



Koronakevät 2020

Etäopetus alakoulun oppilaiden ja perheiden kokemana

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
helmikuu 2021
Reija-Riikka Stenbäck

Ohjaaja: Anna Uitto

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Reija-Riikka Stenbäck		
Työn nimi - Arbetets titel Koronakevät 2020: Etäopetus alakoulun oppilaiden ja perheiden kokemana		
Title Covid-19 Pandemic in Spring 2020: Distance Learning Experienced by Pupils and Families		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Anna Uitto	Aika - Datum - Month and year helmikuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 89 s + 1 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Covid-19-viruksen aiheuttama pandemia pakotti Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemään historiallisen päätöksen, jonka perusteella kaikki maamme koulut ja oppilaitokset siirtyivät etäopetukseen 18.3.2020. Lähiopetusta tarjottiin tarpeen vaatiessa vain luokkien 1.–3. sekä erityisen tuen piirissä oleville oppilaille.</p> <p>Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää vuosiluokkien 1–6 oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemuksia yhteiskunnan sulkutoimien varjostamasta etäkouluarjesta. Kyseessä oli erittäin haastava ajanjakso. Tutkielma pyrkii selvittämään, millaisena etäkoulu koettiin ja millaisia mahdollisuuksia opettajalla on etäkoulutilanteessa tukea oppilaiden yhteisöllisyyttä sekä muuta hyvinvointia.</p> <p>Tällä laadullisella tutkimuksella on narratiivinen lähestymistapa. Aineisto koostuu kolmen oppilaan päiväkirjanomaisista WhatsApp-viesteistä sekä oppilaiden ja vanhempien löyhästi strukturoidusta teemahaastattelusta. Aineisto on koottu poikkeusolojen aikana, jolloin oli mahdollista selvittää koulun käytänteiden ja oppilaiden tunnelmien muuttumista myös etäopetuksen edetessä.</p> <p>Tulokset osoittavat erilaisten opetuskäytänteiden merkityksen oppilaiden henkiselle hyvinvoinnille ja toisaalta opetuskäytänteiden tasoerot. Aineistosta käy ilmi, että kevät 2020 oli kokonaisvaltaisesti uuvuttava. Siitä nousi odotetusti esiin sosiaalisen eristäytymisen aiheuttama yksinäisyys, mutta myös koulun mahdollisuudet yhteisöllisyyden tukemisessa.</p> <p>Parhaimmillaan etäkoulu oli haastava, mutta monipuolinen, tulevaisuustaitoja ja itsetuntoa kasvattava oppimisympäristö. Pahimmillaan se näyttäytyi oppilasta uuvuttavana ja yksinäisyyttä kasvattavana puurtamisena, jossa perustasonkin oppimistavoitteiden saavuttaminen oli epävarmaa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Covid-19, etäopetus, itsemääräämisteoria, oppilaat, huoltajat, peruskoulu, narratiivit		
Keywords Covid-19, distance education, SDT, pupils, guardians, comprehensive school, narratives		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Reija-Riikka Stenbäck		
Työn nimi - Arbetets titel Korona-kevät 2020: etäopetus alakoulun oppilaiden ja perheiden kokemana		
Title Covid-19 Pandemic in Spring 2020: Distance Learning Experienced by Pupils and Families		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Sciences		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare – Level/Instructor Master's Thesis / Anna Uitto	Aika - Datum - Month and year February 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Num- ber of pages 89 pp. + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The Covid-19 pandemic forced the Ministry of Education and Culture to make a historical decision, based on which all schools and educational institutions in Finland switched to distance education on March 18, 2020. If necessary, contact teaching was offered only to pupils in grades 1 – 3 or with special support.</p> <p>The purpose of this dissertation is to record the experience of pupils aged 7 to 12 years and their parents of the distance school routine overshadowed by exclusionary activities of society. It was mentally a very difficult period. The aim of the dissertation is to find out how distance education was perceived, especially in terms of the mental well-being of pupils and what opportunities the teacher has to support in the community of pupils and other mental well-being in the situation of distance education.</p> <p>This qualitative research has a narrative approach. The material consists of diary-based WhatsApp messages from three students and loosely structured thematic interviews with students and their parents. The material has been compiled during exceptional circumstances, and it was possible to find out changes in school practices and pupils' moods as the distance learning period progressed.</p> <p>The results show the importance of different teaching practices on mental well-being of the pupil the differences in the level of teaching practices. The data shows the spring 2020 was challenging. As expected, it highlighted loneliness caused by social isolation but also the potential of the school to support community.</p> <p>At it's best, distance education was challenging but diverse learning environment that developed future skills and self-esteem of the pupil. At worst, it turned out to be a grueling and lonely drill for the pupil when even the provision of basic learning goals was uncertain.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Covid-19, etäopetus, itsemääräämisteoria, oppilaat, huoltajat, peruskoulu, narratiivit		
Keywords Covid-19, distance education, SDT, pupils, guardians, comprehensive school, narratives		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	ETÄOPETUS.....	3
	2.1 Etäopetuksen määritelmä	4
	2.2 Etäopetuksen haasteet ja mahdollisuudet.....	5
3	ETÄOPETUKSEN TOTEUTTAMINEN	8
	3.1 Tekniset valmiudet.....	9
	3.2 Pedagogiset haasteet	11
	3.3 Kodin ja koulun yhteistyö	13
	3.4 Oppilaiden kokemus etäopetuksesta	14
4	OPPILAIKEN HENKINEN HYVINVOINTI JA SEN TUKEMINEN	18
	4.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	18
	4.2 Koulun merkitys henkisen hyvinvoinnin tukemisessa	20
	4.3 Oppilaan kokemus yksinäisyydestä	21
	4.4 Resilienssi	22
5	ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA.....	24
	5.1 Tunteiden merkitys	25
	5.2 Oppimismotivaation luominen ja ylläpito	26
	5.3 Psykologiset perustarpeet.....	27
	5.3.1 Autonomia	28
	5.3.2 Pätevyyden ja pystyvyyden tunne	29
	5.3.3 Kuuluminen joukkoon	30
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	32
	7.1 Kerronnallisuus tutkimuksen lähestymistapana.....	32
	7.2 Aineisto.....	33

7.3	Aineiston hankinta	36
7.4	Etäyhteyksien tuomat haasteet	38
7.5	Aineiston analyysi	39
8	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	42
8.1	Opiskelu ja oppiminen etäopetuksessa oppilaiden ja huoltajien näkökulmasta	43
8.1.1	Etäopetuksen muuttuminen tutkimusjakson aikana oppilaan ja huoltajan näkökulmasta	46
8.1.2	Digitalisaation käyttöönotto etäopetuksessa	53
8.1.3	Oppimistavoitteiden toteutuminen ja arviointi etäopetuksessa huoltajien näkökulmasta	56
8.1.4	Oppilaiden erityistarpeiden huomioiminen ja opetuksen eriyttäminen kotien näkökulmasta	58
8.2	Henkiset voimavarat ja koulun mahdollisuudet niiden tukemiseen oppilaiden ja huoltajien näkökulmasta	61
8.2.1	Työskentelytaidot ja itseohjautuvuuden vaatimus	62
8.2.2	Arjen haasteet kertomuksissa	65
8.2.3	Autonomia	67
8.2.4	Yhteisöllisyys	67
8.2.5	Onnistumisen ja osaamisen kokemus	70
8.2.6	Resilienssi	72
9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	75
10	POHDINTAA	78
11	LÄHTEET	83
12	LIITTEET	90

TAULUKOT

Taulukko 1. Aineisto.....	35
---------------------------	----

KUVIOT

Kuvio 1. Työskentelyn tukeminen, eriyttäminen ja arviointi, opettajien näkemys. (Ahtiainen, ym. 2020, s. 19).....	12
Kuvio 2. Kuinka lapsesi tarvitsema oppimisen ja koulunkäynnin tuki on toteutunut? (Ahtiainen, ym. 2020, s. 65).....	13
Kuvio 3. Oppilaiden kokemat vaikeudet. (Ahtiainen, ym. 2020, s. 50).....	15
Kuvio 4. Kuinka paljon sinulla meni yleensä aikaa koulutöihin päivässä poikkeusolojen aikana? (Ahtiainen, ym. 2020, s. 48).....	16
Kuvio 5. Alakoulun oppilaiden vastaukset kysymyksiin.....	17
Kuvio 6. Etäopetuksen käytänteiden muuttuminen ajan kuluessa oppilaiden ja huoltajien kuvaamana.....	48
Kuvio 7 Kaisan kertomus päivästänsä.....	59
Kuvio 8. Kaisan viesti, jossa hän kuvaa koulupäivänsä tunnelmia.....	62

1 Johdanto

Maailmanlaajuisen Covid-19-pandemian vakavoituminen myös Suomessa johti poikkeuksellisiin yhteiskunnan sulkutoimiin maaliskuussa 2020. Maamme hallitus totesi yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa 16.3.2020 Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. Käyttöön otettiin valmius- ja tartuntatautilain mukaiset mm. kansalaisten liikkumista ja kokoontumista rajoittavat määräykset. Harraste- ja kulttuuritoiminta keskeytettiin, ja osa yhteiskunnallisista palveluista keskeytettiin tai tuotettiin poikkeusjärjestelyin. Samalla valtaosa aikuisista ohjattiin etätöihin, eli käytännössä ihmisten sosiaaliset kontaktit rajoitettiin minimiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriön, Sosiaali- ja terveysministeriön & Valtioneuvoston tiedote (OKM) 140/2020)

Päätös pakotti kaikki maamme koulut ja oppilaitokset siirtymään etäopetukseen kevätlukukaudella 2020. Perusopetuksen luokkien 1.–3. oppilaille tarjottiin lähiopetusta aluksi niille oppilaille, joiden huoltajat toimivat yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisillä aloilla. Myöhemmin tätä rajoitusta lievennettiin, ja opetusta tarjottiin kaikille 1.–3.-luokkalaisille. Lisäksi lähiopetusta tarjottiin kaikille erityisen tuen päätöksen saaneille oppilaille, kuitenkin niin, että kaikkien, joiden oli mahdollista hoitaa lapsensa kotona, niin myös toimivat. (OKM:n tiedote 140/2020.) Etäopetukseen siirryttiin valtioneuvoston päätöksellä keskiviikkona 18.3.2020, sitä jatkettiin huhtikuun alussa ja se päättyi 13.5.2020 (Valtioneuvoston asetus 125/2020; Valtioneuvoston asetus 174/2020). Etäopetukseen siirtymisestä tiedotettiin 16.3.2020 (esim. YLE, 16.3.2020), joten käytännössä aikaa etäopetukseen siirtymiseen annettiin yhden työpäivän verran. Tämä päivä oli myös viimeinen lähiopetuspäivä, jolloin toki piti tuottaa laadukasta opetusta koulussa oleville oppilaille.

Oppilaille ja kodeille tilanne oli vähintäänkin yhtä uusi ja outo kuin opettajille. Siirtyminen luokkamuotoisesta, sosiaalisten kontaktien värittämästä opiskelusta kotiin mullisti oppilaiden arjen. Monessa kodissa myös muiden perheenjäsenten etäkoulu ja -työ tuottivat haasteita eri toimintojen yhteensovittamisessa. Oppiminen vaati uudenlaista toimijuutta ja kykyä kestää yksinäisyyttä sekä

epävarmuutta. Toisaalta osa vanhemmista kertoi lapsensa vastuunkannon kehittyneen ja esimerkiksi kiusaamisen loppumisen tuoneen lapsen koulunkäyntiin helpotusta (Suomen Vanhempainliitto, 2020).

Kokemuksia ja tutkimustietoa alakouluikäisten oppilaiden etäopetuksesta Suomessa on lähinnä luokkamuotoiseen opetukseen yhdistettynä tai poikkeustapauksista. Tietoa alakouluikäisten lasten laajamittaisesta etäopetuksesta, jossa opettaja ja oppilaat ovat kaikki eristyksissä toisistaan, on vain vähän. Siksi päädyin tarkastelemaan ilmiötä sen käytännön toteuttamistapojen ja oppilaiden henkisen hyvinvoinnin tukemisen kontekstissa erityisesti itsemääräämisteorian valossa. Oppiminen on prosessi, jossa oppija, opettaja ja opittava asiakokonaisuus ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Minua kiinnosti oppilaiden hyvinvoinnin ohella tämän vuorovaikutteisuuden mahdollistuminen myös etäopetuksessa.

Kutsuin tutkimukseen harkinnanvaraisesti muutamia avainperheitä, joissa on alakouluikäinen lapsi tai lapsia. Tutkittavia on useista kunnista Etelä-Suomen alueelta. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oppilailta on hyvä sosioekonominen asema ja jokainen heistä opiskelee yleisopetuksessa.

Keräsin aineistoni etäopetuksen aikana, jolloin opettajat loivat etäopetuksen käytänteet lähes tyhjästä ja hyvin lyhyessä ajassa. He joutuivat tilanteeseen yllättäen, minkä lisäksi opettajilla itsellään sekä eri kouluissa ja perheissä on vaihtelevasti resursseja ja kokemusta digilaitteiden käytöstä. Joukossa on mahdollisesti ollut myös sijaisopettajia, joilta puuttuu muodollisen pätevyyden tuoma varmuus työhönsä. Siksi olisi ollut kohtuutonta tarkkailla tai arvioida heidän työtään. Tämä tutkimus keskittyykin ainoastaan oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemuksiin.

Opinnäytetyöni tarjoaa etäopiskeluun katsantokannan myös arkisen lähikoulun näkökulmasta. Etäkoulua toteutettiin eri tavoin, mutta yhteistä oli se, että koulusta oli riisuttu kaikki koulumaisuus, kuten koulurakennus, koulukaverit ja kouluarki. Oli mielenkiintoista seurata, mitä kouluarjen osa-alueita oppilaat kaipasivat eniten ja mistä osasta he olivat valmiita luopumaan.

2 Etäopetus

Lähtölaukauksena tälle tutkimukselle toimivat Covid-19-epidemian aiheuttamat yhteiskunnan sulkutoimet. Tutkimus keskittyy oppilaiden ja perheiden kokemukseen kevään 2020 etäkoulujasta heidän itsensä kertomana. Tutkimusaineisto on kerätty etäkoulujakson aikana, ja siitä välittyy epidemiatilanteen aiheuttaman yleisen epävarmuuden lisäksi koulun käytänteiden sekä oppilaiden ja perheiden tunnetilojen muuttuminen etäkoulujakson aikana.

Etäopetuksesta on kokemuksia ja aikaisempaa tutkimustietoa, mutta yleisemmin sitä on käytetty aikuisopiskelussa, johon saatavilla oleva tutkimustietokin lähinnä kohdistuu. Peruskouluikäisten osalta aikaisempi tutkimus on kohdistunut lähinnä haja-asustusalueiden koulujärjestelyihin, joissa käytännössä koulun luokkatiloissa oleville oppilaille tarjotaan jonkin oppiaineen opetusta etäyhteyden kautta. Se ei kuitenkaan vastaa keväällä 2020 koettua täysin kotoa käsin tapahtunutta etäopiskelua.

Covid-19-pandemian aikaisesta kevätlukukauden 2020 perusopetuksen etäkoulujaksosta löytyy jonkin verran kysely- ja hieman myös tutkimustietoa. Tampereen yliopistossa toimiva Lasten ja nuorten terveyden edistämisen tutkimusryhmä NEDIS, Tampereen ja Helsingin yliopistoissa toimiva Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimusryhmä REAL ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA toteuttivat toukokuussa 2020 yhteisen kyselytutkimuksen, jossa selvitettiin oppilaiden, perheiden, opettajien, rehtorien sekä oppilashuoltohenkilöstön ja koulun muun henkilökunnan näkemyksiä sekä kokemuksia etäkoulujakson käytänteiden vaikutuksista. Siitä on tämän tutkielman kirjoittamisvaiheessa julkaistu ensituloksia. Myös ainakin Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ), Suomen Vanhempainliitto sekä sen ruotsinkielinen sisaryhdistys Hem och skola keräsivät jäsenistöltään kokemuksia etäopetuksesta.

2.1 Etäopetuksen määritelmä

Etäopetus on ajatustapana ja koulumuotona vanha, jo 1840-luvulta (Simonson & Seepersaud, 2019, s. 7–10). Alkujaan etäopetus perustui lähinnä kirjekursseihin, mutta nykyajan tekninen kehitys on tuonut etäopetukseen aivan uusia mahdollisuuksia.

Simonson & Seepersaud (2019, s. 1–6) määrittelevät etäopetuksen seuraavasti: (1) Se on jonkun instituution järjestämää, (2) opettaja ja oppilaat ovat eri tiloissa, (3) opetus on vuorovaikutteista ja (4) oppimistuotoksia (tietoa, kuva- ja äänimuotoisia tuotoksia, oppimiskokemuksia, jne.) jaetaan oppilaiden ja opettajan kesken. Heidän mukaansa etäopetuksen ja itseopiskelun erona on se, että etäopetus on jonkin instituution antamaa, jolloin työskentely perustuu sen määrittämiin tavoitteisiin ja opetussuunnitelmaan. Etäopetuksessa opettaja suunnittelee oppimistilanteet ja vastaa opetuksesta. Oppiminen voi tapahtua reaaliajassa, jolloin opettaja ja oppilaat ovat maantieteellisesti eri paikoissa tai heitä erottava tekijä voi olla esimerkiksi aika. Mikäli jokin neljästä määritelmän osasta puuttuu opetuksesta, ei kyseessä ole heidän Simonsonin & Seepersaudin mukaan etäopetus.

Simonson & Seepersaud (2019, s. 1–6) korostavat vuorovaikutuksen merkitystä etäopetusta määrittelevänä tekijänä. Vuorovaikutteinen (interaktiivinen) yhteydenpito erottaa etäopetuksen itsenäisestä opiskelusta. Vuorovaikutus tapahtuu opettajan ja oppilaan välillä, lisäksi se on oppilaiden keskinäistä sekä opettajan tai oppilaan ja oppimateriaalin välistä. Sen täytyy olla etäopetuksessa koko ajan mahdollista, osa oppimisen arkipäivää ja oppisisältöä tukevaa. Opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus voi olla samanaikaista tai tapahtua eri aikaan. He korostavat, että nykyaikaisessa etäopiskelussa erilaisten oppimistuotosten ja -kokemusten tuottamisessa perinteisen kynätyöskentelyn ohella on myös äänen ja videon jakaminen tärkeä osa oppimista. Näiden avulla opettaja pystyy valvomaan, varmistamaan sekä mahdollistamaan, että oppimista varmasti tapahtuu. Simonson & Seepersaud (2019, s. 1–6) toteavat, että modernit kehittyneet tietoliikennejärjestelmät ovat nykyaikaisen etäopetuksen perusta,

mutta he huomauttavat, että vanhemmat ja vähemmän kehittyneet yhteydenpitotavat ovat edelleen etäopetuksessa tärkeitä.

2.2 Etäopetuksen haasteet ja mahdollisuudet

Etäopetusjakso koettiin Suomen vanhempainliiton (2020) aineiston mukaan rasakkaana, mutta perheen yhteisen ajan lisääntymisen myötä usein myös antoisana. Huoltajat kokivat, että etäopetus lisäsi monen lapsen tai nuoren omatoimisuutta ja vastuunottoa omasta koulutyöstään. Huoltajat olivat huolissaan myös koulu-motivaation ylläpitämisestä, kun opettajan läsnäolo puuttui opetuksesta. Lasten yksinäisyys lisääntyi etäkouluajana, kun yhteys kavereihin rajoittui virtuaalisiin tapaamisiin (Valtioneuvosto, 2020, s. 64).

Lasten toiminnanohjaus ja itseohjautuvuus vaihtelevat, ja osalla on oppimisen, muistamisen tai keskittymisen vaikeuksia. Etäopiskelu vaatii oppilailta toisenlaisia itsesäätelytaitoja kuin luokkahuoneessa tapahtuva oppiminen (Bartlome, Bergamin, Persico, Steffens & Underwood, 2010). Hytösen (2020, s. 2-3) mukaan osa lapsista ei pysty ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, päiväohjelmastaan ja digilaitteiden käytöstä. Kouluissa tarjottavat erilaiset etäopetusjärjestelyt, arviointikäytänteet ja opetuksen rakenteet saattavat asettaa itsesäätely- ja opiskelutaidoiltaan erilaiset oppilaat keskenään erilaiseen asemaan (Ahtiainen, Asikainen, Heikonen, Hienonen, Hotulainen, Lindfors, Lindgren, Lintuvuori, Oinas, Rimpelä & Vainikainen 2020, s. 1). Mikäli perheen mahdollisuudet auttaa oppilasta selviytymään etäopetuksesta ovat rajalliset, hankaloituu erityisesti niiden oppilaiden oppiminen, joiden itseohjautuvuus ja toiminnanohjauksen taidot eivät riitä etäopetuksesta selviytymiseen (Sergejeff, 2020).

Koronaviruksen aiheuttamilla alkuvuoden 2020 rajoitustoimilla (mm. etäopetusjaksolla) voi Valtioneuvoston Covid-19-tiedepaneelin (Laatikainen, Vapalahti, Kalland, Välijärvi, Huotilainen, Salmivalli & Ollikainen, 2020, s. 36–43) mukaan olla pitkäaikaisia negatiivisia vaikutuksia lasten ja nuorten mielen hyvinvoinnille sekä oppimiselle ja kehitykselle. Myös Ahtiainen ym. (2020, s. 1) ja Hytönen (2020, s. 2–3) nostavat esiin huolen oppilaiden oppimisesta ja hyvinvoinnista. He

toteavat, että tilanne myös herättää kysymyksen koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta etenkin niiden oppilaiden kohdalla, jotka tarvitsevat tukea koulunkäyntiinsä tai jotka elävät haastavammissa perheolosuhteissa. Valtioneuvoston Covid-19-tiedepaneeli toteaa, että pandemian vaikutukset voivat olla pitkäaikaisia peruskouluikäisille, koska kouluopinnoista suoriutuminen vaikuttaa ratkaisevasti lapsen tulevaisuuden mahdollisuuksiin kouluttautua ja työllistyä. Vaikeudet perusopetuksessa johtavat usein laaja-alaiseen osaamisvajeeseen ja kielteisiin asenteisiin koulutusta kohtaan. Lisäksi oppilas menettää helposti uskonsa omaiin kykyihinsä oppijana ja mahdollisuuksiinsa pärjätä opinnoissaan. (Laatikainen, ym., 2020 s. 43.) Erityisen kriittiseksi tiedepaneelin raportissa todetaan nivelvaiheet, jollaista omassa aineistossani edustavat erityisesti kuudennen luokan oppilaat, mutta myös toisen luokan kevättään käyneet oppilaat (Laatikainen, ym., 2020, s. 43; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS), 2014, s. 154–155; 280–281).

Haasteita oppimiseen tuottivat osalle lapsista etäopiskelussa tarvittavien teknisten välineiden puute, vähäiset kontaktit koulun aikuisiin sekä vanhempien heikot edellytykset tukea lapsensa koulunkäyntiä. Osa lapsista jäikin etäopetuksen aikana ilman tarvitsemaansa oppimisen tukea. (Valtioneuvoston julkaisuja 2020.21, s. 63.) Myös useita Suomen vanhempainliiton (2020) kyselyyn vastanneita vanhempia askarrutti lasten ja nuorten tiedollinen oppiminen. Moni vanhemmista oli huolissaan siitä, pystyvätkö he tukemaan lastaan riittävästi, jotta koulumotivaatio ja riittävä oppiminen mahdollistuisi. Tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden kohdalla oli kyselyyn vastanneilla vanhemmilla usein huoli riittävän oppimisen tuen saamisesta.

Valtioneuvoston COVID-19-tiedepaneeli on 1.6.2020 päivätyssä raportissaan (Laatikainen, ym. 2020, s. 40–47) arvioinut, että mahdollisesti pitkäkestoiseksi osoittautuvan kriisin negatiivisia vaikutuksia saattaa olla koulutuksellisen ja sen seurauksena työelämän tasa-arvon heikkeneminen. Mikäli koulun mahdollisuudet vaikuttaa nuorten valintoihin heikkenevät, heidän valintojaan ohjaavat entistä vahvemmin esimerkiksi vanhempien sosioekonominen tai etninen tausta

(Alexander, Entwistle & Olson, 2007, s. 167–180) sekä muut yhteiskunnan piintyneet traditiot.

Valtioneuvoston julkaisussa *Lasten ja nuorten hyvinvointi koronakriisin jälkihoidossa* mainitaan Mannerheimin Lastensuojeluliiton ylläpitämä Lasten ja nuorten puhelin, johon tulleiden yhteydenottojen perusteella osa lapsista ja nuorista suoriutui etäkoulusta hyvin ja nautti uudenlaisista työtavoista. Osalle itsenäinen selviytyminen tehtävistä oli vaikeaa, tai jopa ylivoimaista, ja monet heistä jäivät vaille riittävää oppimisen tukea. Monet tunnolliset oppilaat kuormittuivat ja stressaantuivat tehtävien suorittamisesta etäkoulun aikana

Etäopetusjaksolla oli myös positiivisia vaikutuksia. Valtioneuvoston lapsistrategian koronatyöryhmän raportissa viitataan Turun yliopiston koulukiusaamisen vastustamiseen keskittyvään KiVa-aineistoon pohjautuvaan koronakevät-tutkimukseen (Valtioneuvosto, 2020, s. 64, viittaa Repo, Poskiparta, Herkama, & Salmivalli, 2020) mainitessaan, että etäkouluun liittyneistä myönteisistä vaikutuksista yksi oli kiusaamisen väheneminen. Samassa raportissa todetaan, että etäopetusratkaisuilla on ollut myönteisiä vaikutuksia myös muun muassa autismitieteen ja aistiyliherkkyyden omaaville oppilaille.

Etäopetusjaksosta saatua tietoa voi käyttää koulun kehittämiseen. Etäopetus pakotti koulun digiloikkaan (Hytönen, 2022, s. 2–3). Opettajista 54 % kertoi digiosaamisensa kasvaneen hieman ja 41 % huomattavasti etäopetusjakson aikana. Valtaosa opettajista kertoi etäopetusjakson muuttaneen heidän työskentelytapojaan tulevaisuudessa. (Ahtiainen ym., 2020, s. 25–26.) Valtioneuvoston (2020, s. 63–64) lasten ja nuorten hyvinvointia koronakriisin jälkihoidossa käsittelevässä raportissa todetaan, että lähiopetusta täydentävällä (ei sitä korvaavalla) etäyhteyksin toteutettavalla opetuksella on mahdollista edistää oppilaiden yhdenvertaisuutta ja vähentää eriarvoistumista. Etäyhteyksin voitaisiin tarjota opetusta esimerkiksi harvinaisissa valinnaisaineissa myös kasvukeskusten ulkopuolella tai tukea esimerkiksi aistiyliherkkyydestä tai autismin kirjosta kärsivien oppilaiden koulunkäyntiä tarjoamalla heille vähävirikkeisiä ja rauhallisia oppimisympäristöjä.

3 Etäopetuksen toteuttaminen

Kaikkea alakoulujen opetustyötä ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman mukaan laadukas perusopetus luo pohjan oppilaan hyvinvoinnille. Opetussuunnitelma velvoittaa koulua tekemään yhteistyötä oppilaan kodin kanssa. Koululla on velvollisuus seurata oppilaan koulunkäyntiä, antaa säännöllistä rakentavaa palautetta ja tiedottaa kotia mahdollisista pulmista. Perusopetuslain 29. §:ssä ja siihen perustuen opetussuunnitelmassa mainitaan oppilaan oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada ja opetuksen järjestäjällä velvollisuus tarjota opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä oppilaan koulunkäyntiinsä tarvittavaa ja hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa vastaavaa tukea oppiainesisältöjen ohella myös esimerkiksi työskentely-, opintojen suunnittelu- sekä itsearviointitaidoissa. Oppimisesta ja työskentelystä annettava palaute on tärkeä osa tuen toteuttamista. Kolmiporaisen tuen tarkoituksena on taata jokaiselle oppilaalle riittävät oppimisen tukimuodot. (Perusopetuslaki 628/1998; POPS, 2014, s.11; 14–15; 34–36; 60–69)

Opettajia ohjeistettiin toteuttamaan kevään 2020 etäkoulujakson aikana opetussuunnitelman mukaista, tasapuolisen laadukasta opetusta siinä laajuudessa, jossa se muuttuneessa tilanteessa oli mahdollista. Opetusministeriössä tiedotettiin, että etäopetukseen siirtymisen haastavuutta lisäsi se, että aikaa uusien käytänteiden ja pelisääntöjen sopimiseen kotien kanssa oli hyvin vähän ja että etenkin alakoulujen kohdalla haasteita lisäsi myös mahdollisesti puute digilaitteista. Opetusministeriö luotti pääjohtaja Pekka Heinosen mukaan opettajien ammattitaitoon eikä laatinut opetuksen tuottamiselle tiukkoja raameja. (Isopahkala, 2020, s. 6–11)

Suomessa vuosina 2016–2019 toteutetuissa *Tuuve ja Monni Online* -hankkeissa kehitettiin verkko-opetusta yläkoulun oppilaille, jotka eivät voineet osallistua oman lähikoulunsa opetukseen. Mukana kehityshankkeissa oli 230 oppilasta, joista useimmat olivat tehostetun tai erityisen tuen oppilaita. Useimmilla heistä oli erilaisia psykosomaattisia haasteita, mutta osalla oli myös oppimisvaikeuksia.

Tutkimushankkeessa tunnistettiin verkossa tapahtuvan opetuksen ja ohjauksen onnistumista sekä opintojen edistymistä edesauttavia tekijöitä. (Sergejeff, 2020)

Hankkeiden aikana tärkeimmiksi oppimista tukeviksi tekijöiksi nousivat seuraavat oppimisen ja opetuksen koordinointiin sekä strukturointiin liittyvät asiat (Sergejeff, 2020):

- Etäopintojen alussa oppilaan, huoltajien ja lähikoulun kanssa yhteistyössä laadittu *yhteinen kokonaissuunnitelma*
- *Yhteydenpitotavoista sopiminen* opettajan, oppilaan, huoltajan ja lähikoulun välillä, myös silloin, kun oppilasta ei tavoiteta
- *Etäopetuksen ja -ohjauksen tarjoaminen*: se voi olla reaaliaikaista kaksisuuntaista tai esimerkiksi opettajan tarjoama video. Pelkät tehtäväpaketit jättävät oppilaat ja huoltajat liian suuren tehtävän äärelle
- *Päivästrukturi ja lukujärjestys* mahdollistavat työskentelyn ja vapaa-ajan erottelun
- *Selkeys ja yhteneväisyys tehtäväalustoissa sekä oppimisympäristöissä*
- *Yhteistyö huoltajien kanssa työskentelyn tukemisessa*
- *Monipuolinen arviointi ja sen perustuminen tehtäviin*

3.1 Tekniset valmiudet

Basiaia ja Kvananze tutkivat keväällä 2020 etäopetukseen siirtymistä georgialaisessa yksityiskoulussa. Heidän projektissaan etäopetus toteutettiin vahvasti strukturoidussa muodossa käyttäen Googlen Classroom -sovellusta. Projektissa käytettiin mallia, jossa koulun normaali oppitunteihin perustuva arki siirrettiin verkkoon. Oppilaat kirjautuivat aamuisin saamallaan linkillä koulun virtuaaliseen luokkatilaan, jonne myös opettaja ja muut oppilaat saapuivat. Opettajat rytmittivät työskentelyä kuten koulussa yleensä. Ensimmäisen viikon antamat tulokset olivat rohkaisevia. Järjestelmä antoi mahdollisuuden valvoa oppilaiden osallistumista, joka oli alakouluikäisillä 98 %. Tekniset ongelmat estivät oppitunnin pitämisen vain erittäin harvoin. Basiaia ja Kvananze totesivat etäopetukseen siirtymisen onnistuneen hyvin, mutta he totesivat myös sen, että lisää tutkimusta tarvitaan

oppimisen laadun selvittämiseksi. (Basilaia & Kvavadze, 2020.) Kyseessä oli yksityiskoulu, mikä nostaa esiin kysymyksen mahdollisesti valikoituneesta oppilaisaineksesta ja tavanomaista koulua paremmasta digilaitteistosta. Joka tapauksessa tutkimus osoittaa, että siirtyminen nopealla aikataululla kokonaan etäopetukseen on teknisesti mahdollista.

Ahtiainen ym. keräsivät keväällä 2020 kyselylomakkeen avulla kattavasti tietoa etäkoulun toteuttamisesta suomalaisissa peruskouluissa. Tutkimuksesta on tätä opinnäytetyötä kirjoitettaessa julkaistu alustavia tuloksia. Niiden mukaan kaksi kolmesta rehtorista kertoivat, että heidän kouluissaan oli etäopetusjakson alkuvaiheessa jossain määrin koettu ongelmia digitaalisten välineiden ja opetuksessa tarvittavien sovellusten kanssa. Yhtä moni rehtori kertoi, että heidän koulustaan löytyi tarpeellinen infrastruktuuri laadukkaan ja monipuolisen digitaalisen opetuksen toteuttamiseksi, mutta kolmannes rehtoreista raportoi infrastruktuurin laadun vaihtelevan. (Ahtiainen, ym., 2020, 6–11.) Tällaiset tekijät rajoittavat monipuolisten etäopetusmenetelmien hyödyntämistä. Tutkimus ei erotellut ala- ja yläkoulujen rehtoreiden vastauksia. Mahdollisesti eri luokka-asteilla on eroja, samoin alueelliset erot ovat mahdollisia.

Ruotsinkielisten vanhempainyhdistysten kattojärjestö Hem och skolan (2020) etäkoulujakson aikana teettämässä kyselyssä kävi ilmi monessa koulussa käynnissä oleva digiloikka, jonka kerrottiin parantavan valmiuksia toimia etäopetuksessa. Vastaavasti ne Suomen vanhempainliiton (2020) kyselyyn vastanneet huoltajat, jotka kokivat etäkoulujakson onnistuneen hyvin, kertoivat, että koulu on huolehtinut, että kaikilla oppilailla on tarvittavan opiskelumateriaalin lisäksi riittävät digilaitteet ja toimivat yhteydet. Kaksi kolmesta alakoulun oppilaan vanhemmasta kertoi Ahtiaisen ym. mukaan, etteivät verkkoyhteyden ongelmat häirinneet lapsen koulunkäyntiä, mutta joka kolmas kertoi, että ongelmia oli ainakin vähän tai jonkin verran. (Ahtiainen, ym., 2020, 6–11; 62.) Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ, 2020) teettämän kyselyn tulokset kertovat vaihtelevista opetuskäytänteistä ja monen opettajan digiloikasta. Puolella opettajista oli yksittäisiä oppilaita, joilta puuttuu tarvittavia digilaitteita. Joka kuudes opettaja kertoi, että välineitä puuttui useilta oppilailta. 61 % perusopetuksen opettajista kertoi antavansa reaaliaikaista

etäopetusta. Loput kertoivat opetuksen perustuvan oppilaille annettaviin tehtäviin. Välinepuutokset vaikeuttavat tai estävät kokonaan esimerkiksi opettajien ja oppilaiden reaaliaikaisen etäyhteyden ja rajoittavat opettajan mahdollisuuksia valita työskentelytapoja. (OAJ, 2020)

3.2 Pedagogiset haasteet

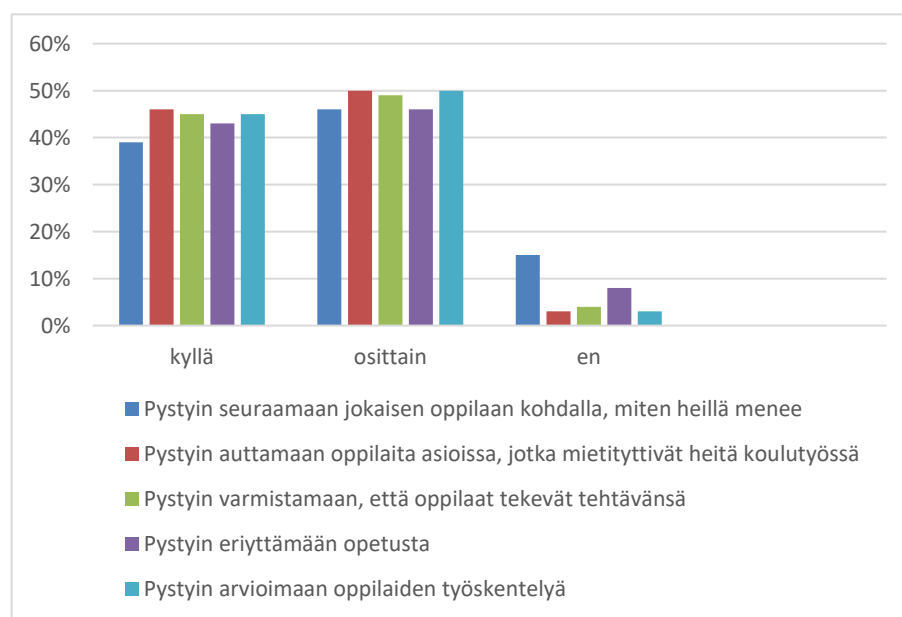
Suomen Vanhempainliitto 2020 sekä sen ruotsinkielisen sisaryhdistys Hem och skola (2020) keräsivät huhtikuun 2020 alkupuolella vanhempien näkemyksiä etäkoulusta. Tulosten mukaan opettajat käyttivät monipuolisia ja vaihtelevia tapoja etäopetuksessa. Suomen Vanhempainliitto ry:n (2020) Mitä perheille kuuluu - verkkokyselyn tuloksista selviää, että etäkoulun käytänteissä oli huomattavia koulu- ja opettajakohtaisia eroja.

Selkeä päivärytmi ja opettajan joustavuus tehtävien tekemisessä ja palauttamisessa koettiin Suomen vanhempainliiton (2020) mukaan opiskelumotivaatiota ylläpitävänä tekijänä samoin kuin päivittäinen videoyhteys opettajaan ja luokkatovereihin. Kysely osoittaa, että pelkkä tieto siitä, että opettajaan voi olla tarvittaessa yhteydessä, ei yksin riitä, vaan opettajan tulisi luoda tilanteita (esimerkiksi videovälitteisiä oppitunteja), joissa hän on oppilailleen läsnä. Ne koettiin tärkeiksi opettajan ja oppilaan välisen suhteen sekä koulumotivaation ylläpitäjinä.

Suomessa vuosina 2016–2017 toteutetussa tutkimuksessa seurattiin alakouluikäisten oppilaiden etäopetusta kolmessa pienessä kyläkoulussa. Tutkimuksessa osa ryhmästä kävi normaalia lähikoulua ja toinen osa osallistui etäopetukseen omassa koulussaan yhteisessä luokkatilassa. Myös etäopetuksessa olevilla oppilailta oli fyysisesti paikalla oleva opettaja tukemassa ja antamassa apua, eli tilanne muistutti siis yhteisopettajuutta, vaikka varsinainen opetus tapahtuikin etänä. (Hilli, 2020.) Etäkoulu poikkeusolojen aikana vaati sekä opettajalta että oppilailta aivan toisenlaista toimijuutta, koska se siirsi kaiken sosiaalisen kanssakäymisen verkkoon (Hytönen, 2020, s. 2–3; Suomen Vanhempainliitto, 2020). Hilli (2020) havaitsi, että etäopetus onnistuu yhtä hyvin kuin lähiopetuskin, mutta opettajat kokivat sen suunnittelutyön määrän ja vaativuuden vuoksi raskaana.

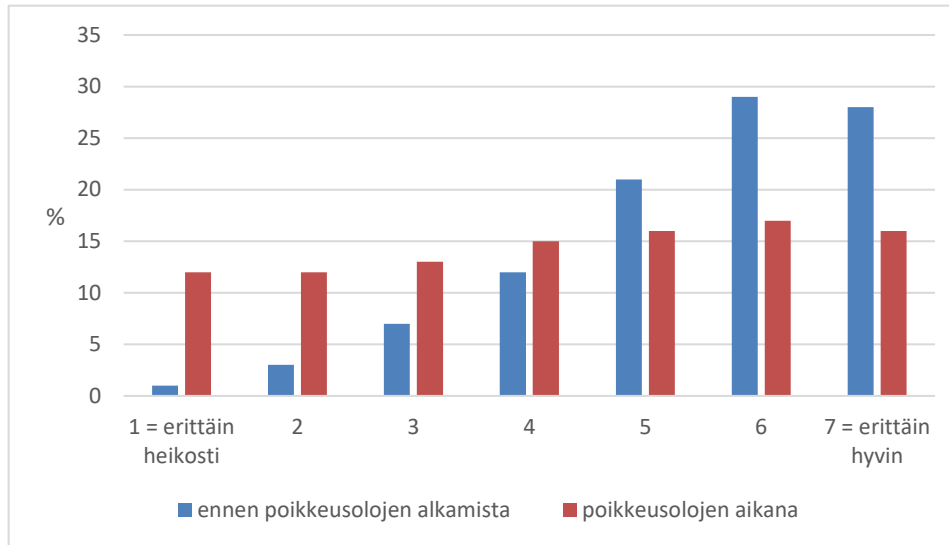
Hän toteaa, ettei kokeneenkaan opettajan koulutuksen ja työkokemuksen tuoma osaaminen valmista etäopetukseen ja että opettajilla oli vaikeuksia muokata käytänteitään etäopetukseen sopiviksi. Noin puolet alakoulujen rehtoreista vastasi Ahtiainen ym. (2020, s. 6) kyselyssä, että valtaosalla tai kaikilla heidän koulunsa opettajista oli pedagogisia ongelmia etäopetuksen aikana. Joka kuudes rehtori raportoi, että puolet opettajista oli kertonut pedagogisista ongelmista.

Oppimisen tukemisessa oli kevään 2020 etäkoulujakson aikana selvästi haasteita. 80 % OAJ:n kyselyyn vastanneista opettajista kertoi oppimisen tuen ja erityisopetuksen olleen etäopetusaikana puutteellista. (OAJ, 2020.) Kuviossa 1 on esitelty opettajien näkemys oppimisen tukemisen, arvioinnin ja eriyttämisen onnistumisesta etäkoulun aikana. Vastauksista näkee, että noin joka toinen opettaja koki, ettei onnistunut siinä täysin. On huomattava, että tässä tilastossa ei ole eritelty luokan- ja aineenopettajien vastauksia. (Ahtiainen ym., 2020, s. 19.)



Kuvio 1. Työskentelyn tukeminen, eriyttäminen ja arviointi, opettajien näkemys. (Ahtiainen, ym. 2020, s. 19)

Vanhempien käsitys oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisesta vaihtelee Ahtiainen ym. (2020, s. 65) aineistossa enemmän. Ennen poikkeusoloja noin 80 % vastauksista sijoittui seitsemäportaisen asteikon positiiviselle puolelle, mutta etäkoulujakson aikana vastaukset jakautuivat tasaisemmin (kuvio 2).



Kuvio 2. Kuinka lapsesi tarvitsema oppimisen ja koulunkäynnin tuki on toteutunut? (Ahtiainen, ym. 2020, s. 65)

3.3 Kodin ja koulun yhteistyö

Hieman yli puolet opettajista kertoi pitäneensä etäopetuksen aikana yhteyttä koteihin vähintään kerran päivässä, ja reilu kolmannes kertoi yhteydenpidosta viikoittain (Ahtiainen, ym. 2020, s. 26). Etäkoulujaksoon tyytyväiset vanhemmat kertoivat, että yhteistyö koulun kanssa oli normaalia tiiviimpää sekä läheisempää ja he kokivat saavansa koululta tietoa ja vastauksia kysymyksiinsä sekä toiveisiinsa tarvittaessa. Vanhemmat kertoivat arvostavansa opettajien joustavuutta ja työpanosta sekä ymmärtävänsä, että poikkeustilanteessa toiminta on haastavaa. (Hem och skola, 2020, s. 1–3)

Suomen vanhempainliiton (2020) kyselyyn vastanneet huoltajat kokivat toimivan etäkoulun yhdeksi tärkeäksi elementiksi koulupäivän muokkaamisen sellaiseksi, että lapsi tai nuori selviää siitä opettajan tukemana suurimmaksi osaksi itsenäisesti. Tällöin vanhemmilla oli mahdollisuus keskittyä omiin etätöihinsä, eikä heidän tarvinnut kokea epävarmuutta lapselle opettavien asioiden suhteen. Hem och skolanin tekemä kysely osoitti myös perheiden erilaiset toiveet ja odotukset

esimerkiksi koulutyön aikatauluttamisen joustavuuden ja tehtävien antamisen suhteen. Suomen vanhempainliiton (2020) kyselyn vastauksista käy ilmi, että opettajat kehittivät etäkoulujakson edetessä käytänteitään, jolloin vanhempien palautetta ja perheiden erilaisia tarpeita onnistuttiin ottamaan paremmin huomioon.

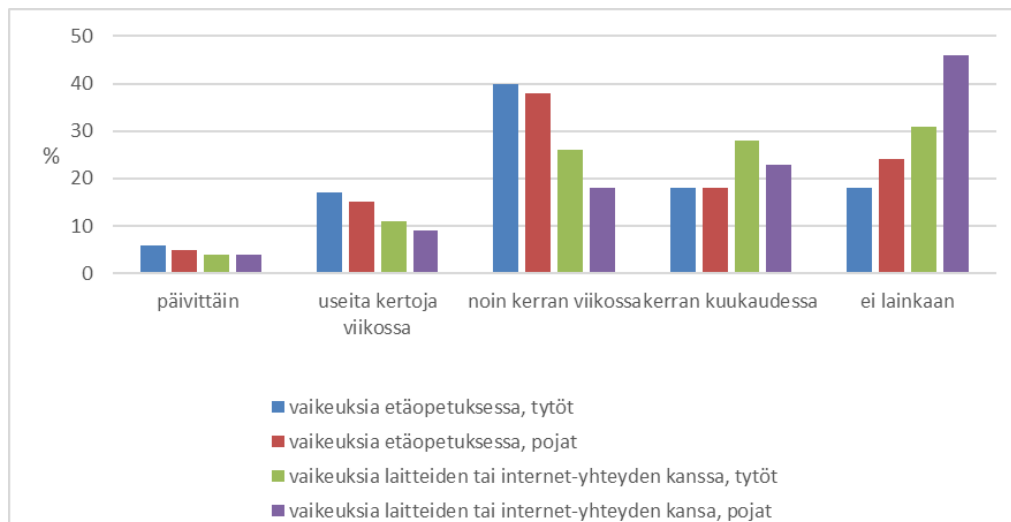
3.4 Oppilaiden kokemus etäopetuksesta

Etenkin nuorimmat oppilaat kaipasivat etäkoulussa paljon apua työskentelyssä. Monet kyselyyn vastanneet huoltajat kertoivat väsymyksestä ja uuvuttavasta olo-tilasta, kun heidän piti yhdistää kodinhoito, oma työnsä ja lasten koulun tukeminen (Hem och skolan 2020, s. 1), mutta he olivat yleisesti tyytyväisiä lastensa lisääntyneeseen unimäärään (Suomen Vanhempainliitto 2020; Hem och skola, 2020, 4–5). Myös Ahtiaisen ym. (2020, s. 56; 58–59) huoltajille suunnatun kyselyn tuloksista ilmenee, että lapsen koulunkäynti satoi useimmiten koko perheen voimavaroja. Lähes puolet huoltajista kertoi käyttäneensä etäkoulun aikana huomattavasti normaalia enemmän aikaa lastensa koulunkäynnin tukemiseen. Kolmannes huoltajista kertoi aikaa kuluvan hieman enemmän kuin normaalisti. Alle viidennes ei huomannut eroa lähikoulu-aikaan, ja noin 5 % kertoi normaalia vähäisemmästä ajankäytöstä. Noin joka kymmenes alakouluikäinen oli etäkoulupäivän kokonaan yksin. Muilla oli aikuinen kotona ainakin osan päivästä. Huoltajakyselyn vastaukset kattavat kaikki alakoulun vuosiluokat.

Useimmat huoltajat olivat tiiviisti oppilaiden tukena etäkoulujakson aikana. Noin 80 % heistä valvoi päivittäin tai lähes päivittäin, että heidän lapsensa olivat oikeaan aikaan etäopetuksessa. Yhtä moni kävi lastensa kanssa läpi heidän kotitehtävänsä, ja noin puolet auttoi ymmärtämään, mitä koulutehtävissä täytyi tehdä. He myös valvoivat tavanomaista tiiviimmin lastensa työskentelyä. Lähes jokainen huoltaja teki ainakin satunnaisesti yhteistyötä lapsen kanssa taito- ja taideaineissa, ja joka kolmas kertoi sen olleen vähintään lähes päivittäistä. (Ahtiainen, ym. 2020, s. 58–59)

Useat vanhemmat olivat huolissaan lasten suuresta vastuusta oppimisen suhteen sekä omista mahdollisuuksistaan auttaa lapsiaan koulutyössä. Yli puolet vanhemmista kertoi olleensa yllättyneitä lastensa sinnikkyudesta ja vastuullisuudesta, joilla he hoitivat koulutyönsä. Vanhemmat olivat yleisesti tyytyväisiä lastensa lisääntyneeseen unimäärään. (Suomen Vanhempainliitto 2020; Hem och skola, 2020, 4–5.) Yli puolet luokkien 4.–6. oppilaista kertoi saaneensa poikkeusolojen aikana yhtä paljon tukea koulunkäyntiinsä kuin aikaisemminkin. Tytöistä viidennes ja pojista lähes neljännes kertoi saaneensa hieman tai selvästi vähemmän tukea etäkoulun aikana. Hieman tai selvästi enemmän tukea kertoi saaneensa noin joka kuudes oppilas. Ahtiainen tutkimuksen esituloksissa ei tämän kysymyksen kohdalla erotella kodin ja koulun antamaa tukea. (Ahtiainen, ym. 2020, s. 45–46)

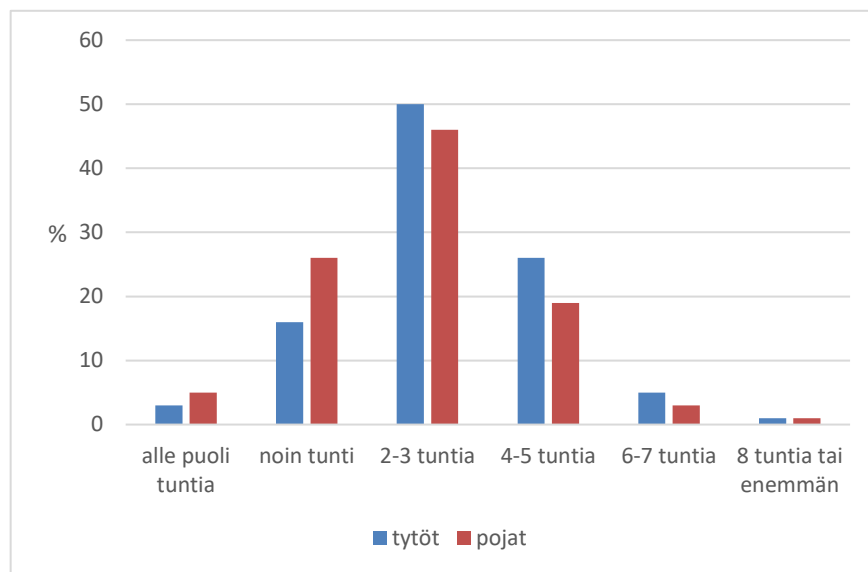
Kuvio 3 kertoo alakoulun oppilaiden kokemista vaikeuksista etäkoulun aikana. Yli puolet oppilaista kertoi vaikeuksista etäopetuksessa vähintään kerran viikossa. Vähintään viikoittaisista teknisistä ongelmista kertoi kärsineensä hieman harvempi. (Ahtiainen ym., 2020, s. 50.) Ahtiainen kysely suunnattiin alakoululuissa vain vuosiluokille 4.–6.



Kuvio 3. Oppilaiden kokemat vaikeudet. (Ahtiainen, ym. 2020, s. 50)

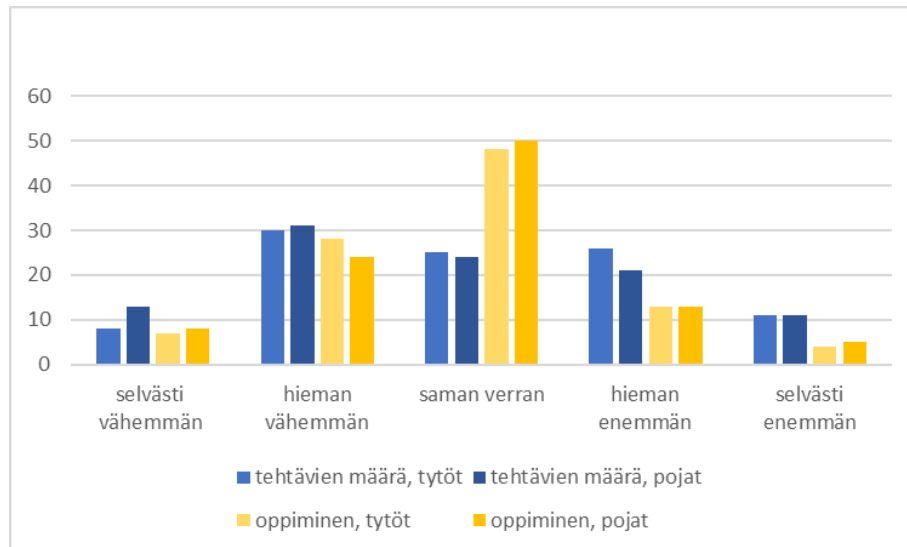
Oppilaiden koulupäivän rakenteessa oli etäkoulujakson aikana Ahtiainen ym. (2020, s. 47–48) mukaan eroja. Noin kolmannes kyselyyn vastanneista alakoulun

4.–6. luokan oppilaista kertoi, että heillä noudatettiin lukujärjestystä koko ajan. Valtaosa eli noin 60 % oppilaista kertoi, että lukujärjestystä noudatettiin osittain ja joka kymmenennen oppilaan koulunkäynti ei seurannut lukujärjestystä lainkaan. Kuviosta 4 näkyy, kuinka paljon aikaa kyselyyn vastanneet alakoulun oppilaat kuluttivat päivittäisiin koulutöihinsä. Vaihtelua oli paljon, mutta valtaosalla koulupäivät olivat selvästi lyhyempiä kuin lähikoulussa. Hem och skolan (2020, s. 2) mukaan vanhemmat kokivat, että etenkin pienimmillä oppilailta annettujen tehtävien määrä oli pieni ja lapset tekivät päivän työt vain 1–2 tunnissa.



Kuvio 4. Kuinka paljon sinulla meni yleensä aikaa koulutöihin päivässä poikkeusolojen aikana? (Ahtiainen, ym. 2020, s. 48)

Ahtiainen ym. (2020, s. 51–52) kysyivät oppilailta heidän kokemuksiaan etäopetusajalla annettujen tehtävien määrästä sekä heidän omasta oppimisestaan. Kysely suunnattiin 4.–6. luokan oppilaille, joten nuorimpien oppilaiden tilannetta se ei tavoittanut. Kuviosta 5 näkyy, että tyttöjen ja poikien välillä oli vain vähän eroja, mutta muuten vastauksissa oli paljon hajontaa. Kolmannes oppilaista arvioi oppineensa hieman tai selvästi vähemmän kuin normaalioloissa.



Kuvio 5. Alakoulun oppilaiden vastaukset kysymyksiin

(1) Verrattuna aikaisempaan, tehtäviä oli ...

(2) Verrattuna aikaisempaan, poikkeusolojen aikana opin ...

(Ahtiainen ym., 2020, s. 51)

Oppilaiden hyvinvoinnin kannalta kiinnostavasti suurin osa oppilaista kertoi ettei pelkää jääneensä opinnoissaan jälkeen poikkeusolojen aikana. Kuitenkin kysymykseen ”pelkään, että olen jäänyt opinnoissani jälkeen poikkeusolojen aikana” vastasi Ahtiaisen ym. (2020, s. 52) aineistossa seitsenportaisella asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 7 = täysin samaa mieltä) joko 6 tai 7 tytöistä jopa 15 % ja lähes joka kymmenes pojista. Näissä luvuissa ei ole eritelty ala- ja yläkoulun oppilaita.

4 Oppilaiden henkinen hyvinvointi ja sen tukeminen

Maailman terveysjärjestö (WHO, World Health Organization) määritelmän mukaan ”mielenterveys on hyvinvoinnin tila, jossa ihminen pystyy näkemään omat kykynsä ja selviytymään elämään kuuluvista normaaleista haasteista sekä työskentelemään ja ottamaan osaa yhteisönsä toimintaan”. WHO (2004, s. 12; 2013, s. 17) painottaa hyvin vahvasti ennaltaehkäisevän toiminnan merkitystä mielen-terveyden hoitamisessa. Lapsuus- ja nuoruusvuodet ovat mielen hyvinvoinnin kehittymisen kannalta yksi tärkeimmistä elämänvaiheista. Erityisen tärkeitä ovat lapsuudessa saadut suojaavat kokemukset.

Perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa myös muiden kuin kognitiivisten taitojen opettamiseen. Siinä korostetaan oppilaiden tulevaisuustaitojen ja oman elämän arjen kannalta tärkeitä taitoja sekä itsestä ja toisista huolehtimisen merkitystä. Oppilaiden tavoitteena on oppia tunnistamaan henkistä ja fyysistä terveyttä edistävien tekijöiden merkitys. Opetussuunnitelmassa nämä taidot nähdään oleellisina myös oppimisen kannalta, koska hyvinvointi ja oppiminen korreloivat positiivisesti keskenään. (POPS 2014, s. 22)

Ahtiaisen ym., (2020, s. 66) tutkimuksen ennakkotulokset kertovat, että etäkoulujakso kuormitti joka toista alakoulun oppilaan huoltajaa ja että suunnilleen yhtä moni kertoi lapsen koulunkäynnin ja omien velvollisuuksiensa yhteensovittamisen olleen haastavaa. Yli puolet heistä kertoi, että lapsen etäkoulu on lisännyt heidän kokemaansa stressiä ja joka kymmenes kertoi stressin vähentyneen. Ahtiaisen ym. raportissa ei käsitellä oppilaiden kuormittumista, mutta nähdäkseni vanhempien kertomusten voi olettaa heijastelevan myös lasten olotilaa.

4.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on tärkeä osa oppimisen prosessia (Hytönen, 2020, s. 2). Se on myös etäopetuksessa erittäin tärkeää. Simonson & Seepersaud (2019, s. 2–3) kuvaavat oppilaan ja opettajan välisen suhteen

merkitystä sanalla kriittinen (engl. *critical*). Vuorovaikutus ei etäopetuksessa tapahdu oppisisällön tai annettavan ohjeistuksen kustannuksella, vaan niiden lomassa.

Keväällä 2020 oppilaat ja opettajat tunsivat toisensa, ja heidän välinen suhteensa oli maaliskuussa jo lujittunut, mutta sosiaalisen kanssakäymisen väheneminen oli silti merkittävä muutos lähiopetukseen. Hillin (2020) etäopetuksen toteuttamista seuranneessa tutkimuksessa mukana olleet opettajat tunsivat etäoppilaidensa jäävän vieraiksi ja kokivat oppituntien välisen sosiaalisen kanssakäymisen puuttumisen painostavana. Opettajat kokivat, että etäopetuksessa oleviin oppilaisiin ei tutustunut kunnolla, jolloin he jäivät etäisiksi. Hilli kuvaa, kuinka paljon aikaa opettajat viettivät aikaa lähiopetusoppilaidensa kanssa myös oppituntien ulkopuolella, esimerkiksi lounastauolla, kun etäopetuksessa vuorovaikutusta oli vain oppitunneilla. He halusivat järjestää myös etä- ja lähioppilailleen mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen keskenään, jolloin oppilaat tulisivat tutuiksi. Hilli (2020) toteaa tutkimuksessaan, että opettajat joutuivat etäopetuksessa kehittämään aivan uusia toimintatapoja turvatakseen vuorovaikutusta.

Suomen vanhempainliiton (2020) keräämän aineiston mukaan niiden vanhempien vastauksissa, joiden mukaan etäopetus onnistuu suhteellisen hyvin, korostui erityisesti opettajien aktiivinen yhteydenpito kotiin ja opettajan läsnäolo opetuksessa. Vastaavasti niiden vanhempien vastauksissa, jotka kokivat, että etäkoulussa on kyse etäopetuksen sijaan enemmänkin kotiopettamisesta, korostui opettajan vähäinen yhteydenpito sekä läsnäolo oppilaiden suuntaan. Yhteydenpito nähtiin tärkeänä paitsi oppilaiden työskentelymotivaation vuoksi, myös oppilaan ja perheen voimavarojen ylläpitämiseksi.

Vain kaksi viidestä opettajasta vastasi kyllä kysymykseen ”Ajatellessasi tilannetta poikkeusolojen aikana, kykenitkö seuraamaan ihan jokaisen oppilaan kohdalla, miten hänellä menee”. Opettajista 46 % totesi sen olleen osittain mahdollista, ja joka kuudes opettaja vastasi kysymykseen ”en”. Puolet opettajista kertoi pystyneensä auttamaan oppilaita koulutöihin liittyvissä asioissa vain osittain, ja puolet totesi pystyneensä vain osittain varmistamaan, että oppilaat tekevät heille

annetut tehtävät. Opettajista 63 % kertoi pystyvänsä seuraamaan oppilaiden läsnäoloa opetuksessa, mutta kolmannes kertoi sen olevan vain osittain mahdollista. Opetuksen eriyttäminen onnistui lähes jokaisen opettajan mielestä edes osittain, samoin niiden oppilaiden seuranta, joilla on oppimissuunnitelma tai henkilökohtainen opettamisen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Ahtiainen ym., 2020, s. 19)

4.2 Koulun merkitys henkisen hyvinvoinnin tukemisessa

Koulu on avainasemassa lasten ja nuorten henkisen hyvinvoinnin tukemisessa sekä rakentamisessa. Se on instituutio, joka tavoittaa lähes kaikki ikäluokkansa lapset ja nuoret päivittäin. Koulu on tärkeä osa oppilaidensa arkea. (Atkinson, Thomas, Goodhall, Barker, Healey, Wilkinson & Ogunmyiwa, 2019, s. 5; WHO, 2004, s. 13.) Koulussa koettu yhteenkuuluvuuden tunne on merkittävä suoja tekijä kuormittavia kokemuksia vastaan (Roubinov, Boyce & Bush, 2020, s. 167–169). Opettajat pystyvät tukemaan oppilaidensa mielen hyvinvointia. Opettajien oman asenteen lisäksi heidän kykynsä ja osaamisensa oppilaiden mielen hyvinvointiin vaikuttavista asioista on oleellista. Etäkoulun kaltaisessa erikoistilanteessa haasteena on, kuinka hyvin opettajat pystyvät tunnistamaan etäyhteyksien päässä olevien oppilaiden mielenterveyden riskitekijöitä. Tärkeintä on kuitenkin löytää keinoja, joilla opettajat pystyvät edistämään ja tukemaan oppilaidensa mielenterveyttä. (Graham ym., 2011, s. 493)

Oppilaiden mielen hyvinvoinnin tukemisen merkitys korostui keväällä 2020 koetussa tavanomaista arkea voimakkaasti muuttavassa ja perusturvallisuuden tunnetta uhkaavassa tilanteessa. Jo etäopetukseen siirryttäessä käytiin paljon julkista keskustelua laadukkaan opetuksen mahdollistamisesta ja oltiin huolissaan oppilaiden hyvinvoinnista. Esimerkiksi opetusministeri Li Andersson muistutti opettajia ja oppilaita siitä, että poikkeustilanteessa on lupa laskea hieman rimaa oppimistavoitteiden osalta (Helsingin Sanomat (HS), 28.3.2020). Valtioneuvoston COVID-19-tiedepaneeli (Laatikainen, ym., 2020, s. 36–43) toteaa raportissaan, että koronaviruksen aiheuttamilla yhteiskunnan rajoitustoimilla (mm.

etäopetusjaksolla) voi olla pitkäaikaisia negatiivisia vaikutuksia lasten ja nuorten mielen hyvinvoinnille sekä oppimiselle ja kehitykselle.

Valtioneuvoston COVID-19-tiedepaneeli (Laatikainen, ym. 2020, s. 113) korostaa kestävyyskasvatuksen vahvistamista pandemian jälkihoidossa. Sen tavoitteena on edistää YK:n 2030 kestävä kehityksen tavoitteita, joiden joukossa on terveyden ja hyvinvoinnin takaaminen kaikille (Suomen YK-liitto, 2020). Kestävyyskasvatus luo hyvinvointia sekä kehittää lasten ja nuorten emotionaalista ja sosiaalista osaamista kognitiivisten taitojen ohella. Oppilaan osallisuutta vahvistetaan vastuun säilyessä aikuisella. Kasvatuksella tuetaan oppilaan kykyä sietää kriisitilanteita, valmiuksia toimia niiden aikana ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita myös poikkeusoloissa (Laatikainen, ym., 2020, s.113). Psykologisten perustarpeiden täyttyminen on edellytys ihmisen hyvälle henkiselle kasvulle, ja niiden avulla yksilö kasvattaa erilaisissa haasteissa ja vastoinkäymisissä tarvittavaa resilienssiään. (Roth, Vansteenkiste, & Ryan, 2019, s. 2; Ryan, Deci & Vansteenkiste, 2016, s. 386–387.)

4.3 Oppilaan kokemus yksinäisyydestä

Yksinäisyys on subjektiivinen tunne siitä, ettei ihmisellä ole tarpeeksi sosiaalisia suhteita. Se on yleinen ilmiö lasten keskuudessa. Noin 2 % koulujen oppilaista on täysin ilman ystäviä (Lyyra, Välimaa, Leskinen, Kangas & Pilvikki, 2016). Vaikuttaisi siltä, että kouluympäristössä on mahdollista vähentää lasten yksinäisyyden kokemusta, sillä Lyyran ym. (2016) mukaan koulu yhteisön antama sosiaalinen tuki on myös yhteydessä vähäisempään yksinäisyyden kokemiseen. Yksinäisyyden merkitys terveyden ja hyvinvoinnin riskitekijänä korostuu kriisiaikana, jolloin mieltä kuormittavia tekijöitä on tavallista enemmän. Koronaviruksen aiheuttama sosiaalinen eristäminen korosti yksinäisyyttä entisestään. Koulun ja harrastusten merkitys lasten ja nuorten yksinäisyyden torjunnassa on erittäin suuri, ja pandemian aiheuttaman sosiaalisen eristämisen kaltaisissa poikkeusoloissa koulun osuus on entistäkin tärkeämpi.

Lapsuuden yksinäisyydellä on yhteys ihmisen aikuisiän mielenterveysongelmiin ja heikkenneeseen hyvinvointiin. Yksinäisyys voi olla emotionaalista yksinäisyyttä, jolloin ihmiseltä puuttuu mahdollisuus tuntea olonsa turvalliseksi, hyväksytyksi ja ymmärretyksi. Se voi olla myös sosiaalista yksinäisyyttä eli sosiaalisen integraation puutetta, kuten sitä, ettei tunne olevansa osa ryhmää, jolla on yhteisiä etuja ja toimintaa. Lempisen ym. pitkäaikaisen tutkimuksen mukaan 8-vuotiaista lapsista 20 % ilmoitti olevansa usein yksinäinen ja 25 % kertoi toivovansa, että heillä olisi enemmän ystäviä. Vanhemmat ja opettajat kertovat, että jopa 30–40 % lapsista tarvitsisivat enemmän ystäviä.

Yksinäisyys on ahdistava ja subjektiivinen kokemus toivottujen sosiaalisten suhteiden puuttumisesta. Se on siis ristiriitaa todellisten ja toivottujen suhteiden välillä, eikä se välttämättä liity sosiaalisten kontaktien todelliseen määrään. Se korostaa ilmiön subjektiivisuutta. Jotkut kokevat yksinäisyyttä, kun he ovat yksin, mutta toivovat muiden seuraa, toiset taas ollessaan osa sosiaalista ryhmää, johon eivät tunne olevansa yhteydessä. Useimmat lapset ovat kokeneet lyhytaikaista yksinäisyyttä. Se on jokseenkin tavallista ja sitä voi pitää normaaliin arkeen kuuluvana ilmiönä. Pitkittyessään yksinäisyyden tunne kuitenkin kroonistuu, mikä vaikuttaa lapsen oppimiskykyyn ja hyvinvointiin pitkälle aikuisuuteen saakka. (Junttila & Vauras, 2009; Lempinen, Junttila & Sourander, 2018, s. 173–179)

4.4 Resilienssi

Resilienssi eli psyykkinen palautumiskyky on epävarmuuden sietämisen, toiveikkuuden säilyttämisen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen ohella tekijä, jonka avulla ihminen oppii mukautumaan muuttuviin tilanteisiin ja sietämään niiden tuottamaa epävarmuutta. Resilienssi on ihmisen henkinen voimavara, jota tarvitaan vastoinkäymisten sekä epävarmuuden ja vaikeiden elämäntilanteiden sietämiseen sekä niistä palautumiseen. Se auttaa ylläpitämään toimintakykyä vaikeisakin olosuhteissa. (The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2018, s.3–4; Roubinov ym., 2020, s. 167–169)

Resilienssi on yksilöllinen, psyykkinen ominaisuus, mutta se on myös kokoelma taitoja tai sopeutumisprosessi, jota voi harjoitella. Resilienssi muokkautuu koko ihmisen eliniän ajan. Sitä heikentävät yksilön omien taipumusten lisäksi haitalliset ympäristötekijät. Resilienssiä kasvattavat mm. lapsen hyvä itsetunto, itsesäätelytaidot sekä motivaatio pärjätä haastavassa tilanteessa, mutta myös ympäristötekijät. (Joutsenniemi & Lipponen, 2015, s. 2515–2519.) Myönteiset kokemukset ja kontaktit, kuten turvallisen aikuisen läsnäolo sekä vertaistuki ja ystäväpiiri, voivat merkittäväällä tavalla kasvattaa resilienssiä ja suojata kuormittavien kokemusten vaikutuksilta. (Roubinov ym., 2020, s. 167–169.)

Koronaviruspandemian aiheuttama kevään 2020 sosiaalinen eristäytyminen kokonaisuudessaan ja etäkoulu sen merkittävänä osana oli henkisesti kuormittava ajanjakso. Valtioneuvoston Covid-19-tiedepaneelin (Laatikainen, ym., 2020, ss 26–28) raportissa todetaan, että koronapandemian aikana monet lasten kasvuympäristön turvattomuutta indikoivat muuttajat ovat heikentyneet. Raportissa nostetaan esiin se, että kouluterveydenhuollon käynnit vähentyivät 85 %, minkä vuoksi lapset saattoivat jäädä vaille ammattilaisen apua tai tukea. Raportissa korostetaan myös tutkimustiedon tärkeyttä, jotta tiedetään, miten poikkeusolot ovat lasten ja perheiden hyvinvointiin vaikuttaneet. Viitteitä sosiaalisen eristämisen ja karanteeninomaisten olosuhteiden negatiivisista vaikutuksista lasten mielen-terveydelle on tiedepaneelin raportin mukaan olemassa. Esimerkiksi SARS-epidemian aikaan karanteeniin joutuneilla lapsilla oli nelinkertainen riski kärsiä posttraumaattisesta oireyhtymästä verrattuna lapsiin, joiden perheet eivät olleet karanteenissa (Silman & Sprang, 2013, s. 107).

Valtioneuvoston Covid-19-tiedepaneeli (Laatikainen, ym. 2020, s. 42–52) korostaa lasten ja nuorten henkisen hyvinvoinnin tukemisen merkitystä ja nostaa esiin lasten ja nuorten resilienssin vahvistamisen tukemisen koronapandemian jälki-vaikutuksia lieventävänä tekijänä. Myös OECD korostaa mielen-terveyden ennaltaehkäisevää tukemista ja mainitsee samassa yhteydessä resilienssin (OECD, 2018, s.3–4).

5 Itsemääräämisteoria

Käytän tässä opinnäytetyössäni itsemääräämisteoriaa (*self-determination theory*, SDT) taustateoriana pohtiessani koulun mahdollisuuksia tukea oppilaiden henkistä hyvinvointia ja resilienssin vahvistumista. Itsemääräämisteoria on itse asiassa osateorioiden kokonaisuus, ja se perustuu laajaan ja vuosikymmenten mittaiseen empiriseen tutkimukseen, jossa on otettu huomioon myös esimerkiksi eri kulttuuritekijöiden vaikutus ihmisten käyttäytymiseen. Sen taustalla on käsitys ihmisestä fyysisten ja psyykkisten ominaisuuksien muodostamana kokonaisuutena: fyysinen ja psyykinen hyvinvointi ovat kytköksissä toisiinsa. Perintötekijät määrittävät ihmisen ominaisuuksia, mutta ympäristötekijät muokkaavat yksilöä hänen koko elämänsä ajan. Itsemääräämisteoria perustuu ajatukseen, jonka mukaan ihminen on evoluution myötä kehittynyt luonnostaan aktiiviseksi, sisäisesti motivoituneeksi ja eheyttävien prosessien kautta kehittyväksi. Näitä henkilökohtaisten ominaisuuksien määrittelemiä valmiuksia ei tarvitse opetella, ne ovat osa ihmisluontoa, mutta niiden tehokas hyödyntäminen ja kokonaisvaltaisesti terve kehittyminen vaativat riittävästi rakentavia ja positiivisia kokemuksia, joita saa sosiaalisesta ympäristöstä. (Deci & Ryan, 2012, s. 416–417; 423–425)

Itsemääräämisteorian mukaan ihmisellä on vähintään kolme perustarvetta, joiden täytyminen on edellytys henkisellem hyvinvoinnille ja sen tasapainoiselle kehitymiselle. Ne vaikuttavat voimakkaasti myös yksilön oppimiskykyyn ja -motivaatioon. Psykologisia perustarpeita ovat autonomian, pätemisen ja joukkoon kuulumisen kokeminen. Myös oppilaan yleisen henkisen hyvinvoinnin kannalta on merkityksellistä, millaisten tekijöiden varaan motivaatio rakentuu. (Deci & Ryan, 2012, s. 417–418.) Teoria jakaa motivaation autonomiseen ja kontrolloituun. Autonominen motivaatio sisältää sisäisen sekä ihmisen itse sisäistämän ulkoisen motivaation lähteet. Kontrolloitu motivaatio koostuu ulkoisesta ohjauksesta tai kontrollista sekä introjektiosta, eli ulkoisen kontrollin osista, jotka yksilö on sisäistänyt osaksi itseään. (Deci & Ryan, 2012, s. 422.)

5.1 Tunteiden merkitys

Itsemääräämisteorian taustalla oleva tutkimus ei käsittele tunteiden kieltämistä tai niiden nopeaa arvioimista, vaan se käsittää tunteiden merkityksen yksilön toimintaa, motivaatiota ja hyvinvointia määrittelevinä tekijöinä. Tunteita ei nähdä ihmisen toimintaa häiritsevinä esteinä vaan informaationa, joka voi auttaa ihmistä omatoiminnanohjauksessa ja uusiin tilanteisiin sopeutumisessa. Ymmärtämällä tunteiden positiivinen rooli yksilön käyttäytymisen ohjaajana ja määrittelijänä on mahdollista paremmin ymmärtää myös niiden merkitys kognitiivisessa oppimisessa. Lisäksi on mahdollista tietää, mitkä tekijät heikentävät tai eivät tue optimaalisesti tunnesäätelyn kehittymistä tai edesauttavat tunteiden ilmaisemisen häiriöiden syntyä. (Benita, Benish-Weisman, Matos, & Torres, 2020; Deci & Ryan, 2012, s. 416; Roth ym., 2019, s. 2; Ryan ym., 2016, s. 386–387)

Itsemääräämisteoriat nimenomaan sallii positiivisten ja negatiivisten tunteiden olemassaolon sekä niiden tuottaman emotionaalisen kokemuksen merkityksen ihmiselle itselleen. Sen mukaan tunteet ovat ihmistoimintaa ohjaavia ja ne auttavat eri tilanteiden ymmärtämistä sekä hallintaa. Tunteiden annetaan tulla tietoisuuteen, niitä ei latisteta tai jätetä huomiotta. Siihen liittyy tietoinen omien tunteiden ja tuntemusten reflektointi suhteessa esimerkiksi omiin tavoitteisiin ja arvoihin. Tätä prosessia kutsutaan integroivaksi tunteiden säätelyksi (*integrative emotion regulation*, IER). IER perustuu oman emotionaalisen kokemuksen tunnistamiseen ja huomioimiseen, ja se tuo myönteisyyttä ja avoimuutta uusille kokemuksille. (Roth, ym., 2019, s. 2–3.) Omista tunteistaan ja niiden merkityksestä tietoinen ihminen voi luottaa tunteisiinsa toimintansa ohjaajina. Ihminen oppii selviytymään ja tekemään valintoja toimintastrategioidensa ja -malliansa mukaisesti. Vastaavasti haasteet tai vaikeudet emotionaalisten kokemusten säätelyssä tuottavat käytöshäiriötä tai jopa mielenterveysongelmia. (Benita ym., 2020; Roth ym., 2019, s. 2; Ryan, ym., 2016, s. 386–387.)

Lapsi voi kokea liian voimakkaat tunteet pirstaleisina tai ylivoimaisina, kuin käsityskyvyn ylittävänä informaatiotulvana. Tunteet osoittavat tapahtumien merkityksen suhteessa ihmisen tavoitteisiin, tarpeisiin ja päämääriin eli ne vaikuttavat

mm. motivaation muodostumiseen. Siksi tunnesäätelyä on tärkeää harjoitella. Tunteiden säätely on määritelty toiminnaksi, jolla ihmiset vaikuttavat siihen, mitä tunteita heillä on, milloin niitä on ja miten nämä tunteet ilmaistaan. Itsemääräämisteorian mukaan yksilön itsesäätely kehittyy ulkoisten kokemusten ja vaikutteiden sekä sisäisten tunteiden yhteisvaikutuksena. Tunne- ja itsesäätelyä tarvitaan, jotta yksilö voi tehdä itsenäisiä valintoja ja toimia muuttuvissa tilanteissa. Sekä mukautuminen että haasteiden edessä selviytyminen ovat yksilön hyvinvoinnin kannalta tärkeitä tekijöitä. (Roth ym., 2019, s.1–2.)

5.2 Oppimismotivaation luominen ja ylläpito

Keväällä 2020 etäopetus vaati oppilailta huomattavaa itseohjautuvuutta ja se pakotti heidät työskentelyyn ilman fyysisesti lähellä olevaa sosiaalista ryhmää. Oppimisympäristön muuttuminen tuotti työskentelymotivaation ylläpitoon uudenlaisia haasteita.

Itsemääräämisteoria sisältää miniteorian, joka jakaa yksilölliset erot motivaatiossa kolmeen luokkaan: autonominen, kontrolloitu ja motivaatioton (autonomous, controlled, and amotivated) (Deci & Ryan, 1985; Deci, & Ryan, 2012, s. 417–421; 430; Roth ym., 2019, s. 2). Deci ja Ryan (2012, s. 417) toteavat, että palkkion vaikutus voi olla jatkuvaa motivaatiota ylläpitävä tai estävä riippuen siitä, kuinka ihmisen psykologiset perustarpeet toteutuvat hänen sosiaalisessa ympäristössään. Pelkät ulkoiset palkkiot eivät yleensä toimi motivaation ylläpitäjänä, vaan voivat jopa heikentää sitä. Täysin ulkoisesti säädellyt motivaatiotekijät (esimerkiksi rahapalkka, kilpailu tai erilaiset uhkatekijät) voivat jopa heikentää sisäistä motivaatiota, koska ihminen kokee, että ne uhkaavat hänen perustarpeitaan. Ulkoiset palkkiot saattavat ohjata ihmistä hutiloimaan päästäkseen mahdollisimman äkkiä lopputulokseen ja palkkion äärelle. Positiivinen palaute ja mahdollisuus itse vaikuttaa työskentelyyn sen sijaan kasvattavat sisäistä motivaatiota.

Oppilaan motivaatio voi koostua ulkoisista tai sisäisistä tekijöistä, mutta todennäköisesti motivaatio on jokin näiden välimuoto, eli jollain asteella sisäistynyttä. Oppilas voi itsemääräämisteorian mukaan orientoitua ympäristönsä antamiin

ulkoisen motivaation tekijöihin. Hän kokee ne tärkeinä myös omina arvoinaan, mutta häntä ohjaa lisäksi sosiaalisen ympäristönsä tuottama paine; hän esimerkiksi haluaa arvostusta tai hyötyä ympäristöstään. Puhutaan kiinnittyneestä säätelystä. (Deci, & Ryan, 2012, s. 417–418)

Ulkoisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi halu saada hyviä arvosanoja tai sosiaalisen tai ryhmäpaineen vaikutuksesta suoriutua koulutyöstään hyvin. Eräs muoto ulkoisesta motivaatiosta ilmenee, kun oppilaan työskentely perustuu esimerkiksi häpeään, syyllisyyden tai ahdistuksen tuntemuksiin, mikäli hän ei suoriudu tehtävistään hyvin. Sellainen ei yleensä johda pitkäkestoiseen työskentelyyn, vaan oppilas luovuttaa helposti vaikeuksia kohdatessaan. Askeleen verran lähempänä sisäistä motivaatiota ollaan, kun toiminta ja sen tavoitteet ovat sulautuneet osaksi oppilaan omia henkilökohtaisia tavoitteita. Toiminta ja tavoitteet ovat hänelle itselleen henkilökohtaisesti tärkeitä. Tällöin puhutaan integroituneesta säätelystä, joka on tuloksellisen toiminnan kannalta erittäin tärkeää, koska se kannattelee motivaatiota myös silloin, kun toiminta muuttuu työlääksi eikä tuota mielihyvää. (Deci & Ryan, 2012, s. 417–418; 420–422)

Sisäiset tekijät rakentuvat oppilaasta itsestään, esimerkiksi kiinnostuksesta tehtäviä kohtaan tai innostuksesta koulutyöhön. Kun ulkoinen motivaationlähde on sisäistetty täysin osaksi yksilön minäkuvaa, muuttuu motivaatio autonomiseksi, täysin sisäiseksi. Se puolestaan heijastuu oppilaan yleiseen hyvinvointiin ja tyytyväisyyteen sekä ehkäisee uupumusta. Opettajan on tärkeä tiedostaa, että oppilas voi muodostaa ulkoisista motivaatiotekijöistä itselleen sisäisiä, esimerkiksi häpeäntunteena huonosta arvosanasta tai pelkona epäonnistumisesta. Tällainen ei ole lapsen henkisen kehityksen kannalta terveellistä. (Deci, & Ryan, 2012, s. 417–418; 420–422)

5.3 Psykologiset perustarpeet

Itsemääräämisteorian mukaan ihmisen terveen henkisen kasvun ja hyvinvoinnin edellytyksenä on kolme perustarvetta: *autonomia* eli kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista, *pätevyyden tunne* eli tunne asian tai toiminnan hallitsemisesta, mahdollisuudesta onnistua, sekä *joukkoon kuuluminen* eli kokemus

huolenpidosta ja osallisuudesta. Itsemääräämisteorian mukaan psykologisten perustarpeiden tyydyttäminen on henkisen hyvinvoinnin edellytys ja lisäksi ne vaikuttavat toinen toisiinsa. Niiden välinen tasapaino on tärkeää, eli yhden osa-alueen tukeminen vaikuttaa myös muihin, samoin heikentäminen. Autonomiata tukevat kasvattajat vaikuttavat myös tukevan pätemisentunteen kehittymistä sekä osallisuutta ryhmään. Heidän tutkimustensa mukaan kasvattajat, jotka pyrkivät mahdollistamaan yhden perustarpeen täyttymisen, tukevat myös lapsen henkisen hyvinvoinnin muita osa-alueita. (Deci & Ryan, 2012, s. 417; 423–424.)

Psykologisten perustarpeiden terveen kehittymisen tukeminen edesauttaa peruskouluikäisillä tervettä henkistä kasvua sekä integroivan tunteidensäätelyn (IER) kehittymistä. Niiden puuttuminen, tai turhautuminen niiden rajoituksissa, heikentää henkistä hyvinvointia ja voi johtaa käytöshäiriöihin. Perustarpeiden avulla kasvatettava resilienssi on tarpeen kuormittavissa tai muuten mukautumiskykyä vaativissa tilanteissa, jollainen esimerkiksi kevään 2020 sosiaalisten kontaktien rajoittaminen ja etäkouluineen oli (Deci & Ryan, 2012, s. 247; Roth ym., 2019, s. 2; Ryan ym., 2016, s. 386–387)

5.3.1 Autonomia

Autonomia on tunne oman tahdon olemassaolosta (Roth ym., 2019, s. 2). Se voidaan määritellä itsesäätelyksi ja toimintaan sitoutumiseksi (*self-regulation and integration in acting*) ja sen on jo pitkään tiedetty olevan yksi ihmisen kehitystä ja toimintaan kohdistuvaa motivaatiota rakentava tunne. Autonomiata kokevan ihmisen motivaatio käsillä olevaan toimintaan on suuri. Silloin toiminta tai työskentely koetaan hyödylliseksi ja selkeäksi, eli ihminen ei koe sisäistä ristiriitaa tekemisen pakon ja motivaation ristitulessa. (Deci & Ryan, 2012, 425; Roth ym., 2019, s. 1–2; Ryan ym., 2016, s. 385–386.)

Autonomian tukemisella tarkoitetaan toisen ihmisen näkökannan ottamista, työskentelyn aloittamiseen ja tutkivaan työskentelytapaan rohkaisemista, valinnan mahdollistamista ja vuorovaikutteisuutta (Deci & Ryan, 2012, s. 422). Autonominen toiminta tuottaa hyvinvointia ja joustavuutta muuttuvissa tilanteissa. Ihminen

tuntee itsensä vapaaksi ja kokee toimintaa tukevaa tahtotilaa. Autonomian tukeminen nähdään joissakin ihmisen henkistä hyvinvointia tukevissa tai korjaavissa hoitomenetelmissä välttämättömänä keinona, jolla voidaan rakentaa ihmisen resilienssiä, eli kehittää kykyä sopeutua muuttuviin tilanteisiin ja hyväksyä muutokset. Autonomia on merkityksellinen ihmisen mielenterveydelle. Sen häiriintymisellä on havaittu olevan keskeinen rooli ahdistuksessa ja monissa muissa mielenterveyden häiriöissä. (Roth ym., 2019, s. 1–2; Ryan ym., 2016, s. 385–386.)

5.3.2 Pätevyyden ja pystyvyyden tunne

Suomen vanhempainliiton (2020) keräämän aineiston mukaan onnistuneen etäopetuksen edellytyksenä oli asianmukainen välineistö, jonka koulu tarvittaessa tarjosi oppilailleen. Kaikille tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista. Monet kyselyyn vastanneista vanhemmista kertoivat etenkin etäkoulun alun informaatiotulvasta. Toimivan etäkoulun yhdeksi tärkeäksi elementiksi koettiin koulupäivien muokkaaminen sellaiseksi, että lapsi tai nuori selviää niistä suurimmaksi osaksi itsenäisesti opettajan tuella.

Schüler, Sheldon & Fröhlich (2009, s. 4–6) toteavat, että sisäisen motivaation sekä rennon ja hyvin etenevän ja motivoituneen oppimisen, eli niin sanotun flow-tilan, saavuttamisella ja pätevyyden tunteen tarpeen täyttymisellä on tilastollisesti merkittävä positiivinen yhteys. Heidän mukaansa yhteys on olemassa myös päinvastaiseen suuntaan, eli oppilaiden, joilla ei mielestään ole hyviä onnistumisen tai pärjäämisen mahdollisuuksia, mutta joilla on hyvä työskentelymotivaatio, on vaikeampi löytää työskentelyä ja oppimista parhaiten tukeva mielentila. Oppilaiden tarpeet ovat yksilöllisiä riippuen heidän saavutusmotiivinsa tasosta. Schülerin ym. tulokset osoittavat, että ne oppilaat, joilla on suuri saavutusmotiivi, eli korkeimmat tavoitteet, turhautuvat helpommin, mikäli he eivät koe, että heillä on riittävästi mahdollisuuksia onnistua. He myös hyötyvät osaamisentunteen kasvatamisesta enemmän kuin ne oppilaat, joilla ei ole yhtä korkeaa saavutusmotiivia. Vahvan saavutusmotiivin omaavat oppilaat sitoutuivat tavoitteisiinsa sekä motivoituivat työskentelyyn paremmin, mikäli heidän psykologinen perustarpeensa onnistumisen osalta täyttyi. Schülerin ym. mukaan pätevyyden tunteen

saavuttaminen vaikuttaa ainoastaan sisäisen motivaation saavuttamiseen, ulkoisten motivaatiolähteiden osalta sillä on vähäinen merkitys.

5.3.3 Kuuluminen joukkoon

Deci & Ryan (2012, s. 421) toteavat vuosikymmenten oppimismotivaatiota käsittelevän tutkimustyön johtaneen havaintoon, että ihmisellä on tarve olla lähellä muita ihmisiä, luotettavassa ympäristössä, jossa hän kokee huolehtivansa muista ja olevansa osa huolenpitoa. Tutkimuksessa 9–11-vuotiaista yli 80 % ymmärsi yksinäisyyden ja yksinolon eroavaisuuden. Yksin oleminen on fyysinen tila, mutta yksinäisyys on emotionaalinen mielentila. On havaittu, että emotionaalinen yksinäisyys, ahdistava tunne, että ei ole ketään, joka ymmärtäisi tai johon luottaa ja tukeutua, tuhoaa itsetuntoa ja lisää esimerkiksi sosiaalisen eristäytymisen ja masennuksen riskiä. (Junttila & Vauras, 2009.)

Sosiaalisen yksinäisyyden yleisesti hyväksytty määritelmä on, että se on emotionaalinen vaste, joka johtuu sosiaalisen verkoston puuttumisesta (tai havaitusta puuttumisesta), tai tunne, että henkilö ei ole osa ryhmää. Emotionaalinen yksinäisyys viittaa läheisen kiintymyksen puuttumiseen (tai havaittuun puutteeseen) toiseen henkilöön. Oppilas, jolla ei ole hyvää ystävää, voi kokea emotionaalista yksinäisyyttä, kun taas lapsi, jolla ei ole riittävää vertaisryhmää, kavereita, voi kokea sosiaalista yksinäisyyttä. (Junttila & Vauras, 2009)

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata koronaviruspandemian aikaisen etäkoulujakson vaikutusta alakoulun oppilaiden kouluarkeen sekä henkiseen hyvinvointiin, etenkin itsemääräämisteorian kontekstissa. Mielenkiintoni kohdistui myös vanhempien kokemuksiin etäkouluajasta, koska huoltajat olivat hyvin vahvasti osallisia etenkin nuorimpien koululaisten arjessa. Tutkimuksen tavoitteena on löytää toimintamalleja ja -tapoja, joilla oppilaiden henkistä hyvinvointia on tuettu ja sosiaalisen eritäytymisen negatiivisia vaikutuksia lievennetty.

Etäopetukseen siirryttiin hyvin nopealla aikataululla, eikä opettajilla ja koulutuksen järjestäjillä ollut mahdollisuuksia valmistautua siihen kunnolla. Eri kouluissa oli hyvin vaihtelevat resurssit tuottaa etäopetusta. (Ahtiainen ym., 2020, s. 5–8; Hytönen, 2020; Isopahkala 2020.) Siksi korostan, että tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole arvostella opettajien erilaisia toimintatapoja, vaan kuvata ainutlaatuista ajanjaksoa sellaisena kuin tutkimukseen osallistuneet perheet sen kokivat.

Tutkimuksen aikana tutkimuskysymykset muokkautuivat seuraavanlaisiksi:

Millaisena koronaepidemian aikainen etäopetus näyttäytyi perusopetuksen oppilaiden ja heidän huoltajiensa näkökulmasta?

1. suhteessa opiskeluun ja oppimiseen
2. suhteessa hyvinvointiin

7 Tutkimuksen toteutus

Tämä opinnäytetyö lähestyy aihettaan induktiivisesti laadullisen tutkimuksen menetelmin. Tutkimusstrategialtaan tämä opinnäytetyö on kerronnallinen eli narratiivinen, sillä se perustuu ihmisten kuvauksiin heidän omista sosiaalisista todellisuuksistaan (Heikkinen, 2018). Se pyrkii ymmärtämään arjen kokemusmaailmaa, joka koteihin pakotetuilla perheillä kevään 2020 yhteiskunnan sulun ja etäkoulun aikaan oli. Tuomi & Sarajärvi (2018, luku 1.3) viittaavat von Wrightiin (1970) kuvattaessaan laadullista tutkimusta kohdeilmiötään ymmärtämään pyrkiväksi tutkimukseksi.

Aineisto on kerätty poikkeusolojen sosiaalisen eristäytymisen säädöksiä noudattaen, eli lähes kokonaan etäyhteyksien avulla. Lähikontaktia ei tutkimukseen osallistuneiden kanssa ollut poikkeusolojen ohjeiden ja säädöksiä ollessa voimassa. Vain viimeisimmät, kesäkuun alkupuolella tehdyt haastattelut on tehty lähikontaktissa haastateltavien kanssa, toki turvavälejä noudattaen ja ulkotiloissa.

7.1 Kerronnallisuus tutkimuksen lähestymistapana

Kerronnallisen eli narratiivisen tutkimuksen ytimessä on tapahtumien kulun kertova tarina (Heikkinen, 2018). Heikkinen ja Hänninen (2018) erottavat tarinan ja kertomuksen termit. Kertomus on esitysmuoto, jolla tarina kerrotaan kuulijalle. Tarina kuvaa ajassa etenevästä tapahtumaketjusta halutun osan, se on arvo- ja tunnelatautunutta ja se kytkee toisiinsa syitä ja seurauksia. (Hänninen, 2018)

Kerronnallista tutkimusta tehdessään tutkija muokkaa työskentelymenetelmänsä aineiston, ei teorian tai menetelmän itsensä mukaan, vaan tutkimuskysymyksiin perustuen (Hyvärinen, 2010, s. 72). Myös Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 15) toteavat, että (narratiivinen) aineisto tarvitsee kysymyksen avautuakseen. Hyvärinen (2010, s. 91) kirjoittaa kertomusten sitoutumisesta ympäröivään aikaan sekä kulttuuriin ja Andrews ym. (2007, s. 98) puhuvat elämäntilanteen merkityksestä kertomusten luomisessa ja ymmärtämisen peilinä.

Tutkimuskysymyksiin voikin etsiä vastauksia tarkkailemalla kulttuurisidonnaisia odotuksia ”rivien välistä”, eli etsimällä korostuksia, vertaamalla asioita, jotka jätetään sanomatta tai korostetaan, toistetaan, korjataan tai jopa kielletään. Narratiivien analyysi mahdollistaa monia eri tapoja lähestyä ja analysoida aineistoa, kuten esimerkiksi erilaisten tarinatyyppien havainnointi tyypittelemällä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Myös kielen merkityksellisten vivahteiden aika- ja paikkasidonnaisuus on huomioitava. Tällaista tarinan sisältämien merkitysten muovautumista tapahtuu siis sekä yksilö- että yhteisötasolla tarkastellen.

Hänninen (2018) antaa aloittelevalle narratiivitutkijalle ohjeeksi, että kerronnallisen tutkimuksen metodikirjallisuus toimii lähinnä ideapankkina, ei tiukkana ohjeistuksena. Hän kuvaa narratiivista tutkimusta monitieteelliseksi ja moninaiseksi verkostoksi. Kertomuksen osaa voi tulkita vain osana kokonaisuutta, muuten sen sanoma voi muuttua. Etäkoulujakso ei ollut irrallinen osa perheiden arkea, eikä oppilaiden ja huoltajien kokemuksia voi tulkita huomioimatta yhteiskunnan sulku-toimien sekä yleisen epävarmuuden aiheuttamaa kokonaisuutta. Laine (2018) muistuttaa, että jokaisella on taipumus pitää olennaisia asioita alussa itsestään-selvyyksinä ja että jokaisella narratiivin kertojalla on oma todellisuutensa ja oma tarinansa. Aineisto täytyy siis tuntea ja siihen syventyä.

7.2 Aineisto

Tutkimukseen osallistuneiden perheiden asuinpaikat sijoittuvat kolmeen eri kuntaan ja viiteen eri kouluun Uudenmaan alueella. Oppilaiden (n=10) ikähaarukka sijoittui luokka-asteille 1–6. Joukossa oli kaksi erityisen tuen ja piirissä olevaa oppilasta, jotka molemmat kävivät koulua yleisopetuksen ryhmässä ja kävivät etäkoulua kotoa käsin, sekä kahdet sisarukset. Osassa perheistä oli myös yläkouluikäisiä tai toisen asteen oppilaitoksissa opiskelevia lapsia, mutta rajasin heidät tutkimukseni ulkopuolelle. Samoin tein alle kouluikäisten sisarusten kohdalla.

Aineistoni koostuu neljästä kokonaisuudesta:

1. Kolmen alakoulun oppilaan koko etäkoulujakson ajan lähes päivittäin lähettämät päiväkirjanomaiset lyhyet WhatsApp-sovelluksen avulla lähetetyt viestit. Oppilaista kaksi lähetti kirjoitettuja viestejä ja yksi valitsi ilmaisutavakseen ääniviestit.
2. Näiden kolmen viestejä lähettäneiden oppilaan ja heidän huoltajiensa väljästi strukturoidut, keskustelunomaiset haastattelut etäkoulujakson alussa ja lopussa. (Poikkeuksena Kaisa, jota ei haastateltu.)
3. Neljän alakoulun oppilaan ja heidän huoltajansa väljästi strukturoidut, keskustelunomaiset haastattelut etäkoulujakson alussa ja lopussa.
4. Kolmen alakoulun oppilaan huoltajan väljästi strukturoidut, keskustelunomaiset haastattelut etäkoulujakson alussa ja lopussa.

Aineisto on kuvattu taulukossa 1. Tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyttä suojellakseni en kerro heidän asuinpaikkojaan. Samasta syystä tutkittavien nimet sekä keskusteluissa mahdollisesti käytetyt opettajan nimet ja muut tutkimukseen osallistujan asuinpaikkaan tai kouluun viittaavat tiedot on muutettu tai häivytetty. Tulosten tulkinnan kannalta merkityksellinen tieto on, että Sonja ja Onni ovat sisaruksia, samoin Antti ja Hanna.

Taulukko 1. Aineisto

oppilaan "nimi"	vuosiluokka	aineistolaji	aineistokokonaisuus nro
Anna	3. luokka	ääniviestejä koko etäkoulun ajalta huoltajan ja oppilaan haastattelu (2 kpl)	1 2
Kaisa	2. luokka	tekstimuotoisia viestejä koko etäkoulun ajalta huoltajan haastattelu (2 kpl)	1 2 (vain huoltaja)
Veera	6. luokka	tekstimuotoisia viestejä koko etäkoulun ajalta huoltajan ja oppilaan haastattelu (2kpl)	1 2
Inka	2. luokka	huoltajan ja oppilaan haastattelu (2 kpl)	3
Sonja	3. luokka	huoltajan haastattelu (2 kpl) ja oppilaan haastattelu (1 kpl, etäkoulun lopussa)	4, 3
Onni	6. luokka	huoltajan ja oppilaan haastattelut (2 kpl)	3
Aino	5. luokka	satunnaisia tekstiviestejä huoltajan ja oppilaan haastattelu (1 kpl, etäkoulun lopussa)	1 3
Topi	1. luokka	huoltajan haastattelu (2 kpl)	4
Antti	4. luokka	huoltajan haastattelu (2 kpl)	4
Hanna	3. luokka	huoltajan haastattelu (2 kpl)	4

Halusin monipuolisella aineistolla varmistaa tutkittavien ryhmän monimuotoisuuden ja estää tulosten mahdollisen vinoutumisen esimerkiksi tutkimukseen osallistuvien oppilaiden luonteenpiirteiden vaikutuksesta. Kaikki lapset eivät rohkene keskustelemaan etäyhteyden avulla vieraan ihmisen kanssa.

Epidemiatilanteen kehittyminen oli tutkimuksen käynnistyessä ja myös sen edessä arvoitus, joten aineistonkeruussa oli otettava huomioon myös mahdollinen tutkimukseen osallistuvien pois jääminen sairastumisen vuoksi. Lopulta yksikään tutkimukseen osallistuneista ei sairastunut, joten aineistosta tuli suhteellisen laaja. Toisaalta riittävän laaja aineisto auttaa suojaamaan tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyttä.

Jokainen tutkimukseen osallistunut antoi luvan säilyttää henkilötiedoista erotettua aineistoa viisi vuotta mahdollista jatkotutkimusta varten. Tämän jälkeen aineisto tuhotaan.

7.3 Aineiston hankinta

Virus oli voimakkaasti uutisoinnissa ja ihmisten arkipuheissa läsnä koko kevään 2020 ajan. Etenkin etäkouluaajan venyessä kävi selvästi ilmi, että perheet ja oppilaat väsyvät. Tiedostin elämäntilanteen kuormittavuuden ja pyrin ihmistieteellisen tutkimuksen eettisiä ohjeita noudattaen välttämään ylimääräisen rasituksen tuottamista tietolähteilleni (Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), s. 7–8). Pyrin siksi etenemään mahdollisimman paljon perheiden ehdoilla. Tällainen ihmisten omaan kerrontaan perustuva aineistonkeruu sopi hyvin induktiivisen lähestymistapani kanssa.

Laineen (2018) mukaan haastattelu on mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma. Kaikki haastattelut ovat löyhästi strukturoituja teemahaastatteluja. Toteutin etäkoulujakson aikana kaikki haastattelut sosiaalisen eristäytymisen sääntöjä noudattaen videoyhteydellä verkossa. Käytin Zoom-sovellusta, jossa on videotallennusominaisuus. Osan viimeisistä haastatteluista tein kesäkuussa haastateltavien kotipihassa, turvavälejä ylläpitäen. Silloin epidemiatilanne oli laantunut ja yhteiskunta hiljalleen taas avautumassa. Tallensin viimeisimmät haastattelut nauhoittamalla ainoastaan äänen. Oppilaiden lähettämät viestit ja ensimmäiset haastattelut nostivat esiin teoreettisia ideoita, jotka ohjasivat ajatuksiani jälkimmäisissä haastatteluissa (Salo, 2015, s. 182).

Laine (2018) toteaa, että todellisiin kokemuksiin päästään kiinni tehokkaasti, jos haastatteluihin liitetään esimerkiksi videota tai kuvien tuottamista. Minun aineistossani tätä edustavat kolmen oppilaan minulle lähettämät oppilaiden lyhyet, mutta tapahtumia päiväkirjanomaisesti kuvaavat viestit, sekä heidän satunnaisesti lähettämänsä kuvat oppimistuotoksistaan. Viestit lähetettiin WhatsApp-sovelluksen avulla lähes päivittäin. Lisäksi sain yhdeltä oppilaalta satunnaisia

viestejä. Tutkimus toteutettiin lasten ja perheiden ehdoilla, tarkoitus ei ollut tuottaa heille jo valmiiksi stressaavassa tilanteessa lisää paineita. Lapset saivat valita heille itselleen luontevimman viestitys- ja keskustelutavan. Pyrin olemaan painostamatta, vaikka viestejä ei joka päivä tulisikaan, mutta vastasin muutamalla sanalla jokaiseen viestiin. Toisinaan tein tarkentavan kysymyksen ja toisinaan kommentoin viestin sisältöä. Haastateltavien ryhmään kuuluivat kaksi kolmesta viestejä lähettäneestä oppilaasta vanhempineen. Yksi viestejä lähettänyt oppilas ei halunnut keskustella vieraan tutkijan kanssa, joten haastatteluun osallistui vain hänen äitinsä.

Suomessa käytössä olevien kaikkien tieteenalojen yleisten eettisten ohjeiden (TENK, 2019, s. 7; 12) mukaan tutkittavien henkilöiden perustuslaillista oikeutta yksityisyyteen on suojeltava. Asun pienellä paikkakunnalla, joten pidin tärkeänä pyytää tutkimukseen mukaan perheitä, jotka asuvat eri kunnissa eivätkä kuulu aivan lähipiiriini. Tällä pyrin varmistamaan, että kohderyhmästäni tulisi mahdollisimman heterogeeninen ja että tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys pysyy salassa. Tutkimukseen osallistuvien yksityisyyttä suojellakseni en mainitse heidän asuinkuntiaan.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta toteaa julkaisussaan (TENK, 2019, s. 7) seuraavasti: Tutkija toteuttaa tutkimuksensa siten, että tutkimuksesta ei aiheudu tutkittavina oleville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja. Pyrin riittävän laajan ja heterogeenisen aineiston avulla välttämään aineistoni kohdistumista esimerkiksi yhteen kouluun tai jopa opettajaan. Silloin aineiston kyky kuvata etäkoulua yleisesti olisi ollut kyseenalaista, mutta erityisesti halusin suojata kouluja ja niiden henkilökuntaa.

Alle 15-vuotiaita koskevassa tutkimuksessa päätöksen osallistumisesta tekee ensisijaisesti huoltaja. Lapsen haastattelu tai muu osallistuminen tapahtuu kuitenkin lapsen itsensä suostumuksella. (TENK, 2019, s. 9–10.) Esittelin tutkimusideani perheen aikuiselle, jolloin tutkimukseen mukaan tulevat lapset saivat päättää osallistumisestaan keskustelemalla oman tutun huoltajansa kanssa. Kertasin tutkimuseettiset ohjeet ensimmäisessä kontaktissa lapsen kanssa. Korostin

keskusteluissani vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta lopettaa osallistuminen, jos siltä tuntuu. Osassa tutkimusperheistä lapsi tai lapset olivat minulle jo entuudestaan tuttuja, mutta suurimmassa osassa tunsin vain perheen aikuisia. Oppilaat saivat kiitokseksi tutkimukseen osallistumisesta suklaalevyn, mutta kerroin tämän vasta, kun päätös osallistumisesta oli tehty. Korostin etenkin nuorimmille osallistujille, että palkkion saa, vaikka tutkimukseen osallistumisen keskeyttäisikin, jotta en painostaisi heitä. Lapsi voi kokea pienenkin luvatus palkkion menettämisen itselleen negatiivisena seurauksena (TENK s. 9).

Noudatin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta (TENK, s. 7–10). Uudistin tutkimuslupapyyntöni, muistutin luottamuksellisuudesta ja mahdollisuudesta keskeyttää osallistuminen vielä haastattelujen alussa suullisesti. Korostin alaikäisille tutkimuksen vapaaehtoisuutta ja pyrin erityiseen selkeyteen tutkimuksesta kertoessani.

7.4 Etäyhteyksien tuomat haasteet

Sosiaalisten lähikontaktien rajaaminen pakotti yhteydenpidon tutkimukseen osallistuvien kanssa kokonaan etäyhteyksien varaan, mikä toi omat haasteensa yhteydenpidolle ja luottamuksellisen tutkimussuhteen muodostamiselle. Nauhoitettavien videohaastattelujen tekeminen etäyhteyden avulla vaati sekä haastattelijalta että haastateltavilta riittävän laadukasta digilaitteistoa sekä käyttökelpoisen etäkokousohjelman. Lopulta vain yksi perhe (kaksi oppilasta ja huoltaja) jättäytyi pois kesken tutkimuksen. Syynä tähän oli tallennusominaisuuden omaavan etäkokousohjelman puuttuminen. Heidän haastattelunsa on rajattu analyysin ulkopuolelle.

Nettiyhteyksien kuormittuminen haastattelujen aikana näkyi yhteyksien pätkimisenä, jolloin keskusteluja jouduttiin toistamaan. Se toi haastattelutallenteiden liteminiseen haasteellisuutta. Myös haastattelijan itsensä tuottamat lyhyet kommentit tai äännähdykset tallentuivat puhujan äänen päälle ja toivat haasteita litemintiin. Useimmat haastattelut toteutettiin videoituna, mutta osassa päädyttiin

teknisistä syistä vain äänen taltioimiseen. Videoyhteys mahdollisti eleiden ja ilmeiden taltioimisen, mikä oli litterointivaiheessa etuna.

7.5 Aineiston analyysi

Lähestymistapani on narratiivinen ja tein aineistolle sisällönanalyysin. Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysin avulla on mahdollista analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Se on paitsi yksittäinen metodi, myös kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysin väljä teoreettinen kehys, perusmenetelmä, jonka avulla aineisto järjestetään johtopäätöksien tekemisen mahdollistamiseksi. Salo (2015, s. 166–169) puolestaan huomauttaa, että sisällönanalyysi on varsinaisesti vain alkuvaiheen analyysi, joka tuottaa vain luokitteluja eikä yllä varsinaiseen analyysiin. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, s. 19) toteavat, että tutkijan tulisi pyrkiä pelkkää luokittelua syvempään ja monipuolisempaan tulkintaan. Heidän mukaansa luokittelu ei ole analyysia, vaan analyysin työkalu. Salo tarjoaa analyysin mahdollistajaksi tutkijan refleksiivistä otetta. Refleksiivinen tutkimus tuottaa tietoa sosiaalisista maailmoista, mutta kertoo myös tavasta, jolla tieto on tuotettu.

Tuomi & Sarajärvi (2018, luku 4.1) ohjeistavat laadullisen tutkimuksen analyysin tekijää seuraavasti

1. Päätä, mikä sinua aineistossasi kiinnostaa.
2. Etsi aineistosta asiat, jotka kiinnostukseen sisältyvät.
Jätä kaikki muu pois tutkimuksesta.
Kerää löytämäsi asiat erilleen.
3. Luokittele, teemoittele ja tyypittele.
4. Kirjoita yhteenveto.

Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysillä aineisto järjestetään johtopäätöksiä varten. Sisällönanalyysin keskeinen idea on tiivistää ja luokitella aineistoa etsimällä aineiston sisältä toistuvia painotuksia, jäsennyksiä tai käsitteellisyyksiä (Salo, 2015, s. 169–171).

Etäkoulu oli kokemuksena aivan uusi, joten halusin antaa ihmisten oman kerronnan ohjata lähestymistäni aihetta kohtaan. Lähestyin aineistoa hyvin induktiivisesti pohtimalla, mitkä aiheet tai teemat ovat tutkimukseen osallistujille erityisen merkityksellisiä. Jo aineiston keruuvaiheessa syntynyt käsitykseni sai analyysin alkuvaiheessa vahvistusta. Näistä aihekokonaisuuksista tiivistyi analyysin edetessä ensimmäinen tutkimuskysymykseni (luku 8.1 alalukuineen) sekä toisen tutkimuskysymyksen osalta alaluvut 8.2.1 ja 8.2.2.

Laine (2018) puhuu hermeneuttisesta kehästä ja tutkijan reflektiivisestä itsekriittisyydestä. Salo (2015, s.181–183) kehottaa etsimään omintakeista ideaa analyysiin. Hän toteaa, että vasta yhdistelemällä ja vertailemalla haastateltavien eri kertomuksia samasta teemasta voi löytää jotain uutta ja saada omiin tutkimuskysymyksiinsä parhaat mahdolliset vastaukset. Aineisto ja tutkija ovat dialogissa keskenään. Käytin työskentelyn lähtökohtana aineistokokonaisuuden 1 (oppilaiden lähettämät WhatsApp-viestiketjut) yksittäisten viestien muodostamia kertomuksia. Luokittelin niitä hyvin karkeasti aineistosta kokonaisuutena nousseiden pääteemojen (käytännön kouluarki, oppiminen ja tunnetilat) alle. Jatkoin ajatuskokonaisuuksien ryhmittelyä etenemällä ensin oppilaiden ja sitten huoltajien haastatteluaineistoon. Etenin aluksi lineaarisesti taulukon 1 osoittamassa järjestyksessä, mutta analyysin edetessä risteilin kertomusten välillä. Vertasin analyysin edetessä omia johtopäätöksiäni useaan kertaan aineistoon, jotta oma tulkitantani ei hämärtäisi alkuperäisen kertomuksen sanomaa ja jotta pystyisin ymmärtämään tutkittavien todellisuutta.

Kuuntelin ja katselin nauhoitettua aineistoa ennen litterointia. Aloitin litteroidun aineiston analyysin lukemalla tekstiä huolellisesti. Etsin aineistosta tekstikatkelmia aiheista, jotka toistuivat kertomuksissa tai joita korostettiin muuten (arvotuksella, sanoilla, eleillä). Yhdistelin ajatuskatkelmia yhteisten teemojen alle, etsin eroja ja samankaltaisuuksia, onnistumisia ja haasteita. Olin kiinnostunut myös aikaperspektiivissä tapahtuneesta muutoksesta, joten vertailin etäkoulujakson alku- ja loppuvaiheessa kerrottuja asiakokonaisuuksia. Analyysin loppuvaiheessa käsitteen oppiminen alla olleet pelkistetyt ilmaukset ryhmittivät

alaluvuiksi 8.1.3 ja 8.1.4. Luvussa 8.1.1. (kuviokuva 6) esittämäni aineiston jaottelu perustuu pelkistettyjen merkityskokonaisuuksien vertailuun. Samankaltaisuuksien etsiminen ja ryhmittely tuotti kolme nimeämääni pääluokkaa, kun havaitsin, että aineistosta löytyy sisäistä säännönmukaisuutta.

Toisen tutkimuskysymyksen (luku 8.2 alalukuineen) osalta analyysi on teoriaohjaava, eli teoria ohjasi aineistoni analyysia, mutta ei määrittänyt ajatteluani (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4). Ajatuskokonaisuuksien etsiminen aineistosta, niiden pelkistäminen, yhdistely ja tyypittely tapahtui aluksi aineistolähtöisesti. Aineistosta muodostuneiden teemojen tarkentuessa teoreettisiksi käsitteiksi peilausin niitä tutkimustietoon. Salo (2015, s. 181–183) toteaa, että analyysi on aina ajatteleminen teorian kanssa, eli tutkimuksen teoria ja aineisto keskustelevat keskenään.

Alaotsikoiden 8.2.1 ja 8.2.2 teemat nousivat hyvin induktiivisesti aineistosta. Ne sisältävät aiheita, joita tutkimukseen osallistujat korostivat, mutta joiden lopulliseen nimeämiseen ja ymmärtämiseen hain apua tutkimuksesta. Itsemääräämisteorian painottuminen tapahtui kertomuksista nousseiden havaintojen ja oman kiinnostukseni kautta. Havaitsin oppilaiden ja perheiden kokemuksissa sekä tunnetiloissa säännönmukaisesti eroja ja pohdin, voiko sitä selittää itsemääräämisteorian avulla. Kasvatin samalla tutkielmani teoriaosuutta. Kirjoittamani yhteenvedo on luvun 8 runkona. Luku on otsikoitu niiden ylä- ja pääluokkien mukaan, joihin aineiston abstrahoinnissa päädyin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4).

8 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tämä tutkielma keskittyy oppilaiden ja perheiden kertomiin kokemuksiin etäopetuksesta. Oppimiskokemukset pohjautuvat opettajan tekemiin pedagogisiin ratkaisuihin, joita kuvaan vain sillä merkitystasolla, kuin ne tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ja perheiden kokemusmaailmassa näkyivät. Koronapandemian aiheuttamien yhteiskunnan sulkutoimien määrittämä arki, jota moni haastateltu kuvaili sanalla omituinen, oli koko tutkimuksen ajan läsnä. Etäkoulun ja muun sosiaalisen eristytymisen vaikutuksia ei siksi voinut kokonaan erottaa toisistaan.

Fenomenologisen ajattelun mukaan ihminen rakentaa ympärilleen omaa todellisuuttaan (Laine, 2018). Pyrin tarkastelemaan kokemusta etäkoulusta oppilaan näkökulmasta, mutta silloin kun kertojana on huoltaja, on kokemus jo hieman muuntunut.

Erilaisista oppimiskokemuksista huolimatta yksinäisyys ja kasvava väsymys nousivat aineistosta erittäin vahvasti esiin. Osa tutkimukseen osallistujista kertoi vain vähän vuorovaikutteisuudesta ja oppimistulosten jakamisesta, joiden Simonson & Seepersaud (2019, s. 1–6) toteavat kuuluvan etäopetuksen määritelmään. Se kasvatti väsymystä.

Niin, kotikoulussa joutui ihan jokaisen laskun ja tehtävän tekemään itse. Jokaisen vastauksen joutui tekemään itse. Koulussa kun jotain yhteistä uutta asiaa opettelevat, niin aina joku vuorollaan saa sanoa sen oikean vastauksen. Sonja huomasi, että on tosi rankkaa, kun joutuu itse tekemään kaiken. Sonja olisi kaivannut sitä, kun saa tehdä ryhmässä. (Sonjan huoltaja 8.6.2020)

Etäopetuksen hyödyiksi kerrottiin mm. työrauhan lisääntyminen sekä kiusaamisen vähentyminen, mikä vastaa Suomen vanhempainliiton (2020) kyselytutkimuksen tuloksia (Laatikainen, ym., 2020, viittaavat Repo, ym. 2020). Etäopetusjakson positiivisena puolena oppilaiden arvioitiin oppineen monia tulevaisuudessa tärkeitä työskentely- ja digitaitoja.

Aiheesta on tätä tutkielmaa kirjoittaessani vielä vähän tutkimustietoa tarjolla ja tutkimukseen osallistuneiden kertomukset kuvaavat hyvin henkilökohtaisia kokemuksia. Esittelen aineistosta nousseita havaintojani pitkälti aihetta nähdäkseni hyvin kuvaavien esimerkkitapausten kautta. Lähestyn aihetta ensin hyvin käytännönläheisesti, arjessa koettuja opetus- ja toimintatapoja tarkastellen. Sen jälkeen pohdin aihetta oppilaiden ja perheiden henkisten voimavarojen näkökulmasta.

8.1 Opiskelu ja oppiminen etäopetuksessa oppilaiden ja huoltajien näkökulmasta

Tulosten mukaan kertomuksista nousivat seuraavat:

1. Etäopetuksen laatu
2. Digitalisaation merkitys
3. Oppiminen
4. Oppilaiden erityistarpeet

Laatikainen ym. (2020, s. 36–43) nostavat esiin huolen koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta ja pandemian pitkäaikaisvaikutuksista peruskouluikäisillä. Aineistoni tukee Ahtiaisen ym. (2020) tuloksia, joiden mukaan vanhemmat ovat kertoneet vaihtelevasta tasosta koulunkäynnin tuen saamisessa ja osa opettajista sekä rehtoreista pedagogisista ongelmista etäkoulun aikana. Osa haastatelluista huoltajista kuvasi tilannetta kotikouluksi, eikä kuvaus kaikilta osin vastannut Simonsonin & Seepersaudin (2020, s. 1–6) etäkoulun määritelmää. Jopa samaa koulua käyvien sisarusten huoltaja kertoi erilaisista työskentelytavoista ja -puitteista. Hillin (2020) havainto, että opettajilla on haasteita muodostaa etäopetuksessa hyvin toimivia pedagogisia käytänteitä auttaa ymmärtämään havaintoani. Hilli toteaa, ettei opettajien koulutus valmista millään tavoin etäopetuksen toteuttamiseen. On muistettava, että etäopetukseen siirryttiin hyvin nopealla aikataululla, ja valtakunnan tasolta kevyellä ohjeistuksella (Isopahkala, 2020).

Oppilaiden lähettämistä viesteistä (ks. taulukko 1) välittyi etäkoulujakson muuttuva tunnelma alun kokeilunhalusta ja jännittyneestä innostuksesta loppuvaiheen väsymykseen. Viesteistä nousivat merkityksellisinä esiin kerrottujen tapahtumien lisäksi myös asiat, jotka lapsi on halunnut jättää kertomatta, tai ei ole kokenut kertomisen arvoiseksi. Esimerkiksi Veera koki etäkoulun pitkälti puuduttavaksi tehtävien tekemiseksi. Etäkoulujakson edetessä hän lähetti viestejä harvemmin, ne lyhenivät ja muuttuivat sisällöltään vähemmän rikkaiksi. Hän totesi itse, ettei ole viestejä lähettänyt, ”koska mitään uutta ei ole tapahtunut”. Tunneälyltään ja ilmaisultaan hyvin rikkaaksi osoittautunut Anna puolestaan kuvasi monissa viesteissään yksinäisyyttään ja haastaviksi kokemiaan tehtäviä, erityisesti liikunnan tehtäviä. Hänen viesteissään korostui väsyminen yksinäiseen puurtamiseen, mutta myös ilo yhteisöllisemmistä hetkistä. Kaisan kertomus erottui kokonaisuutena yhteisöllisempien etäkoulun käytänteiden vuoksi. Hän lähetti viestejä selvästi aktiivisemmin kuin muut, kertoi koulupäivistään kohokohtia ja lähetti kuvia tuotoksistaan. Toki lasten tapaan kertoa asioita vaikuttaa myös esimerkiksi hänen persoonansa, joten kovin pitkälle vieviä johtopäätöksiä ei vain viestien perusteella voi tehdä. Viestien sisällön tai niiden puuttumisen antama vaikutelma sai kuitenkin vahvistusta lasten ja aikuisten haastatteluissa.

Saatavilla olevissa tutkimustuloksissa ei käy ilmi opetuskäytänteiden tai tarjolla olleen tuen mahdollisia eroavaisuuksia eri ikäisillä alakoulun oppilailla. Tämän aineiston mukaan ylempien luokkien oppilailta edellytettiin suurempaa itseohjautuvuutta kuin nuoremmilta, mutta ero oli yllättävän pieni. Alempien luokkien oppilaat ja heidän huoltajansa kertoivat koulunkäynninohjaajan antamasta avusta ja opettajan yhteydenotoista hieman useammin kuin ylempiä luokkia käyvät tutkimukseen osallistuneet, mutta muuten en tässä aineistossa havainnut koulun määrittelemissä käytänteissä muutoksia ikätason mukaan.

Sergejeffin (2020) mainitsevat oppimista tukevat tekijät nousivat esiin myös tässä aineistossa. Useimmat tutkimukseen osallistuneet kertoivat, että opettajan antama päiväkohtainen ohjeistus oli selkeää, mutta ongelmana pidettiin, että

ohjeet lähetettiin aluksi ainoastaan huoltajille. Tämä koettiin hankalana ja huoltajia sitovana. Useimpien tutkimukseen osallistuneiden lasten opettajat siirtyivät hyvin nopeasti antamaan päivän ohjeistuksen myös oppilaille, mikä koettiin kodeissa arkea helpottavana ja oppilaan omatoimista työskentelyä tukevana. Poikkeusolojen arki koostui vaikeasti yhteensovittavista osasista, jolloin koulun joustavuutta arvostettiin. Erittäin toimivana ja koko perheen arjen sujumista tukevana pidettiin toimintatapaa, jossa seuraavan päivän tehtävänippu lähetettiin illalla huoltajille, minkä lisäksi opettaja ohjeisti oppilaat itse seuraavana aamuna. Silloin perheet pystyivät halutessaan kokoamaan yhdessä seuraavan päivän luku järjestyksen, mikä tuki oppilaan toiminnanohjausta. Perheet kokivat, että ohjeistuksen päävastuu pysyi koululla, oppilas sai aamulla tarvitsemaansa ohjausta sekä selkeän koulupäivän käynnistyksen.

Kasvava väsymys kävi ilmi jokaisessa haastattelussa, mutta kertomuksissa yhteisöllisinä ja oppilaita aktivoivina näyttäytyneet käytänteet ja monipuoliset arviointimenetelmät tukivat oppilaiden jaksamista ja pitivät yllä työskentelymotivaatiota. Etäkoulun ja -työn sekä kodinhoidon ja muiden velvoitteiden yhteensovittaminen oli vanhemmille raskasta, mikä heijastui koko perheen hyvinvointiin. Myös oppilaat kokivat etäopiskelun raskaana, ja etenkin yksinäisyys korostui aineistossa. Lähikoulun alkaminen koettiin useimmissa kodeissa helpotuksena, mutta samaan aikaan pohdittiin epidemiatilannetta ja tartuntariskiä. Yhtä lukuun ottamatta kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat odottivat etäkoulujakson päättymistä ja palasivat mielellään lähikouluun. Ainoastaan Onni olisi halunnut jatkaa etäkoulussa, syynä oli lähikoulussa koettu yksinäisyys.

Haastatellut huoltajat tiedostivat etäkoulun erilaiset vaatimukset lasten itsesääntely-, toiminnanohjaus- ja työskentelykyvyissä (ks. Bartlome ym., 2010; Hytönen, 2020; Sergejeff, 2020). Kaikki haastatellut huoltajat olivat motivoituneita ja sitoutuneita tukemaan lastensa koulunkäyntiä, mutta esimerkiksi etätyön vuoksi se ei aina ollut koulupäivän aikana mahdollista. Lasten ikätason mukaiset ja yksilölliset valmiudet itsenäiseen työskentelyyn olivat aineistossa havaittavissa ja osalle oppilaista etäkouluun siirtyminen oli haastavampaa kuin toisille.

Erityisen tuen piirissä olevan ja vaativista toiminnanohjauksen pulmista kärsivän Antin kertomus osoittaa, että oppimisen, työskentelyn ja henkisen hyvinvoinnin kannalta onnistunut etäkoulukokemus on mahdollinen jokaiselle oppilaalle, mutta se vaatii johdonmukaista ja vahvaa tukea. Hänen tarinastaan löytyivät Sergejeffin luettelemat oppimista tukevat tekijät.

Erityisesti aineistosta nousivat esiin erilaiset oppimiskokemukset ja kertomukset koulun määrittelemissä käytänteissä sekä näiden erojen vaikutus oppilaiden ja perheiden hyvinvointiin. Opetuskäytänteiden kirjavuus näkyi vanhemmilta edellytetyn tuen ja ajallisen osallistumisen määrässä, mikä puolestaan välittyi mielialaan ja poikkeusajan pidentyessä havaitsemaani uupumiseen. Mielenkiintoinen havainto oli, että tutkijan näkökulmasta hyvin samankaltaisilta vaikuttavien käytänteiden toimivuus saatettiin kokea eri perheissä hyvin eri tavoilla.

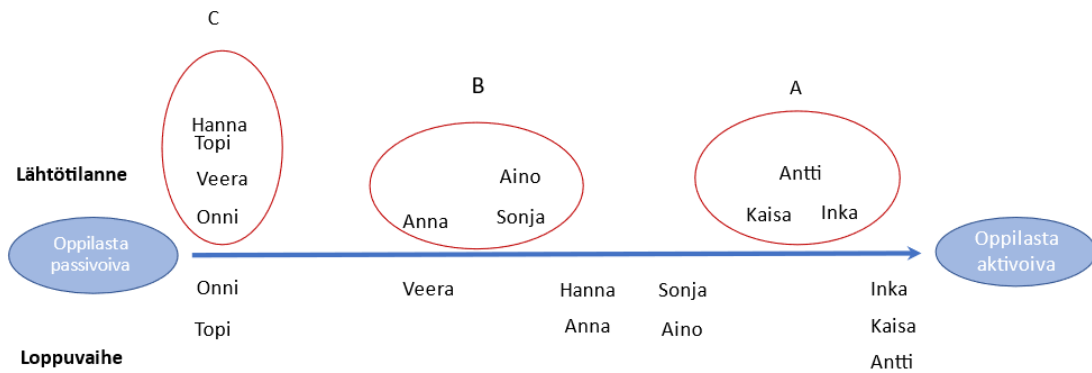
8.1.1 Etäopetuksen muuttuminen tutkimusjakson aikana oppilaan ja huoltajan näkökulmasta

Ensimmäisiä etäkoulupäiviä hallitsi kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oppilailla poikkeustilanteen aiheuttama hämmennys, teknisistä ongelmista johtuva turhautuminen, mutta myös avoin ja odottava mieliala ja into uusien toimintamallien oppimiseen. Etäopetukseen siirtymisen nopea aikataulu tuotti haasteita. Kaikkia Sergejeffin (2020) luettelemia etäyhteyksien avulla tapahtuvaa oppimista tukevia tekijöitä ei heti etäkoulujakson alussa voitu toteuttaa, mutta osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista ja huoltajista kuvasi jo etäopetusjakson alkuvaiheessa koulupäiviä, joissa oli pyritty luomaan aktiivista oppimista ja työskentelyä tukevia käytänteitä. Huoltajat ja oppilaat ottivat etäkoulujakson alkuvaiheessa toteutetuissa haastatteluissa puheeksi arvostuksensa opettajan työpanosta kohtaan ja että he tiedostivat myös opettajan kohtaavan samoja haasteita. Useimmat haastatellut kertoivat informaatiotulvasta, joka koettiin hämmentävänä. Tämä vastaa Suomen Vanhempainliitto ry:n (2020) kyselyn tuloksia.

Ahtiaisen, ym. (2020), Suomen vanhempainliiton (2020) ja Hem och skolan (2020) kyselytutkimusten tulokset tukevat havaintoani, että etäkoulu sitoi myös

huoltajien aikaa. Useimmat haastattelemani huoltajat olivat etätöissä tai muuten koulupäivien aikana kotona. Perheissä kehitettiin erilaisia arkea helpottavia käytänteitä, kuten elekieliä kertomaan koululaiselle, milloin esimerkiksi työpuheluissa kiinni olevaa huoltajaa ei saa häiritä. Aineistosta erottui viidesluokkalainen Aino, joka suoriutui etäkoulustaan hyvillä arvosanoilla ja kaipasi vain vähän huoltajan tukea. Useimmat oppilaat kaipasivat päivän aikana apua, ja monet heistä pyysivät apuun mieluummin kotiväkeään kuin kysyivät opettajalta. Osa haastatelluista huoltajista koki ohjausvastuun ajautuneen heille, koska opettaja tiesi huoltajan olevan kotona. Huoltajien mahdollisuudet oppilaiden motivointiin ja vaikeiden asioiden opettamiseen olivat rajalliset. Vanhempia uhmattiin aivan eri tavalla kuin opettajaa, eikä vanhemmilla aina ollut mahdollisuuksia oppilaiden ohjaamiseen tehokkaasti.

Etäkoulujakson alkuvaiheessa oli videohaastatteluissa ja oppilaiden viesteissä havaittavissa eroja tunnelmassa, vaikka oppilaiden koulumotivaatiossa lähiopetuksen aikana ei olisikaan kerrottu olleen haasteita. Joissakin perheissä tilanne vakiintui nopeasti yksinäiseksi puurtamiseksi ja arjessa selviytymiseksi, mutta toisissa perheissä oltiin selvästi sukeltamassa uuteen kokemukseen ja vaihteleviin oppimisympäristöihin. Kuviossa 6 esittelen oppilaiden ja huoltajien kuvaamien opetuskäytänteiden muutosta etäkoulujakson edetessä oppilaita aktivoivien toimintatapojen näkökulmasta. Nuolen yläpuolella on lähtötilanne ja alapuolella tilanne etäkoulujakson loppuvaiheessa aikana. Etäkoulun alkuvaiheen tilanteesta löytyi karkeasti kolme ryhmää (A, B, C). Tilanteen vakiintuessa opetuskäytännöt lähtivät nopeasti kehittymään Annalla, Ainolla ja Sonjalla sekä myöhemmin Vee-ralla ja Hannalla, jotka etäkoulujakson alussa kertoivat, että koulunkäynti oli lähinnä itseopiskelua. Samalla ääripäät erkanivat toisistaan entistä enemmän. Kuva perustuu oppilaiden ja huoltajien kertomusten antamaan kokonaiskuvaan ja on siten varsin subjektiivinen näkemys todellisuudesta.



Kuvio 6. Etäopetuksen käytänteiden muuttuminen ajan kuluessa oppilaiden ja huoltajien kuvaamana

Etäopetuksen tavoitteet toteutuivat (Ryhmä A)

Antilla, Kaisalla ja Inkalla oli jokaisella hyvin erilainen kouluarki. Heidän kertomuksissaan kuvattiin selkeitä pedagogisia suunnitelmia heti ensimmäisistä etäkoulupäivistä lähtien ja heidän kuvaamansa käytänteet olivat oppilasta aktivoivia sekä ryhmäyttäviä. Erityisesti Inka ja Kaisa kuvasivat, kuinka heidän opettajansa pyrki alusta saakka luomaan käytänteitä, jotka tukevat oppilaiden itsenäistä työskentelyä ja mahdollistavat keskinäisen yhteydenpidon. Antin osalta luokan työskentely oli tiukasti strukturoitua ja opettajan aikataulutettavaa. Huoltajan kuvaama toteuttamistapa oli hyvin lähellä Basiaian ja Kvadanzen (2020) kuvaamaa oppituntiperusteinen mallia, mikä tuki erityisen tuen piirissä olevan ja vaikeista oman toiminnanohjauksen haasteista kärsivän Antin koulunkäyntiä erittäin hyvin.

Etenkin nuorimpien oppilaiden kohdalla uuden työskentelyrytmin oppimiseen tarvittiin aluksi huoltajan intensiivistä tukea, mutta Antin, Kaisan ja Inkan perheissä koettiin, että he saivat koulusta paljon tukea oppimiseen sekä työskentelyyn. Kodin ja koulun välillä oli toimiva keskusteluyhteys, joten perheissä tiedettiin opettajan tavoitteet. Perheet kokivat opetusvastuun olleen alusta saakka selkeästi koululla. Oppilailta ei edellytetty täysin omatoimista solahtamista uuteen arkeen, eikä perheiden kykyä tukea lapsiaan yliarvioitu. Erityisen positiivisena koettiin opettajan kyky sanoittaa omaa oppimisprosessiaan, esimerkiksi teknisiä

haasteitaan tai tunteitaan opetusvideon tekemisessä. Opettajalta saatavan henkilökohtaisen palautteen ja kannustuksen merkitys korostui. Toista luokkaa käyvän Inkan perheessä oli positiivinen uuteen toimintakulttuuriin sukeltamisen tunnelma, vaikka haasteita on selvästi ollut.

Niin, olisiko se ollut jo torstaina, kun piti ne Pedanet-tunnukset tehdä ja sitten se (opettaja) mietti just sitä, että hän halua laittaa ne kaikki tehtävät sinne Pedanettiin, että oppilaat voi ite hakee ne sieltä, ettei vanhempien tarvi Wilmaa aukoo. Ja kyllä se on sitä koko ajan niinku monipuolistanut, että sitten alkoi tulla aamunavauksia ja jo viime viikolla rupes tuleen niitä opetusvideoita. Se on toisaalta ollut oppilaillekin aika kiva, koska ope usein sanoo, että ei hän nyt tiedä, mitä tästä nyt sit tulee. Että tässä täytyy nyt opiskella ja kattoo ja että häntä jännittää tää videon tekeminen ja ekat menikin monta kertaa pieleen ja et hänen piti tehdä sitä uudestaan. Et tavallaan se puhuu sitä omaakin prosessiaan. Et tarvii olla aina välillä kärsivällinen, että ei aina onnistu ja yhteydetkin on huonot ja mitä nyt milloinkin. (Inkan huoltaja 24.3.2020)

Etäopetuksen tavoitteet toteutuivat osittain (Ryhmä B)

Ainon, Annan ja Sonjan kuvauksen mukaan työskentely perustui etäkoulujakson alussa pitkälti itsenäisesti suoritettujen kirja- tai digitehtävien tekemiseen. He eivät kertoneet, että koulunkäynti olisi etäkoulujakson alussa sisältänyt juurikaan toiminnallisia tai oppilaita aktivoivia elementtejä, kuten reaaliaikaisia opetushetkiä, pelillisiä oppimistapoja, ryhmätöitä tai vertaisarviointia. Koulun tukea oli kuitenkin tarjolla ja toiminta muuttui yhteisöllisemmäksi ja esimerkiksi opetustuokioita mahdollistavat sovellukset ja monipuoliset opiskelutavat, kuten ryhmätyöt, otettiin käyttöön parin viikon kuluessa, mutta viimeistään etäkoulujakson puolivälin tienoilla. Esimerkiksi Sonja kertoi päivittäisistä kontakteista joko opettajan tai koulunkäynninohjaajan kanssa. Työskentely perustui kuitenkin koko etäkoulujakson ajan pitkälti itsenäiseen tehtävien tekemiseen.

Oppilaiden itseohjautuvuus ja työskentelytaidot sekä -tavat olivat yksilöllisiä. Osalle oppilaista ja perheistä itsenäinen työskentely sopi hyvin. Viidesluokkalaisten Ainon huoltaja kertoi hyvistä oppimistuloksista ja motivoituneesta oppilaasta koko etäkoulujakson ajalta.

Haastattelija: No mikäs oli parasta siinä etäopetuksessa?

Aino: Ainakin se siis, että koulussa jos osaa jonkun asian tosi hyvin, niin sit se pitää silti silleen niinku käydä läpi ja sit siinä ei ole hirveesti niinku aikaa enää tehdä sitä asiaa. Etäkoulussa oli siinä tapauksessa kivaa, kun pääsi suoraan niinku tekemään sitä.

...

Haastattelija: Kumpi oli kivempi sun mielestä: Se, että sait tehdä ihan omaan rytmiisi, niin kuin silloin alussa, eikä ollut yhtään niitä yhteisiä juttuja, vai se, että oli vaikka kello 10 joku yhteinen tapaaminen?

Aino: Nooo.... Se oli ehkä silleen kivempi, kun ei ollut niitä tapaamisia.

Haastattelija: Et sä sait tehdä niitä hommia ihan omaan rytmiin?

Aino: Joo (Aino, 5.6.2020)

Etäopetuksen tavoitteet toteutuivat puutteellisesti (Ryhmä C)

Kuudesluokkalaisen Onnin ja ensimmäistä luokkaa käyvän Topin työskentely koostui käytännössä kokonaan yksinäisestä tehtävien tekemisestä koko etäkoulujakson ajan. Hannan, Veeran ja Onnin huoltajat kuvasivat ensimmäisissä haastatteluissaan etäkouluarkeaan kotikouluksi, jossa opetusvastuu on vanhemmilla. Heidän kokemuksessaan tekijät 3 ja 4 jäivät Simonsonin & Seepersaudin (2019, s.1–6) etäopetuksen määritelmästä puuttumaan (ks. luku 2.1). Topin koulunkäynti oli tiukasti opettajan ohjeistamaa, mutta perustui täysin itsenäiseen työskentelyyn. Oppilailta edellytettiin kehittynyttä omatoiminnanohjausta, esimerkiksi kykyä luoda oma työskentelyrytminsä ja ratkaista oppimisen ongelmia, tai perheiltä mahdollisuutta lapsensa koulunkäynnin intensiiviseen tukemiseen. Oppilailla ei ollut juurikaan tai lainkaan keskinäistä kontaktia, mutta opettaja tai koulunkäynninohjaaja oli yhteydessä vähintään kerran viikossa.

Oppilaiden ja heidän huoltajiensa kertomuksesta kuului läpi kokemus, ettei oppilaiden työskentelyä tai heidän tuotoksiaan seurattu lähes lainkaan tai heistä oltiin vain oppimisen testaamismielessä kiinnostuneita. Opettajat olivat

viestiyhteydessä koteihin, mutta viestit koostuivat lähinnä päivän tehtävänipuista. Varsinaista vuorovaikutusta eivät haastatellut kuvanneet.

Kolmasluokkalaisen Hannan huoltaja kertoi opettajan ilmoittaneen etäkoulun alussa, että opettamisen vastuu on nyt kodeilla. Opettaja antoi päivittäin nipun tehtäviä, joista oli selviydyttävä kodin avustuksella. Vaativassa asiakaskontaktissa tapahtuvaa etätöitä tekevä huoltaja oli tilanteesta hyvin huolissaan ja turhautunut. Hannan koulunkäynnin pelasti, ja toisaalta lisäpaineita aiheutti, hänen hyvä motivaationsa, taipumuksensa täydellisyyden tavoitteluun ja hyvä ystävä, jonka kanssa Hanna teki omaehtoisesti yhteistyötä. Tyttöillä oli kahdenkeskinen WhatsApp-puhelu auki lähes koko koulupäivän ajan. Erityisesti Hannaa auttoi veljen alusta saakka erittäin strukturoitu ja hyvin ohjeistettu etäkoulu, jonka käytänteet perhe otti kummankin koululaisen käyttöön.

Myös oppilaiden työskentelyn arviointi ja heidän saamansa palaute oli tällä ryhmällä pitkään hyvin rajallista. Kuudesluokkalainen Veera kertoi ohjeistuksesta, jonka mukaan matematiikka perustui omatoimiseen opiskeluun oppikirjan avulla ja englannin opettajalle piti lähettää yksinkertaisesti viesti ”done”, kun päivän tehtävät oli tehty. Oppilaat ja huoltajat kertoivat ymmärtävänsä opettajan haasteet, mutta tilanteen pitkittyessä yksinäiseen puurtamiseen tuskaannuttiin. Veera oli huolissaan omasta oppimisestaan ja kaipasi opettamista etenkin matematiikassa, jonka kertoi olevan itselleen haastavaa. Veera oli hyvin helpottunut, kun kertoi luokan yhteisten Meet-oppituntien alkamisesta etäkoulujakson loppupuolella.

Onnin ja Topin käytänteet eivät haastattelujen mukaan juurikaan muuttuneet, vaan koulutyö jatkui yksinäisenä puurtamisena ja työskentely perustui pitkälti itsenäiseen tehtävien tekemiseen koko etäkoulujakson ajan. Oppilaiden keskinäistä yhteydenpitoa ei tuettu. Opetuksen eriyttämistä ei Onnilla ollut ja ylöspäin eriyttämistä kaivanneen Topin kohdalla se tapahtui vapaaehtoisia lisätehtäviä antamalla. Ne eivät riittäneet motivoimaan yksin työskentelevää ekaluokkalaista ja jäivät käytännössä tekemättä.

Ensimmäisen luokan oppilas Topin opiskelu perustui huoltajan kertoman mukaan käytännössä kirja- ja digitehtävien tekemiseen. Oppilaalla oli lähes päivittäinen yhteys opettajaan tai koulunkäynninohjaajaan, jotka testasivat esimerkiksi lukutaidon tai matematiikan osaamisen kehittymistä. Topin luokalla oli yhteinen WhatsApp-ryhmä, mutta se oli määritelty ainoastaan yksisuuntaiseksi opettajan tiedotuskanavaksi; oppilaita oli kielletty laittamasta ryhmään viestejä. Topi oli joka päivä puhelinyhteydessä opettajaan tai koulunkäynninohjaajaan, mutta puhelu oli lähinnä oppimista mittaava. Onnin kokemusta käsittelen tarkemmin jäljempänä.

Osalle oppilaista ja huoltajista opetuskäytänteiden hitaasta kehittymisestä huolimatta jäi etäkoulusta hyvät muistot ja tunne, että monipuolista oppimista on tapahtunut. Tunnelma Hannan huoltajan jälkimmäisessä haastattelussa oli muuttunut ensimmäisen keskustelun stressaantuneesta etäkoulun edetessä selvästi huojentuneeksi. Hannan huoltaja kertoi havainneensa tämän veljen Antin luokassa toimiviksi osoittautuneiden käytänteiden siirtyneen myös toisen opettajan käyttöön. Hillin (2020) ja Ahtiaisen (2020) kuvaamat opettajien haasteet etäopetuksen tuottamisessa sekä muun muassa tietoteknisen osaamisen kasvu näkyi myös tässä aineistossa.

Hitaasti tai ei lainkaan yhteisöllisempiin käytänteisiin siirtyneiden oppilaiden työskentelymotivaatiota sai huoltajien kertoman mukaan kannatella paljon ja huoltajat kertoivat etäkoulujakson loppupuolella olevansa huolestuneita joko lapsensa oppimisesta, henkisestä hyvinvoinnista tai molemmista. Esimerkiksi Onni ei saanut oppimistuoksistaan palautetta, eikä hänen virheellisiin vastauksiinsa kiinnitetty huomiota. Huoltajalle jäi huoli Onnin oppimisesta. Topilla puolestaan ei ollut akateemisissa taidoissa haasteita, mutta huoltaja oli erittäin huolestunut ujoksi ja herkäksi kuvaamansa lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisestä ja kaverisuhteiden ylläpitämisestä.

Monilla oppilaista oli useampi opettaja, joilla oli etenkin alkuvaiheessa hyvinkin erilaiset etäopetuksen toteuttamismuodot. Tämä tuotti perheille lisäpaineita, etenkin jos oma luokanopettaja edellytti itsenäistä lukujärjestyksen suunnittelua. Oppilaan oli päivän työjärjestyksen suunnittelun ohella muistettava tarkistaa

esimerkiksi aineenopettajan käyttämään sovellukseen tulleet tehtävät ja työskentelyohjeet, jotka oman luokanopettajan käytänteistä poiketen eivät tulleet aamulla, vaan varsinaisen lukujärjestyksen mukaisen oppitunnin aikana. Tämä teki työskentelyn suunnittelusta varinaisen suon, kuten eräs haastateltu asian ilmaisi.

Mielenkiintoinen havainto oli, että laadukas ja toimiva etäopetus ei kuitenkaan vaatinut kehittyneitä digilaitteita tai -osaamista. Yksinkertainen ryhmäpuhelut ja -viestit mahdollistava kännykkäsovellus riitti oppilaita osallistavien ja heidän työskentelytaitojaan tukevien käytänteiden luomiseen. Kaisan kokemus, jossa yhteisöllisyyttä tuettiin aluksi yksinkertaisesti luokan yhteisen WhatsApp-viestisovelluksen avulla, on tästä hyvä esimerkki. Monipuolinen tietotekniikan hyödyntäminen loi kuitenkin työskentelylle aivan uusia mahdollisuuksia. Saatavilla oleva tutkimustieto ei anna mahdollisuuksia verrata käytössä olleiden teknisten valmiuksien ja koettujen opetuskäytänteiden välistä yhteyttä.

Tämän aineiston perusteella näyttäisi siltä, että monipuolisten ja yhteisöllisten työskentelytapojen kehittymisen tehokkuus oli kääntäen verrannollista oppilaan uupumistason kasvulle. Yksilöllisten ominaisuuksien perusteella ei kuitenkaan voi tehdä yleistyksiä.

8.1.2 Digitalisaation käyttöönotto etäopetuksessa

Etäkoulun tavoitteiden toteutumisen lisäksi aineistosta nousivat kertomukset digitalisaation merkityksestä. Jokainen tutkimukseen osallistunut otti esiin paljon julkisessa keskustelussa olleen digiloikan, jonka etäkoulu pakotti toteuttamaan. Samoin toteaa Hytönen (2020, s. 2–3). Tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa oli kuitenkin eroja digiteknologian käytössä.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet huoltajat muistelivat koulun selvittäneen, löytyykö kodeista digilaitteistoa, mikä vastaa Suomen vanhempainliiton (2020) ja Hem och skolan (2020) kyselytutkimuksen tuloksia. Useimmilla laitteita oli, mutta viidesluokkalainen Aino sai koululta kannettavan tietokoneen lainaksi. Se oli

huoltajan ja oppilaan kertoman mukaan ehdoton edellytys onnistuneelle etäopiskelulle.

Etenkin etäkoulujakson alkua värittivät tekniikan tuomat haasteet ja sen aiheuttama turhautuminen. Myös lapset ymmärsivät yhteyksien pätkimisen syyt, mutta se ei auttanut turhautumisen hetkellä, kun omat kyvyt olivat kuitenkin riittäneet sovelluksen avaamiseen, eli itsenäiseen työskentelyyn. Perheen tukea ja ohjausta tarvittiin usein tällaisilla hetkillä ja kodeissa päädyttiin joustaviinkin ratkaisuihin. Tällaiset hetket kasvattivat lapsen omatoiminnanohjausta ja kykyä sietää vastoinkäymisiä.

Kun ärsytti niin tunkkasesti, niin mä vaan jossain välissä itkin, kun vaan Ärrrrsytti, kun se (sovellus) ei toiminut. Sitten kun yksi tehtävä oli että ”kuuntele ja toista”, niin meidän piti tehdä silleen, että isi sanoi ja minä kuuntelin ja toistin. Että. Ärsyttävää, kun ne jutut ei toimi ja ne vaan ruuhkautuu. (Annan ääniviesti 20.3.2020)

Rutiinien löytyessä työskentely helpottui, mutta samalla huomattiin myös, että kotona työrauhaa häiritsevät toisenlaiset tekijät kuin lähikoulussa. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kertoivat, että koulussa tietoteknisten laitteiden käyttö on hyvin säänneltyä. Kun työskentely sekä muu yhteydenpito tapahtui pitkälti verkossa, olivat myös häiriöt siellä. Lapset olivat aikaisemmin tottuneet käyttämään digilaitteitaan kotona nimenomaan ajanviettotapana, digipelaamiseen ja yhteydenpitoon kavereiden kanssa. Nyt totutuista tavoista piti päästä koulupäivien ajaksi eroon ja kun päivän työt oli tehty, oli lupa muuttaa työtila vapaa-ajan tilaksi, eli työväline viihdelaitteeksi. Huoltajia tarvittiin tukemaan erityisesti nuorempia oppilaita heidän kohdatessaan oppimisen haasteita, mutta etenkin tukemassa ja muistuttamassa työskentelyrytmistä.

Suurimmalla osalla oppilaista esimerkiksi oppikirjojen sähköisiä materiaaleja ja verkon yli tapahtuvia museo- tai konserttavierailuja käytettiin hyväksi oppimisen mahdollistajana, mutta heidän kertomansa mukaan varsinaiset oppimistavoitteet olivat enemmänkin koulun oppiaineissa. Etäkoulu antoi kuitenkin monipuolisesti toteutettuna mahdollisuuden oppia hyödyntämään digiteknologian mahdollisuuksia sekä tuottamaan ja tallentamaan sähköistä materiaalia. Tekniikan tuomat

ongelmat koettiin perheissä myös oppimisen paikkoina ja opettajan kokemia haasteita ymmärrettiin. Näin koettiin etenkin niissä kodeissa, joissa kerrottiin, että opettaja oli luonut monimuotoisia ja oppilaita aktivoivia työskentelytapoja.

Osa tutkimukseen osallistuneista kertoi opettajan ottaneen täyden hyödyn etäopetuksen antamasta mahdollisuudesta digiloikkaan. Erityisesti aineistosta nousi esiin toista luokkaa käyvän Inkan kertomus, joka kuvasi erittäin innostunutta, tavoitteellista ja jatkuvasti kehittyvää oppimisympäristöä. Inkan opettaja hyödynsi monipuolisesti erilaisia digitaalisia työskentelyalustoja. Opettaja avasi tavoitteitaan aktiivisesti vanhemmille ja opetti oppilailleen myös verkkotyöskentelyssä tarvittavia taitoja. Hän seurasi oppilaiden työskentelyä, pyysi viikoittain palautetta oppilailta sekä huoltajilta ja etsi jatkuvasti paremmin toimivia sovelluksia.

Huoltaja: Ja opehan sitten loppujen lopuksi pääty, se siis kokeili tosi monia kanavia, mutta sitten muutaman viikon jälkeen, se pääty sellaiseen kuin Vuolearning. Se on joku suomalainen semmonen alusta. Ja se oli todella hyvä, sitten kun se rupesi toimimaan hyvin. Se aukes nopeasti, toimi kaikilla, ihan puhelimilla ja kaikilla.

Siis kun opettajahan aloitti ihan sillä pedanetilla. Se oli hankala, kun sinne oli niin vähäinen se tila, ja alun perinhän sitä Pedanettia ei nyt oo tokikaan ole rakennettu niinkään opiskeluympäristöksi. Sinne pystyi jotain postaamaan, mutta se oli aika haastavaa, niin sitten se kokeili sitä YouTubea, mutta kaikilla ei ole sitä puhelimestansa, niin sitten sekkin on niinku hankala, ja WhatsAppia, niin sitten se on vaan sitä viestittelyä.

... Siihen Vuolearningiin sai aina yhden koko päivän, niin kuin nakutettua sinne, aina ne tunnit. Niin sitten vaan, kun klikkasi siitä, niin sitten se aukesi. Ja sinne sitten pysty kaikki laittaa, kaikki työt palauttaa niinku tosi helposti. Erilaiset videot pysty linkkaamaan sinne tosi helposti, valokuvat, kaikki dokumentit, mitä ne teki PowerPointillakin, niin ne sujautti kaikki sinne Vuolearning-alustaan silleen tosi helposti.

Inka: Aluksi se oli vähän vaikeata, kun aluksi ne ei kaikki mennyt ihan perille opelle.

Huoltaja: Niin, sitten kun se tuon keksi, niin sitten alkoi mennä.

(Inka ja hänen huoltajansa 10.6.2020)

Kuten Ahtiainen ym. (2020) kyselytutkimuksesta käy ilmi, kertoi suuri osa luokanopettajista oman tietoteknisen osaamisensa olleen etäkoulun oppisisältöjä rajoittava tekijä. Ahtiainen ym. havaitsema opettajien digiosaamisen vahvistuminen

näkyi myös tässä aineistossa, jonka mukaan etäkoulu mahdollisti selvästi digiloikan myös opettajille itselleen. Kaisa ja Anna kertoivat opettajien osallistuneen iltapäivän mittaiseen tietotekniikkakoulutukseen, jonka jälkeen luokissa otettiin käyttöön yhteiset etäkokoukset. Oppilaat ja vanhemmat ymmärsivät opettajien mahdollisia haasteita ottaa uusia opiskelumetodeja ja teknisiä laitteistoja haltuun. Opettajan kyky heittäytyä uuteen tilanteeseen ja jakaa oppilaidensa kanssa yhteinen oppimiskokemus koettiin positiivisena. Kodeissa arvostettiin opettajan kykyä heittäytyä ja sanoittaa omaa oppimistaan ja kokemiaan vaikeuksia.

Sit opettajakin oli ihanan itseironinen siinä alussa. Ku teillä oli joku hissantehävä siinä alussa, missä oli, että kauankohan niillä kesti purjehtia Amerikkaan tai jotain, niin siinä oli, että sillä meni yhtä monta päivää, kuin tuntuu, että opettajalla menee tän etäkoulusysteemin opettelemiseen. Musta se oli niin jotenkin niin hauska. (Annin huoltaja 5.6.2020)

8.1.3 Oppimistavoitteiden toteutuminen ja arviointi etäopetuksessa huoltajien näkökulmasta

Kuten aiemmin kuvasin, etäkoulu koettiin monella eri tavalla. Jokaiselle oppilaalle kokemus oli raskas, mutta osalle etäkoulu oli yksinäistä ja epävarmaa puurtamista, toisilla taas koko luokan yhteinen sukellus erilaisiin digimaailman mahdollisuuksiin. Havaintojeni mukaan opetussuunnitelman määrittämien tavoitteiden saavuttaminen ja monipuolinen arviointi oli mahdollista, mutta aineistoni perusteella koulun antamiin eväisiin oppimisen mahdollistamiseksi ei jokaisessa kodissa oltu täysin luottavaisia.

Useimpien oppilaiden oppimista mitattiin perinteisillä kokeilla, jotka haettiin koululta ja palautettiin sinne. Lisäksi monet opettajat suosivat digikokeita, jotka muistuttivat rakenteeltaan perinteisiä kokeita. Oppilaiden tuotoksista saatava palaute yhdistettynä opettajan tai koulunkäynninohjaajan tiheään tapahtuvan yhteydenpitoon mahdollistivat jatkuvan formatiivisen arvioinnin. Oppilaan todellista tilannetta ei pelkällä puhelinkeskustelulla saanut selville, sillä kaikki haastatellut toteivat, ettei oppilas juuri koskaan osannut tai halunnut kertoa oma-aloitteisesti tai kuulumisia kysyttäessä mahdollisista ongelmistaan.

Oppiainesisältöjen osalta kahden oppilaan huoltajat olivat huolissaan oppimistavoitteiden saavuttamisesta. Kuudesluokkalaisen Veeran osalta tilanteen pelasti pitkälti hänen vankat perustietonsa sekä kaveriporukka, joka opiskeli omatoimisesti etäyhteyden avulla keskustellen ja toinen toistaan tukien. Tilannetta helpotti myös reaaliaikaisten oppituntien käynnistyminen etäkoulujakson loppupuolella. Silti Veera oli huolissaan omasta oppimisestaan.

Onnilla ei ollut vastaavanlaista kaveripiirin tukea, eikä hänen saamansa opetuksen, tuen ja työskentelyn ohjauksen taso erityisopettajan päivittäisestä yhteydenpidosta huolimatta vakuuttanut huoltajaa. Onnilla on vaikea lukihäiriö ja hänen harvat kokeensa olivat kännykkäsovellus Kahootin monivalintatehtäviä, joissa pisteytykseen vaikuttaa myös vastaamiseen käytetty aika. Opettaja ei juurikaan kommentoinut Onnin oppimistuotoksia ja hänellä oli kontakti Onniin vain harvoin, silloinkin lähinnä vaihdettiin kuulumisia. Oppimista ei siis huoltajan näkemyksen mukaan juurikaan mitattu, eikä Onnin työskentelyä seurattu.

Niin, ja ikinä ei tullut mitään vastausta, vaikka aina piti lähettää kaikki tehtävät, kuvat niistä. Ja sitten välillä mä tein niin, että mä en korjannut kaikkia, koska ei sekään ole mun tehtävä. Että annettiin mennä. Mä olin vaan että joo lähetä vaan. Ikinä ei tullut mitään takaisin, että korjaapa, tämä on väärin, tai jotain että käydäänpä tätä vielä läpi.

Sitten joskus johonkin kokeeseen luettiin, en nyt muista ainetta, niin katon sitä, että täällähän on ihan väärä vastauksia. Englantia se oli. Että eihän tätä näin kirjoiteta. Että onko nämä tarkastettu? Sehän on, että kun siltä pohjalta luetaan niitä kappaleita kokeeseen, niin sehän on sama kuin lukisi niitä väärä vastauksia. Niin että vähän kevyellä kyllä mentiin. (Onnin huoltaja 8.6.2020)

Ahtiaisen ym. (2020) kyselytutkimuksen mukaan osa opettajista kertoi oman teknisen osaamisensa tuottamista haasteista sekä oppimisen seuraamisen haasteista. Etäkoulujakson venyessä formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin merkitys nousi entistä voimakkaammin esiin myös keskusteluissa vanhempien kanssa. Kevään edetessä alkoi lukuvuoden päätyminen sekä lukuvuosiarvioinnin lähestyminen käydä ilmiselväksi, mutta myös oppilaiden työskentelyn seuraamista ja arviointia pidettiin tärkeänä. Opettajan digiosaamisen kehittymisen nähtiin auttavan myös tässä työssä. Kodeissa tämä koettiin huojentavana, koska myös opettajan työmäärä ja jaksaminen nousi usein puheissa esiin.

Siellä Vuolearningissa on sellainen ominaisuus... Esimerkiksi opettaja sanoi jossain kohti, että katsokaa ne kaikki videot, että hän näkee, jos te olette klikannut ne auki ja katsoneet sitä minuutin. Että jos hän laittaa sinne jonkun, niin teidän pitää katsoa se alusta loppuun ja hän näkee sen... Että se näkee jostain profiilista, että mitä ne (oppilaat) on avannut siellä. Ja että kauanko ne on kattonut niitä videoita.

Niin mä luulen, että sekin on yksi syy siihen, että se on aika hyvä alusta, koska siellä sinä pystyt aika suoraan vähän niinku monitoroimaan, että mitä ne puuhailee. Versus se, että sä jotain WhatsAppia selaat, että onkohan tää ja toi palauttaneet tuon, tai tuonut tai tehnyt jotain. (Inkan huoltaja 10.6.2020)

Inkan ja Kaisan huoltajat kertoivat monipuolisesta arvioinnista, joissa yhdistettiin itsearviointiin lisäksi myös vertaisarviointia. Vaikka etäyhteys ei täysin korvannut kavereiden läsnäoloa, oli myös etäyhteydellä mahdollista saada aikaan monipuolista arviointia ja oppimisprosesseja.

Inka: Joo ja sit me kommentoitiin toistemme tarinoita pienissä ryhmissä. Että oli jaettu sellaiset parit ja niiden piti tehdä sellainen pieni ryhmä. Ja sitten ne arvioi siellä, vaikka että sinun tarinasi oli hieno, tykkäsin erityisesti että siitä ja siitä ja siitä.

Haastattelija: Oliko ne sanallisia arvioita?

Inka: Ei, vaan kirjoitettiin.

Inkan huoltaja: Näitä oli siis hyvin monenlaisia. Oli videoita ja oli vaikka mitä.

Haastattelija: Saitko sä hyviä arviointeja?

Inka: Joo

Haastattelija: Oliko niitä kiva lukea?

Inka: Joo! Ja niitä oli myös kiva tehdä ja miettiä itse, että no mikä olis sitten se kivoin kohtaa ja mistä olisi voinut kertoa vähän lisää. Ja silleen miettiä niitä. Ja kun sai sen itse, niin minkälaisia juttuja olisi voinut itse parantaa siinä. Tai että mitkä meni tosi hyvin. (Inka ja hänen huoltajansa 10.6.2020)

8.1.4 Oppilaiden erityistarpeiden huomioiminen ja opetuksen eriyttäminen kotien näkökulmasta

Vanhempien etätöiden, oppilaiden omien harrastuksien ja sisarusten tarpeiden yhteensovittaminen vaati luovuutta ja joustavuutta. Huoltajien kanssa käydyissä keskusteluissa kävi ilmi, että oppilailta ja perheillä oli paljon sellaisia erityistarpeita, joita ei ole lähikoulussa tarvinnut huomioida.

Kaisan kotona koulupäivät venyivät monesti iltaan. Vanhemmat ja isommat sisarukset avustivat toista luokkaa käyvää Kaisaa haastavissa tehtävissä ja etenkin taito- ja taideaineissa, mutta eivät usein oman työnsä vuoksi pystyneet siihen koulupäivän aikana. Yhdessä tekeminen oli antoisaa, mutta myös raskasta. Opettaja oli tästä järjestelystä tietoinen. Kaisan huoltaja kertoi turhautuneensa, kun opettaja iltapäivällä toivotti hyvää päivän jatkoa ja hyvin ansaittua vapaa-aikaa, mutta heillä oli tuolloin tiedossa vielä oppitunnin verran töitä. Toisaalta opettajan joustaminen tehtävien palautusaikatauluissa mahdollisti Kaisan oppimisen ja hyvän kokemuksen etäkoulujaksosta. Kaisa ei kokenut tilannetta erityisen raskaana, koska perheen liikkuvan elämäntavan ja yhdessä tekemisen kulttuurin vuoksi vastaavaan oli pienemmässä mittakaavassa jo totuttu. Viesteissään Kaisa usein kertoi perheen yhteisistä projekteista päivän kohokohtina (kuvio 7).



Kuvio 7 Kaisan kertomus päivästä.

Erityisen tuen piirissä olevalla, mutta yleisopetuksen luokassa opiskelevalla neljäsluokkalaisella Antilla on autismin kirjon diagnoosi. Antin huoltaja kertoi olleensa kauhuissaan, kun kuuli etäopetukseen siirtymisestä. Hän totesi olleensa aivan vakuuttunut, ettei hänen lapsellansa ole mahdollisuuksia selvittää koulunkäynnistä etänä. Hän keskusteli asiasta luokanopettajan kanssa ja päätyi kokeilemaan etäkoulua, vaikka Antilla olisi ollut oikeus myös lähiopetukseen. Antin etäkoulukokemus osoittautui raskaaksi ja haastavaksi, mutta erittäin onnistuneeksi. Myös Valtioneuvoston asettaman Lapsistrategian koronatyöryhmän raportissa (2020, s. 64) todetaan, että autismikirjon lapset voivat hyötyä etäopetuksesta.

Lapsen itsetuntoa kohotti lisäksi koulun päättyessä annettu stipendi ansioituneesta etäkouluaajasta.

Antin luokalla oli erittäin selkeästi strukturoitu päiväohjelmaa, jota kotona tiukasti noudatettiin. Huoltajan kuvaus muistutti hyvin paljon Basiaian ja Kvadanzen kuvaamaa etäopetuksen tuottamistapaa. Sitä ei huoltajan mukaan ollut räätälöity ainoastaan Antille, vaan sama ohjeistus koski koko luokkaa. Päivä alkoi yhteisellä etäkokoontumisella ja jatkui tiukasti lukujärjestyksen mukaisesti. Opettaja ohjeisti oppilaitaan jopa käväisemään ulkona ennen koulupäivän alkua ja päiväohjelmaan oli merkitty myös lounas ja oppilaiden tauot. Selkeä päiväohjelma ei poistanut Antin erityishaasteita esimerkiksi omantoiminnanohjauksen alueella. Hänen tehtäviään pilkottiin ja työskentelyään tuettiin kotoa sekä koulusta käsin hyvin voimakkaasti. Huoltajan mukaan opettajan napakka ote mahdollisti kuitenkin kodin ja koulun tehokkaan yhteistyön ohella Antin koulutyön onnistumisen. Antin tapauksessa kodin ja koulun välinen kommunikointi toimi hyvin. Huoltajan kertoman mukaan sitä tuki jo valmiiksi tiivis yhteistyö. Sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön että selkeästi strukturoidun opetuksen järjestämisen on todettu tukeeneen etäopiskelua (Suomen Vanhempainliitto, 2020; Hem och skola, 2020).

Kuten Ahtiaisen ym. (2020) opetushenkilöstölle suunnatussa kyselytutkimuksessa kävi ilmi, oli eriyttäminen useimmiten mahdollista. Huoltajat ja oppilaat kertoivat työskentelystä aikuisen tukemana, pareina tai pienryhmissä. Esimerkiksi Kaisan huoltaja kertoi lapsensa työskentelyn tehostuneen etäkoulun aikana, kun keskittymisestä koulutehtävien kanssa kilpailevat kaverit olivat poissa. Tämä näkyi esimerkiksi matematiikan opiskelussa, jossa Kaisan opettaja ohjeisti työskentelemään koko oppitunnin ajan, rajoittaen vain tehtävien maksimimäärää. Huoltajan kertoman mukaan Kaisa innostui etäkoulun aikana pohtimaan myös erittäin haastavia tehtäviä, mikä näkyi hänen taitotasonsa kasvamisena.

Kodeissa eriyttäminen ei näkynyt, ellei se jäänyt toteuttamatta tai opettaja erikseen siitä kertonut. Topi opiskeli äidinkieltä lähikoulussa osittain toisen luokan mukana, joten hänen henkilökohtaisia oppimistavoitteitaan ei etäkoulun aikana tuettu. Koulutehtävät olivat ensimmäistä luokkaa käyvälle Topille helppoja, mutta

ylöspäin eriyttäminen tapahtui vain vapaaehtoisia lisätehtäviä tarjoamalla. Ne eivät riittäneet motivoimaan Topia ylimääräisen työn tekemiseen. Topin huoltaja totesi, ettei hän ole huolissaan ensimmäisen luokan perustavoitteiden saavuttamisesta, Topi esimerkiksi osasi lukea jo kouluun tullessaan.

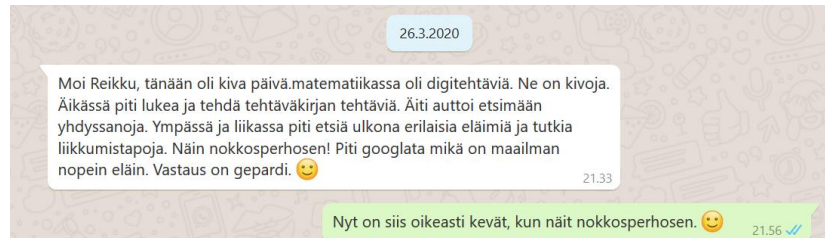
8.2 Henkiset voimavarat ja koulun mahdollisuudet niiden tukemiseen oppilaiden ja huoltajien näkökulmasta

Epävarmuuden ja eristyneisyyden kokemus vaikutti oppilaiden ja huoltajien kertomusten mukaan kokonaisvaltaisesti koulu- ja vapaa-ajalla, samoin yleinen ja painostava epävarmuuden olotila. Oppilaat esimerkiksi kertoivat olevansa tietoisia julkisessa keskustelussa olleesta aikuisväestön käyttäytymisestä, mikä johti lopulta Uudenmaan rajojen sulkemiseen (HS 27.3.2020; YLE 16.3.2020). Nuorimmatkin tutkimukseeni osallistuneet oppilaat osoittivat ymmärtävänsä tilanteen välttämättömyyden ja hyväksyvänsä etäkoulun sekä eristäytymisen kavereista varsin tyyneesti, vaikka se tuntuikin raskaalta. Myös Laatikainen, ym. (2020, s. 36–43) nostavat esiin huolen rajoitustoimien pitkäaikaisvaikutuksista lasten ja nuorten henkiselle hyvinvoinnille.

Lähes kaikissa perheissä olivat myös harrastukset joko tauolla tai siirtyneet verkkoon, jolloin elämä tiivistyi hyvin konkreettisesti omaan kotipiiriin. Poikkeusolojen hyvänä puolena kerrottiin perheen lisääntynyt yhteinen aika, joka tosin kuvattiin myös haasteena. Sisarusopu oli koetuksella ja perheissä tasapainoiltiin etätyön ja -koulun sekä muiden velvoitteiden välimaastossa.

Etenkin nuorempien oppilaiden viesteistä kävi ilmi myös lasten kyky sopeutua uuteen tilanteeseen, keskittyä positiivisiin asioihin ja tarttua hetken tuomiin iloihin (Roubinov ym., 2020, ss. 167–169). Lapset kirjoittivat kortteja naapuruston iloksi, nauttivat keväisestä luonnosta ja tekivät koulutehtäviään tai leikkivät ystäviensä kanssa videopuhelun välityksellä. Kuviossa 8 on esimerkki toisella luokalla olleen Kaisan ja allekirjoittaneen viestinvaihdosta, jossa Kaisa kertoo luontoelämyksensä. Kaisan ja hänen huoltajansa kertoman mukaan hänen opettajansa onnistui sisällyttämään koulupäivään kognitiivisen oppimisen lisäksi muun muassa

motivoivaa toiminnallisuutta ja tukemaan oppilaidensa kykyä löytää voimavaroja luonnosta ja ympäristöstä, joko havainnoimalla tai internetistä tietoa hakemalla. Tämä auttoi osaltaan ylläpitämään Kaisan henkistä hyvinvointia (POPS, 2014, s. 22; WHO, 2004, s. 12; WHO, 2013, s. 17).



Kuvio 8. Kaisan viesti, jossa hän kuvaa koulupäivänsä tunnelmia.

8.2.1 Työskentelytaidot ja itseohjautuvuuden vaatimus

Itseohjautuvuus on sisäsyntyinen osa ihmismieltä, mutta sitä voidaan harjoitella vahvistaa (Deci & Ryan, 2012, s. 416–417). Työskentelyä etäkoulussa kuvattiin alkuvaiheessa jopa helpommaksi kuin lähikoulussa, koska kotona oli parempi työrauha ja joustavammat työskentelyolosuhteet. Pelkkä työrauha ei kuitenkaan riittänyt kannattelemaan oppilasta. Oppilailla oli yksilölliset lähtötaidot itsenäisen työn tekemiseen (Deci & Ryan, 2012, s. 416–417), joten heidän tuen tarpeensa vaihteli niin laadullisesti kuin määrällisesti. Työskentelytaidot, esimerkiksi omatoiminnanohjaus kehittyivät etäkoulun edetessä. Oppilaat oppivat tunnistamaan omia haasteitaan ja korjaamaan työskentelyään, mikä teki arjesta sujuvampaa ja kasvatti oppilaiden itsetuntoa (Deci & Ryan, 2012, s. 416–417; 423–425). Tällaista oli havaittavissa nimenomaan oppilailla, jotka kertoivat saaneensa opettajaltaan tukea ja ohjausta myös työskentelytapojen oppimiseen.

Inka: Niin. Sitten yhdessä vaiheessa, ehkä kun oli mennyt kuukausi, niin sitten opettaja alkoi sanomaan, että pitää tehdä sitten oma lukkari. Että siinä on niinku ykköskohta, kakkoskohta, kolmoskohta, neloskohta ja vitoskohta ja yleensä 6 kohtaa. Ja sitten pitää aina laittaa raksi sen numeron viereen, kun on tehnyt sen. Ja sitten kun on jokaisessa raksi, niin sitten voi tietää sen, että nyt minä olen tehnyt kaikki. Sitten jos puuttuu vaikka tokasta niinku raksi, niin siitä voi olla sillain että no minä en ole tehnyt tätä vielä. Että tehdäänpä se ennen kuin lähdetään leikkiin.

Haastattelija: No tämänhän kuulostaa siltä, että se halusi että te opitte tekemään itsenäisesti, mutta se ei myöskään ajatellut tai olettanut, että te itsestänne osaisitte toimia itsenäisesti.

Inka: Joo, että se ajatteli, että se varmistaa. Että se oli tosi tarkka, että jokainen nyt osaa tehdä kaikkee. Se halusi että kaikilla menee niinku hyvin, ettei kukaan ole silleen, että en mä nyt osaa, kenelle soitan. Ja se teki jotenkin varmaksi kaikki asiat. Silleen että nyt voit heti soittaa, ettei mieti, että soitanko mä nyt tästä. Ja sit sillä oli kaikkea sellaista, että heti, jos tulee pienikin ongelma, niin sitten piti soittaa. Ettei tule sellainen, että kyllä mä nyt pärjään ja sitten ei pärjääkään.

Huoltaja: Tai ettei jää tekemättä ja sitten odottaa, että äiti ja isä tulee vasta. Kun se ope sanoi sitä juuri noissa Wilma-viesteissä, että vaikka noiden luokkakin on tosi pieni, niin siinä pienessäkin poppoossa oli tosi erilaisissa tilanteissa olevia lapsia. Että oli lapsia, jotka oli koko sen koulupäivän yksin kotona. Niin että vaikka he olivat ekaluokkalaisia tai tokaluokkalaisia, niin siitä huolimatta heidän vanhempansa olivat töissä ja he olivat yksin siellä kotona.

.....

Huoltaja: Inka ei tullut yhtenä ovan taakse vaatimaan apua, mikä on taas joo yksi askel pidemmälle siitä että ”vaadin välitöntä apua, koska minun videoni ei nyt toimi”. Mutta tuota, senkin sitten huomasi selkeästi, että sekin niinku kehittyi sitten, että pystyi katsomaan, että voisinko minä tehdä nyt jotain muuta näistä tehtävistä. Silleen et mä voin ottaa tämän matikan kirjan nyt tai lukee. Koska eihän ne kaikki tehtävät suinkaan ollut mitään digipohjaisia tehtäviä. (Inka ja hänen huoltajansa 10.6.2020)

Osa oppilaista onnistui kehittämään itselleen selviytymiskeinoja. Tästä on esi-
merkkinä Veera, joka onnistui rakentamaan koulupäiviinsä hieman enemmän si-
sältöä. Veeran mielialaa se ei juurikaan kohottanut.

Veera: Jompikumpi, iskä tai äiti, tulee herättää mut siinä puol yhdeksän aikaan. Sit mä siinä syön aamupalan ja kymmeneltä mulla alkaa, tai mä alan, tunnit. Mä teen aika lailla lukujärjestyksen mukaan. Et mä oon aikatauluttanut ne tunnit silleen. Sit mulla on hyvin taukoja siinä välissä aina. Niin tota, mä siinä teen koulujuttuja ja sit mulla on kahdeltatoista ruokatauko, sellanen 45 minuutin. Sit mulla alkaa taas yksi tai kaksi ainetta ja sit mulla on loppupäivä vapaata. (Veera kohauttaa vähän tylsistyneenä olkapäitään.)

Haastattelija: Sä sanoit aikaisemmin, että teet tosi nopeeta aina ne tehtävät, niin onko ne tehty nopeammin kuin koulussa?

Veera: On.

Haastattelija: Okei. No oletko sä itse keksinyt, että sä tolleen rytmität niitä, vai onko opettaja kertonut etukäteen?

Veera: Mä oon ite vähäsen niinku tehnyt.

Haastattelija: Teiks sä niin heti alusta saakka? Että oliko se helppoa?

Veera: Mä alotin sen vasta tällä viikolla. Viime viikolla mä vaan tein sitä tahtii ku ne tuli ne tehtävät. Sit ne tuli tehtyä niin hirveen nopeesti.

Haastattelija: Aivan, että sä ajattelit, et ku sä hidastat vähän, niin on niinku enemmän tekemistä?

Veera: Niin. (Veera 14.4.2020)

Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 2012) mukaan oppimis- ja työskentelymotivaatio riippuu siitä, tukeeko sosiaalinen ympäristö ihmisen perustarpeiden tyydyttymistä ja tukevatko palkkiot tai edes ihmisen itse määrittämät tavoitteet tätä kokonaisuutta. Kärjistynein esimerkki itseohjautumisen vaatimuksesta oli kuudesluokkalainen Onni, joka sai maanantaina luokanopettajaltaan viikon tehtäväpaketin. Sen lisäksi hän sai kahdelta tuntiopettajaltaan tehtävät kouluviikon aikana. Onni ja huoltajansa kokivat käytänteen kohtuuttomaksi ja oppilasta liikaa kuormittavaksi. Onnilta kului 1,5 tuntia oman lukujärjestyksensä laatimiseen, ja vasta sen jälkeen hän pystyi aloittamaan varsinaiset viikon koulutyöt. Onnin huoltaja kertoi ilmaisseensa koululle huolensa opetuksen laadusta, minkä jälkeen lapsi sai koulutehtävänsä päivittäin sekä päivittäisinä puhelinsoitoina toteutettua laaja-alaisen erityisopettajan tukea. Huoltaja oli huolissaan peruskoulun nivelvaiheessa olevan Onnin oppimisen lisäksi myös hänen motivaatiossaan ja asenteessaan tapahtuneesta muutoksesta. Myös valtioneuvoston asettama Covid-19-tiedepaneeli arvioi nivelvaiheet oppilaalle sosiaalisesti ja koulupolun kannalta tärkeiksi (Laatikainen, ym. 2020, s. 43).

Oppilaat olivat tottuneita digilaitteidensa huvikäyttäjiä, mutta etäkoulussa piti pysyä tästä tottumuksesta irrottautumaan. Toista luokkaa käyvän Inkan opettaja piti oppitunteja, joiden aiheena oli etäopiskelussa tarvittavat työskentelytaidot. Aihe oli myös kodissa koettu haasteena, kun kaverit ja internetin tarjoama viihde vei helposti Inkan huomion, jolloin koulupäivät uhkasivat venyä. Oppitunnilla huomattiin, että myös muilla on samoja keskittymisen haasteita, mikä osaltaan kasvatti yhteisöllisyyttä ja kasvatti Inkan vastuullisuutta. Se näkyi koulupäivien sujuvuutena, ja Inkan huoltaja nosti asian esiin tärkeänä tulevaisuustaitona. Myös opetussuunnitelma ohjaa tulevaisuustaitojen opettamiseen (POPS 2014, s. 22).

Huoltaja: Ensimmäiset ehkä kaksi viikkoa sä (Inka) tarvitsit aika paljon tukea. Ehkä se oli niin, että se vanhempien tuen tarve, niinku väheni koko ajan. Ja ope myös opetti niitä työskentelytaitoja. Sillä oli myös sellaisia oppitunteja ja niissä esimerkiksi tehtiin myös koe.

Inka: Niin, siinä oli esimerkiksi tällainen, että "Mitä teet, jos kaveri soittaa? Et vastaa, vastaat ja sanot puhelimeen, että soitat myöhemmin, puhut hetken". Ja sitten siinä piti valita. Ja sit se ope aina lähetti oikeat vastaukset, tyyltiin silleen, että "Ei nyt saa puhua puolta tuntia, kun on tehtäviä".

Huoltaja: Tai että haluaisit nyt lähettää kaverillesi WhatsAppissa kuvia kissastasi. "Lähetätkö nyt ne nyt heti, kun se tuli mieleen, vaikka matikka on kesken, vai matikan jälkeen, vai onko se vasta iltapäivällä, kun rupeat kuvaamaan kissasi ja lähettämään niitä kuvia?". Sillä oli tällaisia tuokioita työskentelytaidoista aina välillä. Että se opetti ihan oikeasti, että miten sitä pitäisi yrittää sitä koulupäivää vetää läpi. (Inka ja hänen huoltajansa 10.6.2020)

8.2.2 Arjen haasteet kertomuksissa

Useimmat haastatelluista kertoivat lisääntyneestä unen määrästä koulumatkojen jäädessä pois. Levon lisääntyminen korostui etenkin niillä oppilailla, jotka olivat koulukuljetuksen piirissä. Osa huoltajista kertoi jopa lapsensa tavanomaisen kevätväsymyksen olleen vähäisempi kuin aiempina vuosina. Lisääntynyt unen määrä ei kuitenkaan riittänyt kompensoimaan etäkoulujakson henkistä raskautta. Erityisen raskaana koettiin passivoivana toteutunut koulutyö. Jos koulutöitä oli suhteellisen vähän tai ne olivat muuten yksinkertaisia, kuten Ahtiaisen ym. (2020, s. 48) mukaan suurimmalla osalla oppilaista oli, kuvattiin päiviä pitkiksi ja tylsiksi, mutta vaikka opetus olisi järjestetty oppilaita osallistavalla tavalla ja heidän keskinäistä yhteydenpitoaan tukien, muodostui pitkälti ruudun ääressä tapahtuneesta koulunkäynnistä yksinäinen kokemus.

Haastattelija: Muistatko Sonja sitä ihan alkua. Että millä mielellä alatit etäkoulun? Jos olisit saanut valita niin olisitko mennyt tavalliseen kouluun vai tullut etäkouluun.

Sonja: Jos mä olisin tiennyt, millaista se etäkoulu on, niin kyllä mä olisin mennyt tavalliseen kouluun mieluummin.

Huoltaja: Niin tästä voi lukea sen että alkoi tylsistyttämään. Alkoi tuntua rankalta. Aluksi se oli tosi jännää. Mekin raahattiin vanha pulpetti keittiöön. Se oli tosi lomaa. Aamulla ei tarvinnut lähteä aikaisin taksilla mihinkään. Mutta sitten iski väsymys ja tylsistyminen, se oli lähempänä sitä loppuvaihetta. Kyllä ne odottivat pääsevänsä takaisin kouluun siinä loppupäivinä. (Sonja ja hänen huoltajansa 8.6.2020)

Taito- ja taideaineiden merkitys arjen kuormitusta helpottavina ja toiminnallisuutta tuottavina tehtäväkokonaisuuksina korostui aineistossa selvästi, mutta aineisto

on tässäkin polarisoitunutta. Ne oppilaat, joiden kontaktit luokkatovereihinsa olivat hyvin vähäisiä ja joilta edellytettiin keskimääräistä voimakkaampaa omantoinninhajausta, kertoivat myös, että taito- ja taideaineiden osuus opetuksesta kuitattiin kevyillä tehtävillä. Esimerkiksi ensimmäistä luokkaa käyvän Topin mielenkiinto suuntautui akateemisiin oppiaineisiin ja hän suoriutui niistä hyvin. Topille etäkoulu oli henkisesti ja sosiaalisesti uuvuttavaa, mutta kognitiivisesti helppoa suorittamista. Hän ei jaksanut innostua itselleen vähemmän luontaisesti motivoivista ja huoltajan mukaan yksinkertaisista taito- ja taideaineiden tehtävistä, kuten piirtämisestä. Hän olisi kaivannut motivoitukseen monipuolisempia tehtäviä tai ryhmän tukea. Tämä tukee Decin & Ryanin (2012) havaintoa, jonka mukaan kasvattaja, joka tukee yhtä psykologista perustarvetta, tukee yleensä niitä kaikkia.

Etäkoulujakson alku- ja loppuvaiheessa tehtyjä huoltajien videohaastatteluja vertailemalla näkee jo ensivilkaisulla haastateltavan sekä myös haastattelijan kasvoille pesiytyneen väsymyksen. Koulun tehtävänä ei ole kannatella oppilaan koko perhettä, mutta etäkoulu oli käytännössä koko perheen projekti ja siksi koulun käytänteet vaikuttivat myös sisaruksiin ja perheen aikuisiin. Aineiston mukaan koko perheen jaksamista tuki, jos opettaja oli pystynyt luomaan rennon ja joustavan, mutta silti jäməkän otteen koulutyöhön. Erityisesti opettajan kyky aitoon läsnäoloon myös verkon välityksellä välittyi suoraan kotien ja oppilaiden hyvinvointiin, kuten Kaisan huoltajan kertomuksesta välittyy.

Haastattelija: Tämä teidän koulutyö, onko se jatkunut samalla tavalla alusta asti, vai onko sinne tullut jotain muutoksia?

Huoltaja: No ei se hirveästi ole muuttunut, vähän ehkä semmonen rennompote on siinä. Että aluksi oli semmonen, niinku enemmän suorittava, mä luulisin. Että nyt, kun on haasteena tietenkun se kun mä teen täyttä työpäivää kotona kuitenkin edelleen ja myös (oppilaan isä) on koko ajan tehnyt kotona töitä, niin me ei pystytä siihen koko ajan repeämään. Ja kuitenkin tokaluokkalainen tarvitsee vielä aika paljon tukea koulutyöhönsä. Niin, että se on ollut se, vaikka mä oon opettajan kanssa sopinut, että sitten jos me ei pystytä päivän aikana, niin me tehdään illalla ne jotka on jäänyt, missä Kaisa tarvitsee apua. Ja se on ihan hyvin toiminut niin. Mutta ensin siinä oli ehkä vähän joku semmoinen, että piti yrittää revetä. Että jotenkin rennompote on nyt.

...

Huoltaja: Joo ja kyllä aina kun joku on laittanut sinne ryhmään jonkun viestin tai kuvan, juuri vaikka noista torneistakin, mitä ne eilen teki. Että se saattoi olla vaikka mistä vaan tehty torni, niin kun joku laittokuvan, niin aina sieltä tuli se

palaute heti, että onpa kiva ja onpa hieno. Kaikille se kyllä jaksaa laittaa sen palautteen ja viestin. (Kaisan huoltaja 31.3.2020)

8.2.3 Autonomia

Itseohjautumisen vaatimuksen vastapainona oli autonomian tunne. Kuten edellä kerroin, saivat useimmat oppilaat vaikuttaa päiviensä sisältöön muokkaamalla luku- ja järjestyksensä tarpeidensa mukaiseksi. Haastateltujen kertomuksen mukaan useimmat opettajat olivat joustavia ja kunnioittivat perheiden erityistilanteita (Deci & Ryan, 2012, s. 422). Yhteiskunnan sulkutoimet ja koronavirusta kohtaan tunnettu pelko rajoittivat kokonaisuudessaan yksilön itsemääräämisoikeutta, mikä teki tilanteesta oudon ja ahdistavan.

Opettaja panosti siihen kyllä ihan hirveästi. Ja juuri ne opetusvideot ja tavallaan sitten se opettajan se intentio siitä, että hän järjestää sen opettamisen, että se kyllä paljon laittoi Wilmaan siis joka viikko se laitto aina jotakin ja kyseli palautteita ja halusi niinku tietää ja, että sillä olisi selvästi sellaista niinkun... ja kyllä se joka päivä laittoi semmoisen tsekkaus listan vielä aina.

... Ja myös se että meitä siinä kuunnellaan. Että joku on kiinnostunut, miten menee, että sinä saat kertoa, miten menee ja sä saat palautetta siitä. Ja kyllä hän opettajakin siellä siis muokkasi toimintatapoja. (Inkan huoltaja 10.6.2020)

Oppilaiden yksilöllisyys oli nähtävissä aineistossa. Viidesluokkalaisen Ainon kokemus poikkesi muusta aineistosta. Hän nautti itsenäisestä työstä ja mahdollisuudesta syventyä opittaviin asiakokonaisuuksiin rauhassa, kaipasi vain vähän tukea ja hänen oppimistuloksensa olivat, jos mahdollista, jopa parempia kuin lähikoulussa. Kertomansa mukaan hän saavutti rennon ja motivoituneen oppimisen tilan, josta Schüler ym. (2009, s. 4–6) puhuu. Hänellä oli selkeän vahva sisäinen motivaatio ja vahva tunne onnistumisesta.

8.2.4 Yhteisöllisyys

Yksinäisyys ja kavereiden kaipuu nousi esiin jokaisen oppilaan kertomuksessa ja moni oppilas kertoi kaipaavansa opettamista. Myös Hytönen (2020, s. 2) sekä Simonson & Seepersaur (2019, s. 2–3) toteavat, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on tärkeää oppimisprosessissa. Opettajan ja luokkatovereiden

läsnäolon kokeminen olikin avainasemassa henkisen hyvinvoinnin ja hyvän oppimiskokemuksen mahdollistajana. Niillä oppilailla, joiden työskentelytavat kuvattiin monipuolisina ja ryhmäyttävinä, oppimisen ja koulunkäynnin ilo kantoi lisääntyneestä väsymyksestä huolimatta koko etäkoulujakson läpi paremmin kuin vähemmän yhteisöllisyyttä kokeneilla. Etenkin koulun mahdollistama päivittäinen kontakti muihin oppilaisiin osoittautui tärkeäksi. Haasteita toi rajanveto työskentelyrauhan ja kaverisuhteiden välillä, mutta tässä aineistossa ongelmat näkyivät etupäässä oppilaiden henkilökohtaisessa kaveripiirin välisessä viestittelyssä.

Tutkimukseen osallistuneet kertoivat sosiaalisen kanssakäymisen haasteista ja tavoista, joilla heitä oli siinä tuettu. Ne oppilaat, jotka kertoivat onnistuneesta kanssakäymisestä, kuvasivat koko luokan yhteisiä kokoontumisia lähinnä aamunavauksiksi, käytäntöjen tiedottamiskanaviksi tai vapaammaksi yhteisoloksi, kuten esimerkiksi Inkan luokan etäyhteydellä toteutettu vappujuhla. Varsinainen opetus tapahtui heillä etupäässä opetusvideoiden avulla ja esimerkiksi pienissä ryhmissä tapahtuvana työskentelynä, jossa opettaja tai koulunkäynninohjaaja oli toisinaan tukena. Monipuoliset tehtävät ja oppimistuotokset ja erityisesti säännöllisesti, vähintään päivittäin, tapahtuvat kontaktit vahvistivat yhteisöllisyyttä.

Topin osalta koulunkäynnin sosiaaliset kontaktit rajoituivat opettajan tai koulunkäynninohjaajan päivittäisiin soittoihin, joiden tarkoituksena oli testata oppimista. Muilla oppilailla etätapaamiset käynnistyivät viimeistään etäkoulujakson loppuvaiheessa. Ne oppilaat, joiden verkossa tapahtuvaa aktiivista ja keskustelevaa kanssakäymistä tuettiin (tai oikeammin rakennettiin) alusta saakka, kertoivat monipuolisesta ja vilkkaasta kanssakäymisestä. Aineistossani oppilailla, joiden työskentelyä kuvattiin alkuvaiheessa yksinäisenä puurtamisena, olivat etäkokoontumiset pitkälti yksisuuntaisia opetustilanteita, joissa varsinaista sosiaalista kanssakäymistä ei tapahtunut.

Se oli aika opettajan puhumisvoittoista. Opettaja aina lopussa kysyi, että no onko jotain kysyttävää, kaikki vaan oli hiljaa. Ope vaan siihen, että no ei nyt mitään kuulu. No nähdään ensi kerralla. (Onnin huoltaja 8.6.2020)

Kehittyneen digitekniikan hyödyntäminen korostui keskinäistä yhteydenpitoa tukevista käytänteistä kertoneiden oppilaiden kohdalla, mutta tämän aineiston

perusteella yhteisöllisyyden rakentaminen onnistui myös yksinkertaisen viestisovelluksen avulla. Kaisa ja hänen huoltajansa kertoivat monipuolisista käytännöistä, jotka vahvistivat oppilaiden yhteisöllisyyttä, vaikka kuvayhteyttä ei ollut. Oppilaat lähettivät taitoaineiden tuotoksensa kaikkien nähtäväksi, jolloin WhatsApp-ryhmästä muodostui yhteinen virtuaalinen taidenäyttely. Opettaja kannusti alusta saakka yhteydenpitoon luokan yhteisen WhatsApp-ryhmän välityksellä ja toimi esimerkkinä vastaamalla aktiivisesti oppilaidensa viesteihin myös silloin, kun ne eivät liittyneet koulutyöhön tai tulivat kouluajan ulkopuolella. Kun luokan yhteiset etäkokoontumiset lopulta alkoivat, opettaja luki ensimmäisessä kokoontumisessa oppilailleen satukirjaa ja otti heti käyttöön luokan yhteiset rupattelu-tuokiot.

Onnin tarina on hyvä esimerkki yhteisöllisyyden täydellisestä puuttumisesta. Onnin opettaja aloitti etäopetusjakson loppupuolella luokan yhteiset Meet-oppitunnit, mutta yhteistyötä tai keskustelukulttuuria ei syntynyt. Kesäkuussa käydyssä keskustelussa Onni muistelee etäkouluaan hieman apaattisena. Hänelle oli jäänyt vain vähän muistoja kevään koulutyöstä. Onnilla ja hänen huoltajallaan oli tunne, että opettajaa ei kiinnostanut oppilaiden edistyminen tai hyvinvointi. Onni ei ollut paikalla, kun keskustelin huoltajan kanssa, joten haastatteluissa annettu tiukkakin kritiikki koulun toimintaa kohtaan ei päässyt vaikuttamaan Onnin mielikuviin.

Niin pitää nähdä vaivaa. Kun sen Meetinkin kanssa oli välillä niin, että kaikki ei saaneet yhteyttä toimimaan. Sit oltiin vaan, ai no se ei nyt saa, että se koko ajan tippuu pois. Että yksi puuttuu joo, miksei se nyt pääse. Ja joku sano, että sillä on nyt ongelmia sen laitteen kanssa ja että mitä se voisi nyt tehdä. Niin sitten se opettaja vaan: en minä tiedä, no jatketaan.

Sillä ei ollut niin kuin mitään huolen häivää siitä, että yksi ei pääse sinne miittiin. Sit joku avas mikrofonin ja kysyi, että voitko sinä kysyä sun poikaystävältä, ne oli vissiin puhuneet että sillä on poikakaveri, jonka luona siellä asuu. Mikä se nyt olis, no kysy Pekalta. Se vaan vastasi, että "en mä viitsi kysyä Pekalta, kun se on menossa kohta takaisin armeijaan". Vai onko se sen veli, en mä tiedä, että antaa sen nyt nukkua.

Se yksi ei päässyt ollenkaan sinne miittiin, eikä sitä opea yhtään häirinnyt se asia. Ja sitä ei yhtään kiinnostanut, että minä otan selvää, että mitäs me nyt voitaisi tehdä tälle asialle. Että kaikki pystyy osallistumaan siihen, että mä palaan tähän asiaan. Että ei mitään sellaista, että se olisi ottanut kopin siitä asiasta, vaikka eihän se siihen hetkeen olisikaan mitenkään sitä oppilasraukkaa auttanut. (Onnin huoltaja 8.6.2020)

Etäkoulun raskaus kuitenkin yllätti, ja kodeissa jouduttiin tekemään töitä sekä oppilaan että huoltajien jaksamisen puolesta. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneiden perheiden lapset kaipasivat lähikouluun. Syyksi kerrottiin ilo kavereiden näkemisestä mutta myös oikean opetuksen kaipuu. Ainoastaan Onni teki poikkeuksen. Hänen etäkoulujaksonsa oli erityisen raskas ja yksinäinen, mutta lähikoulun alkaessa oli tiedossa, että luokat eristetään toisistaan mm. omille välituntialueilleen. Hänellä ei äidin kertoman mukaan ollut kavereita omalla luokalla, eli tiedossa oli yksinäisiä välitunteja ja sosiaalisen yksinäisyyden kokemista (Junttila & Vauras, 2009). Tämä kertoo paljon oppilaan kokonaisvaltaisen yksinäisyyden vaikutuksesta.

Haastattelija: Oliko se sitten kiva mennä lähikouluun, ennen kun koulu loppui kokonaan?

Onni: No olisin mä mieluummin lopettanut koulun siinä etäkoulussa.

Haastattelija: Oliko se ihan sitä, että tykkäsit olla täällä kotona?

Onni: Oli se ihan kivaa.

Haastattelija: Niin sä et silleen sitten kaivannut kavereita vai?

Onni: No en, kun ei mulla silleen ole tällä luokalla, tällä kuudennella, ollut paljon kavereita, kun mä vaan vuoden olin siinä. (Onnin ääni vähän särkyy.) Mut mun yksi kaveri oli ainakin toisella luokalla, niin en mä sitten sitä oikein nähnyt. (Onni 8.6.2020)

8.2.5 Onnistumisen ja osaamisen kokemus

Tämä tutkimus ei pyrkinyt selvittämään varsinaista oppimisen määrää tai laatua, vaan kokemusta oppimisesta ja työskentelyssä onnistumisesta. Kaikki oppilaat eivät sanoittaneet suoraan epävarmuuttaan oppimisessa. Itsemääräämisteoria lähestyy pätevyyden tunnetta oppimistuloksia laajempina kokemuksena. Samoin perusopetussuunnitelma (POPS 2014) puhuu yksilöllisestä opinpolusta ja työskentelytaitojen oppimisesta.

Etäopiskelussa vaadittu itseohjautuvuus ja työskentely kokonaan uudessa ympäristössä kasvattivat epävarmuuden tunnetta. Ahtiaisen ym. (2020, s. 19; 51) ja OAJ:n kyselyn mukaan opettajat ja huoltajat kertoivat haasteista oppimisen tuen

antamisessa. Tämän aineiston perusteella oppilaat tarvitsivat etäopiskelun aikana enemmän tukea työskentelyynsä, tarvittava tuki oli erilaista ja epävarmuutta kokivat ne oppilaat, joilla oli kertomansa mukaan lähikoulussa osaamisen ja onnistumisen tunne. Nyt uuden oppimiseen kuuluva epävarmuuden tunne piti kohdata itsenäisesti.

Tämän aineiston mukaan alkuvaiheen kokemus pärjäämisestä ja onnistumisesta määritteli oppilaiden aktiivisuutta ja asennoitumista koulunkäyntiä kohtaan. Etäkoulujakson alkuvaiheessa noussut innostus ja tunne tarvittavien työskentelytaitojen hallitsemisesta sekä yhdessä oppimisesta kannattelivat oppilaita selvästi. Vastaavasti niillä oppilailla, joilla etäkoulujakson alussa omatoiminnanohjauksen vaatimukset koettiin suuriksi ja tekniset ongelmat korostuivat, ilmeni herkästi jonkinasteista apaattisuutta ja uskonpuutetta koko etäkoulujakson loppuun saakka. Näin tapahtui vaikka oppilaalla ei olisi ollut haasteita oppiainesisältöjen hallinnassa ja hänen kuvaamansa opetuskäytänteet olisivat kehittyneet. Esimerkkinä tästä on Inkan huoltajan kertomus, kun etäopetusta oli takana vasta alle kaksi viikkoa. Etäkoulun alkuvaihe ei ollut Inkalle helppo, koska tilanne oli kokonaisuudessaan aivan uusi, mutta hän sai runsaasti tukea opettajalta ja huoltajaltaan.

Se on ehkä Inkalle se, kun on tullut niitä uusia asioita, niin se on ehkä vähän... Ei ehkä tällä viikolla, mut viime viikolla se oli vähän sellasta stressii et en mä osaa näitä. Et sillee, kun nää nyt on uutta asiaa, niin ei näit oo tarkotus nyt osata. Nyt pitää niinku harjotella.

Et tavallaan siellä koulussa on tehty enemmän sitä harjottelua ja sit läksyys on tullut enemmän sellasta mitä sä osaat. Mut sit sä ootki kotona siinä tilanteessa, et se onkin niinku sellanen, et sä et osaakaan. Vaan sun pitää itsekses harjotella ja kestää sitä, että vaikka se kolmosen kertotaulu menee väärin. Ja sit siellä oli esimerkiks harjotteluu, oli ihan kiva, että siellä oli monta erilaista nettikertotaulupeliä. Et sit ku sä niitä siellä paukutat menemään, niin kyllä se opettajakin sanoi, että sit ne kyllä jää sulle mieleen. (Inkan huoltaja 24.3.2020)

Kertomuksista kävi ilmi, että osa oppilaista koki vaikeaksi pyytää opettajalta apua, vaikka koulussa oli ohjeistettu yhteydenottoon matalalla kynnyksellä. Aineiston mukaan tähän olivat syynä oppilaan persoonatekijöiden lisäksi opettajan tapa ohjeistaa perheitä sekä oppilaita, ja sen tuottamana luokkaan muodostunut toimintakulttuuri.

Sonjan ja hänen huoltajansa kertomukset osoittavat haasteet onnistumisen tunteen luomisessa, kun oppimisympäristö muuttuu täysin uudeksi. Sonjan opettaja korosti, ettei oppilaiden tarvitse hätääntyä, jos tuntuu, ettei kaikkia asioita opi etäkoulun aikana. Oppimisen puutteet voi paikata myöhemmin ja asioita kerrataan kyllä. Sonjaa ajatus helpotti, mutta samalla se nosti mieleen mahdollisuuden, että oppiminen voi jäädä vajanaiseksi. Lisäksi tilannetta pahensi Sonjan veljen epäonnistunut etäkoulukokemus. Sonjalla olikin epävarma tunne koko etäkoulun ajan, vaikka opettaja tuotti opetusvideoita, tarjolla oli tukea ja oppilaat tekivät hie-man ryhmätöitäkin. Mielenkiintoinen havainto oli, kuinka aikuisen näkökulmasta pieneltä vaikuttavat asiat saattoivat horjuttaa oppilaan itseluottamusta. Esimerkiksi Sonja oli vahingossa tehnyt väärät tehtävät. Koulussa vastaava tilanne olisi huomattu nopeasti, mutta etäkoulussa vastaavasta syntyy oppilaan näkökulmasta suurempi virhe. Tilanne otti kyyneliin saakka kovalle, vaikka asian huomannut koulunkäynninohjaaja oli ollut erittäin ymmärtäväinen ja virhe oli korjattu tekemällä tehtävät yhdessä. Epäonnistumisen tunne oli silti ollut niin suuri, että asian kertominen haastattelijalle oli vielä kesäkuussakin vaikeaa.

8.2.6 Resilienssi

Poikkeusolojen tuottamassa stressitilanteessa resilienssin ja muiden mielenterveyttä tukevien toimien (Deci & Ryan, 2012, s. 247; Roth ym., 2019, s. 2; Ryan ym., 2016, s. 386–387; WHO 2004, s. 12; WHO, 2013, s. 17) merkitys korostui. Myös tässä aineistossa oli nähtävissä aikaisempien tutkimusten mukainen psykologisten perustarpeiden täyttymisen ja resilienssin välinen yhteys (ks. kpl 4.3). Kyky selvitä vastoinkäymisistä ja esimerkiksi tarttua mahdollisuuteen, kun yhteisöllisyyttä tarjottiin, oli yksilölliset erot huomioidenkin selvästi parempi niillä oppilailla, joiden perustarpeet olivat kunnossa.

Oppilaiden kertomuksissa oli eroja yhteisöllisyydessä sekä opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Sosiaalisten suhteiden toimivuudella oli selvä yhteys oppilaan henkiseen hyvinvointiin ja voimavaroihin. Nämä havainnot saavat tukea Hytösen (2020, s.2) ja Simonsonin & Seepersaudin (2019, s. 2–3) maininnoista,

joiden mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on erittäin tärkeä tekijä etäopiskelussa. Tutkimukseen osallistujista kukaan ei kertonut suhtautuneensa etäopetukseen siirtymiseen negatiivisesti, eikä oppilaiden yleinen motivaatio koulua kohtaan selitä havaitsemiani eroja. On mahdollista nähdä, kuinka erityisen paljon tukea oppilas tarvitsee psykologisten perustarpeidensa täyttymiseen silloin, kun yksi tärkeä ja normaalisti itsestään hyvin toimiva elämän osa-alue on viety. Kaisan tarina kertoo, että tukea on mahdollista antaa, mutta se vaatii opettajalta hyvin kokonaisvaltaista näkemystä ja vahvaa otetta oppilaiden hyvinvoinnin vahvistamiseksi.

Inkan ja Kaisan kokemukset erottuivat aineistosta erityisen positiivisesti. He kuvasivat, kuinka monipuolisilla tavoilla heidän luokissaan oli ratkaistu myös Hillin (2020) havaitsemaa etäiseksi jäämisen ongelmaa. Inkan opettaja pystyi tarjoamaan teknisesti aivan eri tasoista opetusta, mutta molempien kertomuksissa korostui yhteisöllisyyden tukeminen sekä ahkera palautteen antaminen. Molemmilla oli myös tehokas ja onnistunut yhteydenpito sekä oppilaan että huoltajien kanssa heti alusta saakka. Kaisalla ei ollut alussa etäkokoontumisia, eikä hän nähnyt opettajaansa tai luokkatovereitaan kuukauteen. Hänen kertomuksensa kuvasi kuitenkin ilmapiiriä ja käytänteitä, jotka kantoivat teknisten haasteiden yli ja auttoivat poikkeustilan sekä etäopiskelun tuottaman epävarmuuden sietämisessä.

Annan kokemus on esimerkki etäisemmästä suhteesta sekä opettajaan että muihin oppilaisiin. Hänellä ei ole oppimisvaikeuksia ja hän on perustemperamentillaan aurinkoinen sekä tunnetaidoiltaan kehittynyt lapsi. Anna sai kotoa tarvitsemansa koulunkäynnin tuen, vaikka joutuikin vanhempiansa työn vuoksi välillä odottamaan vuoroaan. Anna kertoi, kuinka hänen opettajaansa oli välillä hieman vaikea tavoittaa, koska tällä oli huollettavanaan oma päiväkotikäinen lapsi. Hän kuvasi etäkoulupäivistä kertoessaan paljon oppiainesisältöisiä ja vähän yhteisöllisyyttä kasvattavia toimintatapoja. Annan lähettämistä ääniviesteistä kävi ilmi hänen yksinäisyytensä ja kaipuunsa sosiaaliseen kanssakäymiseen ystäviensä kanssa. Hän myös selvästi uupui ja kuvasi koulutehtävien suorittamisessa kokemansa haasteet sekä vaikeudet suurina. Annan viesteistä ja haastatteluista koostuvasta kertomuksesta käy ilmi, kuinka oppilaan yleinen mieliala laskee ja

väsymystaso kasvaa, kun hän joutuu pinnistelemaan totuttujen oppimisen motivaatiotekijöiden ja psyykkistä hyvinolontunnetta antavien tekijöiden muuttuessa yllättäen.

Erot eri oppilaiden kertomuksissa olivat suuria. Decin & Ryanin (2012, s. 423–424) havainto, että kasvattajat, jotka tukevat yhtä psykologista perustarvetta, huomioivat niistä kaikkia, kävi ilmi myös tässä aineistossa. Heti etäkoulujakson alkuvaiheessa syntynyt merkityksellisyyden, onnistumisen ja yhteisöllisyyden tunne oli tärkeä. Oppilaat ja perheet eivät odottaneet opettajalta täyttä onnistumista ja teknistä loistokkuutta heti etäkoulujakson alkajaisiksi, mutta heille oli tärkeää tuntea, että koulun tarjoama opetus ja oppilaalle tarjottava tuki jatkuu myös poikkeustilanteessa. Erityisen tärkeää oli kuulluksi tuleminen ja tunne, että oppilas on opettajalle tärkeä myös välimatkan päässä. Mikäli alussa muodostui epävarmuus jostain osa-alueesta, oli se tämän aineiston mukaan vaikea kuroa kiinni myöhemmin. Esimerkiksi Veera koki saavansa vain vähän tukea, olevansa yksin ja epävarma oppimisestaan. Hänen mielialansa ei juurikaan kohonnut, vaikka opetus jämäköityikin hieman ja esimerkiksi luokan yhteiset etäkokoonnot toteutuivat etäkoulujakson loppupuolella.

Tutkimukseen osallistuneiden kertomuksista oli mahdollista nähdä, kuinka erityisen paljon tukea oppilas tarvitsee psykologisten perustarpeidensa täyttymiseen silloin, kun jokin tärkeä ja normaalisti itsestään hyvin toimiva elämän osa-alue on muuttunut. Tukea on mahdollista antaa, mutta se vaatii opettajalta hyvin kokonaisvaltaista näkemystä ja vahvaa otetta oppilaiden hyvinvoinnin vahvistamiseksi.

9 Tutkimuksen luotettavuus

Tämä tutkielma perustuu narratiiviseen tutkimusotteeseen. Sen mukaan tarinat ovat hetken tuotosta, mutta niiden tulkinta tapahtuu tutkijan omaan ajatusmaailmaan ja elämäntilanteeseen peilaten. Tutkijan täytyy kirjoittaa auki omat tausta-olettamuksensa ja suhteensa aineistoon. (Hyvärinen, 2010, s. 74–90; 96)

Tutkimusasetelman kannalta tilanteen teki mielenkiintoiseksi erikoinen ajanjakso, joka kevät 2020 oli. Elin myös itse koko tutkimusjakson ajan omaa haastavaa arkeani, muun muassa etäkoulua käyvän yläkouluikäisen poikani huoltajana. Koin roolini olevan hieman kaksijakoinen: toisaalta ulkopuolinen, digilaitteen kautta haastatteluja tekevä ja kuulumisia keräävä tutkija, mutta toisaalta myös samassa ajassa ja kokemusmaailmassa elävä huoltaja. Tämä toi tutkimuksen tekemiseen syvyyttä yhteisestä kokemuksesta, mutta sen mukana tuli riski liiallisesta tulkinnasta, eli tutkijan omaan kokemusmaailmaan peilautuvien olettamusten tai valmiiden argumenttien muodostamisesta (Laine, 2018; Salo 183–186).

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2005, s. 216) toteavat, että laadullisen tutkimuksen validiteettia (eli tulosten pätevyyttä ja yleistettävyyttä) pohdittaessa on tärkeää, kuinka hyvin tutkimuksen kohderyhmä, mittari, tutkimusote ja -menetelmät on valittu tutkimuskysymysten kannalta. Ruusuvuoren (2010) mukaan validiteetin arvioiminen tarkoittaa aineiston ja analyysin laadun arviointia. Pyrin aineistoa kerätessäni tavoittamaan oppilaiden ja heidän huoltajiensa tarinoita. En tavoitellut ihmisiä, joilla olisi ollut mielestään erityisen merkityksellinen tarina tai erityinen halu sitä kertoa, esimerkiksi erityisen onnistunut kokemus etäkoulusta. Siksi en laittanut julkista kutsua tutkimukseen osallistumisesta. Riittävän laaja aineisto, ensimmäinen kontaktini nimenomaan huoltajaan, jolloin lapsi ei kokenut painostusta, ja monipuolinen aineistonkeruutapa vahvistivat nähdäkseni tulosten luotettavuutta. Lapsi sai valita tapansa kertoa tarinansa. En edellyttänyt keskusteluyhteyttä sekä huoltajaan että lapseen, mikä mahdollisti myös esimerkiksi perusluonteeltaan hiljaisempien tai ujompien oppilaiden kokemuksen kuulemisen. Keskiössä on oppilaan itsensä kertomus, mutta se vaati joka tapauksessa aikuisen

kertomuksen ja koko perheen kokemuksen rinnalleen, jotta ulkopuolinen pystyisi ymmärtämään.

Aineistostani oppilaiden lähettämistä viesteistä (aineistokokonaisuus 1) rakentuvat kertomukset muodostavat ytimen, jonka näkökulmia löyhästi strukturoidut, keskustelunomaiset teemahaastattelut (aineistokokonaisuudet 2–4) kasvattavat. Viestit ovat oppilaille tuttu tapa kommunikoida, ja niillä oli mahdollista tavoittaa lapsille merkitykselliset kokemukset tuoreeltaan, muistin niitä suodattamatta. Yksinään ne olisivat kuitenkin voineet tuottaa laihan aineiston, kuten Tuomi & Sarajärvi (2018, luku 3.3) huomauttavat. He toteavat, että teemahaastattelulla tavoitetaan ihmisten tulkintoja kokemuksista, joten sen käyttö aineistonkeruumenetelmänä on tässä perusteltua.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa nousee kysymys toteuttamisen tiukasta aikataulusta. Oma kokemattomuuteni vaikutti väistämättä keskustelunomaisissa haastattelutilanteissa, joissa koen keskustelun johdattelun ja haastateltavan oman kerronnan välisen rajan olleen hetkittäin hiuksenhieno. Koen, että vaarana on ollut sortuminen puuhasteluun mielenkiintoisen aiheen ympärillä. Aiheesta on vain vähän tutkimustietoa, joten päätelmäni luotettavuutta ei voi arvioida vertaamalla tuloksia muihin vastaaviin aineistoihin, kuten Ruusuvuori (2010) suosittelee yhtenä validiteetin arvioinnin keinona. Tutkimusaineisto on nähdäkseni riittävän laaja ja tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa on yhteneväisiä elementtejä etäkouluaikana tehtyjen kyselytutkimusten kanssa, joita olen tässä opinnäytetyössä (luvut 2–4) esitellyt laajasti.

Salon (2015, s. 172) ja Tuomen & Sarajärven (2018, luku 4) mukaan analyysia ohjaavat aina tutkimuskysymykset, tutkijan esioletukset ja teoretiedosta muodostuneet ajatukset. Ruusuvuori, ym. (2010) toteaa, että tutkija tarvitsee analyttisiä kysymyksiä, joita hän esittää aineistolle. Tutkija päättää, mitä käsitteitä ja millaisia tutkimusasetelmia tai menetelmiä hän käyttää, ja ne vaikuttavat aina tuloksiin. Hän siis tekee aina tulkintoja omista lähtökohdistaan ja taustastaan käsin. Huomasin aineiston litterointivaiheessa oman aktiivisen roolini aineiston tuottamisessa ja koin, että vahvat ennako-oletukseni mahdollisesti vaikuttivat tulkintaani.

Ratkaisin tämän ongelman ottamalla etäisyyttä aineistooni ajallisesti, jolloin oma tunnekokemukseni kevään 2020 tapahtumista haalistui. Keskeytin analyysin keuhakuussa ja jatkoin sitä vasta syyskuussa 2020, jolloin pystyin tarkastelemaan aineistoa objektiivisemmin. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että etäkoulujakson aikana tehdyt kyselytutkimukset ovat antaneet hyvin samansuuntaisia tuloksia. Lisäksi osalla tuloksista on tulkintaani ohjannut teoriatausta.

Laadullisen tutkimuksen reliabiliteettia (luotettavuutta) arvioitaessa korostuvat analyysin systemaattisuus ja tulkinnan luotettavuus (Ruusuvuori, 2010). Salo (2015, s. 166) käyttää ohueksi jääneestä sisällönanalyysistä kuvausta ”*havainnot kaadetaan laariin ja kun alkaa olla täyttä, laarit esitellään analyysin tuloksina*”. Kokemattomana tutkijana tiedostan tämän analyysin sudenkuopan. Salo (2015, s. 181–182) kertoo ratkaisun tähän olevan *ajattelemisen teorian kanssa*. Ruusuvuori (2010) toteaa, että aineiston keruun, siihen tutustumisen ja alustavien analyysien tekemisen pitäisi tapahtua osittain samaan aikaan. Aineiston kerääminen oli monivaiheinen ja koko etäkoulujakson kestävä prosessi, mikä auttoi siihen tutustumisessa. Siitä nousi kysymyksiä, erilaisia teemoja ja ilmiöitä jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Ne tarkentuivat ja muokkautuivat aineiston kasvaessa ja analyysin edetessä.

Kun aineistosta nousevat ajatuskokonaisuudet alkoivat hahmottua, ryhdyin pelaamaan niitä teorian kanssa, toki tämän opinnäytetyön teoriaosuutta koko ajan kasvattaen. Kuten Salo (2015, s. 166) toteaa, ei tällaiseen analyysiin ole reseptiä. Ensimmäistä tutkielmaa kirjoittavana koin haasteelliseksi löytää riittävästi itseluottamusta luottaa omiin ajatuksiini. Analyysi oli kokeilevaa, ja se kehkeytyi prosessin aikana, jolloin analyysivaihe oli aikaa vievää eikä suinkaan lineaarisesti etenevää. Kieli on monimerkityksellistä, joten olen liittänyt tekstiin löytämiäni merkityskokonaisuuksia hyvin kuvaavia aineistokatkelmia esimerkinomaisina perusteluina tekemilleni tulkinnoille.

10 Pohdintaa

Narratiivinen lähestymistapa mahdollistaa tutkimukseen osallistuneiden oman kerronnan, jolloin tutkimuksen kärkenä on ihmisen kokemus sellaisena, kun hänen haluaa kertoa. Käyttämäni aineistonkeruumenetelmät mahdollistivat oppilaiden kerronnan heille luonteenomaisella tavalla ja etenkin päivittäin lähetettävien tarinoiden ketju (aineistokokonaisuus 1) mahdollisti oppilaiden kokemus- ja havaintomaailmaan syventymisen.

Tämä tutkimus antoi mahdollisuuden havainnoida oppilasta tilanteessa, jossa normaalit arjen rakenteet ovat muuttuneet ja hyvinvointia kannattelevat tekijät on muokattava uudelleen. Tulokset osoittavat, että koululla oli merkittävä vaikutus oppilaiden ja perheiden henkiseen hyvinvointiin myös poikkeusolojen aikana ja ne korostavat tarvetta nähdä oppilas kokonaisuutena, ei ainoastaan oppijana. Itsemääräämisteorian mukaisesti ihmisen hyvinvoinnin edellytyksenä on psykologisten perustarpeiden täyttyminen ja niiden välinen tasapaino (Deci & Ryan, 2012, s. 417–418). Tulokset osoittavat, kuinka helposti esimerkiksi näennäinen autonomian lisääntyminen voi kostautua minäpystyvyyden tunteen heikkenemisenä sekä kokemuksena ulkopuolisuudesta. Nähdäkseni nyt saatua tietoa on mahdollista soveltaa myös lähikoulussa pohdittaessa niin sanottujen haastavien oppilaiden pulmia sekä kouluviihtyvyyttä yleisesti.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni nousi aineistosta hyvin induktiivisesti. Se painuu oppilaiden ja heidän perheidensä korostamiin, arjessa voimakkaasti koettuihin haasteisiin, huoliin ja onnistumisiin. Nähdäkseni se auttaa ymmärtämään kevään 2020 etäkoulujaksoa ilmiönä, jolloin voidaan paremmin ymmärtää etäkoulujakson pitkäaikaisvaikutuksia. Saatua tietoa voidaan hyödyntää myös koululaitoksen kehitystyössä yhteiskunnan yhä enemmän digitalisoituessa.

Etäopetuksessa on mahdollista tuoda koulua mahdollisesti lähemmäs oppilaiden omaa kokemusmaailmaa, jolloin koulun merkityksellisyys kasvaa oppilaan ja perheen mielessä. En tämän tutkimuksen perusteella näe etäopetusta uhkana vaan

hyvin toteutettuna mahdollisuutena. Siksi on tärkeää, että tästä ensimmäisestä etäopetusjaksosta otetaan opiksi mahdollisimman kattavasti.

Valtioneuvoston Covid-19-tiedepaneeli (Laatikainen, ym., 2020, s. 43–44) on 1.6.2020 päivätyssä raportissaan arvioinut, miten koronaviruspandemian aiheuttamien yhteiskunnan rajoitustoimien negatiivisia vaikutuksia lasten ja nuorten hyvinvointiin voidaan lievittää. Raportissa todetaan muun muassa, että on selvitetävää, miten kriisi on vaikuttanut lasten ja nuorten ja heidän perheidensä hyvinvointiin. Toinen tutkimuskysymykseni paneutuu oppilaiden henkisiin voimavaroihin sekä koulun mahdollisuuksiin tukea oppilaiden hyvinvointia etäkoulujakson aikana. Kuten tuloksista käy ilmi, opetuksen toteuttamistavat vaihtelivat, jolloin myös oppilaan kokemus henkisten voimavarojen näkökulmasta vaihteli. Se tarkoittaa, että tukitoimia täytyy räätälöidä ja kohdentaa monipuolisesti, mikä tuo haasteita lievitys- ja korjaustoimien suunnitteluun. Tämän tutkimuksen perusteella kouluille tarjottavia tukitoimia tulisi suunnata mahdollisten oppimisvajeiden korjaamisen ohella myös oppilaiden hyvinvoinnin, muun muassa yhteisöllisyyden tukemiseen.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat kaikki lähtökohtaisesti hyvinvoivia, ja heillä oli vahva turvaverkko. Se ei täysin suojannut etäkoulun sekä muun sosiaalisen eristäytymisen ja perusoikeuksia rajoittavan epidemiatilanteen tuottamalta henkiseltä painolastilta.

Tunteet ohjaavat ihmisen toimintaa, auttavat hallitsemaan vaihtuvia tilanteita ja niillä on suuri vaikutus oppimiselle. Siksi omien tunteiden hyväksyminen ja ymmärtäminen on tärkeää. (Benita ym., 2020; Deci & Ryan, 2012, s. 416; Roth ym., 2019, s.1–2; Ryan ym., 2016. s. 386–387.) Tunteet luovat tapahtumille ja tavoitteille merkityksen, joten liian voimakkaat tai ristiriitaiseksi koetut tunteet voivat tuottaa lapselle ahdistusta (Roth ym., 2019, s.1–2). Aineistossani tämä näkyi lauantumisenä ja motivaation laskuna, mutta tunnesäätelyn häiriöt voivat tuottaa lapselle myös esimerkiksi käytös- tai mielenterveyden häiriöitä. Tämä konkretisoi huolen niiden lasten ja perheiden tilanteesta, joiden sosioekonominen tausta ei ole täysin turvattu, mutta kasvattaa lisäksi huolta kaikkien lapsiperheiden

hyvinvoinnista ja henkisestä selviämisestä pandemian jälkeisessä lähitulevaisuudessa.

Aineisto osoitti opetuskäytänteiden kirjavuuden ja etäyhteyksien avulla tapahtuvan opiskelun raskauden. Oppimisen eriyttäminen ja monipuoliset arviointimenetelmät on mahdollista sisällyttää myös etäopetukseen ja myös alaluokkien oppilaat pystyvät hyödyntämään monipuolisia oppimisalustoja. Etäopetus antaa mahdollisuuden harjoitella tulevaisuuden muuttuvassa työelämässä tarvittavia taitoja. Se pakottaa ottamaan vastuuta omasta oppimisesta ja antaa joustavuutta arkeen, mikä voi tukea myös esimerkiksi oppilaiden moninaisia perhemuotoja.

Tutkimuksessani nousi esiin etäopetuksen positiivisina puolina muun muassa parempi työrauha ja koulumatkan poisjääminen. Se kehitti oppilaiden tulevaisuustaitoja sekä valmiuksia siirtyä paljon puhutun uuden normaalin mahdollisesti tuomiin joustaviin opetusratkaisuihin. Haastatteluja tehdessäni nousi esiin myös Valtioneuvoston (2020, s. 51–52; 111–112) koronakriisin jälkihoidon raportissa mainittu ajatus esimerkiksi valinnaisaineiden tarjoamisesta etäyhteyden avulla, mikä lisäisi oppilaiden välistä tasa-arvoa. Nyt saatuja kokemuksia voinee hyödyntää myös pohdittaessa osittaisen tai kokoaikaisen etäopiskelun mahdollisuuksia esimerkiksi neuropsykologisista häiriöistä kärsivien tukemisessa. Myös haja-asutusalueilla ne lapset, joilla on pitkä koulumatka voivat hyötyä etäopetuksesta.

Myös valtioneuvoston Covid-19-tiedepaneeli (Laatikainen, ym., 2020, s. 112) kehottaa etäopetuksessa opittujen hyvien käytänteiden kehittämiseen ja viemiseen myös osaksi peruskoulujen arkea. Tämä vahvistaa koulun valmiuksia kohdata äkillisiä kriisejä ja antaa joustavuutta tavanomaiseen koulutyöhön. Inklusiota on sen hyvistä puolista huolimatta myös kritisoitu, etenkin kun erityisen tuen oppilas ei käytännössä läheskään aina saa yleisopetuksen luokkaan kaikkia tarvitsemiin tukiresursseja. Etäopetuksen toteuttaminen inklusion tukena on ajatus, joka nousi esiin myös huoltajien kanssa käydyissä keskusteluissa. Nähdäkseni kuntatalouden realismi ja oppilaan tarpeet voisivat silloin kohdata nykyistä paremmin, eikä erityisen tuen oppilas menettäisi kokonaan pienen ryhmän työrauhaa työskennellessään yleisopetuksen luokassa. Lisäksi etäopiskelu mahdollistaa

yksilöllisesti vaihtelevien oppimisen muotojen ja motiivien tukemisen ja hyödyntämisen (Laatikainen, ym., 2020, s. 111–112).

Monen koululuokan kohdalla käytänteet ja etäopetuksen toimintatavat muokkau-
tuivat opetusjakson edetessä. Tämän aineiston perusteella vaikutti siltä, että viit-
teitä hyvien käytänteiden jakamisesta opettajalta toiselle on joissain kouluissa
enemmän kuin toisissa. Tämän tutkimuksen perusteella ei voi päätellä, onko kyse
esimerkiksi koulun sisäisestä tiedonkulusta, toimintakulttuurista, sattumasta vai
yksilöiden välisestä erosta. Olisi kiinnostavaa tietää, miten koulun työyhteisön il-
mapiiri ja toimintatavat ovat vaikuttaneet opetuksen kehittymiseen. Tietoa voisi
hyödyntää työyhteisöjen kehittämisessä.

Tässä tutkimuksessa todettu etäopetuksen toteuttamistapojen kirjavuus nosti
esiin tarpeen tehdä kuntiin kriisisuunnitelma myös sellaisen tilanteen varalle, jol-
loin lähikoulua ei voida käydä. Myös huoltajien haastatteluissa tuli toistuvasti esiin
tarve kirjata kouluille toimintaohjeet tai säännöt minimitasosta, jolla etäopetusta
tulisi toteuttaa. Siitä kertoo havaitsemani käytänteiden ja yhteydenpitotapojen kir-
javuus jopa saman koulun sisällä. Haastattelemani huoltajat nimesivät tarpeelli-
siksi kirjauksiksi sellaisia käytännön toimia kuin minimituntimäärä, jonka opettaja
on veloitettu antamaan opetusta ja oppilaisiin otettavan henkilökohtaisen kon-
taktin vähimmäismäärä. Käsittääkseni tällaiseen työhön on jo yhteiskunnallisesti
herätty.

Tämä tutkimus osoitti selkeästi, kuinka suuri taakka yksinäisyys on, myös silloin
kun tietää ystävien olevan olemassa ja digiyhteydellä saavutettavissa. Toivon tut-
kimuksen nostavan esiin yksinäisyyden ehkäisemisen tärkeyttä kaikessa koulu-
työssä. Koulun ja opettajan merkitys oppilaiden sosiaalisten suhteiden luojana ja
ylläpitäjänä on merkittävä myös erityistilanteessa. Oppilaiden kuvaama väsymys
ja apatia kertovat sosiaalisen eristämisen vaikutuksista ihmisen psyykelle, mikä
sekin korostaa yksinäisyyden ehkäisyn tärkeyttä myös lähiopetuksessa.

Lähikoulussa oppilaiden välinen sosiaalinen kanssakäyminen toteutuu, tai aina-
kin näyttää toteutuvan, luonnostaan, eli enemmän tai vähemmän strukturoituna,

usein pienenä kihinä ja kohinana, jota jokaisessa koululuokassa kuuluu. On kuitenkin huomioitava sosiaalisen yksinäisyyden kokemus, mikäli oppilas ei tunne olevansa tasavertainen ja todellinen osa luokan sosiaalista verkostoa (Junttila & Vauras, 2009; Deci & Ryan 2012, s. 421). On vaarana, että etäkoulun aikana syventynyt yksinäisyyden kokemus muuttuu krooniseksi osaksi luokkady-namiikkaa. Sellaisella on vakavat seuraukset yksittäisen oppilaan kehitykselle. (Junttila & Vauras, 2009; Lempinen ym., 2018, s. 173–179.) Oppilaiden keskinäiseen yhteydenpitoon ja ryhmänä toimimiseen tulee etäkoulun jälkeisen ajan lähiopetuksessa kiinnittää runsaasti huomiota, etenkin kun koronarajoitteet yhä määrittävät koulujen sosiaalista toimintaa. Opettajien täydennyskoulutuksen tarvetta oppilaiden yhteisöllisyyden tukemisessa poikkeusolojen jälkeen tulisi poh-tia. Digilaitteiden antamat mahdollisuudet, esimerkiksi pelillistämisen hyöty-käyttö, voivat tukea oppilaan toimijuutta osana luokkaa.

Kun suunnitellaan tulevaisuuden joustavia kouluratkaisuja, on hyvä ottaa huomi-oon tämän tutkimuksen osoittamat haasteet. Etäopetuksen antamia mahdolli-suuksia ei kuitenkaan pidä jättää haasteiden vuoksi hyödyntämättä. Tutkimus osoitti, että onnistuessaan etäopetus voi olla oppilaiden näkökulmasta yhteisöl-listä, monipuolista ja motivoivaa.

11 Lähteet

- Ahtiainen, R., Asikainen, Mikko Heikonen, Lauri Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, Esko Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A., & Vainikainen, M.-P. (2020). *Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset*. Helsinki: Helsingin yliopisto. 67 s.
- Alexander, K. L., Entwistle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting Consequences of the Summer Learning Gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167–180. Luettu 12.9.2020.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/000312240707200202>
- Andrews, M., Sclater, S., Squire, C. & Tamboukou, M. (2004). Narrative research. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. *Qualitative research practice* (s. 98-113). London: SAGE Publications Ltd
doi: 10.4135/9781848608191
- Atkinson, C., Thomas, G., Goodhall, N., Barker, L., Healey, I., Wilkinson, L., & Ogunmyiwa, J. (2019). Developing a student-led school mental health strategy. *Pastoral Care in Education*, 37(1), 3–25.
<https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1570545>
- Bartlome, A., Bergamin, P., Persico, D., Steffens, K., & Underwood, J. (2010). Self-regulated learning in technology enhanced learning environments: Problems and promises. In *Proceedings of the STELLAR-TACONET Conference*. 180 s.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Benita, M., Benish-Weisman, M., Matos, L. & Torres, C. (2020). Integrative and suppressive emotion regulation differentially predict well-being through basic need satisfaction and frustration: A test of three countries. *Motivation and Emotion*, 44, 67–81. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09781-x>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self Determination Theory. Teoksessa P. A. M. Van Lange (toim.), A. W. Kruglanski (toim.), & E. T. Higgins (toim.), *Handbook of Theories of Social Psychology: Collection: Volumes 1* (s. 416–437). SAGE Publications Inc.
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). *Teachers and Teaching Theory and Practice Supporting children's mental health in schools: teacher views*. 17(4), 479–496. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580525>
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. In Valli, R. (toim) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudiste).
- Hem och skola. (2020). *Hur har föräldrar upplevt distansundervisningen under undantagsläget?* Luettu 12.9.2020. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/distansundervisning-i-coronatider_enkat_2104.pdf
- Hilli, C. (2020). Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project. *Educational Action Research*, 28(1), 38–52. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1526695>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- HS (27.3.2020). Uudenmaan rahat sulkeutuivat ja poliisi aloittaa tarkastukset – Näissä kolmessakymmenessä paikassa liikkumista valvotaan. *Helsingin Sanomat*. Luettu 20.9.2020. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006454717.html>

- HS (28.3.2020). Opetusministeri Li Andersson opettajille ja oppilaille: Nyt voi laskea hieman rimaa. *Helsingin Sanomat*. Luettu 18.9.2020. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000006455644.html>
- Hytönen, K.-M. (2020). Erikoinen kevät. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 2–3. Luettu 28.9.2020. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/90674/50059>
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, s. 90–118.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu painos). PS-kustannus
- Isopahkala, S. (2020). "Etäopetukseen siirtyminen oli hurja operaatio" - Opetushallituksen pääjohtaja Heinosen ensimmäinen ajatus oli kysymys. *Sirius*, 2, 6–11. Luettu 12.8.2020. <https://issuu.com/enorssi/docs/sirius0202/1>
- Joutsenniemi, K., & Lipponen, K. (2015). Resilienssi ja postraumaattinen kasvu. *Suomen Lääkärilehti*, 70(39), s. 2515–2519.
- Junttila, N., & Vauras, M. (2009). Loneliness among school-aged children and their parents: Development and Aging. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(3), 211–219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00715.x>
- Laatikainen, T., Vapalahti, O., Kalland, M., Välijärvi, J., Huotilainen, M., Salmivalli, C. & Ollikainen, M. (2020). *COVID-19-kriisin haitallisten vaikutusten ehkäiseminen kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti: Valtioneuvoston COVID19-tiedepaneelin vastaukset valmisteluryhmän kysymyksiin*.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu painos). PS-kustannus.

- Lempinen, L., Junntila, N., & Sourander, A. (2018). Loneliness and friendships among eight-year-old children: time-trends over a 24-year period. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 59(2), 171–179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12807>
- Lyyra, N., Välimaa, R., Leskinen, E., Kangas, L., & Pilvikki, H.-J. (2016). Koulu-laisten yksinäisyys. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 47 (2016):1. 34–47.
- OAJ (2020). *Opetus koronan aikaan – Tiivistelmä OAJ:n kyselyn tuloksista*. Opettajien Ammattijärjestö OAJ. Julkaistu 23.4.2020. Luettu 12.9.2020. <https://www.slideshare.net/oajry/opetus-koronan-aikaan-tiivistelm-oajn-kyselyn-tuloksista-232473138>
- OECD (2018) *Children & Young People’s Mental Health in the Digital Age*. s. 1-16. <http://www.oecd.org/els/health-systems/Children-and-Young-People-Mental-Health-in-the-Digital-Age.pdf>
- OKM (2020). *Tiedote 140/2020. Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Sosiaali- ja terveysministeriö, Valtioneuvoston viestintäosasto. Julkaistu 16.3.2020. Luettu 27.9.2020. <https://minedu.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998*. Annettu Helsingissä 21.8.1998
- Repo, J., Poskiparta, E., Herkama, S. & Salmivalli, C. (2020). *Koululaisten koro-nakevät: kyselyn tulokset*. Turun yliopisto, KiVa-koulu, INVEST.
- Roth, G., Vansteenkiste, M., & Ryan, R. (2019). Integrative emotion regulation: Process and development from a self-determination theory perspective. *Development and Psychopathology*, 31(3), 945–956. [doi:10.1017/S0954579419000403](https://doi.org/10.1017/S0954579419000403)

- Roubinov, D., Boyce, W., & Bush, N. (2020). Informant-specific reports of peer and teacher relationships buffer the effects of harsh parenting on children's oppositional defiant disorder during kindergarten. *Development and Psychopathology*, 32(1), 163-174. doi:10.1017/S0954579418001499
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and Autonomy Disturbances in Self-Development and Psychopathology: Research on Motivation, Attachment, and Clinical Process. Teoksessa *Developmental Psychopathology*. John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781119125556
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006) KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: *Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto*. Verkkojulkaisu. Luettu 3.2.2021. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere University Press.
- Schüler, J., Sheldon, K. M., & Fröhlich, S. M. (2009). Implicit need for achievement moderates the relationship between competence need satisfaction and subsequent motivation q. *Journal of Research in Personality*, 44, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.09.002>
- Sergejeff, J. (2020). Kun oppilaista tuli yhdessä yössä kouluakäymättömiä-etäopetusta erityistilanteissa. *e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*. 1/2020, 5–9.
- Silman, M., & Sprang, G. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Med Public Health*, 7, 107–110. <https://doi.org/10.1017/dmp.2013.22>
- Simonson, M. & Seepersaud, D. J. (2019). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms, 4th Edition*. Information Age Publishing.

- Suomen Vanhempainliitto (2020). *Mitä perheille kuuluu -kyselyn väliraportti*. Julkaistu 21.4.2020. Luettu 17.9.2020. <https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2020/04/Mita%CC%88-perheille-kuuluu-v%C3%A4liraportti-21.4.2020.pdf>
- Suomen YK-liitto (n.d.). *Kestävän kehityksen tavoitteet*, Suomen YK-liitto. Luettu 12.9.2020. <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/kestava-kehitys/kestavan-kehityksen-tavoitteet>
- TENK (2019). Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, S. K. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos* Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valtioneuvoston asetus (125/2020)*. Valtioneuvoston asetus valmiuslain 86, 88, 93–95 ja 109 §:ssä säädettyjen toimivaltuuksien käyttöönotosta. Annettu Helsingissä 18.3.2020. Oikeusministeriö.
- Valtioneuvoston asetus (174/2020)*. Valtioneuvoston asetus valmiuslain 86, 88, 93, 94 ja 109 §:ssä säädettyjen toimivaltuuksien käytön jatkamisesta. Annettu Helsingissä 31.3.2020. Oikeusministeriö.
- Valtioneuvosto (2020). Lasten ja nuorten hyvinvointi koronakriisin jälkihoidossa: Lapsistrategian koronatyöryhmän raportti lapsen oikeuksien toteutumisesta 24.6.2020, *Valtioneuvoston julkaisuja 2020:21*.
- WHO (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice. A Report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and The University of Melbourne*. Geneve: World Health Organization.
- WHO (2013). *Mental Health Action Plan 2013–2020*. Geneve: WHO Document Production Services.

von Wright (1970). Tieteen filosofian kaksi perinnettä. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisu No 1, 1970. Teoksessa Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*: Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

YLE. (16.3.2020). Hallitus sulkee koulut, rajojen sulkemisen valmistelu aloitetaan – Yle seurasi hetki hetkeltä. *YLE Uutispalvelut*. Luettu 20.9.2020.
<https://yle.fi/uutiset/3-11259549>

12 Liitteet

LIITE 1

			haastattelu 1	haastattelu 2
oppilas 1	3. luokka	ääniviestejä koko etäkoulun ajalta	äiti ja isä 31.3.2020	äiti ja oppilas 4.6.2020
oppilas 2	2. luokka	tekstimuotoisia viestejä koko etäkoulun ajalta	äiti 15.4.2020	äiti 10.6.2020
oppilas 3	6. luokka	tekstimuotoisia viestejä koko etäkoulun ajalta	äiti ja oppilas 14.4.2020	äiti ja oppilas 5.6.2020
oppilas 4	2. luokka		äiti ja oppilas 24.3.2020	äiti ja oppilas 10.6.2020
oppilas 5	3. luokka		äiti 27.3.2020	äiti ja oppilas 8.6.2020
oppilas 6	6. luokka		äiti 27.3.2020	äiti ja oppilas 8.6.2020
oppilas 7	5. luokka			äiti ja oppilas 5.6.2020
oppilas 8	1. luokka		äiti 8.4.2020	äiti 12.6.2020
oppilas 9	3. luokka		äiti 10.4.2020	äiti 14.6.2020
oppilas 10	4. luokka		äiti 10.4.2020	äiti 14.6.2020
oppilas 11		Jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle.	äiti 29.3.2020	