinen siellä mun tunneilla ja sit se tekee ihan kympin biisejä jossakin Soundtrapissa'. Mega*

Megan mukaan tällainen oppilas oli tyypillisesti musiikin lähiopetuksessa levottomasti käyttäytyvä, kunnes pääsee tietokoneella värkkäämään tai tekemään jotakin tekniikkahommia. Mega toteaaakin, että joidenkin oppilaiden kohdalla etäopetus toimi mainiosti. Sellaisille oppilaille, jotka pitävät tunneilla laulamista ja soittamisesta, etäopetus saattoi kuitenkin olla pettymys.

*Se ei ollut mikään downgrade se etähomma välttämättä. Silleen semmoisia iloi-siakin... Mutta sitten tietenkä niille, jotka innoissaan laulaa ja soittaa niin se voi olla tosi let down, että 'no hitsi, pitäisi nyt vaan dragata ja dropata jotain sampleja-- Mega*

Tiedusteltaessa Megalta, mikä hänen mielestään voisi selittää joidenkin oppilaiden parempaa suoriutumista musiikin etäopetuksessa, hän pohtii syyksi esimerkiksi oppilaiden herkistymistä tietynlaisille äänimaailmoille ja autenttisuuden vaatimusta musiikillisissa suorituksissa.

*-- kaseille alkaa olla jo tosi tärkeä sen tuotetun äänen tavallaan autenttisuus. En nyt osaa paremmin sanoa. Mutta tiedätkö, kun radiosta kuulokuva on tietynlainen? Siellä kaikki on 'polished' ja kaikki on miksattu ja tosi paljon asiat on elektronisia. Mutta sitten niinkö jonkun musatunnin soittimet, vaikka ne olisivatkin sähköisiä soittimia tai vaikka sähkörummut tai mitä ikinä, niin musta tuntuu,*

*että ne vertaa sitä, että 'no eihän tämä nyt kuulosta siltä kun siellä radiossa'. Mutta sitten niillä sampleilla, mitä ne käyttää vaikka jossakin Soundtrapissa, niin niillä saa aika helposti sellaista niin kuin – tietenkään ei nyt samanlaista, mutta kuitenkin lähempänä sitä mille ne altistuu koko ajan niiden arkielämässä. -- monesti sellaisia niinku poikaoletettuja, jotka vaikka hirveästi tykkää hiphopista tai tämmöistä missä käytetään tai mitä tehdään sillä tavalla elektronisesti niitä biitejä ja sampleja. -- ne onkin silleen että 'hei minähän tein tämän itse ja tämä kuulostaa ees vähän siltä mitä radiosta tulee'. Siinä ehkä yksi teoria. Mega*

Myös Joseph ja Lennox (2020) kertovat soinnin autenttisuuden vaikutuksesta oppilaan motivaatioon, joskin negaation kautta. Hätäetäopetuksessa akustisten soitinten puuttuminen aiheutti epäautenttista sointia, kun oppilaat rummuttivat rumpujen sijaan pöytiä ja ämpäreitä. Megan tapauksessa digitaalisuus sen sijaan mahdollisti autenttisen soinnin ja saattoi toimia oppilasmotivaation lisääntymisen syynä. Toiseksi syyksi Mega arvelee sitä, että luokkakoot ovat niin suuria, että etenkin keskittymisvaikeuksia omaaville musiikki-  
luokka on oppimisympäristönä liian rauhaton. Megan opetusryhmissä on useimmiten yli 25 oppilasta, joissakin jopa 30, mikä on hänen mukaansa aivan liikaa. ”Pahimmillaan se kolmekymmentä, mikä on aivan tappo, siis ei siinä ole mitään järkeä enää.” Tästä syystä etäopetus on haastateltavan mukaan saattanut sopia joillekin oppilaille paljon paremmin. Hän ei pidä tätä yllättävänä, sillä isoja opetusryhmiä on rauhattomuudessaan useimmiten mahdoton hallita. Lähiopetus on onnistunut hyvin nimenomaan silloin, jos useampi oppilas on ollut poissa tunnilta esimerkiksi sairastumisen vuoksi.

*-- kun ne on yksin siellä koneidensa ääressä, jollekin se voi olla tosi paljon parempi ympäristö. Ja sitten vielä nää inklusioluokat, että jos siellä on niinku – voit kuvitella kolkytä henkee, joista pari onkin ADHD-oppilaita, niin ei ne varmaan saa siellä musaluokassa parastaan näytettyä. Mutta se onkin ollu varmaan kaikista suurin polarisaatio tai kontrasti siinä niin kuin osaamisessa, niin se on ollut just näillä yllättävillä tapauksilla monesti, että ne on siellä luokassa ihan hirveitä, mutta sitten ne saakin siellä etäopetuksessa tehtyä jotakin ihan hullun hienoja teoksia. -- Mega*

Mega toteaa etäopetuksen ansioksi sen, että sen aikana erityisopiskelijat pääsivät loistamaan keskimääräistä enemmän saadessaan työskennellä rauhassa kotona. Hän kuitenkin

painottaa haastattelussa myöhemmin, ettei etäopetus tarjoa samankaltaisia mahdollisuuksia yhteistyöskentelylle ja yhteisille elämyksille, jotka hän kokee oppiaineessaan keskeiksi työtavoiksi ja arvoiksi. Musiikillinen yhteistoiminta ja myönteiset musiikkikokemukset ja -elämykset mainitaan myös tämänhetkisessä POPS:ssa (2014; liite 1) ja LOPS:ssa (2019). Mega kertoo myös esimerkiksi kokonaisen lukiokurssin pitämisen etänä olleen haastavaa tarpeeksi kattavan sisällön suunnittelun kannalta.

Giga piti etäopetusaikaa mielenkiintoisena vaihteluna tavanomaiseen koulutyöhön, ja pohtii oppilaillaankin olevan aiheesta kaksijakoisia ajatuksia. Myös hänestä tuntuu, että osa oppilaista piti etäopetuksesta, sillä he saivat tehdä rauhassa koulutöitä ilman luokkahuoneessa esiintyvää hälinää ja sosiaalista painetta. Jotkut oppilaista myös suoriutuivat etäopetuksessa paremmin lähiopetukseen verrattuna siinä mielessä, että he tekivät tehtäviä, joita eivät normaalioloissa olleet tehneet. Heidän tuntiaktiivisuutensa siis nousi etäopetuksessa, kuten tapahtui myös Josephin ja Lennoxin (2020) tutkimuksessa. Toisaalta oli myös oppilaita, joiden aktiivisuus väheni. Kysyttäessä Gigalta, mitä hän piti syynä joidenkin oppilaiden paremmalle suoriutumiselle etäopetuksessa, hän vastaa:

*Minä veikkaan, et ehkä se on siitä, että ne saa kotona tehdä rauhassa tehtäviä. Niillä ei ole varmaan semmoista sosiaalista painetta. Öö, ehkä ne ei ole liian itsetietosia, että mitä ne tekee ja miten ne tekee asioita kotona. Ja sitten ehkä ne saa keskittyä myös kotona paremmin itse asiaan, eikä siihen miten ollaan tunneilla tai miltä näytetään luokkakavereiden silmissä. Giga*

Gigan mielestä luokkahuone voi olla sosiaalisena ympäristönä joillekin oppilaille painostava tai jännittävä, mikä lisää suorituspainetta lähiopetuksessa. Luokassa olla korkeampi kynnyks tehdä tehtäviä ja olla tunneilla aktiivinen, kun muut oppilaat saattavat kiinnittää huomiota omiin tekemisiin. Ehkä jotakin oppilasta saattaa estää pelko epäonnistumisesta, toista oma asema muiden silmissä kapinallisena ja vastahakoisena oppilaana. Koti on myös rauhallisempi työskentely-ympäristö, sillä myös Gigan opetusryhmät ovat suuria ja oppitunnit usein meluisia ja levottomia. Hän oli pyytänyt etäopetusjaksosta *rehellistä* palautetta oppilailtaan, joista useampi oli kertonut pystyneensä keskittymään kotona paremmin ja nauttineensa etäopetuksesta. Hän kuitenkin arvelee, että etäopetuksen kestäessä pidempään voisivat oppilaiden kommentit muuttua negatiivissävytteisemmiksi. Ferrin ym. (2020, 84) mukaan verkko-oppiminen voi täydentää lähioppitunteja (*face-to-face les-*



sons) ainakin korkeakouluopetuksen kontekstissa, mutta ei sielläkään korvata niitä. Tällaista sulautuvaa oppimista toteutetaan esimerkiksi käänteisessä opetuksessa (*flipped classroom*), jossa oppilaan/opiskelijan vastuulla on perehtyä opetettavaan materiaaliin ennen varsinaista oppituntia (Capone ym. 2017). Myös Giga leikittelee ajatuksella, että toisinaan peruskouluissa hyödynnettäisiin enemmän verkkopohjaista etäopetusta. Joseph ja Lennox (2020) suosittelevat lähiopetukseen sovellettaviksi käytänteiksi ainakin opetusvideoiden jakamista, mikä sopisi käänteisen opetuksen malliin.

Gigasta tuntuu tärkeältä nostaa esille etäopetuksen hyviä puolia, sillä yleisessä keskustelussa on ”paljon puhuttu, miten huono asia se on opiskelijoille”. Hän haluaa kuitenkin vielä lisätä näkevänsä myös etäopetuksen vajavaisuuden.

*Et siitä puuttu semmonen tietynäkönen yhteisöllisyys, elämäntapataidot – nyt en oo varma onko se oikee termi, mutta varsinkin yläasteella semmoset rutiinit oppilaille, että sä joudut tulemaan kouluun, heräämään, sit sul on ruokailu, ja sitte sul on vähän kouluu, ja sit sä lähet kotiin ja tuut seuraavana aamuna uudestaan, niin ne tekee hyvää oppilaille. Vaikka oppilaista ei välttämättä tunnu siltä, että tää on itselle hyvä juttu, niin tollasten arjen taitojen opettelu käytännön kautta tekee nuorelle ihmiselle varsin hyvää. Giga*

Gigan mielestä koulunkäynnillä on muitakin positiivisia vaikutuksia, kuin eri kouluaineiden sisältöjen oppiminen. Rutiinien ylläpitäminen ja elämäntapataitojen harjoittaminen ovat iso osa koulun arkea, vaikka niitä ei sellaisenaan olisi opetussuunnitelmaan kirjattuakaan. Giga puhuu ilmiöstä elämäntapataitoina, mutta aikataulujen noudattaminen ja tietynlaisen etiketin hallinta on liitetty myös piilo-opetussuunnitelman<sup>12</sup> (*the hidden curriculum*) käsitteeseen. Giga pitää tämänkaltaisia koulun tarjoamia raameja erityisen tärkeänä sellaisten oppilaiden kohdalla, joiden kotona ei erinäisistä syistä pystytty ylläpitämään rutiineja.

*Et sit tietysti riippuen millaset on kotiolut, mitkä mahdollisuudet huoltajalla tai vanhemmilla pitää nuoresta huolta, niin jollain se saattaa toteutuu paremmin, mut*

---

<sup>12</sup> Pelkistäen ilmaistuna piilo-opetussuunnitelma on joukko kirjaamattomia arvoja, sääntöjä ja tavoitteita, joihin toteutunut opetus ohjaa varsinaisten oppiainesisältöjen rinnalla (Broady 1986.) Piilo-opetussuunnitelmaa ja koulun roolia kasvattajana kritisoidaan muun muassa konservatiivisten arvojen ja työväenluokan syrjimisen ylläpitävinä mekanismeina (FitzSimmons 2004).

*sit joillain kuulit sit semmosta, et sieltä sängystä ei välttämättä jakseta nousta mihinkään, paitsi sit jo liikuntatunnilla on tullu joku toiminnallinen harjoitus, niin ehkä sitten. Giga*

Tera kokee, että oppilaiden aktiivisuus ja suoriutuminen etäopetusaikana korreloi lähiopetuksen kanssa. Hänelle oppilaiden työskentelyssä ei näyttäytynyt esimerkiksi samanlaisia positiivisia yllätyksiä, kuin Megalle ja Gigalle. Ne, jotka eivät osoittaneet musiikkia kohtaan kiinnostusta lähiopetuksessa, eivät myöskään tehneet tehtäviä etäopetuksessa. Jos oppilaiden tekemisessä ilmeni jotain muutoksia, ne olivat yleensä negatiivisia.

*En usko, että sinne ylöspäin mitään hirveitä hyppyä ehkä tuli kuitenkaan, että mielellään ehkä vähän toiseen suuntaan sitte. – aika suuntaa antavaahan se oli tunnilla tai etänä, mitä vaan, niin samahan se sieltä paljastu. Tera*

Mega ja Giga havaitsivat siis yllätykseen positiivisia muutoksia joidenkin oppilaiden osallistumisessa ja tekemisissä etäopetuksen aikana. Kuitenkin kaikilla kolmella haastatteluvälillä oli kokemuksia myös päinvastaisista tilanteista. Ferrin ym. (2020, 88) mukaan esimerkiksi vuorovaikutuksen puute oppilaiden kesken ja opettajan ja oppilaiden välillä voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden motivaatioon etäopetukseen osallistumisessa. Heidän mukaansa ainakin nuorempien oppilaiden kohdalla pelillinen ja vuorovaikutuksen mahdollistava opetussisältö voi lisätä uteliaisuutta ja sitoutumista opetukseen (Ferri ym. 2020.)

#### **4.4.2 Eriarvoisuus**

Erityisesti ulkomaisessa lähdeaineistossani nousi esiin etäopetuksen eriarvoisuus (luku 2.3.3). Kaikilla oppilailla ei ollut kotiolojensa puolesta samanlaisia mahdollisuuksia rauhalliselle ja turvalliselle työskentely-ympäristölle tai tarvittavaa välineistöä. Koulun tarjoaman turvallisen ja valvotun ympäristön ja kouluruokailun merkityksestä keskusteltiin myös Suomessa (ks. Johdanto). Mega ja Giga tuovat haastatteluissaan esiin muutokset oppilaiden suorituksissa ja tuntiaktiivisuudessa ja toisaalta myös sen, että oppilailla oli kotiensa puolesta erilaiset lähtökohdat etäopetukseen osallistumisessa. Tämän johdosta pyysin molemmilta lisähaastattelun etäopetuksen tasa-arvokysymyksiin liittyen.

Lisähaastattelussa Mega kertoo huomanneensa, että ne oppilaat, joilla hän tiesi olevan kotioloissa jotain ”kyseenalaista”, saattoivat jättää kaiken tekemättä ja jäädä ikään kuin heitteille.

*-- voihan se olla tämmöisissä vielä sosioekonomiset taustat, niin paljonko vaikuttaa, kun joillekin se koulu on semmoinen turvapaikka, minne tulla tekemään hommia tai sitten vaan riehumaan. Mutta että joillakin voi olla kotioloissa paljon huommat, kuin mitä siellä koulussa, kun on se turvallinen aikuinen kuitenkin. Niin kyllä huomasin, että vaikka olen puhunut paljon hyvääkin etäopetuksesta, niin kyllä oli myös semmoisia tyyppejä, jotka jäi niin kuin aivan täysin, että ne ei tehneet mitään koko siinä etäopetuksen aikana, vaikka niitä yritti muistutella ja vaikka vanhemmillekin yritti laittaa viestiä ja tälleen. Kuitenkin lähiopetuksessa, vaikka se olisi se sama hankala oppilas siellä, niin se edes sitten altistuu sille musiikille ja sille niinku... että kyllä sekin on mun mielestä parempi kuin se kotona istuminen. Mega*

Tekemättömien tehtävien syynä saattoi Megan mukaan olla merkityksettömyyden kokemuksen (luku 4.3.3) lisäksi myös kotiolut, jotka eivät tukeneet oppilaan koulunkäyntiä tarvituin tavoin. Taustalla saattoivat vaikuttaa sosioekonomiset tekijät ja huoltajien muiden resurssien riittämättömyys. Mega arveli, että joidenkin oppilaiden lähipiirissä ei ole saatavilla muita turvallisia aikuisia, kuin koulun henkilökunta. Vaikka tällainen oppilas ei lähiopetuksessakaan osoittaisi aktiivisuutta koulutöiden tekemisessä, oli haastateltavan mukaan huomattavasti parempi, että oppilaalla olisi turvallinen ympäristö, jossa viettää aikaa turvallisesti ja valvotusti ja altistuen musiikille edes passiivisesti.

Gigan oppilaista suuri osa on syntynyt ulkomailla tai on toisen polven maahanmuuttajia perheistä, joissa suomea puhutaan vähän. Useilla oppilaista on kielellisiä haasteita, ja opetuksen ollessa etänä, jäivät he paljolti vaille tukea. Musiikissa kieli ei asettanut haasteita yhtä paljon kuin useimmissa muissa aineissa, vaikka toisinaan ohjeiden ymmärtämisessä oli vaikeuksia.

*-- tosi erilaisista lähtökohdista tulee porukkaa ihan jo kielen osaamisen kannalta. Joillekin saattaa olla kirjoittaminen tosi vaikeata ja sitä kautta niin kouluaineissa suoriutuminen lähtökohtaisesti joillekin helpompaa, joillekin haastavampaa ja kaikkea siltä väliltä. Tietysti musiikki on siitä kiva aine, että siinä paljon tehdään,*

*eikä ehkä niin paljon kirjoiteta, ja muutenkin semmoinen universaali kieli musiikki, että siinä ehkä se ei aina niin paljoa näy. Mutta tuota tietysti, jos on jotain kirjallisia tehtäviä mitä me tehdään ja ihan jostain ohjeiden ymmärtämisestä lähtien, niin kyllä siellä oppilaat tulee tosi erilaisista lähtökohdista. Giga*

Mega ja Giga peräänkuuluttivat aiemmissa haastatteluissaan etäopetuksen tarjoamaa työskentelyrauhaa oppilailleen. Mega kertoo kuitenkin huomanneensa, että joidenkin oppilaiden kohdalla näitä hyötyjä ei välttämättä ilmennyt vaan saattoi käydä päinvastoin.

*Mitä mää en ehkä viimeksi muistanut sanoakaan, niin sitten oli niitä oppilaita myös, ketkä oli etänä, ei ollut ehkä niinku mikään maailman isoin asunto, sitten saattoi olla sisaruksia vaikka neljä tai viisi ja vanhemmat myös kotona, niin sitten oli myös semmoisia ehkä tilanteita, että jollain ei ollut sitä omaa rauhaa tehdä. Että sitten, jos annoin jonkun etätehtävän, se saattoi jäädä tekemättä, ja sitten jotenkin jälkikäteen ehkä saattoi selvitä, että oli kotona niin rauhatonta ettei ollut mitään paikkaa mihin mennä, paitsi ehkä vessaan yrittämään tehdä jotain tehtävää hetkeksi. Giga*

Siihen, onko perheellä varallisuutta etäkoulunkäynnin näkökulmasta tarpeeksi suureen asuntoon, vaikuttavat tuloerot. Taloudellinen eriarvoisuus näkyy Gigan mukaan myös lähiopetuksessa. Oppilaat saattavat esimerkiksi kerätä ruokalasta hedelmiä ja leipiä viedäkseen ne koulun jälkeen kotiin.

*Et siitä ei oo pitkä aika, kun yksi oppilas välitunnilla hamstras ison määrän mandariineja, ja sitten hän kysyi minulta, että voinko mä päästää hänet välkällä luokkaan, että hän pistää omaan laukkuun. – niinku tulotaso on niin pieni, että sitten oppilaatkin yrittää vähän saada osallistua. Giga*

#### **4.4.3 Arviointi**

Megalla ja Gigalla oli kokemuksia oppilaista, jotka yllättivät etäopetuksessa opettajansa niin lisääntyneellä tuntiaktiivisuudellaan kuin tekemiensä tehtävien korkealla laadulla. Heidän kohdallaan etäopetuksella oli siis positiivisia vaikutuksia musiikin arvosanaan. Haastateltavien suhtautuminen arviointiin poikkesi siis huomattavasti tapausesimerkistä (luku 2.3.2), jossa espanjalainen musiikinopettaja ei uskaltanut nostaa oppilaidensa arvo-

sanoja, koska ei voinut etäyhteydessä monitoroida oppilaitaan vilpillisten menettelytapojen varalta samalla tavalla kuin lähiopetuksessa (Calderon-Garridon & Gustems-Carniceri 2021). Ero Calderon-Garridon ja Gustems-Carnicerin (2021) tutkimustuloksen ja haastateltavieni kertoman välillä korostaa myös se, että tapauksissa, joissa oppilas suoriutui tavallista heikommin ja epäaktiivisemmin, haastateltavani kertoivat ymmärtävänsä syyt. Giga mainitsi myös pyrkivänsä huomioimaan nämä inhimilliset tekijät arviointia tehdessään.

*Sitten tietysti siellä oli niin kuin kolikon kääntöpuoli, että joillain meni vähän heikommin, ettei sitten etänä jaksettu tehdä. Mutta tuota tietysti minä pyrin sitten kokonaisuuden kannalta kattamaan ja kompensoimaan ja miettimään, että miten se sitten vaikuttaa arviointiin. Giga*

Koska Mega piti kokonaisen lukiokurssin etäopetuksena, arvioi hän oppilaat olematta välttämättä koskaan lähikontaktissa heidän kanssaan. Hän sanoo, ettei arviointiin tällöin voitu täysin soveltaa LOPS:n (2019) tavoitteita tai ohjeita, sillä yhteismusisointi ja musiikin aineeseen kuuluva yhteisöllisyys jäivät toteutumatta. Vastaavaa raportoitiin myös ulkomaisissa tutkimuksissa (esim. Gül 2021). Arviointia varten tuli saada paljon kirjallista näyttöä ja Megan tuli täten hallita suurta tehtävämäärää, mikä lisäsi myös työmäärää.

*Arviointiin täytyi olla ihan hirveästi kirjallista matskua heiltä, ja eihän se palvele, niin kuin OPS:in tavoitteethan ei mitenkään toteudu siinä, sille ei vaan voi mitään. Siellä on se yhteismusisointi ja ylipäätään se musiikin yhteisöllisyys, niin ei sitä saa, vaikka sää teet sen yhden Google Slidesin kavereiden kanssa Beethovenista, niin ei se kata sitä niin kuin millään tavalla. – Mutta piti vaan olla matskua tavallaan, että se työmäärä edes olisi sama tavallaan heillä, että ne joutuivat joka tunnilla tekemään jotakin ja kaikki otettiin arvioinnissa huomioon. Hirveä homma tietenkin minulle sitten arvioinnin kohdalla. Mega*

Saattoi olla mahdollista, että Mega antoi arvosanan opiskelijalle, jota ei ollut koskaan tavannut tai edes nähnyt. Tietokoneiden kamerat eivät olleet aina päällä tai videokuva saattoi olla himmeä ja epätarkka. Hän olisi mielellään nähnyt opiskelijat, mutta kasvotomuudesta voi löytää myös positiivisen seikan arvioinnin objektiivisuuden kannalta.

*No totta kai mieluummin näkisin, monesta syystä, mutta tietenkin siinä ehkä semmoinen tietty puolueettomuus sitten säilyy siinä arvioinnissa, nyt kun mietin tässä. Että mä oikeasti katson niiden työt, enkä että kenestä tykkään henkilökohtaisella tasolla, niin se ei vaikuta edes alitajuisesti sitten siinä vaiheessa siihen arviointiin. Maybe it's good aswell. Mega*

Etäopetusjakso ei vaikuttanut arviointiin yhtä paljon Gigan ja Teran kohdalla, sillä heillä oli näyttöä myös oppilaiden lähityöskentelystä. Giga etäopetti vain keväällä 2021, jolloin etä- ja hybridiovetusjakso kesti noin kuukauden. Tera otti osaa myös peruskouluja koskevaan pidempään etäopetusjaksoon keväällä 2020, mutta hän ei kokenut tällä olevan merkittävää vaikutusta musiikin arvosanoihin.

#### **4.4.4 Kollegiaalinen tuki**

Tiedustelin haastateltavilta, oliko kollegiaalisella tuella jonkinlainen rooli etäopetuksesta suoriutumisessa. Kukaan haastateltavista ei pitänyt kollegiaalisen tuen roolia merkittävänä, mutta haastattelujen edetessä ilmeni tilanteita, joissa tukea oli jollain tapaa haettu ja saatu. Kaikki mainitsivat esimerkiksi musiikinopettajien sosiaalisten mediakanavien ryhmät, joissa jaettiin neuvoja musiikin etäopetuksen toteuttamiseen. Ammatille tyypillisesti (Thorgeresen & Mars 2021; Muukkonen 2010) Tera on koulunsa ainoa musiikinopettaja, mutta hän sai tukea muiden aineiden opettajilta tietoteknisten sovellusten käyttämiseen. Megan ja Gigan kouluissa työskenteli toinenkin musiikinopettaja, mutta tuen merkitys jäi molempien mukaan suhteellisen pieneksi. Mega koki nuorempana olevansa se, jolle etäopetukseen siirtyminen oli luontevampaa ja jolta neuvoja olisi saatettu kysyä.

*Varmaan hän olisi tarvinnut minulta enemmän sitä tukea, mutta ei sitten oltu etänä kauheasti silleen yhteyksissä. Mutta kyllä semmoinen diginatiivius on tuossa etäopetuksessa aika kova juttu myös. Mega*

Jos Mega tarvitsi jossain tietyssä asiassa apua, hän turvautui esimerkiksi entisiin opiskelukavereihinsa tai laittoi kysymyksen ”Mitä tehdä musatunnilla?”-Facebook-ryhmään (ks. myös Thorgeresen & Mars 2021; Cheng & Lam 2021 luvussa 2.3.2). Giga kertoo, että oli jonkin verran ”pallotellut ideoita” toisen musiikinopettajan kanssa, mutta että loppupeleissä se ei juuri vaikuttanut hänen tekemisiinsä.

*Et kyl me käytiin se keskustelu, mutta sanotaanko näin, että ei sitä välttämättä olisi tarvinnut. Giga.*

Hän lisää kuitenkin, että tilanne olisi voinut olla toinen, jos etäopetusaika olisi kestänyt pidempään. Tällöin kollegiaalinen tuki ja toisen musiikinopettajan näkemys olisivat voineet tuoda vaihtelevuutta ja varmuutta opetussisältöjen suunnitteluun. Mega palaa vielä myöhemmin haastattelussa aiheen pariin kertomalla kokemuksestaan musiikinopettajan työhön liittyvistä käsityksistä ja arvostuksesta koulun työyhteisöissä.

*-- Sen minä sanon ylipäätään kollegiaalisesta tuesta, että olen kokenut jotenkin paljon sitä, että mun ainetta pidetään semmoisena hauskana puuhasteluna. Että kun se on musiikki, niin monet eivät ota tosissaan. Ja sitten on juuri tätä, että 'sähän voisit muiden hommien lomassa järjestää Lucia-kuoron', ja siis semmoista tiedätkö? -- Se on vähän ärsyttävää, koska se on kuitenkin todella työläs aine, mitä olen nyt huomannut. Ja vaikka se olisi mukavaakin, niin se aika mitä siihen menee, on ihan älytön, eivätkä ihmiset ymmärrä sitä, että jonkun juhlan järjestäminen, vaikei olisi etänäkkään, niin se on niin kuin tekisit jotain tapahtumatuotantoa. -- Ja tiedätkö yrittää hallinnoida vielä alaikäisiä, joilla ei ole tavallaan pakko olla siellä, se on aivan hirveätä välillä. Mega*

Kun toisaalta ainetta saatetaan pitää ”vain musiikkina”, Mega löytää siitä myös positiivisen puolen etäopetuksen ja omien riittämättömyyden tunteidensa kannalta:

*-- ihan viime kädessä se voi olla helpottava ajatus, että kun syksy on mennyt ja tuntuu, että osa ei varmaan oppinut mun tunneilla yhtään mitään, niin ainoa ajatus mikä siinä vaiheessa sua lohduttaa on se, että 'onko se maailmanloppu, kun tämä on nyt musaa?*

Hän jatkaa, että useissa muissa aineissa tulisi eritasoisia ongelmia, jos jotain olisi jäänyt aiemmin oppimatta. Esimerkkinä hän mainitsee englannin ja matematiikan aineiden jatkuvuuden. Musiikista voi Megan mukaan innostua missä iässä vain, ja kaiken tasoisille soittajille löytyy tekemistä.

#### 4.4.5 ”Koulutusta puuttuu siis 100 % mun näkökulmasta”

Annoin haastattelujen lopuksi kaikille tiedonantajille mahdollisuuden kertoa vapaasti mistä tahansa haastattelun myötä mieleen nousseesta aiheesta, josta en välttämättä tutkijana ollut ymmärtänyt kysyä, tai josta he olisivat halunneet kertoa lisää. Ainoastaan Tera aloitti pitkällisen pohdinnan ja muistelun oman koulutuspolkunsa ja teknologian käytön ohjaamisen suhteesta. Hänen mukaansa on ongelmallista vaatia tietotekniikan sovellutusta musiikin tai muiden aineiden opetussuunnitelmien perusteissa, jos kurssitusta ja koulutusta niiden käyttöön on vähäisesti, jos ollenkaan saatavilla.

*Mä et mistä mä voin osata käyttää näitä jotain juttuja, jos ei mitään kurssitusta saa? Mitään ei järjestetä. Joo joo, omalla rahalla jotain ois voinu olla, ja rehtoriki on kyllä antanu vihreää valoa, et mene vaan, mut ku ei semmosiakaan oikeen oo enää. Ja sit hirveesti vaaditaan tietotekniikan käyttöä, osaamista ja prosentuaalista osuutta tunnista ja mitä kaikkea lienee, ja sit sillä ylpeillään. Ihan pimeetä.*

Tera

Tera kokee hänellä olevan erilaiset lähtökohdat tietotekniikan soveltamiseen opetuksessaan, kuin nuoremmilla kollegoillaan. Hänen musiikinopettajan opinnoissaan ei ehditty soveltaa tietotekniikkaa, sillä tietokoneet alkoivat yleistyä vasta hänen opintojensa loppuvaiheessa. Tera ei ole myöhemminkään urallaan omaksunut tietokoneen tai esimerkiksi musiikinteko-ohjelmien käyttöä, ja pitää itseään niiden suhteen väliinpuotoajana. Hän ei ehtinyt saada niihin koulutusta formaaleissa ympäristöissä, mutta vaatimukset niiden soveltamisesta koskevat myös häntä.

*Ja monethan opettajat kyl käyttää sitä tietsikkaa, tehään siellä jotain tehtäviä ja ollaan garagebändissä. -- mutta kuten sanottua, niin mä oon ehkä vähän semmonen väliinpuotoaja. -- ihan mun viimeisinä metreinä vasta tuli teknologia sinne [yliopistoon, jossa opiskeli musiikinopettajaksi] ja en mä päässy siihen mitenkään käsiksi oikein. Että tetristä vissiin harjoteltiin pelaamaan. -- se ei oo myöhemmällä elämälläkään tullu tavallaan itsestäänselvyydeksi, niinku sulla on ja monella muulla nuorella, että ootte syntyne tietsikka ja luurit käsissä suoraan. Tera*

Teran kokemat puutteet teknologiaosaamisessa vaikuttivat radikaalisti hänen etäopetuksensa toteuttamiseen. Myös Pyykkösen (2020) maisterintutkielmassa vastanneet musii-



kinopettajat kokivat, etteivät olleet saaneet koulutusta, joka olisi valmistanut etäopetukseen soveltuvien käytänteiden hallintaan. Etäopetukseen soveltuvia käytänteitä ei kuitenkaan ole määritelty tarkemmin, joten on mahdotonta sanoa, puuttuiko vastanneiden koulutuksesta etäopetuksessa vaaditun tietotekniikan käytön opetusta, etäopetuksen pedagogiikan opetusta, vai molempia. Ainakin Ferri ym. (2020) korostavat opettajien koulutuksen vastuuta digitaalisten ja muiden etäopetukseen tarvittavien työkalujen tarjoajana, ja Joseph ja Lennox (2020) pitivät yhtenä merkittävänä kuormittavuustekijänä hätäetäopetuksen vaatimaa uudenlaista teknologiaosaamista. Jo koko hätäetäopetus-termiä on perusteltu opettajien hätäetäopetuskäytänteiden tiedollisilla ja taidollisilla puutteilla (esim. Hodges ym. 2020). Tera ihmettelee, kuinka muut opettajat ovat saaneet tietotekniset taitaitonsa, kun koulutusta on hänen näkökulmastaan tarjottu niin vähäisesti.

*-- Jotkut on oppinu, mä en tiedä, että miten ne on oppinu ne luokanopettajat ja muut. Onkse vaan et yks on oppinu jotaki, ja sit opettaa naapurille, ja se taas opettaa seuraavalle, vai miten se on tapahtunu? Tera*

Teran mukaan koulutusta oli enemmän saatavilla silloin, kun tietokoneiden ja verkon käyttäminen koulu-, työ- ja kotiympäristöissä lisääntyi. Jossain vaiheessa hän kuitenkin huomasi, että kurssitarjonta oli tyrehtynyt. Ne harvat koulutukset, joita Teran työpaikan sisäisesti on sittemmin järjestetty, eivät ole koskeneet hänen oppiaineensa opetusta, eikä koulutusten sisältöjä ole juuri voinut soveltaa musiikinopetuksessa. Hän painottaa, ettei ole ”muutosvastarintainen”, mutta että hänen valmiuksillaan tietotekniikan soveltamaan oppiminen on liian epäluontevaa tapahtuakseen vain vapaa-ajalla. Hän kokee olevansa sitä onnellisempi, mitä ”vähemmän on somessa” ja on omien sanojensa mukaan vähäisesti tekemisissä tietotekniikan kanssa oma-aloitteisesti.

Useiden musiikin hätäetäopetusta käsittelevien tutkimusten johtopäätöksissä on suositeltu opettajien pitävän ammatillista kehitystään jatkuvasti yllä oppimisympäristöjen, opetuksen suunnittelun ja musiikkiteknologian suhteen. Tutkijat pitävät mahdollisena, että tulevaisuudessa tulee vastaavia kriisejä ja haasteita, joista selviytyminen vaatii muokautuvaa ja muuttuvaa opettajan ammattitaitoa. (Cheng & Lam 2021; Joseph & Lennox 2020.) Ferri ym. (2020, 82) alleviivaavat kuitenkin opettajien koulutuksen vastuuta digitaalisten ja muiden etäopetuksen järjestämiseen tarvittavien taitojen lisääjänä, jotta kelvollisen etäopetuksen suunnittelu ja toteutus helpottuu. Tera painottaa, että teknologia-koulutuksen lisäämisestä olisi hyötyä myös tavallista lähiopetusta ajatellen.

*Koulutusta puuttuu siis 100 % mun näkökulmasta, ja kuitenkin niitä vaatimuksia on se 100 %. Et ne ei kohtaa ne asiat. Tera*

## 5 Pohdinta

Tutkimustehtäväni oli selvittää musiikinopettajien kokemuksia musiikin hätäetäopettamisesta koronapandemian aikaisten pakollisten etäopetusjaksojen ajalta. Tutkimuskysymykseni olivat ”minkälaisia kokemuksia haastateltavilla musiikinopettajilla oli hätäetäopetukseen siirtymisestä yläkoulu- ja lukiokontekstissa?” ja ”minkälaisia käytänteitä haastateltavilla oli musiikin hätäetäopetuksessa?”. Haastateltavien esittelyjen jälkeen tulosluvussani käsitellään heti toista tutkimuskysymystä raportoimalla haastateltavien opetuskäytänteitä hätäetäopetuksessa. Käytänteet saavat kuitenkin täydennystä myöhemmin, kun opettajat kokemuksistaan raportoidessaan tulevat puhuneeksi myös työnsä käytänteistä, kuten koulun juhlista ja arvioinnista. Tutkimuskysymyksiin vastataan usein limittein, sillä teemat limittyvät. Etenkin ensimmäiseen laajaan tutkimuskysymykseeni vastaan tulosluvun kaikissa teemoissa.

### 5.1 Johtopäätökset

Haastateltavat joutuivat muuttamaan opetuskäytäntöään etäopetukseen siirryttäessä. Merkittävä ero lähi- ja etäopetuksen välillä oli kaikkien kohdalla yhteismusisoinnin roolin muuttuminen. Normaalisti kaikkien haastateltavien runsaasti teettämä yhteismusisointi jäi etäopetuksesta kokonaan pois latenssin ja oppilaiden soittovälineistön puuttumisen vuoksi. Kaksi haastateltavista korosti kuitenkin merkittävimäksi eroksi läsnäolon puuttumisen. Tavallisesti opettajilla on musiikintunneilla tapana ohjata oppilaitaan ”kädestä pitäen”. Etäyhteydessä viestintätilanne on rajattu ja toimii laitteiden ja verkkoyhteyksien laatujen ehdoilla. Tuntien toteuttamiseen vaikutti myös opettajien harjaantuneisuus teknisen välineistön hallinnassa; haastateltavista kaksi oli ennestään tottuneita teknologian käyttäjiä, mutta kolmannella oli suuria haasteita etäopetuksessa vaadittujen teknisten sovellutusten käyttöönotossa.

Kuten Elliot ja Silverman (2015) toteavat, opetuksen sisältöjä määrittää opetussuunnitelman lisäksi opettajan kyvykkyys ja taidot. Musiikin tekemiseen perehtynyt Mega painotti etäopetuksessaan musiikinteko-ohjelmien opettamista. Gigan lähiopetuksessa painottama kehollisuus näkyi etäopetuksessa erilaisten bodypercussio- ja tanssitehtävien muodossa. Teran etäopetus kehittyi ja muuttui sitä mukaa, kun hän oppi lisää teknisten sovellusten käyttämistä. Aluksi opetus oli asynkronista ja kuuntelutehtäviin painottuvaa, ja oppituntien tehtävien hallintaa toteutettiin sähköpostiin turvautuen. Myöhemmin tunteja pidettiin

myös synkronisesti videoyhteyden avulla ja tehtävien hallinta tapahtui siihen tarkoitettuun verkkoalustan, Google Classroomin avulla. Tera piti myös pitkän opetusuransa toiset laulukokeet, mitä ei ilman etäopetukseen siirtymistä olisi tapahtunut.

Haastateltavien mainitsemia oppimistehtäviä oli runsaasti ja ne olivat monipuolisia. Gigan kokemukset etäopetuksesta olivat ajoittain niin positiivisia, että hän piti sitä hyvänä vaihteluna tavalliselle lähiopetukselle. Kuitenkaan esimerkiksi tavallisesti merkitykselliset koulujen juhlat eivät etäyhteydessä tuntuneet samalta, mikäli sellaisia ylipäättään järjestettiin. Joitakin opetussuunnitelmien perusteissa esiintyviä osioita jäi etäopetuksesta myös kokonaan puuttumaan, eivätkä haastateltavat pitäneet esimerkiksi yhteismusisointia mahdollisena etäyhteydessä. Mega kertoi opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamattomuudesta myös esimiehelleen, joka oli ymmärtäväinen. Niin oman tutkielmani kuin useiden ulkomaisten lähteideni perusteella voidaan todeta, ettei hätäetäopetuksessa pysytty toteuttamaan musiikin opetussuunnitelmaa, tai sitä toteutettiin modifioituna. Myös Opetushallituksen (2021) selvityksessä todetaan, kuinka opetussuunnitelman sisältöjä oli jouduttu yleisellä tasolla karsimaan Suomen laajuisesti ja yli oppiainerajojen.

Arviointia varten haastateltavilla oli tarkka kirjanpito tehdyistä tehtävistä ja läsnäoloista, eikä tuntiaktiivisuutta arvioitu samoilla mittareilla kuin lähiopetuksessa. Lähiopetuksessa saattaa rohkeammalla oppilaalla olla parempi mahdollisuus tuoda ilmi omaa aktiivisuuttaan ja innokkuuttaan musiikin oppiainetta kohtaan, mutta etäopetuksessa erot oppilaiden välillä saattoivat tässä suhteessa tasoittua. Etäopetus voi kuitenkin luoda kuilua esimerkiksi sosioekonomisilla mittareilla erilaisten perheiden lapsille, sillä etäopetuksessa kodin materiaalien, tilallisten ja henkisten resurssien tuen merkitys kasvaa. Kaksi haastateltavista ilmaisi huomanneensa oppilaiden lähtökohtien merkityksen korostuneen etäopetuksessa. Tämä oli myös syy sille, miksi Mega ei omista mieltymyksistään huolimatta olisi toivonut etäopetuksen enää jatkuvan.

Kysyessäni Megalta mistä tämä päätteli joidenkin oppilaiden haasteiden juontuvan esimerkiksi sosioekonomisesta asemasta, hän ei osannut vastata heti. Pohdinnan jälkeen hän totesi päätelmiensä olevan peräisin vaikutelmista, joita esimerkiksi kirjallinen viestintä oppilaiden huoltajien kanssa olivat synnyttäneet. Koululla ja huoltajilla on voinut olla esimerkiksi erilaisia näkemyksiä oppilaan kasvatuksesta keskusteltaessa oppilaan väärinkäytöksistä. Lisäksi kollegoiden kesken on saatettu puhua oppilaiden taustoista, vaikka haastateltavan mukaan tietää tämän rikkovan oppilaita koskevaa vaitiolovelvollisuutta. Opettaja on vaitiolovelvollinen sivullisille, joita ovat ”koulun ulkopuolisten toimijoiden

lisäksi ne koulun henkilöstöön kuuluvat, jotka eivät työskentele oppilaan kanssa” (Opetushallitus). Haastateltava ei siis todennäköisesti rikkonut oppilasta koskevaa vaitiolovelvollisuuttaan keskustellessaan kollegoidensa kanssa.

Eriarvoisuutta voi esiintyä myös lähiopetuksessa, jos musiikinopetus on sellaista, että oppilaan tulee olla esillä. Kaksi haastateltavista kertoi, että jotkut oppilaat loistivat etäopetuksessa ja yllättivät opettajan aktiivisuudellaan ja taidoillaan. Samankaltaisia huomioita tehtiin myös musiikin hätäetäopetusta käsittelevässä lähdeaineistossa (Joseph ja Lennox 2020). Ilman etäopetusjaksoa nämä oppilaiden ominaisuudet eivät olisi välttämättä tulleet opettajien tietoisuuteen. Joidenkin oppilaiden kohdalla etäopetus saattoi vaikuttaa jopa positiivisesti oppilaiden arvosanoihin. Haastateltavat arvelivat oppilaiden paremman suoriutumisen syyksi muun muassa työskentelyrauhan lisääntymisen. On myös mahdollista, että etätehtävien luonne puhutteli joitakin oppilaita enemmän kuin esimerkiksi kaikkien tiedonantajien lähitunneilla painottama yhteismusisointi.

Myös musiikin lähiopetuskäytänteiden määrittämiseen käyttämässäni lähdeaineistossa käsiteltiin erilaisten oppijoiden ja musiikintuntien oppimistehtävien suhdetta. Muukkosen (2010, 120) tuloksissa haastateltava mainitsi huomanneensa, että muutoin musiikintunneilla syrjään vetäytyvä oppilas saattaa syttyä päättelyä vaativassa musiikinteoriassa. Haastateltavan selitys tämänkaltaisen oppilaan syttymiselle oli teoriatehtävän matemaattislooginen luonne. Pohdin kuitenkin jo lähdeaineistoa lukiessani, olisiko teoriatehtävien yksilösuorituskeskeisyys ja vähäisempi performatiivisuus lisännyt niiden mielekkyyttä joidenkin oppilaiden kohdalla. Olisiko mahdollista, että etäopetuksessa muutoin syrjään vetäytyvät oppilaat pääsevät näyttämään ja kehittämään taitojaan opettajan näkökulmasta näkyvämmiin? Gigan arvio oppilaiden parantuneiden suoritusten syistä mukaili tätä ajatusta, kun hän arveli oppilaiden voivan etäopetuksessa vapautua sosiaalisista paineista, jotka liittyvät omien vertaisten (luokkatovereiden) läsnäoloon. Megan pohdinnat musiikintekemiseen painottuvien tehtäviensä teknologiakeskeisyydestä ja autenttisuuden vaatimuksen palkitsemisesta oppilaiden työmotivaation parantajana on mielestäni liitettävissä samaan luokkaan Muukkosen (2010, 120) haastateltavan tulkintojen kanssa. On myös mahdollista, että etäopetuksessa musiikinopettajat päätyivät käyttämään sovelluksia, jotka olivat oppilaille entuudestaan tuttuja vapaa-ajalta. Tämä voisi osin selittää parantuneita suorituksia, sillä Sihvosen (2009, 374) mukaan oppimistilannetta värittävät myös oppijan mieltymykset ja kokemukset, ja opittavien asioiden yhteys omaan arkeen lisää niiden sisäistettävyyttä.

Tera ei havainnut oppilaidensa tekemisen tai aktiivisuuden tasossa muutosta etäopetuksen ja lähiopetuksen välillä. Syihin sille, miksi tiedonantajilla saattoi olla erilaisia kokemuksia, saattaa vaikuttaa niin useita tekijöitä, että voi olla yhdentekevää spekuloida niitä. Kokemusten muodostumisiin voi vaikuttaa esimerkiksi erot haastateltavien havainnoinnissa, erot oppimistehtävissä ja jo se tosiasia, että kaikki oppilaat ovat yksilöitä ja muodostavat erilaisia opetusryhmiä sosiaalisine latauksineen. Myös kokemuksen muodostuminen on prosessi, johon voi liittyä useita tekijöitä.

Haastateltavat, jotka olivat olleet työelämässä verrattain vähän aikaa, tuntuivat suhtautuvan etäopetukseen tietyllä tapaa kiihkeämmin kaikilla osa-alueilla. He sekä nauttivat etäopetuksesta että ilmaisivat huoliaan sen vaikutuksista oppilaisiin. He tuntuvat lataavan resurssejaan enemmän myös lähiopetukseen, kuin uraansa pisimpään tehnyt haastateltava. On luonnollista, että työelämään rutinoituu, eivätkä työssä kohdatut haasteet aiheuta samanlaisia reaktioita. On myös resilienssin kannalta edullista, että työhön ei suhtaudu samanlaisella intensiteetillä vuodesta toiseen. Todennäköisesti etäopetuksen pienempi reaktioherkkyys ja tietynlainen kommunikaation yhdensuuntaisuus opettajalta oppilaalle oli syy sille, että tuntuu suunnitelmat toteutuivat etäopetuksessa todennäköisemmin kuin lähiopetuksessa (luku 4.3.3). Tämä oli luultavasti suuri syy sille, että haastateltavat kokivat etäopetuksen lähiopetusta kevyemmäksi. Tulos on päinvastainen kirjallisen aineiston kanssa, mihin voi olla useita syitä. Suuret opetusryhmät tekevät lähiopetuksesta kuormittavaa ja hektistä, ja toisaalta Megan ja Gigan hyvät teknologiset valmiudet helpottivat työn suunnittelua ja hallintaa. Teralla oli runsaasti teknologisia vaikeuksia, mutta hän on pitkän työuransa ansiosta kehittynyt ongelmanratkaisija, eikä kertomansa mukaan ota työstään suuria paineita. Vaikka Mega ja Giga eivät maininneet etäopetukseen liittyviä teknisiä vaikeuksia, Teran kokemusta puoltavat lukuisat tutkimukset (esim. Trust & Whalen 2020; Cheng & Lam 2021; Ferri ym. 2021).

Kaikki haastateltavat kertoivat kollegiaalisen tuen merkityksen olleen kohdallaan melko vähäinen. Kuitenkin kaikki olivat hakeneet inspiraatiota musiikinopettajien yhteisistä Facebook-ryhmistä, tai keskustelleet kollegoiden kanssa. Tera ei olisi myöskään osannut käyttää oppituntien ja tehtävien hallinnoimisen kannalta oleellista Google Classroomia ilman toisen aineenopettajan apua. Haastateltavien kokemus kollegiaalisen tuen merkityksestä on mielestäni erinomainen esimerkki kokemuksen muodostumisesta (luku 3.1). Heidän mukaansa kollegiaalisella tuella ei ollut juuri merkitystä, mutta haastatteluiden

lomassa ilmeni useita tapauksia, jolloin sitä olisi tarvittu, yritetty hakea ja jopa saatu. Kokemus ei siis aina tai välttämättä koskaan kuvaa todellisia tapahtumia, vaan kokijan tulkintaa tapahtuneesta.

Uskon, että kollegiaalista tukea hyödyntämällä voisi etäopetuksessa taata erilaisen, mutta kuitenkin monipuolisen eetoksen erilaisia tehtäviä ja sisältöjä, joista monien voitaisiin nähdä vastaavan peruskoulun ja lukion musiikin opetussuunnitelmien perusteiden sisältöjä. Kollegiaalisen tuen valjastaminen voisi hyödyttää myös lähiopetuskäytänteitä. Terakin arvelee, että monen muun oppiaineen opettajan teknologiataidot ovat saattaneet siirtyä opettajalta toiselle. On kuitenkin otettava huomioon, että musiikinopettajien tämänhetkinen kollegiaalisen tuen riippuvuus kaupallisista sosiaalisen median yhteisöistä ei ole ongelmatonta. Opettajien kollegiaalisen tuen hakeminen esimerkiksi Facebookista tarkoittaa heidän henkilötietojensa kapitalisoimista. Lisäksi, kuten Bergkviken-Rensfeldt ym. (2018) toteavat, näennäisesti vapaa-ajan viettoon tarkoitettu alusta muuttuu tällöin työnteon ympäristöksi. Vaikka opettajan työhön kuuluu myös työn suunnittelun, voi työnteon ja vapaa-ajan raja hämärtyä, jolloin opettaja tekee paljon ilmaista digitaalista työtä (*virtual work, digital labour*). Koulutuksen tulisikin olla ensisijainen keino lisätä opettajien valmiuksia työelämään, eikä vastuun pitäisi olla yksilöllä. Esimerkiksi Tera tahtoo viettää vapaa-aikaansa ilman sosiaalista mediaa tai tietotekniikkaa, ja vapaa-aikaa tulee voida viettää, kuten parhaaksi kokee.

Negatiivisista miellelyhtymien lisäksi etäopetus toi esille myös opettajille yllättäviä positiivisia puolia. Haastattelemieni opettajien työrauha lisääntyi, ja ulkomaisista tutkimuksista poiketen tiedonantajani saattoivat jopa kokea etäopettamisen lähiopetusta helpommaksi kuormittavuustekijöiden suhteen. Joistain oppilaista tuli myös esille sellaisia positiivisia puolia, jotka jopa korottivat heidän musiikin arvosanaansa. Näitä olivat esimerkiksi oppilaan lisääntynyt tuntiaktiivisuus ja näytöt omista musiikillisista mielenkiinnonkohteista. Tästä huolimatta kaikki haastatteleman musiikinopettajat pitivät lähiopetusta kaiken kaikkiaan etäopetusta toimivampana ratkaisuna.

## 5.2 Luotettavuustarkastelu

Koska laadullinen tutkimus ei ole yksi tai edes yhtenäinen tutkimusperinne, löytyy sen piiristä useita käsityksiä luotettavuuteen liittyvissä kysymyksissä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Luotettavuuden arviointiin vaikuttavat esimerkiksi käytetyt menetelmät.

Haastattelututkimuksessa laadukasta aineistoa voidaan tavoitella huolellisella suunnittelulla, kuten hyvän haastattelurungon laatimisella ja pohtimalla mahdollisia syventäviä lisäkysymyksiä. Myös tallennusvälineiden toimivuus kannattaa varmistaa etukäteen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 184.) Haastatteluiden tallentaminen ja säilytys toimi tutkielmani kohdalla moitteettomasti, eikä mitään haastatteluissa kerrottua ole esimerkiksi hävinnyt. Sain myös litterointivaiheessa äänitteistä selvää, eli tallenteiden äänenlaatu oli tarkoitukseen sopiva.

On kiistanalaista tulisiko laadullisen tutkimuksen luotettavuuspohdinnassa käyttää perinteisiä käsitteitä kuten reliabiliteetti ja validiteetti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 188; Tuomi & Sarajärvi 2018). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetti kuvaa mittaustekniikan johdonmukaisuutta, eikä ole laadullisen ja määrällisen tutkimusperinteen eroavaisuudesta johtuen sovellettavissa sellaisenaan kvalitatiiviseen tutkimukseen (KvantiMOTV; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Validiteetti kuvaa kokonaisvaltaisesti tutkimuksen pätevyyttä, mikä laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa pikemminkin tutkimuksen uskottavuutta ja vakuuttavuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan merkityksellistä ei niinkään ole termivalinnat, vaan merkitykset ja käyttötarkoitukset, mitä niille annetaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 189) laadullisen tutkimuksen reliaabeliutta voi parantaa näyttämällä lukijalle avoimesti, minkä pohjalta tulkintoja on tehty. Tutkimuksessani keskeinen arvo ja luotettavuuteen vaikuttava tekijä onkin ollut pyrkimys läpinäkyvyyteen. Olen tuonut selkeästi esille tulkintojeni syntymisen vaikuttimet, kuten lähdekirjallisuuden ja haastatteluaineiston. Pyrin raportoimaan haastateltavien kertomaa mahdollisimman totuudenmukaisesti, mikä toteutui antamalla tilaa suorille lainauksille ja pyrkimällä omien päättelyketjujeni läpinäkyvyyteen.

Haastattelututkimuksen reliaabeliutta ei ole mielekästä arvioida siinä suhteessa, tuottaisiko haastattelu samanlaisia tuloksia kahdella eri kerroilla tai eri tutkijoiden teettäminä. Koska haastattelu on vuorovaikutustilanne, sen sisältöön vaikuttavat niin tutkijan kuin haastateltavan välinen dynamiikka, tutkijan havainnolliset ja analyttiset kyvyt, sekä tutkijan merkityksenanto. (Patton 2002, 341; Hirsjärvi & Hurme 2011, 48, 186; Nikander & Ruusuvoori 2017, 19.) Tekemäni kaltaiselle tutkimukselle ei siis voida asettaa tämänkaltaisia reliaabeliuden määritelmiä ja tavoitteita.



Yksi tapa arvioida laadullisen tutkimuksen validiutta on triangulaation toteutumisen tarkastelu (Hirsjärvi & Hurme 2011, 189). Triangulaatio ei kuitenkaan Tuomen ja Sarajärven (2018, 166) mukaan ole aivan yksinkertainen tai ongelmaton työkalu. Yksinkertaisena sillä tarkoitetaan erilaisten tutkimusmenetelmien yhdistelemistä luotettavampien ja totuudenmukaisempien tutkimustulosten saavuttamiseksi. Triangulaatiosta on kuitenkin useita tulkintatapoja ja toteutusmahdollisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Hirsjärvi ja Hurme (2011, 189) kuvaavat triangulaation toteutuvan esimerkiksi silloin, kun sama tieto vahvistetaan useammasta lähteestä. Koska käytin vain yhtä aineiston keruun menetelmää ja haastattelut koskivat tiedonantajien henkilökohtaisia kokemuksia, ei vahvistusta ole saatavilla muista lähteistä. Haastatteluaineistosta saamani tulokset myötäilevät kuitenkin aikaisempia tutkimuksia musiikin opetuskäytänteistä sekä musiikin hätäetäopetuksesta. Myös eroavaisuuksia löytyi, mikä toisaalta on tapaustutkimuksen lainalaisuudet huomioiden ymmärrettävää. Jo kulttuurierot vaikuttavat kansainvälisten aineistojen vertailtavuuteen, ja haastateltavien käsitykset voivat vaihdella samasta kohteesta lyhyelläkin aikavälillä (Bloor 1997; Hirsjärvi ja Hurme 2011, 189). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 167) myös lisäävät, että erilaiset ja jopa ristiriitaiset tutkimustulokset voivat olla voimassa yhtäaikaaisesti johtuen jo tutkijoiden erilaisista suuntautuneisuuksista ja menetelmällisistä valinnoista.

Pyrin tekemään työn analyysin ja raportoinnin huolellisesti niin, että kaikkien ”äänet pääsisivät kuuluviin”, mutta huomasin sen olevan ajoittain haasteellista. Eri teemojen ja aiheiden äänet ja näkökulma saattoivat alkaa määrittymään sen perusteella, kenen tiedonantajan kertomaa toin ensimmäisenä esille. Pyrin minimoimaan tätä vaikutusta ja vaikutelmaa sillä, että luin aineistoa useaan kertaan ja eri järjestyksessä eri päivinä. Tutkimuksen haasteena on ollut myös pitää fokus omassa tutkimustehtävässä, kun erityisesti Teran innostunut vastaileminen johti usein polveileviin ja mielenkiintoisiin puheenvuoroihin. Tutkijana minulla heräsi kiusaus raportoida kaikki hänen kertomansa suodattamatta tai tiivistämättä ja muokata tutkimuskysymyksiäni niin laajoiksi, että voisin liittää kaiken aineistosta työhöni. Tein kuitenkin karsintaa ja ”murhasin rakkaimpani” (*kill your darlings*).

### 5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutuminen on Opetushallituksen (2020c) mukaan suomalaisen koulujärjestelmän keskeinen arvoperusta. Tutkielmani ja lähteeni kuitenkin

osoittavat, nämä periaatteet eivät toteutuneet useiden oppilaiden kohdalla hätäetäopetukseen siirryttäessä. Olisikin tarpeellista selvittää, minkälaisia seurauksia laajamittaisilla rajoitustoimenpiteillä on ollut yhteiskunnallisesti heikommassa asemassa olevien perheiden lapsille. Pelkkä sosioekonominen asema ei kuitenkaan ollut ainoa etäopetukseen negatiivisesti vaikuttava tekijä, sillä esimerkiksi oppilailta, joilla oli kielellisiä vaikeuksia, oli haasteita oppimistehtävien ymmärtämisen tai toteuttamisen kanssa. Mahdollisten tulevaisuuden pandemioiden ja rajoitustoimien vuoksi tulisikin tutkia, kuinka yhtäältä voitaisiin minimoida niiden aiheuttamat haitat ja toisaalta mahdollistaa etäopetuksen hyödyt yhdenvertaisuuden periaatetta toteuttaen.

Koska lähdeaineiston ja haastateltavien kokemusten perusteella musiikinopettaja on usein työyhteisössään oppiaineensa ainoa edusta, on kollegiaalisen tuen ja verkostojen saaminen pitkälti rajattua esimerkiksi sosiaalisen median yhteisöihin. Tavat kollegiaalisen tuen lisäämiseksi voisi olla antoisa, tarpeellinen ja sovellettava tutkimuskohde. Koska musiikinopetukseen ei käytetä enää oppikirjoja niin kuin ennen, myös opetusmateriaalin hankkimisen helpottaminen voisi olla liitettävissä kollegiaalisen tuen lisäämiseen. Ehkä musiikinopettajille voitaisiin kehittää kaupallisten sosiaalisten medioiden ulkopuolinen verkkoyhteisö, joihin teetettäisiin opetussuunnitelmien perusteiden ja tekijänoikeusvaatimusten mukaista opetussisältöä.

Oma tutkielmani lähestyi musiikin hätäetäopetusta musiikinopettajien positiosta. Olisi kuitenkin arvokasta selvittää kokemuksia myös oppilailta, joiden kehittymisen palvelemista varten koko koulutusjärjestelmä on luotu. Oppilailta ja opiskelijoilta voisi selvittää, mikä heidän näkökulmastaan olisi mielenkiintoista ja kehittävää musiikinopetusta niin etä- kuin lähiopetuksessakin. Erityisen mielenkiintoista olisi tiedustella, minkälaisia syitä opiskelijat itse kertovat olevan taustalla, kun suhtautuminen musiikin oppimistehtäviin muuttuu niiden vaihdellessa. Opettajien ja oppilaiden kokemukset voivat kuitenkin poiketa toisistaan täysin, eikä ole realistista olettaa opettajan ehtivän pohtia syvällisesti jokaisen oppilaan tilanteita, vaikka tulkinnat osuisivatkin toisinaan yhteen.

Koska lähteistäni useat mainitsevat kouluihin ulottuvien rajoitustoimien olevan mahdollista myös tulevaisuudessa, olisi järkevää pyrkiä varautumaan niihin jo ennakkoon. Tämän vuoksi tulisi tehdä lisää tutkimusta peruskoulu- ja lukiokontekstissa toimivien musiikin etäopetuskäytäntöjen selvittämiseksi. Myös opetussuunnitelmien perusteissa ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa voitaisiin mahdollisesti varautua hätäetäopetuk-

sen mahdollisuuteen tulevaisuudessa. Voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) mainitaan etäyhteyksien hyödyntämisen olevan mahdollinen työkalu muun muassa yhdysluokkien lähiopetuksen tukena, sekä täydentämään perusopetusta ja monipuolistamaan oppimismahdollisuuksia eri oppiaineissa. Etäyhteyksillä voidaan myös parantaa eri oppiaineiden, kuten harvemmin opiskeltavien kielten ja uskontojen saavutettavuutta riippumatta koulun koosta tai sijainnista, mikä edistää oppilaiden yhdenvertaisuutta. Etäyhteydellä toteutetusta opetuksesta on hyötyä myös poikkeustilanteissa, joissa oppilas on pitkän sairausjakson vuoksi estynyt osallistumaan lähiopetukseen. (POPS 2014, 39.) Opetussuunnitelman perusteissa ei ole kuitenkaan ennakoitu maailmanlaajuisen pandemian vuoksi tapahtuvaa useimpia oppilaita koskevaa (häätä)etäopetusta.

## Lähteet

Bergviken-Rensfeldt, A., Hillman, T. & Selwyn, N. 2018. Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. *British Educational Research Journal* 44 (5), 230–250.

Biasutti, M., Philippe A. R. & Schiavio, A. 2021. Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae* 2021, 26 (3), 585–603.

Biesta, G. 2015. Education, Measurement, and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 49 (4). Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1048665> luettu 29.8.2022

Bloor, M. 1997. Techniques of Validation in Qualitative Research. Teoksessa G. Miller & R. Dingwall (toim) *Context and Method in Qualitative Research*. London: Sage, 37–50.

Boud, D., Cohen R. & Walker D. 1993. *Using Experience for Learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan?* Tampere: Vastapaino.

Calderón-Garrido, D. & Gustems-Carnicer, J. 2021. Adaptations of music education in primary and secondary school due to COVID-19: the experience in Spain. *Music Education Research*, 23(2), 139–150.

Camlin, D. A. & Lisboa, T. 2021. The digital 'turn' in music education. *Music Education Research*, 23 (2), 129–138.

Capone, R., De Caterina, P. & Mazza, G., 2017. Blended Learning, Flipped Classroom and Virtual Environment: Challenges and Opportunities for the 21<sup>st</sup> Century Students. Saatavilla [https://www.researchgate.net/publication/318299598\\_Blended\\_Learning\\_Flipped\\_Classroom\\_and\\_Virtual\\_Environment\\_Challenges\\_and\\_Opportunities\\_for\\_the\\_21st\\_Century\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/318299598_Blended_Learning_Flipped_Classroom_and_Virtual_Environment_Challenges_and_Opportunities_for_the_21st_Century_Students) luettu 29.8.2022

Cheng, L. & Lam, C. Y. 2021. The worst is yet to come: the psychological impact of COVID-19 on Hong Kong music teachers. *Music Education Research*, 23 (2), 211–224.

Daubney, A. & Fautley Martin, 2021. U-turns in The Fog: The Unfolding Story of The Impact of COVID-19 on Music Education in England and The UK. Saatavilla <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/uturns-in-the-fog-the-unfolding-story-of-the-impact-of-covid19-on-music-education-in-england-and-the-uk/0B7C6294FD6A42E5FC4338334323F0C8> luettu 28.9.2021

Dewey, J. 1958. *Experience and Nature*. New York: Dover Publications, Inc.

Dewey, J. 2010. *Taide kokemuksena*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry / Niin & näin. Alkuperäinen teos: John Dewey, *Art as Experience*, 1934.

Divjak, B. 2020. Croatia – How Have We Introduced Distance Learning? Kroatian tasavallan tiede- ja opetusministeriö. Saatavilla <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Engleski/1-4-2020//Croatia%20-%20How%20have%20we%20introduced%20distance%20learning.pdf> luettu 29.8.2022

Elliott, J. D., 1995. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Elliott, J. D., Silverman M. 2015. *Music Matters II: A Philosophy of Music Education*, Second Edition. New York: Oxford University Press.

Ferri, F., Grifoni P. & Guzzo T., 2020. Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Julkaisussa: Societies: Covid-19 and Social Sciences*, 2021, 1, 75–92. Saatavilla <https://doi.org/10.3390/books978-3-0365-0155-0> luettu 29.8.2022

FitzSimmons, R. 2004. *Toward a Critical Revolutionary Pedagogy: Inquiries into Karl Marx, Vladimir Lenin, Mao Tse-Tung and Fidel Castro*. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.

Goetz, J. 2004. Confessions of an Early Internet Educator. Detc Occasional Paper 20. Washington D.C.: Distance Education and Training Council. Saatavilla <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483328.pdf> luettu 1.9.2022

Gül, G. 2021. Teachers' Views on Music Education Practices in Secondary Education in Distance Education During the COVID-19 Pandemic Process. Journal of Education in Black Sea Region, 6(2), 95–111.

Hash, P. 2021. Remote Learning in School Bands During the COVID-19 Shutdown. Journal of Research in Music Education, 68 (4), 381–397.

Helsingin kaupunki. 2021. Koronavirustilanteeseen liittyvät poikkeusjärjestelyt kouluissa. 8.4.2021. Saatavilla <https://www.hel.fi/helsinki/korona-fi/kasko-palvelut/> luettu 6.6.2021

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A., 2020. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Saatavilla <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/104648/facdev-article.pdf?sequence=1&isAllowed=y> luettu 29.8.2022

Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J., 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino

Itkonen, T. 1992. Käytäntö koostuu käytänteistä. Kielikello, kielenhuollon tiedotuslehti. 2/1992. Saatavilla: <https://www.kielikello.fi/-/kaytanto-koostuu-kaytanteista> luettu 10.9.2022

Joseph, D. & Lennox, L. 2021. Twists, turns and thrills during COVID-19: music teaching and practice in Australia. *Music Education Research*, vol. 23(2), 241–255.

Juhila, K. Koodaaminen. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/> luettu 6.6.2022

Jyrhämä, R., Hellström M., Uusikylä K. & Kansanen P., 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kallio, A., 2015. Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education. *Studia Musica* 65. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Helsinki.

Kallio, A. & Väkevä, L. 2017. Inclusive Popular Music Education? The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries, 75–89. New York: Oxford University Press.

Keegan, D. 1996. *Foundations of Distance Education*. Lontoo: Routledge, 3. painos.

King, A., Prior H. & Waddington-Jones, C. 2019. Connect Resound: Using online technology to deliver music education to remote communities. *Journal of Music, Technology & Education*, 12 (2), 201–217.

Kosonen Laura 2020. Kouluruokailun järjestämisessä isoja eroja. Uutisartikkeli. YLE. Saatavilla <https://yle.fi/uutiset/3-11309769> luettu 15.3.2022

KvantiMOTV. Mittaaminen: mittarin luotettavuus. Teoksessa Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/mittaaminen/luotettavuus/> luettu 23.10.2022

Liikenne- ja viestintäministeriö 2020. Työryhmä pohtimaan poikkeusolojen aikaisen digiloikan vakiinnuttamista. Saatavilla <https://www.lvm.fi/-/tyoryhman-pohtimaan-poikkeusolojen-aikaisen-digiloikan-vakiinnuttamista-1173696> luettu 14.3.2021

- Lindell, I. 2009. Sähköön pitkä historia. Helsinki: Otatieto Helsinki University Press.
- Mayer, R. E. 2001. Multimedia Learning. 9. painos, 2007. New York: Cambridge University Press.
- Means, B., Bakia, M. & Murphy, R. 2014. Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How. New York: Routledge.
- Mercieca, B. 2017. What Is a Community of Practice? *Communities of Practice*, 3–25. Singapore: Springer. DOI: [10.1007/978-981-10-2879-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2879-3_1)
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos. Väitöskirja. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Nichols, B. 2020. Equity in Music Education: Access to Learning during the Pandemic and Beyond. *Music Educators Journal*, 107 (1), 68–70. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nikkanen, H. 2014. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Nummenmaa, M. 2012. Oppimisympäristöt tutkimus – Etäopetus Suomessa. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus. Saatavilla <https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/files/2017/01/oppimisympc3a4ristc3b6t-tutkimus-etc3a4opetus-suomessa.pdf> luettu 14.3.2021
- Opetushallitus. Keskustelusta ja konsultaatiosta. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/koulu-tus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-oppilashuolto> luettu 6.7.2022
- Opetushallitus. 1994. POPS 1994: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Musiikki, 100–102. Helsinki: Edita Oy. 3. Painos, 1996.
- Opetushallitus. 2003. LOPS 2003: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Musiikki: 195–199. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Opetushallitus. 2004. POPS 2004: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.



Opetushallitus. 2014. POPS 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. 2015.

Opintopolku. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. EPerusteet, musiikki. Saatavilla <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/oppiaineet/466343> luettu 19.8.2022

Opetushallitus. 2019. LOPS 2019: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, musiikki. Saatavilla <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/lukio/6828810/oppiaine/6834388> luettu 16.8.2022.

Opetushallitus. 2020a. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Saatavilla [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020_0.pdf) luettu 23.6.2022

Opetushallitus. 2020b. Varautuminen koronatilanteen jatkumiseen perusopetuksessa 1.1.2022 alkaen. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varautuminen-koronatilanteen-jatkumiseen-perusopetuksessa-112022-alkaen> luettu 11.3.2021

Opetushallitus. 2020c. Funding in pre-primary and basic education supports equity and equality. Education in Finland. Saatavilla [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/funding-pre-primary-and-basic-education-2020\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/funding-pre-primary-and-basic-education-2020_0.pdf) luettu 10.10.2022

Opetushallitus. 2021a. Tukimateriaalimme auttaa etäopetukseen siirtymisessä myös 8.3. alkaen. 25.2.2021. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/tukimateriaalimme-auttaa-etaopetukseen-siirtymisessa-myo-83-alkaen> luettu: 13.3.2021

Opetushallitus. 2021b. Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Raportit ja selvitykset 2021: 4. Saatavilla [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31605670%20OPH%20Et%C3%A4opetuksen%20tilannekuva%20koronapandemiassa%20vuonna%202020%20verkkojulkaisu\\_21\\_03\\_30\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31605670%20OPH%20Et%C3%A4opetuksen%20tilannekuva%20koronapandemiassa%20vuonna%202020%20verkkojulkaisu_21_03_30_0.pdf) luettu: 3.10.2022

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi.

16.3.2020. Saatavilla <https://minedu.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeus-oloissa-koronavirustilanteen-vuoksi> luettu 13.3.2021

Oppivelvollisuuslaki 1214, 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214#a1214-2020> luettu 18.3.2022

Outhwaite, L. 2020. Inequalities in Resources in The Home Learning Environment. UCL Centre for Education Policy and Equalising Opportunities. Saatavilla <https://repec-ce-peo.ucl.ac.uk/cepeob/cepeobn2.pdf> luettu 29.8.2022

Oxford Reference. 2022. Fixed-choice questionnaire. Oxford University Press. Saatavilla <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095821816> luettu 3.2.2022

Partti, H. 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *The Finnish Journal of Music Education*, 2016, 19 (1), 8–28. Tampere: Kirjapaino Hermes Oy.

Patton, M. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Peters, O. 2001. *Learning & Teaching in Distance Education. Pedagogical Analyses and Interpretations in an International Perspective*. Lontoo: Kogan Page Limited.

Powell, B., Smith, G., West, C. & Kratus, J. 2019. Popular Music Education: A Call to Action. *Music Educators Journal*, 2019, 9, 21–24. Thousand Oaks: Sage Publications.

Pursiainen, A. 2021. Musiikin etäopetus: laadullinen tutkimus musiikin reaaliaikaisesta etäopetuksesta koronapandemian aikana. Maisterintutkielma. Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatus.

Pyökkönen, H. 2020. Musiikkia koronan aikaan – musiikinopettajien kokemuksia poikkeustilan aikaisesta etäopetuksesta. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto, musiikkikasvatus.

Ruippo, M. 2009. Musiikin etäopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura, 363–372.

Ruippo, M. 2015. Musiikin verkko-opetus. Yhteenvetoraportti Sibelius-Akatemian aluekehityshankkeesta vuosina 2001–2003 ja sen jälkeisestä verkko-opetuksen kehittämisestä. Lisensiaatintyö. Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen osasto.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> luettu 6.6.2022

Saarela-Kinnunen, M. ja Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, 158–169. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salavuo, M. 2006. Teoksessa J. Ojala, M. Salavuo, M. Ruippo & O. Parkkila (toim.) Musiikkikasvatusteknologia. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 65–74.

Salminen, A. 2020. Koronasta digiloikkaan ja opetuksen avoimuuteen – poikkeusaika on avannut opetusta. Helsingin yliopisto, Think Open. 21.9.2020. Saatavilla <https://blogs.helsinki.fi/thinkopen/opetuksen-avoimuus-ja-digiloikka/> luettu 14.3.2021

Schlosser, L., A. & Simonson, M. 2006. Distance Education: Definition and Glossary of Terms. Greenwich: Information Age Publications.

Sihvonen, M. 2009. Multimedia-avusteinen musiikin oppiminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura, 373–382.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. 2012. Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education. Boston: Pearson Education, Inc., 5. painos.

Suonpää, H. 2021. Liikuntaa opettavien opettajien opetus- ja arviointimenetelmät etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Maisterintutkielma. Turun yliopisto, kasvatustiede.

Stenroos, P. 2020. Perusopetuksen digiloikka: luokasta etäopetukseen parissa päivässä. Tampereen kaupunki, 16.4.2020. Saatavilla [https://kirjastoauto.tampere.fi/tampereen-kaupunki/ajankohtaista/artikkelit/2020/04/16042020\\_3.html](https://kirjastoauto.tampere.fi/tampereen-kaupunki/ajankohtaista/artikkelit/2020/04/16042020_3.html) luettu 14.3.2021

TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Julkaistu 14.11.2012, päivitetty 8.2.2021. Saatavilla <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012> luettu 28.9.2022

TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 3/2019. Saatavilla [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf) luettu 28.9.2022

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. THL. 2020. Koronaepidemia ja eriarvoisuus. Päivitetty 12.6.2020. Saatavilla <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/ajankohtaista/koronaepidemia-ja-eriarvoisuus> luettu 11.3.2022

Thorgersen, K. A. & Mars, M. 2021. A pandemic as the mother of invention? Collegial online collaboration to cope with the COVID-19 pandemic. *Music Education Research*, vol. 23 (2), 225–240.

Trust, T. & Whalen, J. 2020. Should Teachers Be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28 (2), 189–199. Waynesville: Society for Information Technology & Teacher Education.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. EU: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Underhill J. 2020. The Heart of The School Is Missing. Music education in the COVID-19 crisis. Incorporated Society of Music Teachers, 12/2020. Saatavilla [https://www.ism.org/images/files/ISM\\_UK-Music-Teachers-survey-report\\_Dec-2020\\_A4\\_ONLINE-2.pdf](https://www.ism.org/images/files/ISM_UK-Music-Teachers-survey-report_Dec-2020_A4_ONLINE-2.pdf) luettu 13.9.2022

Valtioneuvosto. 2020. Hallitus päätti varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rajoitteiden purkamisesta. 29.4.2020. Saatavilla <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-paatti-varhaiskasvatuksen-ja-perusopetuksen-rajoitteiden-purkamisesta> luettu 13.3.2021

Valtiovarainministeriö. Sipilän hallituksen 2015–2019 digihankkeet. Saatavilla <https://vm.fi/digitalisoidaan-julkiset-palvelut> luettu 15.3.2021

Vanttaja, M., Af Ursin, P. & Järvinen, T. 2019. Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset. *Yhteiskuntapolitiikka-lehti* 84, 2019, (5–6), 491–503.

Vuori, J. Tapaustutkimus. Teoksessa: Vuori J., Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> luettu 26.9.2022

Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulu University Press.

Väkevä, L. & Westerlund, H. 2006. Demokratian ”metodi” musiikkikasvatuksessa. *The Finnish Journal Of Music Education, Musiikkikasvatus*, 9 (1–2), 33–55. Helsinki: Hakapaino 2008.

Washington Post. 2020. Coronavirus has made the digital divide even more dangerous than ever. Päivitetty 29.3.2020. Saatavilla [https://www.washingtonpost.com/opinions/coronavirus-has-made-the-digital-divide-more-dangerous-than-ever/2020/03/29/7ed054e0-706a-11ea-b148-e4ce3fbd85b5\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/opinions/coronavirus-has-made-the-digital-divide-more-dangerous-than-ever/2020/03/29/7ed054e0-706a-11ea-b148-e4ce3fbd85b5_story.html) luettu 15.3.2022

Westerlund, H. 2006. Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, 24 (2), 119–125. Thousand Oaks: Sage Publications.

Westerlund, H. & Juntunen, M. 2015. Music Teacher Preparation in Finland: Facing Plurality of Musics and Needs. *The Preparation of Music Teachers: A Global Perspective*, 5, 195–219. Porto Alegre: ANPPOM.

World Health Organization. 2020. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. 11.3.2020. Saatavilla <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> luettu 10.10.2022

Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. A. Aineistonhallinnan käsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/> luettu 28.9.2022

# Liite (1)

## Musiikin perusopetuksen opetussuunnitelmien sisältöjä ja tavoitteita

1994	2004	2014
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteistoiminta ja vuorovaikutus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteismusisointi (sosiaalisuus, vastuullisuus, taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksyminen)</li> <li>• Yhteissoittotaitoja kehittäviä harjoituksia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monipuolinen musiikillinen toiminta ja aktiivinen kulttuurinen osallisuus</li> <li>• Erilaiset musiikilliset työtavat, vuorovaikutustilanteet sekä yhteismusisointi ja muu musiikillinen yhteistoiminta</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kulttuurisen arviointikyvyn kasvattaminen (esteettinen kasvatus)</li> <li>• Monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musiikin merkityksen hahmottaminen kulttuurisena ilmiönä eri ajassa, kulttuureissa ja yhteiskunnissa</li> <li>• Oppilas oppii kriittisesti tarkastelemaan ja arvioimaan erilaisia ääniympäristöjä sekä laajentaa ja syventää musiikin eri lajien ja tyylien tuntemustaan</li> <li>• Monipuolista kuunteluohjelmistoa ja sen jäsentämistä ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti</li> <li>• Monipuolisesti eri musiikkityylejä ja -kulttuureja edustavaa soitto-ohjelmistoa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opetus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa</li> <li>• Oppilaiden kriittisen musiikkikulttuurien lukutaidon kehittämisen ohjaamalla analysoimaan ja arvioimaan miten musiikilla viestitään ja vaikutetaan</li> <li>• Pohditaan kriittisesti musiikin merkityksiä elämän eri tilanteissa eri aikoina ja aikakausina</li> <li>• Monipuolisesti eri kulttuurien ja aikakausien musiikkia kansanmusiikista taidemusiikkiin ajankohittaiset musiikilliset ilmiöt huomioiden</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ohjaus pysyvään musiikin harrastamiseen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilas löytää musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa ja rohkaistuu musiikilliseen toimintaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle</li> <li>• Huomioidaan oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kokonaisvaltainen musiikillinen kehittyminen ja kasvu</li> <li>• Tutkivan asenteen herättäminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musiikillisten ilmaisuvälineiden saaminen ja kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen</li> <li>• Musiikillisen identiteetin kehittäminen, utelias ja arvostava suhde musiikkiin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musiikillisten (ilmaisu)taitojen ja ymmärryksen kehittäminen, kokonaisvaltainen kasvu</li> <li>• Musiikillisen osaamisen ja maailmankuvan laajentaminen</li> <li>• Oppilaiden ajattelun ja oivalluskyvyn kehittäminen</li> <li>• Musiikinopetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valmiudet omalle ja ryhmässä tapahtuvalle musiikin vastaanottamiselle ja ilmaisulle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musisoivan ryhmän jäsenenä toimien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kyky toimia yhteistyössä muiden kanssa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kokemukset ja elämykset positiivisen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Merkitykselliset musiikkikokemukset</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Myönteiset musiikkikokemukset ja -elämykset</li> </ul>

musiikkisuhteen rakentajana		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuuntelu</li> <li>• Laulaminen</li> <li>• Musiikkiliikunta</li> <li>• Musiikin peruskäsitteiden opettaminen esimerkiksi sävelmien sepittämisen yhteydessä</li> <li>• Musiikillinen ilmaisu ja keksintä</li> <li>• Tunne-elämän ja luovuuden kehittymisen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omien musiikillisten ideoiden kokeilua improvisoiden, säveltäen ja sovittaen esimerkiksi ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa käyttäen</li> <li>• Opitaan käyttämään musiikin käsitteitä ja merkintöjä musiikin kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä.</li> <li>• Oppilas rakentaa luovaa suhdettaan musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän keinoin</li> <li>• Oppilas oppii käyttämään luontevasti omaa ääntään ja ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mahdollisuus monipuoliseen luovaan musiikilliseen ilmaisuun ja musiikin tuottamiseen yksin ja yhdessä muiden kanssa</li> <li>• Musiikillisten ilmaisutapojen monipuolinen kehittäminen sekä omien ideoiden ja ratkaisujen tuottaminen</li> <li>• Laulaminen, soittaminen, kuuntelu, liikkuminen, improvisoiminen ja sävellys, taiteidenvälinen työskentely ja teknologian hyödyntäminen</li> <li>• Äänenkäytön, laulutaidon, keho-, rytm-, melodia-, ja sointusoittimien soittotaidon syventäminen yhteismusisoinnissa</li> <li>• Tarjotaan mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan toimintaan</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Äänen tuottaminen ja muokkaaminen musiikin eri oppimistilanteissa</li> <li>• Äänikokeilut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisuun kehittäviä harjoituksia sekä eri tyyplejä ja lajeja edustavaa yksi- ja moniäänistä ohjelmitoa, josta osa ulkoa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Äänenkäyttöä ja laulutaitoa harjoitetaan yksi- ja moniäänisten yhteis- tai soololaulujen, äänikokeilujen ja erilaisten ääniharjoitteiden avulla</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perinteinen nuottikirjoitus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opitaan ymmärtämään musiikin elementtien, rytmin, melodian, harmonian, dynamiikan, sointivärin ja muodon tehtävää musiikin rakentumisessa sekä käyttämään niitä ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musisoinnissa käytetään aiemmin opittuja musiikkikäsitteitä ja musiikin perusmerkintätapoja</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajanmukaisen teknologian ja soittimiston hallinta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musiikin opetuksessa sovelletaan teknologian ja median tarjoamia mahdollisuuksia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Käyttäessään tieto- ja viestintäteknologiaa oppilaat tutustuvat musiikin ja digitaalisen median tekijänoikeuksiin ja käyttömahdollisuuksiin sekä niihin liittyviin mahdollisiin eettisiin ongelmiin</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sukupuolten välisen yhteistoiminnan lisääminen</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työtapojen valinnassa kiinnitetään huomiota musiikkikulttuurin ja musiikin opetuksen mahdollisten sukupuolittuneiden käytäntöjen muuttamiseen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soittoharjoittelu vähintään yhteen soittimeen perehdyttäen</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etsitään yhteyksiä muihin oppiaineisiin (kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittyminen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luodaan yhteyksiä muihin ilmaisumuotoihin, oppiaineisiin ja erilaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden välille, taiteiden välinen työskentely</li> <li>• Huomioidaan eheyttävät teemat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä</li> </ul>



		koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Annetaan tilaisuuksia oppilaan oman oppimisen suunnitteluun ja arviointiin</li></ul>

## **Liite (2)**

### **Haastattelurunko**

- Alkuun tutkimusaiheen lyhyt esittely muistutukseksi

#### **Lämmittelykysymykset**

- ”Kauanko olet toiminut musiikinopettajana?”
- ”Mikä on koulutuksesi?”
- ”Millä kouluasteella opetit koulujen siirtyessä etäopetukseen?”
- ”Etäopetitko hätäetäopetuksen molemmilla kerroilla?”

#### **Yleinen**

- ”Minkälaisia kokemuksia sinulla on musiikin hätäetäopetukseen siirtymisestä koronapandemian rajoitustoimien vuoksi?”
- ”Mitä herää mieleen musiikin etäopetukseen siirtymisestä koronapandemian aikana?”

#### **Hätäetäopetuksen ja lähiopetuksen suhteesta**

- ”Minkälaista etäopetus oli verrattuna lähiopetukseen?”
- ”Miten etäopetus erosi lähiopetuksesta?”

#### **Käytetyt oppimistehtävät, -materiaalit ja oppimisympäristöt**

- ”Minkälaisia tehtäviä annoit oppilaille etäopetusjaksojen aikana?”
- ”Minkälaisia verkko- tai oppimisympäristöjä sovelsit etäopetuksessa?”

#### **Arviointi**

- ”Minkälaista arviointi oli etäopetuksen aikana?”
- ”Millä tavalla etäopetus vaikutti arviointiin?”

#### **Kuormittavuustekijät**

- ”Miten etäopetus erosi lähiopetuksesta kuormittavuustekijöiden\* osalta?”
- Kuormittavuustekijöitä ovat esimerkiksi: työmäärä, suunnittelutyö ja työrauhan

#### **Kollegiaalinen tuki**

- ”Minkälainen merkitys kollegiaalisella tuella oli etäopetukseen siirryttäessä?”

#### **Koulun juhlat**

- ”Miten toteutitte koulun juhlat, joiden toteuttaminen yleensä liittyy musiikinopettajan työhön?”

### **Yhdenvertaisuus, huomioita oppilaista**

- ”Tuliko etäopetuksessa ilmi mitään yllättävää oppilaiden osallistumisen osalta?  
Mistä erot voisivat johtua?”

### **Avoim**

- ”Onko jotain, mistä haluaisit kertoa lisää”
- ”Onko jotain, mitä en ole ymmärtänyt kysyä liittyen musiikin häätäetäopetukseen, ja josta haluaisit kertoa?”