



Metsänheimo Ulla

Huoltajien näkemyksiä perusopetusikäisten etäkoulunkäynnistä korona-aikana

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma / Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

HUOLTAJIEN NÄKEMYKSIÄ PERUSOPETUSIKÄISTEN ETÄKOULUNKÄYNNISTÄ
KORONA-AIKANA (Ulla Metsänheimo)

Pro gradu -tutkielma, 81 sivua + kolme liitesivua

Suomessa keväällä 2020 toteutettu perusopetuksen etäopetusjakso mullisti hetkessä koulujen ja perheiden arjen. Sain seurata huoltajan ominaisuudessa lasteni etäkoulunkäyntiä, ja gradun ohjaajan ehdotettua aihetta minulle tartuin innolla työhön. Käytän tässä työssä jaksosta pääosin nimeä etäkoulunkäynti tai etäopetus.

Teoriaosassa tarkastellaan muun muassa koulujärjestelmämme lainsäädännöllisiä perusteita, laatutekijöitä, nykytilaa ja etäopetuksen tuomia haasteita ja mahdollisuuksia. Tutkimukseni päätehtävänä on selvittää, millaisia näkemyksiä huoltajilla on perusopetusikäisten etäkoulunkäynnistä korona-aikana. Tutkimus on laadullinen, ja tutkimusprosessi on toteutettu grounded theory -mallia mukaillen. Sain tutkittavakseni valmiin aineiston, joka oli kerätty sähköisesti Webropol-kyselytyökalulla. Vastaajia kyselyyn oli haettu sosiaalisen median välityksellä. Lomake sisälsi pääasiassa avoimia kysymyksiä, jotka ovatkin tyypillisiä laadulliselle tutkimukselle. Tutkimukseen osallistui 60 peruskouluikäisen lapsen huoltajaa ympäri Suomea.

Tämän tutkimuksen mukaan etäkoulunkäynnissä on nähty paljon positiivisia puolia mutta myös monia epäkohtia. Huoltajat kokivat jakson vaikuttaneen oppilaan pedagogiseen hyvinvointiin joko vahvistaen tai heikentäen sitä. Vaikutuksia oli muun muassa itseohjautuvuuteen, motivaatioon ja opiskeluasenteeseen. Eniten kritiikkiä aiheutti ohjauksellisen vastuun kaatuminen huoltajien harteille. Monet huoltajat puolestaan kokivat päässeensä osallisiksi lapsensa koulunkäyntiin lähiopetusta paremmin, mikä koettiin myönteisenä. Opettajan pitämiä virtuaalisia livekeskusteluja, palautteenantamis- ja opetushetkiä pitää olla niin paljon, että mahdollisimman monet lapset saavat niistä riittävän ohjauksen tehtävistä suoriutumiseen ja voivat kokea yhteisöllisyyttä luokkakavereihinsa niiden kautta. Huoltajien antama palautteen pohjalta on hyvä varautua mahdollisiin tuleviin etäopetusjaksoihin ja kehittää jo nyt niin opettajien kuin oppilaidenkin tieto- ja viestintäteknisiä taitoja. Etäopetusmenetelmiä pitää kokeilla ja arvioida niiden soveltuvuutta kriittisesti. Tällainen tieto on hyödyllistä aina, kun pyritään takaamaan optimaalinen laadukkuus opetuksessa ja mahdollisimman pitkälle viety oppijoiden välinen tasa-arvo.

Avainsanat: digitaalisuus, etäkoulunkäynti, opetussuunnitelma, perusopetus, tasa-arvo

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Katsaus suomalaisen perusopetustyön rakentumiseen	7
2.1 Velvollisuus opiskella ja mahdollisuus sivistyä	7
2.2 Pyrkimys tasa-arvoisiin koulutusmahdollisuuksiin	8
2.3 Perusopetustyön taustalla olevat säädökset ja periaatteet.....	9
2.3.1 <i>Koulutuspolitiikan linjaukset ohjaavina opetustyön kehittämisessä</i>	9
2.3.2 <i>Laadun varmistamiseen tähtäävä ohjausjärjestelmä</i>	10
2.3.3 <i>Opetussuunnitelman perusteissa koottuna käytännön kasvatus- ja opetustyön ydin</i>	11
2.4 Perusopetuksen kuulumisia 2000-luvulta.....	12
3 Koronan sysäämä etäkoulu viestinnällisten haasteiden edessä	14
3.1 Valtakunnallinen päätös siirtyä kotiin oppimaan	14
3.2 Tunteita ja näkemyksiä ravisteleva muutos	16
3.3 Kuinka luoda iloa tuottavaa yhdessä tekemistä?	17
3.4 Verkkoon siirretyn etäopetuksen monet kasvot.....	19
3.4.1 <i>Mahdollisuutena oppimisympäristön avartaminen ja rikastaminen</i>	19
3.4.2 <i>Pieni tai suuri, mutta välttämätön digiloikka</i>	20
3.4.3 <i>Verkossa toteutettavan opetuksen haasteita</i>	22
3.4.4 <i>Etäkoulun vaarana epätasa-arvon lisääminen</i>	23
3.4.5 <i>Itseohjautuva oppiminen ja etäkoulunkäynti</i>	25
4 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	30
5 Tutkimuksen toteuttaminen	31
5.1 Tutkimuskohteen kuvaus.....	31
5.2 Tutkimusmenetelmät	32
5.2.1 <i>Laadullinen tutkimus sosiaalisen maailman avaajana</i>	32
5.2.2 <i>Grounded theory polkuna uuteen teoriaan</i>	33
5.2.3 <i>Nettikysely aineistonkeruumenetelmänä</i>	35
5.3 Aineiston analyysi	36
5.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	42
6 Huoltajien näkemyksiä perusopetuksen toteutumisesta etäkouluaikana	45
6.1 Kotiympäristön olosuhteet merkittävinä taustatekijöinä	45
6.2 Etäkoulunkäynnin mahdollisuuksista ja opetuksellisesta vastuunjaosta	48
6.2.1 <i>Huoltajat osallisuuden avulla syvempään tietoisuuteen</i>	48
6.2.2 <i>Oppilaan motivoituminen siltana tehokkuuteen</i>	50
6.2.3 <i>Opettaja joustavuudella ja luovuudella uskaliaasti uuteen</i>	53
6.2.4 <i>Opetuksellisen vastuun kantaminen ongelmallinen huoltajien arjessa</i>	56

6.3 Mitä tästä opimme? – Huomioitavaa mahdollisten tulevien etäopetusjaksojen varalle	58
6.3.1 Kirjavat toteuttamistavat opetuksen tasa-arvoisuuden heikentäjinä	58
6.3.2 Avaimia tieto- ja viestintäteknologian haasteisiin	60
6.3.3 Panostusta aktiivisen vuorovaikutuksen ylläpitämiseksi	61
6.4 Aineistoperustainen katsaus huoltajien etäkoulukokemuksiin	62
7 Diskussio	66
Lähteet	71

Johdanto

Suomalainen koulutusjärjestelmä on rakentunut vankalle pohjalle ja sen historialliset juuret ulottuvat hyvin pitkälle. Merkittävänä tekijänä kehityksessä ovat olleet yhteiskunnalliset muutokset, jotka ovat vaikuttaneet myös koulutukseen ja sen päämääriin. Perusopetuslaki (1998/628, 2. luku 6. §) velvoittaa kunnan huolehtimaan siitä, että oppivelvollisuusikäisillä on mahdollisuus saada peruskouluopetusta vastaavaa opetusta. Salminen nostaakin vuodelta 2012 olevassa kirjassaan ”Koulun pirulliset dilemmat” keskeiseksi tekijäksi kouluinstituution velvollisuuksien pohtimisen, minkä yhteydessä on arvioitava koulujärjestelmän vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin sekä huomioitava tasa-arvon ja oppimisen edistämiseen liittyvät näkökulmat.

Nykyinen koulujärjestelmämme koki keväällä 2020 mullistavan muutoksen Suomeen saapuneen SARS-CoV-2-infektion myötä. Tällöin Marinin hallitus määräsi koronaviruksen leviämisen estämiseksi, että koulujen tilat suljetaan ja että lähiopetus supistetaan minimiin vain kriittisten alojen työntekijöiden lapsia koskevaksi (Valtioneuvoston tiedote 16.3.2020). Tuomi (2020) toteaa, että perustuslaki ei tunne etäopetuksen käsitettä. Hän jatkaa, että yhdessä yössä otettiin käyttöön historiallinen päätös koulujen sulkemisesta ja opetus siirrettiin verkkoon. (Tuomi, 2020, s. 127) Tällainen tilanne asetti opettajat, oppilaat sekä heidän huoltajat suuren haasteen eteen. Keskeiseksi ongelmaksi nousi, kuinka opetuksen järjestäminen onnistuisi opetussuunnitelman tavoitteet saavuttaen. Nopea siirtyminen etäopetukseen kirvoitti kansalaisissa monenlaisia kannanottoja etäkoulun puolesta ja vastaan. Niistä uutisoitiin valtakunnallisessa mediassakin useaan otteeseen. Tällainen äkillinen pandemia osoitti tarpeelliseksi luoda strategia kouluopetuksen järjestämiselle muuttuvien olosuhteiden varalta.

Kiinnostukseni etäkouluun heräsi kolmen oman lapseni (kolmannella, viidennellä ja seitsemännellä luokalla olevien) siirryttyä kotiin oppimaan. Tuona ajanjaksona sain rikkaan kokemuksen etäopetuksen järjestämisestä haasteineen ja hyvine puolineen. Etäkouluaika sai minut pohtimaan koulun opetustyön kehittämisen ja hyödyntämisen mahdollisuuksia. Tällaisen pandemian kaltaisessa kontekstissa etäkoulusta ei ole juurikaan aiempaa tutkimusta, joskin sitä esimerkiksi kansainvälisessä kontekstissa löytyy. Aihe on sikälikin merkittävä, koska etäkoulu ravistelee koulun vanhoja tottumuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 18) todetaan, että ympäröivän maailman muutos vaikuttaa oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin tuoden uudenlaisia näkökulmia koulunkäynnin opetustapoihin ja menetelmiin.

Kotiopetusta on hyvä tarkastella myös laajempänä ilmiönä. Esimerkiksi Donnelly (2012, s. 68) tähdentää, että moni maailman lapsi oppii kotona ja että tutkimukset osoittavat kotiopetuksen hyödyllisyyden. Meillä Suomessa järjestettävä kotiopetus vastaa toiminnaltaan etäopetusta jossain määrin. Kotiopetusta on meillä vielä hyvin vähän tutkittu, joskin se vaikuttaa olevan lisääntymässä. Kotiopetuksessa huoltaja vastaa oppivelvollisen perusopetuksen oppimäärää vastaavien tietojen ja taitojen saavuttamisesta ja oppivelvollisen edistymisestä ([Kotiopetus | Opetushallitus, oph.fi](#)), kun taas etäopetuksessa vastuu on koululla. Kun opetus tapahtuu kotona koulun vastuulla, on tärkeää tarkastella opetusjärjestelyiden toteuttamistapoja oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmasta.

Tutkimukseni tarjoaa ikkunan siihen, millaisena oppilaiden huoltajat kokivat etäkoulun sekä millaisia vahvuuksia ja heikkouksia käytännöissä nousi esiin. Sain analysoitavakseni lopputyöni ohjaajalta valmiin aineiston, joka oli kerätty toteuttamalla kysely koululaisten huoltajille sosiaalisen median välityksellä. Kyselyssä oli sekä strukturoitu (taustatiedot) että avoin osio, jossa huoltajat pääsivät kuvaamaan kokemuksiinsa pohjautuvia ajatuksia ja näkemyksiä. Kyselyyn vastanneet olivat alueellisesti eri puolilta Suomea.

Pidän arvokkaana huoltajien näkemysten kartoittamista etäkoulujasta. Tilanne oli poikkeuksellinen, vaati nopeaa sopeutumista ja suurta joustavuutta arjen käytäntöjen järjestämiseksi. Tutkimuksessani nousee pohtimisen arvoisia näkökulmia nykypäivän koulutyöskentelyyn ja mahdolliseen opetustoiminnan kehittämiseen. Oppilaiden huoltajat ovat olennainen tuki lapsen kasvulle ja oppimiselle, ja etäkoulussa huoltajat olivat ensiarvoisen tärkeässä roolissa. On tärkeää kuulla heidän puheenvuoronsa, ja ehkäpä tulevaisuuttakin varten – ottaa oppia kodeista kouluun päin.

2 Katsaus suomalaisen perusopetustyön rakentumiseen

2.1 Velvollisuus opiskella ja mahdollisuus sivistyä

Salminen (2002, s. 3) toteaa, kuinka koulujen rakenteet sisältävät monia ulottuvuuksia, joista nousee esiin aikakauden taloudelliset olosuhteet, poliittiset pyrkimykset, aatteelliset ideologiat, pedagogiset näkemykset ja paikalliset tarpeet. Merkittävä edistysaskel koulurintamalla tapahtui vuonna 1921, kun oppivelvollisuuslaki vahvistettiin. Lain mukaan kaikkien suomalaisten lasten tuli hankkia vähintään kuuden vuoden oppikursseja vastaava koulusivistys (Leino-Kaukiainen & Heikkinen, 2011, s. 25). Iisalo (1988, s. 180) toteaa, kuinka oppivelvollisuuslain säätäminen oli Suomen kouluhistorian tärkeimpiä tapahtumia. Tuomaala (2011, s. 95–96) nimeää lain päämääräksi sen, että demokratian toteuttamiseen vaadittavat kansalaistaidot ja tiedot olisivat kaikille kansalaisille yhtäläisesti tarjolla ja että laki olisi yksi keino nostaa elintaso.

Leino-Kaukiainen ja Heikkinen (2011, s. 25) jatkavat, että oppivelvollisuuslain säätäminen vaikutti niin koulujen kuin koululaisten lisääntymiseen erityisesti maaseudulla, sillä kaupungeissa kansa- ja alakoulu olivat jo vakiinnuttaneet toimintansa. Heidän mukaan syrjäseuduilla lain toimeenpano sekä kurssien suorittamisen valvonta aiheuttivat kuitenkin ongelmia. Tuomi (2020) nostaa esille, kuinka koulujen opetusjärjestelyt kehittyivät yhteiskunnan muutosten myötä. Opetusjärjestelyt sisälsivät kuitenkin paljon epätasa-arvoa, joka aiheutti myös monenlaista riskiä. Koulutusta pidettiin tärkeänä, mikä vaikutti siihen, että kouluja uudistettiin ja korjattiin. Opetuksen saantiin vaikutti yhteiskuntaluokka, alueelliset tekijät sekä sukupuoli. Opetuksen saaminen omalla äidinkielellä ei myöskään ollut itsestäänselvyys. (Tuomi, 2020, s. 12–13)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän lähtökohtana on tarjota kaikille oikeus ikäkauden ja kehityksen huomioivaan maksuttomaan perusopetukseen, joka on oppivelvollisuuden ohella lakisääteinen (Suomen perustuslaki 731/1999, 16. §). Perusopetuslain (21.8.1998/628) mukaan opetuksen tehtävänä on olla kasvun tukena ihmisyyteen sekä eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen tarjoten oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tasa-arvonäkökulma ja yhdenvertaisuuden toteuttamisen vaatimus muistuttavat siitä, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus kehittää itseään elämänsä aikana osallistuen itse aktiivisesti koulutusprosessiin. Tavoitteena on, että ihminen oppii jatkuvasti uutta ja laajentaa osaamistaan. Yksilöä tulee auttaa koulutuksen keinoin löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuuttaan. (POPS, 2014, s. 15–16)

2.2 Pyrkimys tasa-arvoisiin koulutusmahdollisuuksiin

Suomalaisessa peruskoulussa pyritään sivistyksen ja tasa-arvon edistämiseen. Jakku-Sihvonen (1996, s. 3) näkee, että koulutuksellisen tasa-arvon hyvää toteutumista voidaan tarkastella vertailemalla alueellisia eroja, tyttöjen ja poikien välisiä eroja sekä sosiaaliryhmien välisiä eroja. Nyssölä ja Vitikka (2013, s. 14) listaavat palvelutekijöitä, jotka luovat opetuksen tasa-arvoiset perusedellytykset: opetuksen maksuttomuus, oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus, kouluruoka, terveydenhuolto, koulukuljetus, oppimateriaalit ja työvälineet sekä oppilashuolto ja muut tuki-palvelut. Tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet huomioivat oppijat yksilöinä tukemalla heidän vahvuuksiaan ja kehittämällä niitä mahdollisimman korkealle tasolle. Antikainen ja Rinne (2012, s. 476) toteavat, että koulutustuotosten eriarvoisuutta voidaan vähentää huomioimalla kunkin ryhmän edellytykset.

Lindströmin (1996, s. 7) mukaan tasa-arvokäsitteellä on ollut peruskoulussa pitkä historia ja monia ulottuvuuksia: on puhuttu muun muassa mahdollisuuksien tasa-arvosta, lopputuloksen tasa-arvosta ja kohtelun tasa-arvosta. Rönty ja Rönty (2012, s. 64) muistuttavat, että ymmärrys tasa-arvokäsitteestä kytkeytyy aina kunkin aikakauden yhteiskunnalliseen kehitykseen. Tuomi (2020) lisää, että yhteiskunnallisten muutosten heijastuessa koulun toiminnasta koulun tulisi tarkastella epätasa-arvoa tuottavia rakenteita. On lasten edun mukaista, että opetusjärjestelyt ovat perusteltuja ja että opetuskäytäntöihin voidaan tehdä muutoksia joustavasti. Oppiaineiden päivittäminen ei kuitenkaan aina toteudu toivotulla tavalla. Koulu-uudistuksissa tulisi huomioida myös kentän ääni. (Tuomi, 2020, s. 17) Rönty ja Rönty (2012, s. 63) kiteyttävätkin, että tasa-arvon toteutumiseksi vaaditaan jatkuvaa opetuksen järjestämisen tarkastelua.

Teknologian lisääntynyt käyttö opetuksessa on nostanut sen tasa-arvokysymykseksi. Eroja syntyy teknologiaan suunnattujen resurssien epätasaisesta jakautumisesta sekä opettajien suhtautumisesta siihen, millainen hyöty opetuskäytössä on tieto- ja viestintäteknologiasta. Vaarana on oppilaiden taitotasoinen jakautuminen kahteen ryhmään, jossa toisessa oppilaat osaavat käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa ja toisessa eivät. Opetuksen järjestämisen eriarvoisuus näkyy viime kädessä erilaisina oppimistuloksina (Nyssölä & Vitikka, 2013, s. 15)

Tuomi (2020) näkee opetuksen eriarvoistavina tekijöinä saamelaisten ja romaanien vähäisen huomioinnin oppikirjoissa, kielenopetuksen alittamiseen ja valintaan liittyvät seikat sekä perusopetuksen tuntimäärien vaihtelun kunnittain. Käsitteiden muuttaminen yhdeksi oppiaineeksi on heikentänyt sen suosiota, mikä kieli siitä, että oppiaineiden päivittäminen ei aina onnistu.

(Tuomi 2020, s. 15–18) Antikainen ja Rinne (2012) toteavat, että tasa-arvo on yhteiskunnallisesti mahdoton ja ei-toivottava tavoite. Voidaan puhua suppeasta tulkinnasta, kun on poistettu muodolliset lain asettamat koulutukseen pääsyn esteet. Laaja tulkinta puolestaan sisällyttää erottavia tekijöitä, jotka liittyvät tasa-arvoisiin vaikuttamismahdollisuuksiin. Lasten kulttuurinen, kielellinen ja sosiaalinen huono-osaisuus ovat osa-alueita, joita tulisi tarkastella uudelleen. (Antikainen & Rinne, 2012, s. 476)

2.3 Perusopetustyön taustalla olevat säädökset ja periaatteet

Perusopetus on koulutusjärjestelmän kivijalka ja osa koulutusjatkumoa, joka alkaa varhaiskasvatuksesta jatkuen esi- ja perusopetuksesta toisen asteen ja korkea-asteen koulutukseen. Perusopetusta ohjataan valtakunnallisilla normeilla, joita ovat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset ja opetussuunnitelman perusteet. Lisäksi paikallisen tason opetussuunnitelmaa ja siihen perustuvia lukuvuosisuunnitelmia voidaan uudistaa vastaamaan ympäröivän maailman muutoksiin, ja näin vahvistaa koulun tehtävää kestävästä tulevaisuuden rakentamisesta. (POPS, 2014, s. 7 & 15)

2.3.1 Koulutuspolitiikan linjaukset ohjaavina opetustyön kehittämisessä

Koulutuspolitiikka ohjaa koulutusjärjestelmän suunnittelua ja arviointia, ja sen tavoitteena on hyvän opetuksen saavuttaminen, opetussuunnitelman laatiminen sekä koulujen kehittäminen. Koulutuspolitiikan avulla voidaan ratkaista myös yhteiskunnallisia ongelmia, kuten suuret yhteiskunnalliset muutokset, teknologian kehittyminen, ikäluokkien kokoon vaikuttavat muutokset sekä taloudellisten suhdanteiden vaihtelut. (Nyyssölä & Vitikka, 2013, s. 7–8)

Perusopetuksen koulutuspolitiikkaa ohjaavat myös kansainväliset sopimukset: Unescon Salamancan sopimus vuodelta 1946, YK:n Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948, YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989 sekä YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus vuodelta 2006. Tämä sopimus astui voimaan Suomessa 2016. Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus edellyttää yhdenvertaista kohtelua sekä syrjinnän vastustamista konkreettisin toimin ja politiikalla. Sopimus edellyttää lapsen oikeutta tulla kuulluksi koulunkäyntiä koskevissa asioissa sekä sitä, että lapsen ensisijaisuus otetaan huomioon päätöksenteossa. Ohjaavat periaatteet antavat puitteet hyvälle koululle. UNICEF toimii puolestaan

merkittävänä suomalaisten lasten ja nuorten hyvinvoinnin toteutumisen arvioijana. ([YK:n vammaisyleissopimus](#) | [Ihmisoikeuskeskus](#) / [Människorättscentret](#) / [Human Rights Centre](#); Harinen & Halme, 2012, s. 9 & 71)

Simola (2012) valottaa mielenkiintoista näkökulmaa, jonka mukaan Suomi tekee poikkeuksen koulutuksen kehittämisessä: Testaamisen sijasta käytössä ovat otospohjaiset tutkimukset, laadunarvioinnissa korostetaan kehittämisen näkökulmaa, ja koulujen väliset paremmuuslistat on torjuttu. Lisäksi koulutarkastuksia ei suosita, vaan korostetaan opettajien itsearviointia. Ylhäältä alas tapahtuvan valvonnan sijasta yhteistyötä leimaa luottamus ja tasavertaisuus. (Simola, 2012, s. 440) Ahonen (2012) toteaa perusopetuksen säilyneen 2000-luvulla julkisena palveluna, mutta lisää sitä leimanneen jatkuva kehittämisen ja arvioinnin tarve. Kansainvälisen kanssakäymisen vilkastuttua koulusaavutuksia alettiin vertailla kansainvälisellä tasolla, mikä vaikutti koulun kehitystä koskeviin odotuksiin. OECD:n vertailussa Suomen yleissivistävä koulu nähtiin tasokkaaksi, mutta vertailu nosti esiin myös ongelmia. (Ahonen, 2012, s. 172)

2.3.2 Laadun varmistamiseen tähtäävä ohjausjärjestelmä

Perusopetusta ohjataan säädöksillä ja niin sanotulla ohjausjärjestelmällä, jonka tavoitteena on mahdollistaa koulutusjärjestelmän erilaiset strategiat perusopetuksen laadun varmistamiseksi. Ohjausjärjestelmän pitää sisältää taloudellisista resursseista, opetuksen sisällöistä ja tavoitteista sekä opetuksen toteutumisesta saatava tieto. (Nyyssölä & Vitikka, 2013, s. 11) Salminen (2012) jaottelee opetus- ja ohjaustyön neljään erilliseen ohjaustyön osa-alueeseen. Ohjausmuodot koostuvat lainsäädännöllisestä, resursseihin liittyvistä sekä sisältö- ja informaatio-ohjauksesta. Kaikilla näillä on yhteys toisiinsa, ja ohjausmuotojen taustalla vaikuttavat poliittiset ja ideologiset päämäärät. (Salminen, 2012, s. 66)

Nyyssölän ja Vitikan (2013, s. 11) mukaan rahoitusohjauksessa tapahtuneet muutokset kertovat osaltaan siitä, kuinka ohjausjärjestelmä kehittyi yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten myötä. He tarkentavat kehityksen vaikuttaneen myös normiohjaukseen näkyen sen vähentymisenä, kun taas vastaavasti informaatio-ohjaus on lisääntynyt. Salminen (2012, s. 67–68) tiivistääkin, että opetussuunnitelmaa ei tulisi tutkia irrallaan yhteiskunnallisesta kehityksestä.

Ohjausjärjestelmissä on siirrytty hajautettuun, paikallisten ja yksilöllisten valintojen ja arvioinnin kautta toimivaan ohjausjärjestelmään (Varjo, Rinne & Simola, 2016, s. 9). Lahtisen ja Lankisen (2018, mukailen s. 24–26 & 41) mukaan pyrkimys tehdä päätöksenteosta tutkimusperusteista on lisännyt arviointia. Kaikki koulutuksen päättäjät, rehtorit, koulujen johtajat, opettajien kouluttajat sekä opettajat tarvitsevat tutkimusperusteista tietoa päätösten tekemiseen ja työn ohjaamiseen. Lahtinen ja Lankinen toteavatkin, että siirtyminen hallinnosta hallintaan on syventänyt kuntien ja valtion kumppanuutta. He jatkavat, että ennakko-oletuksista poiketen kansainväliseen toimintaan mukaan meneminen on vain vahvistanut meillä yksittäisten toimijoiden minuutta ja kansallisuuden tärkeimpiä ominaisuuksia.

2.3.3 Opetussuunnitelman perusteissa koottuna käytännön kasvatus- ja opetustyön ydin

Opetuksen järjestämisen lähtökohdat ovat kirjattu Opetushallituksen päättämiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin: se, mihin opetus perustuu ja mihin sillä pyritään. Nyssölä ja Vitikka (2004) pitävät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita normina, jossa määritellään koulun toiminnan kannalta keskeisimmät kasvatus- ja opetustyötä ohjaavat asiat ja johon paikallisen opetussuunnitelman laadinta pohjautuu sekä jonka kautta laki takaa oppilaille oikeuden saada opetussuunnitelman mukaista opetusta ja ohjausta. Lain mukaan jokaisella koululla tulee olla myös oma opetussuunnitelma, jonka laadintaan huoltajilla ja oppilaillakin tulisi olla osallistumismahdollisuus. (Nyssölä & Vitikka, 2004, s. 10)

Paikallisessa opetussuunnitelman perusteissa opetuksen järjestäjä päättää opetussuunnitelman laatimiseen liittyvistä ratkaisuista ja toimintatavoista, päättää ja kuvaa opetussuunnitelman laadintaan ja kehittämiseen liittyvät asiat sekä opetuksen järjestämiseen liittyvät ratkaisut (POPS, 2014, s. 9–11). Opetushallituksen sivuilla tarkennetaan, että paikallinen opetussuunnitelma mahdollistaa valinnaisten aineiden tarjonnassa oppiainekokonaisuuksia tai yhteisiä aineita syventäviä ja soveltavia opintoja, joilla voidaan edistää eri oppiaineiden yhteistyötä. Oppiaineiden uudistukset tavoittelevat nyky-yhteiskunnan tieto- ja taitovaatimuksia. (oph.fi)

Ojala (2020) pitää tärkeänä uuden opetussuunnitelman kiinnittymistä arvoperustaan, jossa korostetaan oppilaan ainutlaatuisuutta ja oikeutta hyvään opetukseen, ihmisyyttä, sivistystä, tasa-arvoa ja demokratiaa, kulttuurista moninaisuutta rikkautena sekä kestäväen elämän välttämättömyyttä. Oppilas nähdään aktiivisena oppijana, oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja oppimaan oppimisen taidot ovat perustana tavoitteelliselle elinikäiselle oppimiselle. (Ojala, 2020,

s. 109–110) Lindström (2004, s. 10) toteaa, kuinka tiedot sekä taidot muuttuvat ja haalistuvat, mutta kerran opittu oppimisen taito säilyy.

Opetussuunnitelma pohjautuu seitsemään laaja-alaiseen oppimisen kokonaisuuteen, joita ovat ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjäyys, osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (POPS, 2014). Ojala (2020) huomauttaa, että osaamiskokonaisuudet ovat yhtenäiset varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen kanssa. Haasteeksi nousee laaja-alaisen oppimisen tukeminen oppiainejakoisessa perusopetuksessa. Ikävuodesta toiseen toistuvia, etukäteen nimettyjä ja eheyttäviä osaamiskokonaisuuksia tulisi arvioida, kuinka ne toimivat käytännössä. (Ojala, 2020, s. 109)

2.4 Perusopetuksen kuulumisia 2000-luvulta

Salmisen (2012, s. 25) mukaan suomalainen peruskoulu on onnistunut koko ikäluokan kouluttamisessa toisin kuin sen vastustajat aluksi arvioivat. Johnson (2007, s. 9) näkee suomalaisen peruskoulun pitkän historian, 2000-luvun perusopetusta koskevien erilaisten arviointien sekä OECD:n PISA-tutkimusten osoittaneen onnistumisen koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamisessa sekä oppilaiden oppimistuloksissa. Nyssölä ja Vitikka (2013, s. 12) painottavat, että osallistuminen kansainvälisen arviointitason hankkeisiin ja erilaisiin maatutkimuksiin on vaikuttanut koulutuspoliittiseen päätöksentekoomme. Simola (2012, s. 435) kuitenkin pitää yllättävänä, että vuoden 2001 PISA-tuloksissa Suomen peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten ylsivät maailman ykkösosajiksi lukemisen, matematiikan ja luonnontieteiden alueella. Hyvät oppimistulokset ovat osoitus siitä, että koulumaailman kehitystyössä on tehty oppilaan oppimisen näkökulmasta oikeanlaisia ratkaisuja ja että opetus on ollut korkealaatuista kansainvälisilläkin mittareilla osoitettuna.

Koulutuksen asiantuntijat ihmettelevät suomalaisten menestystä PISA-tutkimuksissa, ja Simola (2012, s. 436–437) mainitsee selittäviksi tekijöiksi nostetun koululaisten kiinnostukset ja harrastukset, koulun tarjoamat oppimismahdollisuudet, kodin tuen ja kulttuurisen aktiivisuuden sekä oppimisen sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön yhdessä koulutusjärjestelmän kanssa. Linnakylä ja Välijärvi (2005, s. 262) muistuttavat korkeatasoisen opettajankoulutuksen merkityksestä, koska se painottuu tietoihin ja taitoihin, jotka auttavat opettajaa huomioimaan paremmin oppilaan tarpeet. Myös opettajan työn autonomisuus ja arvostus ovat laadun osatekijöinä.

Tuomi (2020, s. 21) puolestaan nostaa esille menestymisen taustalta suomalaisen erityisopetuksen sisältäen oppilaan mahdollisuuden yksilölliseen tukeen.

Huolta on aiheuttanut viime vuosina se, että suomalaisten nousujohteinen kehitys PISA-kokeissa näyttää pysähtyneen tulosten laskettua eri osa-alueilla. Huolta on kannettu koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta, koska ryhmä suomalaisia kouluja on jäänyt selvästi kansainvälisen keskiarvon alapuolelle. (Varjo ym., 2016, s. 194) OAJ:n kehittämispäällikön Jaakko Salon mukaan tulevaisuudessa tarvitaan lisää opetusta, oppimisen tukea sekä opettajien jaksamiseen vaikuttavia pienempiä opetusryhmiä (Hongisto, 2019; OKM). Ahonen (2012, s. 174) jatkaa, että esimerkiksi maahanmuuttajaväestön on katsottu aiheuttavan suurta painetta perusopetukseen. Hänen mukaan opetukseen vastaaminen inklusiivisuuden periaatteita noudattaen vaatii erilaisia pedagogisia tukitoimia, joihin osa kouluista on saanut erikoisrahoitusta.

3 Koronan sysäämä etäkoulu viestinnällisten haasteiden edessä

Koulun onnistuminen perustehtävässään pohjautuu oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin sekä siihen, millaisen oppimisympäristön koulu heille muodostaa. Tähän vaikuttavat valtakunnalliset koulu-uudistukset, taloudelliset päätökset kuntatasolla ja opettajien valitsemat pedagogiset käytännöt. (Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2013, s. 131) Lisäksi ympäröivän maailman muutokset vaikuttavat oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin sekä koulutoimintaan. Perusopetuksessa nämä muutostarpeet opitaan kohtaamaan avoimesti, niitä arvioidaan kriittisesti ja pyritään toimimaan vastuullisesti tehtyjen valintojen suhteen (oph.fi), ja kaikki muutokset eivät välttämättä ole myönteisiä. Kouluelämän muutosta voivat hidastaa organisaatio- sekä yksilötason tekijät eli opettajan työstä johtuvat seikat (Johnson, 2007, s. 72). Faw (2020, s. 7) pitää koronapandemian aikaista etäkoulukokeilua radikaalina koulunkäyntinä, jonka vaikutukset uppoavat syvälle perheiden kokemusmaailmaan.

Etäkoululla ei ole selkeää määritelmää ja sen määrittelemistä vaikeuttaa tutkimustiedon puuttuminen. Ennalta ei ollut siis antaa suuntaviivoja toimiville toteutustavoille. Vaihtelevien toteutustapojen vuoksi helpointa etäkoulun määrittelemiseksi on kertoa, mitä se on ja mitä se ei ole. Koulujen resurssit vaikuttivat huomattavasti siihen, minkälaiset mahdollisuudet koululla oli toteuttaa laadukasta etäopetusta. Etäkoulun toteutustavat vaihtelivat myös huomattavasti eri koulujen ja saman koulun opetusryhmien välillä. Nopea etäkouluun siirtyminen haastoi myös oppilaan yksilöllisen opetuksen tarpeen huomioimisen opetuksen järjestelyissä. Huolta herätti kysymys, kuinka ylläpitää niin opettajan ja yksittäisen oppilaan välistä kuin myös oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta.

3.1 Valtakunnallinen päätös siirtyä kotiin oppimaan

Tässä gradussa etäkoululla tarkoitetaan toimintaa, johon siirryttiin kahdeksi kuukaudeksi koronapandemian leviämisen estämiseksi kaikissa Suomen peruskouluissa. Suomen valtioneuvosto teki päätöksen koulujen sulkemisesta 16.3.2020, mikä pantiin täytäntöön 18. maaliskuuta. Kouluissa palattiin normaaliin lähiopetukseen porrastetusti 14.5.2020 alkaen. (Strömberg, 16.3.2020, Yle) Perusopetuslaki (1998/628) velvoittaa kunnat järjestämään perusopetusta myös tällaisena poikkeusaikana. Koronarajoitusten astuessa voimaan etäkouluun siirtyi lähes miljoona opiskelijaa (Liiten, HS, 14.4.2020). Lähiopetusta oli tarjolla vain esikoululaisille sekä niille 1–3 -luokkalaisille, joiden huoltajat työskentelivät kriittisillä aloilla. Yle Uutisissa

(Strömberg, 16.3.2020) todettiin kouluilla olevan välineet ja valmiudet hoitaa opetus etänä, mutta siirtyminen etäkouluun tuli nopeasti. Oppilaat olivat etäopetuksen aikana koulun kirjoilla suorittaen oppivelvollisuuttaan fyysisesti kotona, mutta koulun opettajan ohjauksessa.

Päätöksen etäkouluun siirtymisestä teki valtiovalta, ja lapsilla ja heidän huoltajillansa ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa asiaan. Julkisessa koulussa etäkoulua ei ollut toteutettu koskaan aiemmin ja siihen siirtyminen oli velvoittavaa. Valtiovalta kuunteli Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) näkemyksiä, joissa nousi esiin huoli siitä, että opettajilla on erityisrooli yhteiskunnan toimintojen turvaamisessa. OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen toteaa, että opettajat ovat yhteiskunnan kivijalka ja että opettajat tarvitsevat tuen työlleen. (OAJ, 16.3.2020)

Määritelmänä etäkoulu vaikuttaa hyvin samanlaiselta kuin kotikoulu, mutta etäkoulun toiminta poikkeaa kotikoulusta monellakin tapaa. Malmberg (2020) kirjoittaa Sanni Virtasen todenneen Helsingin Sanomien (HS) haastattelussa, että etäkoulussa toisin kuin kotikoulussa opettaja on vastuussa opetussuunnitelman toteutumisesta ja opettamisesta neuvoen, jos oppilas ei osaa. Etäopetuksessa ohjeiden tulee olla selkeät, että oppilas ymmärtää, mitä häneltä odotetaan. Huoltajien tehtävät lapsen koulunkäynnin tukemiseksi ovat samat kuin lähiopetuksessa. He voivat olla apuna tehtävien tekemisen aikatauluttamisessa huolehtien myös, että lapsi syö, lepää ja pitää taukoja opiskelussaan. (Malmberg, 25.3.2020)

Etäopetusta määrittävät samat lain säädökset ja normit kuin lähiopetusta. Etäkoulussa opettajana toimii ammattipätevyyden saanut henkilö, joka kantaa vastuun lapsen oppimisesta ja sen edistymisestä. Opettajan ohjaus ja opettaminen etäkoulussa tapahtuvat virtuaalisesti esimerkiksi Microsoft Teams, Google Meet tai Blackboard -alustoilla. Näiden lisäksi opetusta on mahdollisuus toteuttaa ei-reaaliaikaisena opetuksena tai yhdistämällä näitä molempia opetusmuotoja. (Vuorio, Ranta, Koskinen, Nevalainen-Sumkin, Helminen & Miettunen, 2021, s. 14) Etäkoululaisen koulupäivät rakentuvat tietotekniikan avulla ohjatusta opetuksesta ja oppilaan itenäisestä työskentelystä. Siinä voidaan käyttää esimerkiksi Wilma-viestejä, Whats App -sovellusta tai sähköpostia. Näiden lisäksi oppilaille voidaan jakaa monisteita.

Etäopetukseen tapahtuva nopea siirtyminen muodosti haasteen, koska harvalla koululla oli ennestään kokemusta netin kautta tapahtuvasta opetuksesta. Useat tutkimukset osoittavat kotona tapahtuvan oppimisen varteenotettavana koulutusvaihtoehtona, sillä kotikoulussa saavutetut tulokset ovat usein jopa parempia kuin julkisten tai yksityisten koulujen tarjoamat. (Donnelly, 2012, s. 52) Meillä Suomessa on vielä hyvin harvinaista suorittaa perusopetusta netin kautta.

Meillä on perusopetusta tarjoava Feeniks-nettikoulu, mutta sen on valinnut vain pieni osa suomalaisista perusopetukseen kuuluvista lapsista (https://feeniks-koulu.fi/wp_feeniks/). Sivuston mukaan nettikoululla ei tällä hetkellä ole todistuksen kirjoitusoikeutta, ja niinpä pääosin oppilaat ovat ns. kotioppijoita, jotka eivät ole kirjoilla missään valtion tai kunnan oppilaitoksessa.

3.2 Tunteita ja näkemyksiä ravisteleva muutos

Perusopetukseen vaikuttavat ympäröivän maailman muutokset. Koronan aiheuttamat muutokset koskettavat merkittävimmin koulumaailmaa häiriten oppimista ja opetusta (Setyowati Putri, Purwanto, Pramono, Asbari, Wijayanti Mayesti, & Hyun Chi, 2020, s. 4809). Siirtyminen etäopetukseen nosti esiin positiivisia mielipiteitä, mutta myös kriittisyyttä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS) 2014 mainitaan perusopetuksen tavoitteeksi kohdata muutospaineet avoimesti sekä arvioida niitä kriittisesti sekä myös kantaa vastuu tulevaisuutta rakentavista valinnoista. Perusopetuksessa tulee tehdä yhteistyötä muissa maissa toimivien koulujen ja opetuksen kehittäjien kanssa sekä vaikuttaa myönteisenä ja yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana kansallisesti ja kansainvälisesti. (POPS, 2014, s. 18)

Salminen (2012) toteaa, kuinka kouluelämä elää jatkuvan muutoksen keskellä. Kouluelämässä tapahtuvia muutoksia ja niiden toteuttamista sekä siihen liittyvän retoriikan vaikutusta on tutkittu jossain määrin. Vastausten löytyminen on ollut vähäistä siihen, miksi muutos on ollut niin haastava toteuttaa ja millaisia ongelmia muutosten yhteydessä joudutaan ratkomaan (Salminen, 2012, s. 9) Atjonen ym. koulutuksen arviointineuvoston jäsenet (2008, s. 32) jatkavat, kuinka moniarvoistuva ja nopeasti muuttuva yhteiskunta haastaa opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan ihanteet.

Kouluilla ei ollut aiempaa kokemusta perusopetuksen siirtymisestä kokonaan etäopetukseksi, ja haasteeksi nousi oppimisympäristön muuttuminen. Haasteena koettiin, kuinka mahdollistaa oppilaiden oppiminen ja osallisuus opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden suuntaisesti niin, että oppilaiden välinen tasa-arvo toteutuisi. Faw (2020, s. 4) nostaa esiin mielenkiintoisen näkökulman etäkoulun toteuttamisessa. Hänen mukaan meidän tulisi ottaa huomioon kotiope- tusta pitävien äitien viisaus ja pitkäaikainen kotikoulukokemuksensa sekä perehtyminen koti- koulun käytäntöihin, mikä auttaisi ymmärtämään koronan aiheuttamaa etäkoulua.

Pietarisen ja Rantalan (2002, s. 233) mukaan siirtymät koulumaailmassa ovat oppilaille kriittistä aikaa. He tähdentävät yhteiskunnan jatkuvassa muutoksessa olevan tärkeää, että nuoret oppivat muutosten hallintaa koulussa. Johnson (2007, s. 71) puolestaan muistuttaa, että muutoksen aiheuttamaan epävarmuuteen ja muutonhaasteisiin tulisi vastata parhaalla mahdollisella tavalla. Hän näkee, että muutostilanteissa syntyvät epävarmuus, erilaisuus ja hämmennys voivat olla mahdollisuus inhimilliselle luovuudelle, intuitiolle ja herkkyydelle.

Kouluelämästä ja sen harjoittamasta kasvatuksesta on jokaisella mahdollisuus esittää mielipiteitä. Kouluinstituutioiden kasvatustoiminnan analysointi on kuitenkin haastavaa, sillä sitä varjostavat ihmisten omat subjektiiviset kokemukset ja havainnot sekä niihin perustuvat mielipiteet. Tämä vaikeuttaa objektiivista keskustelua ja analyttistä pohdintaa. (Salminen, 2012, s. 9–12) Jatkuva kouluelämän muutosten pyörre vaikeuttaa ymmärtää asioita analyttisesti, ja muutokset koetaan pikemmin uhkaksi kuin mahdollisuudeksi (Johnson, 2007, s. 72).

Koulun perustavoitteena on lapsen oppiminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman tehtävänä on varmistaa, että lapsen oppiminen ja taidot pysyvät hyvällä tasolla ja että ne ovat vertailukelpoisia kansainvälisessä vertailussa (oph.fi). Atjonen ym. (2008, s. 13–14) toteavat, että tutkijat ovat mallintaneet tekijöitä onnistuneen opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien saavuttamiseksi ja niitä ylläpitävien rakenteiden kehittämiseksi. Itse näen lyhyen valmistautumisen etäkouluun aiheuttaneen monenlaisia paineita. Morgan (2020) mainitsee, että Yhdysvalloissa koulut olivat varautuneet lähiopetuksen loppumiseen tehden suunnitelmia ennakkoon lasten opastamiseen verkossa. International Society for Technology in Education 2019 on yksi tällainen järjestelmä, joka tarjoaa tehokasta opiskelijakeskeistä verkko-opetusta ja jossa opiskelijat vaihtavat passiivisesta tiedon vastaanottamisesta aktiiviseen osallistumisen prosessiin. Oppilaille tarjoutuu mahdollisuus tehdä projekteja, käyttää digitaalisia työkaluja kerätäkseen tietoa ja työskennellä yhdessä vertaistensa kanssa. (Morgan, 2020, s. 135)

3.3 Kuinka luoda iloa tuottavaa yhdessä tekemistä?

Perusopetuksen vaikuttavuuden mittari ja laatu punnitaan pedagogisessa eli oppimiseen tähtäävässä vuorovaikutuksessa, jossa kohtaavat oppilas yksilöllisin oppimisedellytyksin sekä opettajan pedagoginen tavoitetietoinen ajattelu sisältäen opetusvälineet ja -menetelmät sekä oppimateriaalit. Peruskoulupedagogiikka pitää sisällään ne toimenpiteet, jonka avulla opettaja pyrkii edistämään oppilaiden kasvamista ja oppimista asetettuihin tavoitteisiin. (Atjonen ym.,

2008, s. 13–14 & 21) Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus ja Rasku-Puttonen (2013, s. 93) näkevät koulun olevan kohtaamisen tila erilaisten tietojen ja taitojen opettelussa, kun oppilas on vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja opettajan kanssa. Häkkinen, Kiili, Hautala, Pöysä-Tarhonen, Kannianen ja Leppänen (2021, s. 206) lisäävät oppimisen uusimpien näkökulmien korostavan yhdessä oppimisen olevan edellytys yksilöiden oppimiselle. Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö ja Rajala (2010, s. 32) jatkavat luokkahuoneen pitävän sisällään runsaan tietovarannon, jossa ei ole kysymys vain formaalista tiedosta. He tarkentavat, että luokkahuoneen elävässä toiminnassa nousee esiin resursseja, jonka varassa yhteisö tietämättään toimii.

Huhtamäen, Holman, Nokelaisen ja Kumpulaisen (2017) mukaan iloa tuottavat oppimisympäristöt muodostuvat monenlaisista eri tekijöistä ja niiden välisestä vuorovaikutuksesta. Lasten kokema oppimisen ilo on yhteydessä siihen, kuinka oppimisympäristö mahdollistaa lasten aktiivisuutta, vapautta, kiireettömyyttä ja tekemisen merkityksellisyyden ja mielekkyyden kokemista. Keskeisenä oppimisen ilon synnyttäjänä ovat myös oppimisympäristöissä muodostuneet sosiaaliset suhteet. (Huhtamäki ym., 2017, s. 336–337) Iivonen ja Pollari (Kaleva, 14.5.2020) toteavat koronakriisin tuoneen vahvasti esille sen, että koulu ei ole vain opetuslaitos, vaan perheen jälkeen lasten tärkein kasvuympäristö. He jatkavat, että koulun tärkeänä tehtävänä opetuksen lisäksi on kasvattaa sekä tukea lapsen kasvua ja kehitystä. Koulu yhteisö toimiikin lasten sosiaalisten suhteiden rakentajana tarjoten monenlaista tukea lapsille.

Ylönen (2020) kirjoittaa blogissaan etäkoulun korostaneen lähiopetuksen inhimillisten kontaktien merkitystä, koska oppilaat ovat kertoneet kaivanneen opettajan läsnäoloa ja kavereita. Etätunnilla puuttuu opettajan näköyhteys oppilaisiin sekä toisten oppilaiden spontaanit ilmaisut jäävät kuulematta. Harinen ja Halme (2012, s. 12) muistuttavat kansainvälisten tutkimusten osoittaneen, että huolimatta oppilaiden negatiivisesta asennoitumisesta opiskeluun kouluun mennään kavereiden vuoksi. Myös Huhtamäki ym. (2017, s. 342) tähdentävät, että koulukaverit pitävät päivän hauskana: heidän kanssaan on kiva jutella ja he auttavat tarvittaessa.

Siihen, kuinka oppilas sitoutuu pedagogiseen vuorovaikutukseen, vaikuttavat monet seikat: kuinka oppilas hahmottaa itsensä, kuinka merkitykselliseksi hän kokee koulunkäyntinsä ja kokeeko hän kuuluvansa luokkayhteisöön (Pakarinen ym., 2013, s. 93). Etäopetuksen aikainen oppimisympäristön vaihtuminen koulusta kotiin vaikutti oppilaiden sekä opettajan välisen vuo-

rovaikutuksen merkittävään vähenemiseen. Opettajalla olikin ratkaiseva vaikutus siihen, millaisen digitaalisen oppimisympäristön hän rakensi. Morgan (2020, s. 137) painottaa, että etäopetuksessa opettajan tulisi aktivoida oppilaita vuorovaikutukseen live-chatin, virtuaalisten tapaamisten sekä video-opetuksen avulla. Hän lisää, että verkossa tapahtuvan oppimisen tulisi olla yhtä mukaansatempaavaa kuin lähiopetus.

3.4 Verkkoon siirretyn etäopetuksen monet kasvot

Tieto- ja viestintäteknologisessa osaamisessa on jaoteltu neljä päätavoitetta: Oppilaan tulisi ymmärtää tieto- ja viestintäteknologian käyttö- ja toimintaperiaatteet, keskeiset käsitteet sekä omien taitojen kehittyminen tuotosten laadinnassa. Toisena tavoitteena on tietoteknisten laitteiden vastuullinen, turvallinen ja ergonominen käyttö. Kolmantena on tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen tiedonhallinnassa sekä tutkivassa ja luovassa työskentelyssä. Neljäntenä tavoitteena on oppilaiden kokemuksen saaminen tietoteknisestä toiminnasta sekä tietotekniikan avulla tapahtuva harjaantuminen vuorovaikutuksessa ja verkostoitumisessa. (POPS, 2014, s. 21)

3.4.1 Mahdollisuutena oppimisympäristön avartaminen ja rikastaminen

Digitaalisuuden hyödyntäminen opetuksessa monipuolisena oppimisen välineenä lukeutuu opetussuunnitelman perusteiden keskeiseksi osaamisen alueeksi. Tieto- ja viestintäteknologista osaamista pidetään tärkeänä kansalaistaitona, jonka kehittämiseen tulisi kaikilla oppilaille olla mahdollisuus (POPS, 2014, s. 21). Kuuskorpi ja Sipilä (2016, s. 6) toteavat, että digitalisaation yhteiskunnallinen megatrendi vaikuttaa vahvasti koulun toimintakulttuuriin. Häkkisen ym. (2021, s. 209) mukaan tutkimustulokset ja kokemukset osoittavat teknologiaa hyödyntävistä oppimisympäristöjen eduista, että teknologia voi luoda puitteet omaan ajatteluun sekä sosiaalisesti jaetun osaamisen kehittämiseen. Piispanen ja Meriläinen (2016, s. 10) lisäävät koulujen oppimisympäristöjen laajenemisen ja uudenlaisen oppimisympäristön rakentumisen vaikuttavan uusien kokemusten ja merkitysten myötä oppilaiden tiedonhankinnan valmiuksiin, joita tarvitaan entistä enemmän.

Häkkinen ym. (2021) näkevät, että tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön kehitys nostaa käsitystä oppijasta ja hänen aktiivisesta mielestä, oppimisen sosiaalisesta luonteesta sekä yhdessä

työskentelyn merkityksestä yksilöiden oppimisessa. Tämä käsitys murtaa perinteistä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kahtiajakoa, ja oppimisprosessin tarkastelun kohteeksi tulevat yksilön oppimisprosesseja motivoivat, muokkaavat ja suuntaavat vuorovaikutustekijät sekä suhteet toisiin oppijoihin. Oppimisympäristössä korostuvat sen dynaamisuus ja muuttuvuus, kun oppijat tuovat siihen tietonsa, kokemuksensa ja historiansa. (Häkkinen ym., 2021, s. 207)

Piispasen ja Meriläisen (2016) mukaan teknologian myötä oppimisympäristö laajenee ja oppimaisema rakentuu uudenaikaiseksi. Tietoa on saatavilla yhä enemmän. Syntyy uutta tietoa, ja jo saadun tiedon luonne muuttuu. Opettajan merkitys korostuu, kun tietoteknisten laitteiden tuomia mahdollisuuksia otetaan käyttöön. Opettajan tehtävänä on tukea oppilasta löytämään tietoa itse sekä tarjota työvälineet tiedon arvioimiseen, tulkintaan ja käyttämiseen. Uusien laitteiden ja sovellusten käyttöönotto sekä harjoittelu vaativat aikaa. Teknologian monipuolisen käytön ymmärtäminen ja sisäistäminen ovatkin haastavia prosesseja tehtävänannoissa. (Piispasen & Meriläinen, 2016, s. 10 & 17)

Pauliina Grönholm tähdentää Helsingin Sanomien kirjoituksessaan, joka käsittelee Opetushallituksen etäkoulua koskevan ohjeistuksen tarkennusta, kuinka perusopetuksessa käytettävien laitteiden, oppimateriaalien ja työvälineiden tulee olla maksuttomia. Oppilailta ei voida vaatia omia laitteita, vaan tarvittaessa niitä pitää voida lainata koululta. Lisäksi alle 15-vuotiaiden osalta lapsen huoltaja päättää, käyttääkö lapsi koulun vai kodin laitteita. Opetukseen osallistumiseen vaadittavien laitteiden ja opiskelutarvikkeiden järjestäminen oppilaalle on opetuksen järjestäjän vastuulla. Erityistä huomiota kiinnitetään oppilaan riittävään ohjaukseen ja tukeen oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Grönholm, HS, 17.3.2020) Häkkinen ym. (2021, s. 218) muistuttavat riittämättömän opettajan ohjauksen ja ryhmän tuen voivan johtaa oppilaiden välisten suorituserojen kasvuun.

3.4.2 Pieni tai suuri, mutta välttämätön digiloikka

Suomalainen suhteellisen vapaa opetussuunnitelma antaa opettajille suuren vapauden opetuksen toteuttamiseen. Opiskeluun tarvittavien työvälineiden valinnassa tulisi kuitenkin huomioida se, kuinka ne vastaavat opetukselle ja oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä oppilaiden tarpeita, edellytyksiä ja kiinnostuksen kohteita. (oph.fi) Norrena (2019) korostaa, että opettajat eivät voi ummistaa silmiä tekniikan kehittymisen tarpeilta. Kaikille oppilaille eivät sovi samat opetus-

menetelmät, ja yksilöllisten opetustarpeiden hallinta kynän ja paperin avulla on haastavaa. Digitalisaatio voisi mahdollistaa pedagogisen monipuolisuuden lisäämisen ja oppilaan oppimiseen motivoitumisen. (Norrena, 2019, s. 60) Etäkoulu osoittikin oppilaille, opettajille sekä lasten huoltajille digitaalisen osaamisen olevan keskeinen tämän ajan taito, ja oppilaan digitaitojen kehittymisessä opettajalla on merkittävä asema (vrt. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 16/2022, s. 9).

Oulun yliopiston lehtori ja kasvatustieteiden tohtori Jari Laru kertoo jo ennen koronan rantautumista vuonna 2018, että digitaalisuuden roolista opetuksessa on käyty kiihkeääkin yhteiskunnallista ja kasvatusalan keskustelua. Osalla kouluilla ei ole tarjota riittävästi digilaitteita opettajille eikä oppilaille puhumattakaan digipedagogiikasta. (vrt. Laru, 2018) Etäkoulu paljastikin koulumaailman ja digitaalisuuden todellisuuden. Opetushallituksen verkkosivuilla todetaankin, että eri puolilla Suomea etäopetuksen järjestämisessä on ollut hyvin erilaisia käytäntöjä ja että etäopetuksen määrät ovat vaihdelleet saman alueen opetuksen järjestäjän ja koulun sisällä (oph.fi).

Valkosen (2020) mukaan etäkouluun siirryttäessä oppimisprosessi piti miettiä uudelleen: kuinka oppilaisiin pidetään yhteyttä, kuinka oppimista seurataan, kuinka annetaan palautetta ja kuinka ylläpidetään luokkayhteisön keskinäistä vuorovaikutusta. Etäkoulun aiheuttama muutos tarkoitti Wilma-järjestelmän kautta tulevia kotitehtäviä, videoyhteyksin pidettäviä yhteistunteja ja omassa tahdissa pidettäviä välitunteja. Kasvatustieteen emeritusprofessorin Eero Ropon ohella Hanna Ilola on luetellut etäkoulun digiympäristön haasteita: vuorovaikutuksen luominen, oppilaan identiteetin rakentaminen ja vastuulliseksi kansalaiseksi kasvaminen sekä opettajien kuormittuminen heidän jalkauttaessaan uusia työtapoja ja -välineitä. Oppilaat, jotka tarvitsevat opettajan positiivista palautetta, jäävät sitä ilman. Vastaavasti oppilaat, jotka menestyvät lähiopetuksessa hyvin, pärjäävät myös digitaalisissa oppimisympäristöissä. Vaikka digitalisaatiota on valmisteltu erilaisissa hankkeissa jo pitkän aikaa, digitaaliset työvälineet ovat olleet pääasiassa vain asiasta kiinnostuneiden opettajien käytössä. Monet opettajat kokivatkin digiloikan tietoteknisissä taidoissa uusia opetusmenetelmiä soveltaessaan. (Valkonen, 12.8.2020, Tampereen yliopisto)

Viidennen luokan opettaja Kalle Manninen toteaa, että digiloikka toi uuden opetus suunnitelman tietotekniset tavoitteet käytäntöön (Karttunen, Hämeen Sanomat, 5.5.2020). Koskela (2020, s. 146) mainitsee, että digitalisaatio vaatii opettajilta epämukavuusalueelle heittäytymistä, uusien

työtapojen opettelemista sekä opetuksen suunnitteluun käytettäviä lisätunteja. Atjonen ym. (2008, s. 14) pitävät pedagogisen laadun turvaamisen kulmakivenä opettajien perus- ja täydennyskoulutusta, opetuksen hallintoa ja opettajan omaehtoista halua ammatilliseen kehittymiseen. Koskela (2020, s. 146) lisää digitalisaation olevan kouluissa pedagoginen välttämättömyys samalla muistuttaen, että sen jalkauttaminen ei tule ilmaiseksi: edellytetään resursseja, opettajien lisäkouluttamista, luokkatietoisuutta sekä erityistä sensitiivisyyttä.

3.4.3 Verkossa toteutettavan opetuksen haasteita

Häkkinen ja kollegat (2021) toteavat oppilaiden sujuvan internetin ja sosiaalisen median palvelujen käytön vapaa-ajalla voivan johtaa tilanteeseen, että oppilaat yliarvioivat omat taitonsa. Monella oppilaalla on vaikeuksia hyödyntää internetiä laajempien oppimistehtävien tekemisessä. Tekstien syvälliseen lukemiseen tarvitaan aikaa ja voimavaroja, ja hyvät tiedonhaku- ja arviointitaidot auttavat tehtävän kannalta tarkoituksenmukaisten tekstien löytymiseen. Häkkinen ym. tähdentävätkin, että yksittäisten faktojen sijaan tehtävänantojen tulisi ohjata ymmärtävään, paneutuvaan lukemiseen. (Häkkinen ym., 2021, s. 216) Oppilas joutuu nykyään yhä useammin keräämään tietoa internetistä ja jäsentämään eri lähteistä keräämäänsä tietoa itse, mikä haastaa erityisesti sellaisia oppilaita, joilla on oppimisen vaikeuksia (Leppänen, Kiili, Hautala, Kanninen, Aro, Loberg & Lohvansuu, 2017, s. 80).

Häkkinen ym. (2021) mukaan teknologian avulla voidaan tukea oppimisen prosesseja monitasoisesti sekä rikastuttaa oppimista käynnistävää vuorovaikutusta. Parhaimmillaan kyetään mahdollistamaan ja tukemaan laadukkaan oppimisen lähtökohtia, joita ovat työskentely yhteisen päämäärän suuntaan, jaetun toiminnan jäsentäminen ja arviointi sekä ymmärryksen jakaminen. Työskentely teknologiaympäristössä on kasvokkain työskentelyä työläämpää. Jotkut oppilaat voivat minimoida ponnistelun tavoitteiden saavuttamiseksi, ja tähän opettajan tulisi kiinnittää huomiota suunnitellessaan tehtäviä. Häkkinen ym. kiteyttävätkin, että digitaaliset oppimisympäristöt tulisi rakentaa pedagogisesti mielekkäiksi kaikenlaisille oppilaille kattaen taitavat oppijat ja he, joilla on lukemisen ja oppimisen vaikeuksia. (Häkkinen ym., 2021, s. 208 & 218)

Ylönen (2020) kirjoittaa siitä, että oppilailla ja opettajilla oli vaihtelevia kokemuksia etäyhteystekniikoiden toimivuudesta ja pätkivistä yhteyksistä. Uuden tekniikan oppiminen on tuottanut vaikeuksia sekä sähköiset järjestelmät ovat osoittautuneet liian jäykiksi. (Yhteiset lapsemme -lehti, 2/2020) Maaseudun tulevaisuus -lehdessä (Jouslehto, 2020) käsitellään DNA-operaattorin

henkilöstön teettämää kyselyä, jossa vanhemmat arvioivat koululaisten tekniikan käyttöönottoa. Lähes puolet vastaajista (48 prosenttia) käyttää etäopiskeluun liittyviä laitteita luontevasti, jokseenkin luontevasti niitä käyttää 40 prosenttia ja vain kaksi prosenttia vanhemmista oli täysin eri mieltä laitteiden käytöstä. Oppilaiden vanhemmat olivat myös hankkineet oppilaille uusia laitteita oppimisen sujuvoittamiseksi. Kyselyssä nousi esiin myös se, että noin 88 prosenttia vastanneista vanhemmista eli valtaosa osoitti tyytyväisyyttä etäopetusmateriaaleihin. (Jouslehto, Maaseudun tulevaisuus, 7.5.2020).

Indonesialainen tutkimus selvitti oppilaiden, opettajien ja huoltajien kokemuksia korona-ajan verkko-opetukseen liittyvistä rajoitteista ja kotona tapahtuvasta oppimisprosessista. Oppilaisiin liittyvinä haasteina nousivat vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen rajallisuus, erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden tarpeet ja lisääntynyt ruutuaika. Vanhemmat kokivat kotona opiskelussa ongelmalliseksi työskentelyn huonon kurinalaisuuden ja etenkin alle neljäsluokkalaisten oppilaiden tarvitseman suuren vanhempien tuen. Opettajat kokivat lisääntyneitä haasteita ja rajoitteita opetusmenetelmissä. Opettajien mukaan teknologiasta oli puutetta ja aikaa vei sähköisen sisällön kehittäminen. Ruutuaika piteni sisältöjen luomisessa ja palautteen antamisessa sekä tiiviissä yhteydenpidossa huoltajien kanssa. Opettajat myös kaipasivat yhteistyötä rehtorin kanssa sekä laadukkaampaa internetiä. (Setyowati Putri ym., 2020, s. 4809)

3.4.4 Etäkoulun vaarana epätasa-arvon lisääminen

Morgan (2020) toteaa, että vuonna 2017 Yhdysvalloissa 14 prosenttia 6–17-vuotiaista kotona asuvista lapsista oli ilman Internet-yhteyttä. Suurin osa näistä lapsista asui kodeissa, joissa oli alhaiset vuositulot. Korona-ajan etäkoulun ongelmaksi nousivat koulujen niukat resurssit toteuttaa opetus tietoverkossa. Tämän seurauksena esimerkiksi Philadelphian koulupiiri kielsi virtuaalisen opetuksen, koska se ei pystynyt takaamaan kaikille oppilaille yhtenäistä mahdollisuutta osallistua opetukseen. (Morgan, 2020, s. 135–136)

Suomalaista perusopetusta on pidetty perinteisesti tasa-arvon kulmakivenä. Sen tasa-arvoa tuotavaa luonnetta ei ole koulutuspolitiikassa kyseenalaistettu. Korona-ajan etäkoulu kuitenkin nosti esiin myös eriarvostavia tekijöitä lasten kotoa. (Myyry, 20.10.2020, ilmiomedia.fi) Koskela (2020, s. 146) näkee opetuksen järjestämisen haasteina koulujen, alueiden, opetusryhmien sekä oppilaiden erilaisuuden. Opetushallituksen sivuilla mainitaan, että Suomea etäopetuksen

järjestämisessä on ollut alueellisesti hyvin erilaisia käytäntöjä ja että etäopetuksen määrät ovat vaihdelleet saman alueen opetuksen järjestäjän ja koulun sisällä (oph.fi).

Eriarvoistumisen kasvun pysäyttämiseksi on otettu käyttöön perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma, joka sisältää viisi pääkohtaa. Näiden avulla edistetään koulutuksellista tasa-arvoa ja oppimistuloksia, vahvistetaan lasten saamaa tukea ja opetuksen laatua sekä tasa-arvoasioita yleensäkin. (Perusopetuksen laadun kehittämisohjelma, 2020–2022) Sainio, Nurminen, Hämeenaho, Torppa, Poikkeus ja Aro (2021) näkevät etäkoulun ongelmallisena puolena sen epätasa-arvoistavan vaikutuksen. Oppilaiden mahdollisuus oppia ja kehittyä toteutui oppilaille eri tavoilla, ja oli vaikea ennakoida, kenelle etäkoulu sopii ja kenelle ei. (Sainio ym., 2.3.2021, Niilo Mäki Instituutin julkaisu) Toisaalta lähiopetusta tarjottiin rajoitetulle joukolle, joten etäkoulu oli useimmille ainut mahdollinen opiskelutapa. Tällaisen terveysuhan edessä on tyydyttävä poikkeusoloihin ja toimittava sen rajoitteissa mahdollisimman laadukkaasti.

Olihan etäkoululla toki muitakin kuin opetuksellisia vaikutuksia oppilaiden elämään ja olosuhteisiin. Morgan (2020) mainitsee koulujen sulkemisen olleen merkittävä asia niille lapsille, joiden ateriat ovat riippuvaisia koulusta. Hän lisää, että useat huoltajat myös laskevat lastenhoitojärjestelynsä osittain koulun varaan. (Morgan, 2020, s. 135–136) Tämä näkyi meillä Suomessa siten, että esimerkiksi korona-ajan tiukimpina rajoitusaikoina pikkuoppilaille ei ollut saatavilla aamu- ja iltapäiväkerhotoimintaa normaalisti.

Häkkinen ym. (2021) tiivistävät, että digitaaliset oppimisympäristöt luovat mahdollisuuksia mutta sisältävät myös uusia ongelmia. Harhaanjohtavana käsityksenä voidaan pitää, että teknologia on sellaisenaan valmis opetuskäyttöön. Tutkimukset osoittavat sen, että teknologialla itsessään ei ole suoraa vaikutusta oppimiseen. Sen sijaan olennaista on, mihin teknologiaa kulloinkin käytetään. Merkittäväksi tekijäksi nousee, kuinka teknologia on valjastettu pedagogisesti mielekkääseen käyttöön kaikenlaiset oppijat huomioiden. Vaarana on teknologian käytön jääminen liian pinnalliselle tasolle, kun se pitäisi valjastaa osaksi ymmärtävään oppimiseen tähtäviä opiskelun käytänteitä. Oppilaiden väliset erot korostuvat erityisesti näissä oppimisympäristöissä, joissa edellytetään jatkuvasti kehitettäviä korkeatasoisia tiedonkäsittelytaitoja. (Häkkinen ym., 2021, s. 218)

3.4.5 Itseohjautuva oppiminen ja etäkoulunkäynti

Norrena (2019) toteaa itseohjautuvaa oppimista tutkitun paljon kansainvälisesti ainakin 1970-luvulta asti ja mielenkiinnon aihetta kohtaan koko ajan lisääntyneen. 2000-luvulla itseohjautuvan oppimisen tutkimusnäkökulma on siirtynyt luokkahuoneen käytännön tilanteisiin. Teknologia sekä uudet oppimisympäristöt ovat tuoneet tutkimukseen lisää moninaisuutta. Useat tutkimukset osoittavat, että itseohjautuvuudella on yhteys oppimiseen sekä elämässä menestymiseen. (Norrena, 2019, s. 14)

Koulujen yhtenä opetussuunnitelman tavoitteena on järjestää koulutyö niin, että oppilas ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys näkeekin oppilaan aktiivisena toimijana, joka ei opettele ainoastaan tietoa vaan oppii oppimaan ja asettamaan tavoitteita sekä ratkaisemaan ongelmia yksin ja yhdessä toisten kanssa. Oppilasta ohjataan tiedostamaan itselle ominainen tapa oppia, sillä vastuullinen ja omasta oppimisprosessistaan tietoinen oppilas osaa toimia itseohjautuvammin. (POPS, 2014, s. 17)

Itseohjautuvuuden käsite voi harhaanjohtavasti tuoda mieleen yksin, eristyksissä ja omin avuin tapahtuvan oppimisen. Monet tutkimukset kuitenkin osoittavat, että interaktiiviseen ja yhteistoiminnalliseen prosessiin tarvitaan opiskelijasta, opiskelijatovereista ja opettajasta muodostuvaa yhteisöä. (Mäkinen, 1998, s. 11) Norrenan (2019) mukaan itseohjautuvuustaitoja opitaan ensisijaisesti kulttuurisena perintönä, matkimalla, käytännön ongelmia ratkomalla ja toimimalla yhdessä muiden kanssa. Yhteisön jäsenten itseohjautuvuuden taidoissa on erilaisia tasoja. Aktiiviset ottavat vastuuta ja haluavat vaikuttaa yhteisön toimintaan, kun vastaavasti passiiviset haluavat tarkkailla tilannetta. Toiminnan myötä aktiivisilla on mahdollisuus kasvaa roolissaan niin, että heille tarjoutuu mahdollisuuksia vaikuttaa yhteisöön uudella tavalla. Koulussa oppilaat, joilla on hyvät oppimisvalmiudet ja korkea opiskelumotivaatio, edistyvät nopeammin ja enemmän. Vastaavasti huterammilla oppimisen lähtökohdilla varustetut oppilaat tarvitsevat koulun henkilökunnan ohjausta ja tukea tämän kuilun kiinni kuromiseen. (Norrena, 2019, s. 14)

Itseohjautuva oppimisen prosessi on monimerkityksellinen. Englanninkielisessä käsitteistä puhutaan ”self-regulated learning” eli itsesäädely oppiminen ja ”self-directed learning” eli itseohjautuva oppiminen (Mäkinen, 1998, s. 11). Itseohjautuvuuden voidaan sanoa olevan itsekontrollin ohjaamaa myönteistä toimintaa. Itseohjautuvuuden ollessa optimaalista sitä ohjaa sisäiset kriteerit (Kotilainen, 2015, s. 28). Norrena (2019, s. 65–66) lisää itseohjautuvuuden alkavan

rakentua ihmisessä jo vauvana mutta olevan riippuvainen ulkoisesta tuesta lapsen kaikissa kehitysvaiheissa. Näin lapsi tarvitsee sitä enemmän tukea, mitä vähäisemmät taidot hänellä on.

Itseohjattu oppiminen on prosessi, jossa yksilö tekee aloitteen joko toisen avulla tai itsenäisesti oppimistarpeidensa tunnistamiseksi valitsemalla itselleen sopivat oppimisstrategiat, oppimisen toteutustavat sekä oppimistulosten arviointimenetelmät. Itseohjatussa oppimisen prosessissa opiskelijalla on ensisijainen vastuu kasvu- ja oppimisprosessistaan. Opettaja toimii avustajana, opiskelun ohjaajana, neuvonantajana ja oppimisprosessin oppaana pyrkien edistämään sekä oppimista että opiskelijan itsenäistä oppimisprosessin hallintaa. (Mäkinen, 1998, s. 12) Kotilainen (2015, s. 28 & 35) toteaa itseohjautuvuuden prosessissa oppijan siirtävän mentaalisia taitojaan akateemiseksi taidoiksi. Kotilainen listaa itseohjautuvaan oppimiseen liittyviä toimintoja: oppimisen suunnittelu, omien tavoitteiden määrittely, oppimisstrategioiden valinta, oman oppimisen tarkkailu ja mahdollisesti strategioiden korjaus sekä omien suoritusten ja oppimisen arviointi.

Norrena (2019) näkee, että puutteelliset itseohjautuvuuden taidot saattavat pudottaa oppilaan opetuksen kyydistä jo koulupolun alussa. Opetussuunnitelma antaa kuvan, että oppilas ikään kuin ajautuu kohti osaamista opettaja tukiessa ja ohjatessa, mutta näin ei ole. (Norrena, 2019, s. 16 & 82) Mäkisen (1998, s. 225) tutkimuksen mukaan suurin osa luokanopettajista ei kuitenkaan ohjauksellaan edistä oppilaan itsenäistä opiskelua ja itseohjautuvuusvalmiuksien kehittämistä, ja näiden opettajien ajattelussa ja toiminnassa ei ole jäsentynyt oppilaan itsenäisyyteen ohjaamisen todellinen päämäärä ja merkitys. Norrena (2019, s. 56 & 82) toteaa, että opetussuunnitelmassa ei tarjota ratkaisuja käytännön toteutukseen itseohjautuvuuden kehittämiseksi, vaan se on jäänyt koulutuksen järjestäjän vastuulle. Hän jatkaa, että päämäärän epäselvyys ja valmiiden toteutustapojen puuttuminen vaikeuttavat opetussuunnitelman mukaista opetusta.

Mäkinen (1998) tarkentaa, että toimiakseen vastuullisesti oppilaan on tultava tietoiseksi omasta tietoisuudestaan. Opettajalla onkin merkittävä vaikutus tässä, koska tietoisuuden herääminen ei ole myötäsyntyistä. Jokaisen oppilaan itseohjautuvuuden taidot kehittyvät omassa tahdissaan, joten opettajan tulisi määritellä, missä vaiheessa kukin opiskelija on ja antaa yksilöllisesti ohjausta oppilaan omista lähtökohdista käsin. (Mäkinen, 1998, s. 35) Itseohjautuvuuden edistämisen perimmäisenä tarkoituksena on halutun päämäärän saavuttaminen (Norrena, 2019, s. 41), ja itseohjautuvuus edellyttää oppilaalta kaiken oppimisen pohjana olevaa motivoitumista (Kotilainen, 2015, s. 29).

Mäkisen (1998, s. 38) mukaan oppilaan itseohjautuvuusvalmius on taito, jota voidaan kehittää. Heikkinen kirjoittaa Ylen uutisten (28.3.2019) haastattelussa opettaja Paula Vornen todenneen, että nykymaailmassa ei enää pärjää hiljaa istumalla ja annetut tehtävät suorittamalla. Vorne painottaa, että oppilaiden tulee oppia ottamaan vastuu omasta oppimisestaan. Hän itse alkoi toteuttaa yhteistoiminnallista oppimista pienin askelin ja antoi oppilaille aktiivisemman roolin jättäytyen itse enemmän taustalle. Istumajärjestyksestä luovuttiin, oppilaille kerrottiin tunnin sisältö ja käyttöön otettiin luottamuksen portaati-malli, jonka avulla opetetaan asteittain vastuun ottamista omasta työstään. (Heikkinen, Ylen artikkeli, 28.3.2019) Myös Norrena (2019, s. 58) näkee, että opetuksen ytimessä tulisi paneutua kouluoppimisen ja motivaation välisen muurin purkamiseen opettamalla kaikille itseohjautuvuuden taitoja asteittain. Kotilainen (2015, s. 23) lisää tutkimusten osoittaneen itseohjautuvuuden taitojen liittyvän hyviin suorituksiin niin perinteisessä luokkaopetuksessa kuin etäopetuksessakin.

Etäopetusjakso nosti oppilaiden opiskelun tuen tarpeen ja itseohjautuvuustaidot uutisotsikoihin, sillä opettajan konkreettisen läsnäolon puuttuminen oli haastavaa. Suopanki kirjoittaa Ylen artikkelissa ”Lastensuojeluilmoituksia ja punaisia Wilma-merkintöjä – monet erityislapsen jääneet ilman tukitoimia etäkoulun vuoksi” siitä, että monet erityislapsen vanhemmat joutuivat vaikeaan tilanteeseen etäopetukseen siirryttäessä. Etenkin sellaiset erityisen tuen oppilaat, jotka tarvitsivat tavallisesti kouluohjaajan vierelleen tai jotka olivat työskennelleet rauhallisessa tilassa erityisopettajan kanssa. Kuitenkin etäkouluun siirryttyä vaatimukset heidän kohdallaan olivat samat kuin yleisopetuksessa olevilla lapsilla, ja vastuu koulunkäynnistä siirtyi erityislapselle ja heidän huoltajilleen. Kotiopiskeluun toivat haastetta monet seikat: Lasten erityistarpeet jätettiin huomioimatta, ohjeet ja opetus olivat sekavia, sekä yksilölliset opetussuunnitelmat vaikeiden aineiden osalta unohdettiin täysin. (Suopanki, Ylen artikkeli, 14.4.2020)

Etäopetukseen siirryttäessä opetuksen järjestämisen lähtökohtana tulisi olla opettajan tietoisuus oppilaidensa itseohjautuvuuden taidoista. Etäkoulussa opettajan ohjaus toteutui joko virtuaalisesti tai annettujen paperisten ohjeiden avulla, ja sujuakseen tällainen koulunkäynti vaatii oppilaalta itseohjautumisen taitoja. Norrena (2019, s. 67) muistuttaa, että oppijan taidot ja kehitys tulisivat olla linjassa toimimisen edellyttämän vastuun kanssa. Etäopetuksessa monet joutuivat ottamaan liian suuren vastuun omasta oppimisestaan, ja näin oppimistulokset vaarantuivat itseohjautuvuustaitojen ollessa heikot. Myös Kotilainen (2015, s. 23) toteaa tutkimusten osoittaneen etäopiskelusta, että itseohjautuvuuden osuus tuloksetkaassa oppimisympäristössä on merkittävä.

Opettaja Kalle Mannisella on hyviä kokemuksia etäkoulujaksosta: oppilaiden itseohjautuvuus, oman oppimisprosessin haltuun ottaminen sekä sen ohjaaminen kehittyivät paljon eteenpäin (Karttunen, Hämeenlinnan kaupunkiuutisten artikkeli, 5.5.2020). Suopanki puolestaan kertoo, että oman työn hoitamisen lisäksi lasten vanhemmista tuli etäkoulun myötä opettajia (Suopanki, Ylen artikkeli, 14.4.2020). Sainio ym. (2.3.2021) tähdentävät koulun henkilökunnan kokemuksen etäkoulujaksosta nostavan esiin oppilaiden tietoteknisten taitojen sekä itseohjautuvuuden kehittymisen. Heidän kyselytutkimuksessa etäkoulu nähtiin uuden oppimisen ja kehittymisen ajanjaksona, jossa osa oppilaista puhkesi kukkaan.

Suomessa vuoden 2020 keväällä pidetystä etäopetusjaksosta on tehty monia tutkimuksia, ja esimerkiksi Kaisa Fonsell-Lehdon sekä Mikko Romppasen ja Joni Setälän graduissa on perehdytty myös lasten huoltajien etäkoulujakson kokemuksiin. Kaisa Fonsell-Lehdon (2022) tutkielman mukaan haasteellisimman tilanteen etäopetuksessa aiheutti alakouluikäisten heikko itseohjautuvuus. Eriarvoisuus korostui sekä opettajan antaman opetuksen määrässä ja laadussa kuin kodin pystyvyydessä toimia lapsen tukena. Huoltajan toiminta ja kodin ilmapiiri olivat keskeisiä tekijöitä etäopetusjaksolla. Huoltajien mukaan rauhallinen ympäristö kotona parantaa oppimistuloksia ja oppilaan hyvinvointia. Lisääntynyt kotona olemisen aika mahdollisti perheen yhteisten aktiviteettien toteutumisen, mikä tuki sekä oppilaan että perheen hyvinvointia. Kolmas huomio oli ollut, että huoltajan kiinnostuneisuus koulutehtävistä voi nostaa lapsen opiskelumotivaatiota samalla kun huoltajan ymmärrys lapsen osaamisesta lisääntyy. (Fonsell-Lehto, 2022, s. 2 & 82)

Romppasen ja Setälän (2022) tutkielmassa huoltajien kokemukset jakautuivat hyvin tasaisesti kielteisiin ja myönteisiin kokemuksiin (92/93). Merkittävimpiä myönteisiin etäkoulukokemuksiin vaikuttaneita tekijöitä olivat oppimista ja koulunkäyntiä tukevat seikat, erityisesti työrauha sekä hyvin toteutunut koulunkäynnin ja oppimisen tuki. Huoltajat arvostivat sellaisia opettajia, jotka pyrkivät toiminnallaan pitämään oppilaistaan huolen myös etäopetuksen aikana. Huoltajat korostivat myös sen tärkeyttä, että opettaja huolehtii koulunkäynnin struktuurista pitämällä opitunteja lukujärjestyksen mukaisesti. Etäkoulunaikaiset opetuskäytännöt ovat olleet vaihtelevia, ja opetuksen laadussa on ollut sekä koulukohtaisia että opettajakohtaisia eroja. Ymmärrettävästi osalle opettajista opetuksen siirtäminen verkkoympäristöön on ollut haastavampaa kuin toisille. Romppanen ja Setälä viittaavat Ahtiaisen tutkimusryhmään (2021), jonka mukaan koulukohtaiset erot olivat suurimpia keväällä 2020 etäkouluun siirryttäessä nopealla aikataululla.

Nämä erot olivat kuitenkin kaventuneet kevääseen 2021 tultaessa. (Romppanen & Setälä, 2022, s. 1, 30–31 & 43)

Fonsell-Lehto (2022, 96) toteaa, että käsitykset odotuksista huoltajan tekemistä kohtaan vaihtelivat voimakkaasti kuin myös käsitykset huoltajan velvollisuuksista ja koulun velvollisuuksista vaihtelivat. Fonsell-Lehto tähdentääkin, että tällaisen vaihtelun hillitsemiseksi koulun tulee määritellä lähiopetukseen siirtymisen kriteerit tai pyrkiä vähintään viestimään huoltajille neuvonnasta koulunkäynnin sujumiseen liittyvissä kysymyksissä. Hän jatkaa, että etäkoulujakson aikana yhdenvertaisuus ja tasa-arvo eivät toteutuneet ja että perhekohtaisesti erilaiset päätökset voivat olla yhtä oikeita opetussuunnitelman arvopohjaan peilattaessa.

4 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella suomalaisten lasten perusopetuksen etäkoulujaksoa, joka toteutettiin koronapandemian leviämisen estämiseksi keväällä 2020 ja joka oli kestoltaan lähes päivälleen kaksi kuukautta maaliskuusta toukokuuhun. Aineisto on kerätty perusopetusikäisten lasten huoltajilta kyselykaavakkeella (liite 1). Sain analysoitavakseni valmiiksi kerätyn kyselyaineiston, jonka sisältöön perehdyn lukuun ottamatta huoltajien ja lasten taustatietoja. En myöskään käsittele Wilman käyttöä erikseen, koska aineiston kerääjä on tehnyt sen jo aiemmin.

Etäkoulunkäynti uutena opiskelumuotona tekee aiheesta tuoreen, ajankohtaisen ja mielenkiintoisen. Itse sain myös huoltajan ominaisuudessa kokemusta siitä. Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan ja tulkitsemaan huoltajien kokemuksia lapsen etäkoulun aikaisesta opiskelusta, oppimisesta ja opetuksen toteutumistavoista.

Tutkimuksen päätehtävänä on selvittää:

Millaisia näkemyksiä huoltajilla on perusopetusikäisten etäkoulunkäynnistä korona-aikana?

Aineiston perusteella alakysymyksiksi nousivat: 1) Millaisena oppimisympäristönä koti nähtiin, 2) millaisia mahdollisuuksia, haasteita ja vastuunjaollisia kysymyksiä etäkoulunkäyntiin liittyi sekä 3) millaiset tekijät ja käytännöt koettiin keskeisinä perusopetuksen etäkoulunkäynnin järjestämisessä onnistuneesti? Näihin alakysymyksiin tulososio tarjoaa vastauksia.

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä tutkielmassa pyrin kuvailemaan etäkoulutoimintaan liittyviä seikkoja lasten huoltajien näkökulmasta. Keskiössä on toimintakulttuurin muutos, mikä on koulumaailmassa koettu kautta historian hyvin vaikeaksi. Kun kuulin hallituksen etäkoulupäätöksestä, itselläni heräsi suuri mielenkiinto aihetta kohtaan. Minulla ei ollut ennakkoon asiasta vahvaa mielipidettä, ei puolesta eikä vastaan. Koin epätietoisuutta siitä, kuinka opetus saadaan järjestettyä oppilaiden oppiminen turvaten. Omat ajatukseni aiheesta jalostuivat etäkoulujakson aikana seurattessani kolmen oman lapseni etäkoulunkäyntiä. Huomasin eroja etäopetuksen toteutustavoissa koulujen välillä ja saman koulun sisälläkin. Tutkimuksessani nousee esiin, että opettaja-oppilas-huoltaja -suhde yhteistyökuvioineen ei välttämättä toimi ongelmitta tällaisessa muutostilanteessa.

Tavoitteena on analysoida sellaisia etäkouluympäristön tekijöitä, jotka ovat huoltajien kokemusten mukaan mahdollistaneet perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen tai estäneet sitä. Tutkimuksessa tarkastelen myös huoltajien roolia lasten koulunkäynnin tukijana. Tutkimus ohjaa realistiseen kuvaan etäkoulunkäynnistä ja tuo vahvasti esiin inhimillisten ihmisten kokemuksia siitä. Näen tarpeelliseksi saada laadukasta tietoa etäopetukseen liittyvistä tekijöistä, sillä tutkimusta aiheesta on vielä hyvin vähän.

Aloitin tämän gradun tekemisen syksyllä 2020 saadessani valmiiksi kerätyn kyselyaineiston tutkimuksen ohjaajaltani Anu Alangolta, joka on myös teettänyt kyselyn. Kyselylomakkeen laatimiseen en siis ole itse pystynyt vaikuttamaan. Suoritan tämän tutkimuksen käyttämällä itsenäisesti kyseistä valmista aineistoa, joka oli laaja. Huoltajien vastausten lukemiseen meni paljon aikaa. Aineiston saadessani sitouduin noudattamaan tutkimustyöhön liittyviä luotettavuuden ja eettisyyden periaatteita.

5.1 Tutkimuskohteen kuvaus

Tämän tutkielman aineisto on kerätty sähköisellä Webropol-kyselytyökalulla. Vastajia kyselyyn on haettu sosiaalisen median välityksellä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2008, s. 181) toteavatkin, että jokaisen ongelman ratkaisemiseksi ei tarvitse itse kerätä aineistoa, vaan olisi hyvä pyrkiä tutkimusaineiston keruussa ekonomiseen ja tarkoituksenmukaiseen ratkaisuun.

Kyselylomake sisälsi pääasiassa avoimia kysymyksiä, jotka ovat tyypillisiä laadulliselle tutkimukselle. Tämän lisäksi lomakkeessa oli muutama täsmäkysymys koskien vastaajien ikää ja koulutustaustaa. Avoimien kysymysten käsittely tuntui aluksi haastavalta ja aikaa vievältä. Aiheen valottaminen avoimien kysymysten kautta oli kuitenkin tärkeää, koska tutkimusaiheesta ei ollut saatavilla aiempaa tietoa ja koska niiden avulla saatava aineisto voi olla moniäänisempi ja tieto yllätyksellisempää. Kyselylomake oli laadittu selkeäksi, ja vastauksia oli helppo käsitellä.

Tutkimukseen osallistui 60 peruskouluikäisen lapsen huoltajaa ympäri Suomea. Etäkoulussa huoltajien rooli korostui, joten tutkimus keskittyi heidän kokemuksiinsa merkityksellisen tiedon saavuttamiseksi. Tutkimusaineisto on kerätty laajalta alueelta, mikä auttaa mahdollisimman realistisen ja kattavan kuvan luomisessa. Ottaen vielä huomioon sen, että opetuksen järjestäminen on ollut hyvin kirjavaa eri kouluissa.

5.2 Tutkimusmenetelmät

5.2.1 Laadullinen tutkimus sosiaalisen maailman avaajana

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen aineistopohjainen tutkimus. Eskola (2010) näkee aineiston toimivan tutkimuksen eteenpäin vievänä voimana. Se vauhdittaa tutkijan ajattelua johdattaen hänet uusien näkökulmien äärelle tai aineiston avulla voi todentaa epäilemäänsä. Tutkijan on selvitettävä työnsä päämäärä ja se, mitä hän aineistosta hakee. (Eskola, 2010, s. 182) Laadullinen lähestymistapa tuntui tähän graduun luontevalta vaihtoehdolta, koska se tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia ilmiön tarkasteluun.

Laadullisen tutkimusmenetelmän kohteena ovat luonnolliset ilmiöt, joita ei voida tai ei ole suosiollista mitata määrällisesti. Ihminen toimii tiedonkeruun instrumenttina, ja merkityksen saavat tutkijan tekemät havainnot ja keskustelut tutkittaviensa kanssa. (Hirsjärvi ym., 2008, s. 160) Vilkan (2015, s. 120) mukaan laadullinen tutkimus ei tähtää totuuden löytämiseen tutkittavasta asiasta, vaan tutkimuksen tavoitteena on tulkintojen avulla näyttää niitä havaintoja, jotka eivät ole välittömästi havaittavissa. Hän tarkentaa tulkintojen rakentuvan ihmisten kuvaamien kokemusten ja käsitysten kautta ollen kuin arvoituksia, joita tutkimuksen tehtävänä on ratkaista. Eskola (2010, s. 182) jatkaa, ettei tutkija pelkästään todenna ennestään epäilemäänsä tietoa, vaan aineistosta avautuu uusia näkökulmia ja ideoita.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, s. 27) toteavat, että laadullista tutkimusotetta olisi syytä käyttää erityisesti niissä tilanteissa, joissa tutkimus koskettaa vuorovaikutusta ja yksilöä. Vilka (2015, s. 118) pitää laadullisen tutkimuksen yhtenä erityispiirteenä ihmisten välisen sosiaalisen merkitysten maailman tarkastelemista: siinä ilmeneviä suhteita ja niiden muodostamia merkityskokonaisuuksia. Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 85) nostavat tutkimuksen kannalta tärkeäksi, että aineistonkeruussa olevilla henkilöillä olisi mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. He tähdentävät tämän olevan merkittävää erityisesti silloin, kun tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvata tutkittavaa ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs kuvaus jollekin ilmiölle. Alasuutari (2012, s. 24) lisää, että laadulliseen tutkimusprosessiin liittyy sen ainutkertaisuus ja mahdollisuus soveltaa perussääntöjä sekä usein myös luoda uusia sääntöjä. Tutkimusmenetelmää valitessani itseäni kiehtoi juuri tämä luovuuden mahdollisuus.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 18) toteavat laadullisessa tutkimuksessa teorian merkityksen olevan välttämätön. He lisäävät, että teoriaa tarvitaan myös metodien, tutkimuksen etiikan ja luotettavuuden arviointiin. Koska tutkittavasta ilmiöstä ei ole aiempaa teoriapohjaa, koin hyvin luontevana vaihtoehtona ottaa laadulliseen tutkimukseeni menetelmäksi niin kutsutun ankkuroidun teorian eli grounded theoryn (vrt. [Ankkuroitu teoria eli grounded theory — Jyväskylän yliopiston Koppa, jyu.fi](#)). Siinä päämääränä on systemaattisin menetelmin löytää tutkimusaineistosta uusi teoria (Glaser & Strauss, 1967, s. 1). Tutkimukseni tarkoituksena on siis luoda lasten huoltajien kokemuksiin pohjautuva teoria etäkoulusta.

5.2.2 Grounded theory polkuna uuteen teoriaan

Tutkimuksessani käytettävän strategian ja analyysimenetelmän ”grounded theoryn” ovat kehittäneet Barney Glaser ja Anselm Strauss 1960-luvulla teoksessaan ”The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research”, ja teorian päämääränä on tarjota tutkijalle relevantteja tietoja, ennusteita, selityksiä, tulkintoja ja sovelluksia (Glaser & Strauss, 1967, s. 1). Karila (1999, s. 120) näkee, että Glaser ja Strauss halusivat aineistolähtöisellä teoriallaan tarjota vaihtoehdon deduktiiviselle tutkimusotteelle ja teorian verifiointiin voimakkaalle korostukselle. Metsämuuronen (2006, s. 217–218) puolestaan näkee pyrkimyksen lähentää teoreettista ja empiiristä tutkimusta. Hän jatkaa, että teorialle onkin ollut sosiaalinen tilaus laadullisen tutkimuksen kentällä ja että menetelmää on käytetty ahkerasti. Charmaz (1996, s. 28) toteaa grounded

theoryn korostavan sitä ajattelutapaa ja tutkimusmallia, jonka mukaan teorit on rakennettava empiirisen aineiston pohjalta sekä jossa tutkija pääsee muotoilemaan ja käsittelemään rikasta laadullista aineistoa.

Glaserin ja Straussin vuonna 1967 julkaiseman teoksen perusajatukset ovat kehittyneet ja muuttuneet myöhemmin, mikä tulee esiin Juliet Corbinin ja Anselm Straussin teoksessa ”Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory” sekä Barney Glaserin teoksessa ”Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence Vs. Forcing” (mm. Karila, 1999, s. 120). Teorian kehittäjillä on kehkeytnyt sittemmin eriävää näkemystä muun muassa siitä, voiko tutkijalla olla aiheesta tietoa jo etukäteen (Strauss & Corbin, 1990, s. 35). Karila (1999, s. 120–121 & 123) toteaa erilaisten käsitysten voivan aiheuttaa pulmia grounded theory -menetelmän käyttäjälle, joskin hän lisää tutkijan olevan aina itse vastuussa menetelmällisistä ratkaisuksistaan. Tämän tutkimukseni ote on jokseenkin abduktiivinen, koska olen huoltajana seurannut lasteni korona-aikaista etäkoulunkäyntiä eli minulla on tutkimuksen tekijänä havaintoihini perustuvia ajatuksia aiheesta (vrt. Tuomi ja Sarajärvi, 2009, s. 97).

Laadullisessa analyysissä puhutaan usein induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysistä. Jako pohjautuu tulkintaan tutkimuksessa käytetystä päättelyn logiikasta, joka on joko yksittäisestä yleiseen tai yleisestä yksittäiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2015, s. 107) Strauss ja Corbin (1990) näkevät, että grounded theory -menetelmää käytettäessä koodauksen aikana liikumme deduktiivisen ja induktiivisen ajattelun välillä. Työskennellessämme aineiston kanssa ehdotamme deduktiivisesti väitteitä suhteista, mahdollisia ominaisuuksia ja niiden ulottuvuuksia. Samalla yritämme itse asiassa todentaa sen, mitä olemme päätelleet aineiston perusteella. Näin ehdotusten ja tarkistusten välillä on jatkuva vuorovaikutus, joka tekee teoriasta perustellun. (Strauss & Corbin, 1990, s. 111) Teorian tuottamisen prosessissa analyttikko kerää, koodaa ja analysoi yhdessä sekä päättää, mitä aineistoa kerätään seuraavaksi ja mistä ne löytyvät teorian kehittämiseksi (Glaser & Strauss, 1967, s. 45).

Grounded theory sopii erityisesti ihmisten välisen sosiaalisen toiminnan, vuorovaikutustilanteiden sekä näihin liittyvien yksilöllisten kokemusten, merkitysten sekä merkitysrakenteiden kuvaamiseen (Martikainen & Haverinen, 2004, s. 134). Menetelmä tarjoaa tutkijalle vapautta luoda oma teoria tutkimusprosessin kautta. Glaser ja Strauss (1967, s. 7–9) mainitsevat metodin

keskeisiksi tekijöiksi muun muassa luovuuden ja vapauden teorian muodostamisessa, sisällöllisen ja muodollisen teorian tuottamisen, aineiston analysoinnin vertailun menetelmällä sekä prosessiluonteisen teorian muodostamisen.

5.2.3 Nettikysely aineistonkeruumenetelmänä

Kyselyssä aineistonhankintamenetelmänä haetaan tietyin kriteerein valitulta ihmisjoukolta vastauksia samoihin kysymyksiin. Kyselyn toteuttamisessa on tärkeää paneutua sen ongelmakohtiin etukäteen ja testata sitä pienemmällä koeryhmällä ennen laajempaa käyttöönottoa. Kyselyn muodosta riippuen kerättyä aineistoa vastauksineen voidaan analysoida sekä määrällisesti että laadullisesti. (Kyselyt — Jyväskylän yliopiston Koppa, jyu.fi). Sain tutkittavakseni valmiin aineiston, ja kyselyn laatija oli pilotoinut lomaketta omassa lähipiirissään.

Kerätessä tietoja paljon internetiä käyttäviltä väestöryhmiltä tiedonkeruu itse täytettävällä verkkolomakkeella on osoittautunut hyödylliseksi. Internet on vielä jokseenkin uusi surveytiedon keruuväline, ja tästä syystä systemaattisia menetelmävertailuja ei ole vielä olemassa. Viitteitä on saatu kuitenkin siitä, että verkkolomakkeeseen vastaaminen muistuttaa postikyselyyn osallistumista. (Ahola, 2009, [Tilastokeskus – Monta menetelmää, monenlaisia vastauksia, stat.fi](#)) Jyväskylän yliopiston sivuilla (jyu.fi) kuvataan surveyta tutkimusstrategiaksi, jonka tavoitteena on koota kysely- tai haastattelumenetelmillä tietoa valituista tutkimuskohteista käyttämällä suurehkoa määrää edustavaa satunnaisotantaa. Strategian lähtökohtana on selvittää tiettyjen ilmiöiden, ominaisuuksien tai tapahtumien yleisyyttä, esiintymistä, vuorovaikutusta tai jakautumista. Tutkimustulokset pyritään yleistämään otoksesta koko perusjoukkoon, ja tutkimusta voidaan toteuttaa erilaisten analyysimenetelmien keinoin. ([Survey — Jyväskylän yliopiston Koppa, jyu.fi](#))

Tähän etäkoulututkimukseen osallistuneet olivat eri puolilta Suomea, mikä tukee aineistosta nousevien tulosten yleistettävyyttä. Toisaalta osallistumishalukkuutta kyseltiin sosiaalisen median välityksellä, mikä rajaa potentiaalisten osallistujien joukkoa huomattavasti. Tämä on internet-tutkimusten väistämätön ”heikkous”. Luoto (2009) viittaa McMahonin ym. (2003) ennakoidun nettikyselyiden tulevaisuudessa lisääntyvän, koska niihin vastaaminen on ainakin periaatteessa nopeaa ja suhteellisen vaivatonta. Luoto jatkaa, että *kyselylomakkeen tulisi olla muun muassa luotettava, osuva, toistettavissa oleva, teknisesti järkevä ja selkeä. Lisäksi lomakkeen lähettäminen, vastaanottaminen ja tallentaminen on suunniteltava etukäteen, jotta tulosten*

analysoimiselle varmistetaan hyvä alku. (Luoto, 2009, [Kyselytutkimuksen suunnittelu, duodecimlehti.fi](http://kyselytutkimuksen-suunnittelu.duodecimlehti.fi))

Luoto (2009) lisää Uharin (2002) todenneen kyselyyn tiedonkeruumenetelmänä liittyvän epä-tarkkuuksia. Luoto kuitenkin nostaa avointen kysymysten vahvuuksia. Niiden sisällyttäminen lomakkeeseen saattaa tuoda esiin tutkittavilta näkemyksiä, joita ei ole kysytty ja suunniteltu etukäteen. Lomakkeen testausvaiheessa avoimet kysymykset voivat auttaa muotoilemaan lo-pullisen lomakkeen kysymyksiä. Vastaamisinnokkuutta sen sijaan voi vähentää tosiasia, että avoimiin kysymyksiin vastaaminen vie enemmän aikaa kuin strukturoituihin vastausvaihtoeh-toihin. Tärkeää on kuitenkin se, että kyselylomakkeen kysymykset ovat selkeitä ja teknisesti yksinkertaisia. (Luoto, 2009, [Kyselytutkimuksen suunnittelu, duodecimlehti.fi](http://kyselytutkimuksen-suunnittelu.duodecimlehti.fi))

Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake sisälsi 19 kohtaa. Ensimmäiset kahdeksan kysy-mystä käsittelivät huoltajavastaajan tai lasten taustatietoja ja loput etäopiskeluun liittyvää kou-lun ja kodin välistä vuorovaikutusta. En käsittele analyysivaiheessa ollenkaan taustatietoja enkä Wilman käyttöä erikseen. Sen sijaan keskityn tarkastelemaan huoltajien näkemyksiä perusope-tuksen etäopiskelusta korona-aikana.

5.3 Aineiston analyysi

Aloitellessani nettikyselyaineiston analysointia en tiennyt vielä, millä tavalla tulen käsittele-mään sitä. Luin ensin huoltajien vastaukset läpi useaan kertaan tehden samalla muistiinpanoja aihepiireistä ja aineiston herättämistä ajatuksista. Seuraavaksi alleviivasin kaikki lauseet, jotka kuvasivat etäkoulunkäyntiä positiivisesti. Tämän jälkeen etsin aineistosta nousevat negatiiviset lauseet. Koin toimivana keinona alleviivata lauseita erivärisillä kynillä, mikä auttoi aineiston loppuvaiheidenkin analysoinnissa. Kirjoitin kaikki ilmaukset puhtaaksi laittaen positiiviset ja negatiiviset ilmaukset erillisille Word-tiedostoille. Sain tässä vaiheessa koottua positiivista il-mauksista neljä A4-kokoista paperiarkkia ja negatiivista kuusi. Olin päässyt jo hyvään alkuun laadullisen tutkimuksen aineiston *analysoinnin ensimmäistä vaihetta*, jossa ymmärrykseni ai-neistoa kohtaan oli jo lisääntynyt.

Analysointimenetelmän valintaa pohtiessani tutkin erilaisia vaihtoehtoja, ja aineiston sijoitta-minen tiettyyn etukäteen valittuun teoriamalliin tuntui mahdottomalta. Ohjaava opettaja vink-

kasi grounded theorystä, jota kohtaan mielenkiintoni heräsikin oitis. Käytin paljon aikaa teoriiaan ja sen moninaisiin toteuttamismahdollisuuksiin perehtymiseen. Lisätyötä toi aiheesta oleva vähäinen suomenkielinen kirjallisuus. Katsoin grounded theoryn sopivan aineiston analysointiin, koska se tarjoaa ankuroituun aineistoon pohjautuvan teorian muodostamisen (vrt. Holopainen, Puusa & Juuti, 2020, s. 252–253). Näin analyysiprosessin kautta voin tuottaa uutta teoreettista tietoa aiheesta, jota on tutkittu aiemmin vähän.

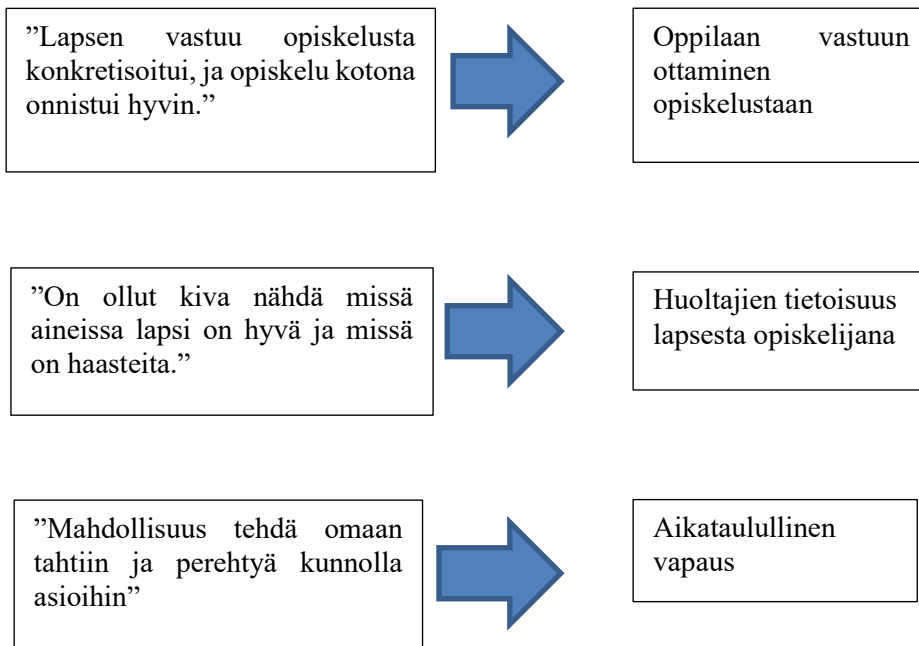
Käytyäni aineiston tarkasti läpi jätin sen käsittelyn useammaksi viikoksi, koska omat huoltajan ominaisuudessa syntyneet etäkoulukokemukseni nousivat vahvasti pintaan sekoittuen aineistosta nouseviin asioihin. Koin tässä vaiheessa pidetyn tauon hyvin perusteltuna aineistolähtöisten tutkimustulosten saavuttamiseksi. Holopainen ym. (2020, s. 253) toteavat, että grounded theory -lähestymistavassa tutkija konstruoi oman käsityksensä tutkimuksen ilmiöstä aineistolähtöisesti. Glaser (1978, s. 2–3) jatkaa teoreettisen herkkyyden saavuttamiseksi olevan tärkeää, että tutkimusasetelmaan mennään mahdollisimman vähin ennalta määritellyin asetelmin. Strauss ja Corbin (1990, s. 18) lisäävät, että laadullisen tutkimuksen tekemiseen tarvittavia taitoja ovat asioiden uudelleen tarkastelu, kriittisyys asioiden tarkastelussa, ennakkoluulojen tunnistaminen ja niiden välttäminen, pätevän ja luotettavan tiedon hankkiminen sekä abstraktin ajattelun taito.

Analyysiprosessini eteni kolmivaiheisesti (vrt. Strauss & Corbin, 1990, s. 58). *Ensimmäisen vaiheen avoimessa koodauksessa* (termi mm. Glaser, 1978, s. 56–61) päätavoitteena on, että tutkija luo sisällön asioista käsitteellisiä koodeja avainsanoiksi (mm. Anttila, 2005, s. 378). Tutustuessaan aineistoon huolellisesti tutkija tekee merkintöjä aineistossa olevista empiirisistä ilmauksista, erittelee koodauksen avulla asioita ja luokittelee niitä (Holopainen ym., 2020, s. 257). Olin tehnyt jo tätä alustavasti ennen kuin olin tietoinen, että analyysini tulee perustumaan grounded theory -lähestymistapaan. Seuraavaksi aloin tutkia positiivisia ja negatiivisia ilmauksia sisältäviä lauseita ja luoda käsitteistä koodeja. Kävin alleviivauksia läpi uudelleen ja uudelleen tarkistaen aineistossa kuvattuja käsitteitä. Jouduin tekemään korjauksia ja kysymään itseltäni, mitä tässä lauseessa halutaan ilmaista. Yhdistin samalla lauseita, joissa sama asia toistui. En käyttänyt kyselyn muotoa teemoittelun apuna, koska eri teemoja koskevaa asiaa tuli ”pitkin” huoltajien kuvauksia.

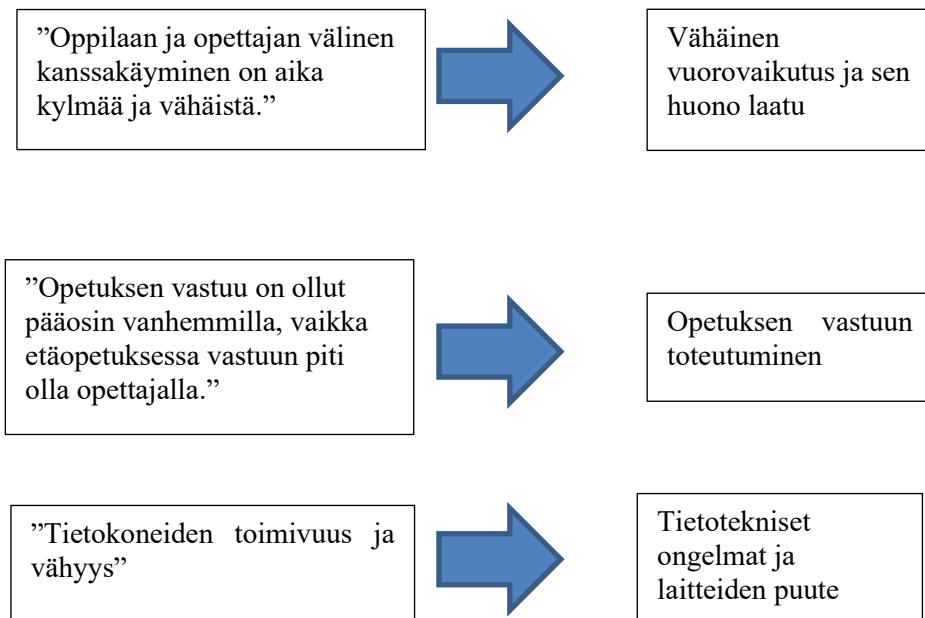
Tein jatkuvasti merkintöjä havainnoistani Word-tiedostoon ja muistilapuille. Pidin hyvät ja huonot ilmaukset koko ajan erillään, kun muodostin niistä koodeja. Analyysin tämä vaihe oli

mielenkiintoisen jännittävä, kun sille ei ollut asetettu ennakkoon tavoitetta ja kun ei ollut selvillä, mihin analyysi johtaa. Holopainen ym. (2020, s. 256) täsmentävät, että grounded theoryn analyysi toteutetaan vertailun menetelmällä: tutkija vertailee ensin aineistossa olevia ilmaisuja ja myöhemmin aineistosta muodostettuja käsitteitä keskenään. He lisäävät, että tämän vertailun avulla tutkija varmistaa analyysin oikeellisuuden analyysin edetessä vaihe vaiheelta yleisemmäksi ja abstraktimmaksi. Glaser (1978, s. 60–62) tiivistää avoimen koodauksen tavoitteeksi sen, että tutkija löytää oman tutkimuksen aihealueesta mahdollisimman monipuolisen ilmiö- ja käsittekokonaisuuden kategorioiden muodostamiseen. Palapeliä huoltajien näkemyksistä kokosin tässä vaiheessa seuraavasti (alla oleva kuvio 1).

Positiiviset lainaukset

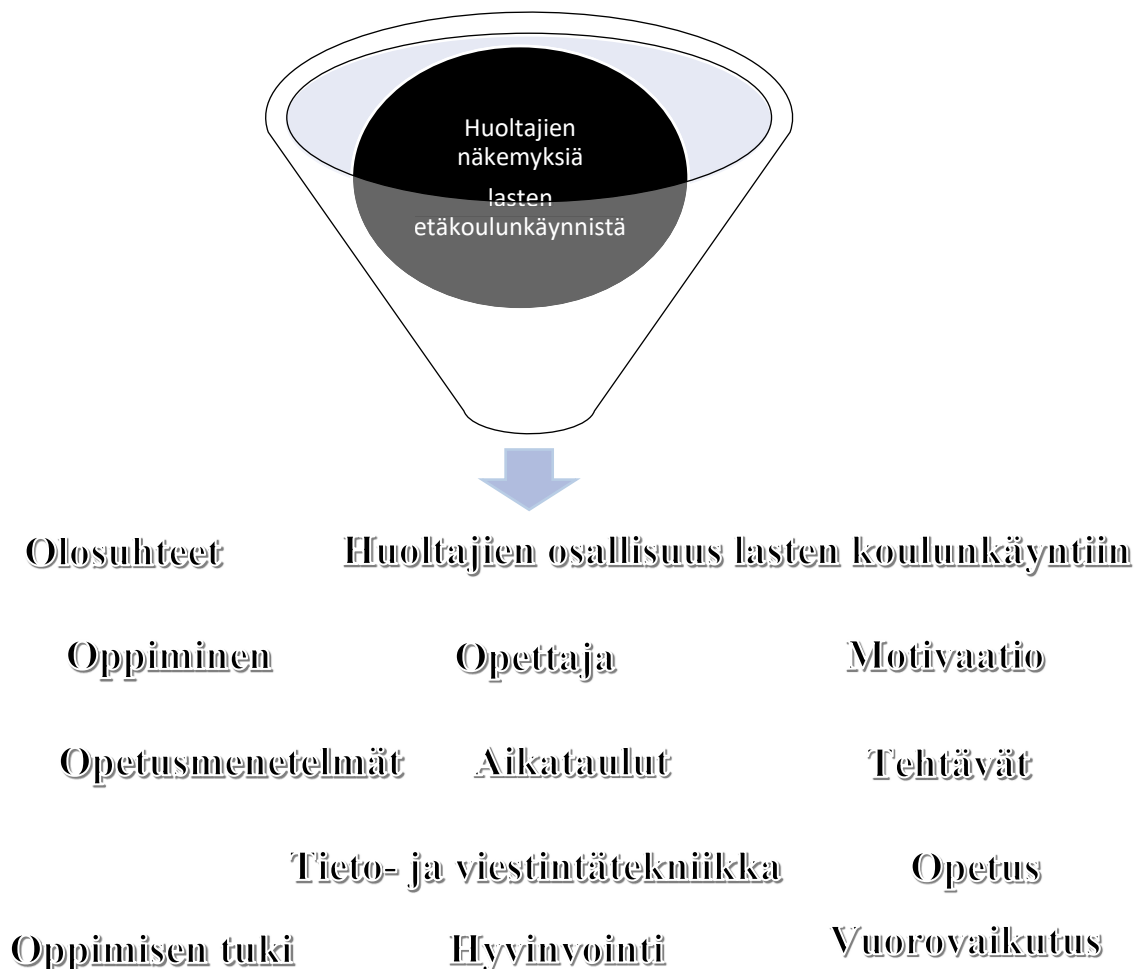


Negatiiviset lainaukset



Kuvio 1. Käsitteiden luominen

Analyysin toisessa vaiheessa aloin ryhmitellä asioita kategorioiksi ns. aksiaalisen koodauksen eli tekstin läpi ulottuvan tarkastelun avulla (mm. Glaser, 1978, s. 56–64; Anttila, 2005, s. 381). Tässä vaiheessa tutkija kokoaa aineiston yhteen uudella tavalla etsien luokkien välisiä yhteyksiä kiinnittäen erityistä huomiota kategorioiden ominaisuuksiin ja niiden ulottuvuuksiin (esim. Holopainen ym., 2020, s. 258). Tutkija alkaa etsiä aineistosta mahdollisesti yhtä tai useampaa pääkategoriaa (Anttila, 2005, s. 381). Olin ajatellut alussa, että koodauksen vaiheet etenisivät täsmällisesti vaihe vaiheelta, mutta nyt koodausmenetelmän prosessinomaisuus näyttäytyi vahvasti. Jouduin useaan kertaan tarkastelemaan kategorioiden ja alakategorioiden välisiä suhteita uudelleen sekä palaamaan analysointivaiheesta toiseen ja takaisin. Kirjoitin kaikki muodostamani kategoriat erivärisille lapuille noudattaen alussa luomiani värikoodeja. Koin, että visuaalisoinnista oli suuri apu hahmottaessani dataa kokonaisuutena. Muodostuneita kategorioita oli kolmetoista (ks. alla oleva kuvio 2 sekä liite 2).



Kuvio 2. Aineistosta nousseita kategorioita

Mielenkiintoa analysointiin toi kategorioiden runsaus ja niistä muodostuvan mahdollisen ydinkategorian pohtiminen. Tässä vaiheessa ajatus yhden ydinkategorian löytymisestä tuntui vielä mahdottomalta. Järjestin kategoriat aihepiireittäin. Pikkuhiljaa alkoi hahmottua toinen ydinkategoria, pedagogiikka. Sahlstedt (2015) kuvaa pedagogiikan tarkastelevan sivistystä ja koulutusta. Sen avulla voidaan selvittää keinoja ja tapoja saavuttaa parhaiten asetetut tieto- ja taitotavoitteet. Koulupedagogiikka keskittyy koulun arkeen tehtävänänsä kehittää koulua ja luoda uutta sekä auttaa opettajia ja oppilaita arkipäivän koulunkäynnin asioissa. (Sahlstedt, 2015, s. 17–19) Holopainen ja Lappalainen (2011, s. 111) täsmentävät koulun pedagogiikan muodostuvan opettajan tekemistä opetustyöhön liittyvistä ratkaisuista, oppilaiden sekä opettajien kohtaamisista ja muodostuneesta yhteistoiminnasta sekä koko kouluyhteisön käytännöistä tähdäten koululle asetettuihin tavoitteisiin.

Jatkoin *analysointia siirtyen kolmannen vaiheen selektiiviseen koodaukseen*, jolloin ahersin edelleen täsmentääkseni ydinkategoriaa. Vertailin kategorioiden välisiä yhteyksiä ja pohdin niitä yhdistävää ydinkategoriaa tutkittavan ilmiön näkökulmasta (vrt. Holopainen ym., 2020, s. 259). Hyvinvointi-näkökulma alkoi nousta täydentämään ydinkategoriaa. Manninen (2018, s. 20) toteaa kouluhyvinvoinnin teemojen liittyvän tekijöihin, jotka auttavat oppilasta ponnistelemaan opiskelunsa eteen ja jotka jaotellaan neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin olosuhteisiin, mahdollisuuteen itsensä toteuttamiseen ja terveydentilaan. Holopainen ja Lappalainen (2011, s. 111) jatkavat hyvinvoinnin indikaattoreihin liittyvän myös tunteet, tyytyväisyys, kehittyminen omassa elämässä sekä positiivinen toiminta.

Ydinkäsite on koko aineiston pääteema, joka kokoaa yhteen kategoriat. Metsämuuronen (2006, s. 221) täsmentää, että teoriaa kokoavan ydinkategorian löytäminen ei ole aina selvää. Siitonen (1999) toteaa grounded theoryssa jatkuvan vertailun kestävän niin kauan, kunnes tutkija voi sanoa löytäneensä ydinprosessin, joka osoittautuu pysyväksi tutkimuksen kohteeksi. Tämä vaihe onkin teorian mielenkiintoisin vaihe, kun ei tiedä mille tieteenalueille aineistopohjaiset löydökset ohjaavat tutkijaa perehtymään. (Siitonen, 1999, s. 53–54) Anttila (2005, s. 381) tarkentaa, että ydinkategoria ei välttämättä ole näkyvässä koodien joukossa, vaan se voi myös avautua tutkijalle yhtäkkisenä havaintona.

Ydinkategorian löytäminen vei aikaa, kun perehdyin kategorioiden aiheita vastaavaan kirjallisuuteen. Ajauduin tarkastelemaan pedagogiikan ja hyvinvoinnin käsitteiden yhdistelmää eli pe-

dagoginen hyvinvointi -termiä. Meriläinen, Lappalainen ja Kuittinen (2008, s. 9) näkevät näiden termien yhdistävänä tekijänä positiivisen muutoksen ja kehityksen. He jatkavat, että pedagoginen hyvinvointi voidaan tulkita pedagogiikaksi, joka luo positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisprosesseja ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä. Kuittinen, Lappalainen ja Meriläinen (2008, s. 211 & 216) mainitsevat pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen keskeisiksi tekijöiksi toimintaympäristössä ja oppimistilanteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen, osallisuuden ja toimijuuden, kompetenssien kehittymisen sekä autonomian.

Tässä vaiheessa koin suurta tyytyväisyyttä ja löytäjän iloa. Lopulliseksi aineistoa vastaavaksi ydinkategoriaksi muodostui ”Pedagoginen hyvinvointi etäkoulunkäynnissä”. Pedagogisen hyvinvoinnin teemat läpäisevät tutkimusaineistoni, ja etäkoulunkäynnissä pedagoginen hyvinvointi oli joko heikentynyt tai vastaavasti lisääntynyt. Merkittävänä haasteena oli osallisuus: kuinka etäopetus järjestetään niin, että oppilas kokee osallisuutta. Toisaalta osallisuuden ja vastuun määrän kokemista pohdittiin: millaiset työtavat ja tehtävät tukevat lapsen sekä huoltajien motivaation säilymistä ja lapsen oppimista.

5.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimustyön arvo pohjautuu tutkimuksen luotettavuuteen ja sen eettiseen toteutukseen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 137) toteavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin ongelmalliseksi, koska käsitteistä on esitetty moninaisia tulkintoja ja erilaisia käännöksiä. Eskola ja Suoranta (1998, s. 211–212) näkevät, että käsitteiden merkitykset ovat neuvottelunvaraisia ja että ihmistieteissä on tarkoin pohdittava käsitteiden tarkoitusta ja sen seurauksia. He lisäävät, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia tarkasteltaessa perusteina voidaan pitää kolmea tekijää: uskottavuus, varmuus ja vahvistuvuus. Shenton (2004, s. 64) puolestaan nostaa olennaisiksi luotettavuuden tarkastelussa neljä pilaria: uskottavuuden, vahvistettavuuden, luotettavuuden ja siirrettävyyden. Tämä opinnäytetyöni pohjautuu grounded theory -lähestymistapaan, jonka luotettavuuden arviointikriteerinä pidetään neljää osoittajaa: sopivuus, ymmärrettävyys, yleisyys ja hallinta (vrt. Glaser & Strauss, 1967, s. 237–239). Grounded theory -analysointimenetelmä sopi hyvin huoltajien näkemysten käsittelemiseen, koska aiheesta ei ollut paljon aiempaa tietoa. Huoltajilla oli omakohtaista kokemusta tutkittavasta aiheesta, ja suurin osa vastaajista oli etätöissä, mikä mahdollisti heille päivittäisten havaintojen tekemisen lapsen etäkoulunkäynnin sujumisesta.

Tutkimuksen luotettavuuteen voivat vaikuttaa tutkijan omat lähtökohdat ja ennakoasenteet. Aineiston kokoamisesta ja analysoinnista tulee tehdä lukijoille uskottava ja tarkka kerronta, jota vasten lukija voi arvioida tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi, 1998, s. 141). Tässä gradussani kuvaan jo johdantoluvussa omaa suhdettani tutkimusaiheeseen. Raportissa olen pyrkinyt esittämään yksityiskohtaisen, läpinäkyvän, järjestelmällisen ja selkeän kuvauksen tutkimuksen etenemisestä. Grounded theoryn luojien Glaserin ja Straussin (1967) mukaan tutkimuksen teorian tulisi olla niin selkeästi raportoitu, että tutkimuskohteessa toimivat ihmiset voivat ymmärtää teoriaa oman kokemuksen kautta. Tutkimuksen käsitteet toimivat ns. siltana teoreettisen ajattelun ja ihmisten käytännön ajattelun välillä, ja näin teoriaa voidaan soveltaa käytännön kontekstissa. (Glaser & Strauss, 1967, s. 239–242) Myös Soininen (1995, s. 34) sekä Creswell (2003, s. 182) muistuttavat laadullisen tutkimuksen olevan taustafilosofialtaan hermeneuttinen: Lähestymistavassa keskeistä on ymmärtäminen ja tulkitseminen. Ilmiön merkitysten oivaltaminen laajenee kielen ilmaisuista koko sosiaaliseen todellisuuteen.

Yleistettävyyden määritelmällä tarkoitetaan teorian kategorioiden käsitteiden tasoa. Kategoriat eivät saa olla liian abstrakteja, mutta teorian toimivan käytön mahdollistamiseksi käsitteiden tulee olla riittävällä tasolla, että teoria on joustava sekä helposti uudelleen muotoiltava tilanteeseen sopivaksi. (Glaser & Strauss, 1967, s. 242) Tutkimuksessani kategorioiden tason miettiminen oli haastavaa ja aikaa vievää. Aineisto oli kuitenkin sisällöllisesti ja käsitteellisesti rikas, mikä auttoi työstämisessä. Valmis tutkimusaineisto oli laaja, mikä vaati hallittavuuden näkökulmasta aiheen kannalta olennaisten asioiden rajaamista. Jätin analysoinnista pois esimerkiksi huoltajien taustatiedot, koska ne eivät olleet olennaista tietoa luodessani teoriaa huoltajien näkemyksistä perusopetuksen etäopiskelusta korona-aikana. Huoltajille esitetyt kysymykset olivat avoimia, joten niiden käsittelyyn piti varata hyvin aikaa. Perusvaatimuksena laadullisessa tutkimuksessa nähdään, että tutkijoilla on riittävästi aikaa tehdä tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2015, s. 142). Oma yli kaksivuotinen tutkimusmatka antoi mahdollisuuden asioiden pitkäaikaiseen ja syvälliseen tarkasteluun. Sain paljon uutta tietoa ja kattavan kokonaiskuvan aiheesta.

Tutkijan tulee huomioida koko tutkimusprosessin ajan eettisyyden periaatteet. Tutkijan tulee säilyttää saamansa tiedon luottamuksellisuus (esim. Lichtman, 2013, s. 66). Kaikkia tieteen aloja ohjaavat yleiset eettiset periaatteet, joita ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, yksityisyyden suoja ja vahingoittamisen välttäminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 7). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä lomakkeella sosiaalisen

median välityksellä, ja tutkimukseen osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen. Henkilöillä oli mahdollisuus olla osallistumatta kyselyyn, jättää kyselyn kesken tai vastata vain haluamiinsa kysymyksiin. Vastaajilta ei ole kysytty henkilöllisyyttä, ja valmista tutkimusaineistoa on käsitelty tietosuojan mukaisesti. Tutkimus on toteutettu siten, että siitä ei aiheudu tutkittavina oleville ihmisille, yhteisölle tai muille tutkimuskohteille merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 7). Huoltajien vastauksia ei ole muuteltu, ja niiden käsittely on toteutettu anonyymiteetti turvaten.

Tutkimuksen vastaajajoukko oli suhteellisen laaja (60 huoltajaa) ottaen huomioon tutkimuksen laadullisen luonteen. Uskottavuutta toi lisää se, että nettikyselyyn vastasi eri-ikäisiä huoltajia eri puolilta Suomea. Tutkimustuloksia olen pyrkinyt tarkastelemaan kriittisesti ja läpinäkyvästi edeten vaihe vaiheelta teorian mukaisesti. Vaikka minulla oli omaa kokemusta tutkittavasta aiheesta, olen tutkimusta tehdessäni pyrkinyt huolehtimaan siitä, että huoltajien vastausten merkitykset säilyvät samanlaisina läpi tutkimuksen. Koin, että grounded theoryn mukainen analyysiprosessi auttoi minua tarkastelemaan aihetta induktiivisesti. Näin ajattelu eteni yksityistapauksista yläkäsitteisiin, mikä on Soinisen (1995, s. 23) mukaan tyypillistä empiristisissä eli kokemusperäisissä tieteissä.

6 Huoltajien näkemyksiä perusopetuksen toteutumisesta etäkouluaikana

Tässä luvussa esitellään keskeisiä tutkimustuloksia aineistoesimerkeillä rikastettuina. Manninen (2018) näkee tärkeäksi selvittää tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Hän jatkaa, että kouluviihtyvyyden lisäämiseen tähtäävät ratkaisut tukevat elinikäisen oppimisen ideologiaa. (Manninen, 2018, s. 14) Esittelen tässä tulososiossani ensin, millaiset puitteet koti tarjosi opiskeluympäristönä. Sen jälkeen tarkastelen toteutunutta yhteistyötä eri osapuolten näkökulmista. Lopuksi kokoan kritiikkiä kirvoittaneista seikoista osion, jossa käsittelen opetuksellisen tasa-arvon toteutumista, digitalisaatiota ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ylläpitämistä etäopetuksessa.

6.1 Kotiympäristön olosuhteet merkittävänä taustatekijöinä

Etäopetusympäristöinä kodeissa oli luonnollisesti eroavaisuuksia ja suuriakin variaatioita, mikä näkyi käytännössä joko oppimista tukevana tai haasteita tuovina asioina. Sjöblom, Mälkki, Sandström ja Lonka (2016) tähdentävät tutkimusten osoittaneen, että fyysisellä ympäristöllä on vaikutusta oppimiseen ja hyvinvointiin. Se voi parhaimmillaan edistää oppimista tarjoamalla mahdollisuuksia, jotka helpottavat kehitystä sekä uusien taitojen kehittymistä ja jotka auttavat ihmistä luovimaan omien rajoitteidensa kanssa lisäten aktiivisuutta. Fyysisellä ympäristöllä voidaan tukea psykologisia perustarpeita kuten autonomiaa, kompetenssia ja yhteisöön kuulumista. Kognitiivinen toiminta voi vastaavasti häiriintyä, jos fyysinen ympäristö ei tarjoa mahdollisuuksia yksilölle tuntee kyvykkyyttä annetuista tehtävistä suoriutumisessa. Älyllinen ja emotionaalinen toimintakyky kytkeytyvät vahvasti fyysiseen oppimisympäristöön, vaikka oppimisympäristö olisi virtuaalinen. Oppilaiden tunteilla ja kokemuksilla on ratkaiseva merkitys opiskeluhaluun syntymisessä. (Sjöblom ym., 2016, s. 18–21 & 25)

Huoltajien kokemuksissa lasten etäkoulusta nousi esiin vahvasti fyysiset olosuhteet sekä ajankäyttöön ja koulutyöhön liittyvät positiiviset tekijät. Aikataulullinen vapaus koettiin merkityksellisenä. Koulupäivän aloitus oli ollut mieluisampi myös tuentarpeiselle lapselle kiireettömyyden ja joustavuuden ansiosta. Saa heräillä rauhassa ja suorittaa aamutoimet enemmän omaan tahtiin.

”Lapsi ei ole ollut niin väsynyt, kun on voinut nukkua aamulla pidempään.”

Etäkoulu mahdollistaa tehokkaan ajankäytön, jolloin koulupäivä voi jäädä lyhyemmäksi jättäen tilaa monipuolisemmalle itsensä toteuttamiselle. Kuljetusoppilailla etäkoulupäivät jäivät lyhyemmiksi, kun matkustamiseen ei mennyt aikaa. Monille huoltajille merkittävänä opiskelua edistävästä tekijänä etäkoulussa oli kotiympäristön mahdollistama opiskelurauha. Koulutehtäviin keskittyminen oli koettu helpommaksi kuin isossa ryhmässä.

”Tehtäviä on saanut tehdä rauhassa, ja keskittyminen kotona on helpompaa kuin koulussa.”

”Tehostetun tuen lapsi hyötyi osittain omasta rauhasta ja opiskelusta itseksensä. Ja siitä, että on saanut olla kotona.”

Suurissa lähiopetuksen oppilasryhmissä oppilaiden toiminta-aikaa kuluu odottamiseen. Oman vuoron odottaminen sekä erilaiset siirtymätilanteet vievät paljon aikaa tehokkaalta opiskelulta ja oppimiselta. Vastaajat totesivat, että rauhallisessa kotiympäristössä opiskelu mahdollisti nopeamman ja tehokkaamman etenemisen sekä lisääntyvän innostuksen koulutehtäviä kohtaan. Erityislapsen yksilöllisiin opetuksen eriyttämisen vaatimuksiin voi myös olla helpompi vastata kotiympäristössä.

”Erityisoppilaat ovat hyötyneet, ja opiskelu on mennyt vauhdilla eteenpäin.”

”Mahdollisuus tehdä omaa tahtia ja perehtyä asioihin kunnolla.”

Muutama huoltaja koki, että kotona tapahtuva etäkoulu tarjosi parempia kokemuksia lapselle kuin koulussa tapahtuva opiskelu. Kodin olosuhteet nähtiin hyvänä oppimisympäristönä erityisesti niille lapsille, joilla oli kiusaamistaustaa. Näin etäopiskelu vaikutti positiivisesti heidän hyvinvointiinsa. Myönteistä oli ollut myös lapsen rohkeuden lisääntyminen oman mielipiteen ilmaisemisessa, kun sosiaalinen kuormittavuus sekä ryhmäpaine puuttuivat.

”Meillä poika on ollut rohkeampi luokan aamukokouksissa tuomaan omia mielipiteitä esiin kuin esimerkiksi koulussa.”

”Nuorempi lapsi on uskaltanut tehdä tehtäviä reippaasti, koska kukaan ei kuule, jos vastaa väärin.”

Ilonaiheena kotiopiskelussa mainittiin myös se, että koronan saamismahdollisuudet pienenevät kodin ulkopuolisten kontaktien ollessa vähäisempiä. Huoltajien etätyö ja lapsen etäkoulu antoivat monille perheille mahdollisuuden viettää enemmän aikaa yhdessä. Muuttuneen tilanteen myötä saatiin kokea antoisia yhdessäolon hetkiä ja välien lähentymistä.

”Itse olen päässyt hyppäämään sivuun ja viettämään rauhallista arkea, jonka aamupäivät ovat pyhitetty kouluhommile ja iltapäivät sitten muulle.”

Lasten hyvinvointiin liittyvä ravitsemusnäkökulmakin nostettiin esille huoltajien vastauksissa. Tukevan aamupalan syömiseen oli hyvin aikaa, ja kotiruoka oli maistunut koulutehtävien jälkeen. Erään vastaajan mukaan heidän kotikunta oli antanut kouluruokapaketin sijasta lahjakortin, joka mahdollisti ostamaan perheen ruokavalioon ja -mieltymyksiin sopivaa ruokaa.

Useat huoltajat myös mainitsivat etäkoulunkäynnin olosuhteisiin liittyvistä negatiivisista puolia. Fyysisten tilojen jakaminen vaati päivittäisiä järjestelyjä. Haasteita ilmeni tilojen, aikalaulujen ja kotitöiden yhteensovittamisessa, jotta kokonaisuus saatiin toimimaan ainakin jollakin tavalla. Ongelmia aiheutti opiskelutilojen jakaminen usean henkilön kesken, tai toisilla samassa tilassa olevat perheen muut lapset olivat häirinneet opiskelua. Nämä häiriötekijät aiheuttivat keskittymisvaikeuksia sekä koulutyöhön kohdistuvaa mielenkiinnon suuntaamisen vaikeutta.

”Tiloja on välillä hankala jakaa neljän opiskelijan kesken, kun jokaisella etäyhteys.”

”Pienet tilat kotona, jotta toinen voi keskittyä musiikin tehtävään ja toinen enkun koekuunteluun.”

”Keskittyminen on vaikeampaa kotioloissa, jossa kaikkea muuta olisi mukavampi puuhata.”

Huoltajat nostivat esille useita lasten hyvinvointia heikentäviä asioita, jotka aiheutuivat lähiope- tuksen korvaamisesta kotona tapahtuvalla etäopiskelulla. Näin fyysisten olosuhteiden muuttu- minen vaikutti epäsuorasti laajemminkin. Esimerkiksi fyysisen sosiaalisen kanssakäymisen puute sekä opiskelijoiden negatiivisen asenteen ja ruutuajan lisääntyminen näyttivät vaikutta- van heikentävästi koulutehtävien suorittamiseen ja oppimistuloksiin.

6.2 Etäkoulunkäynnin mahdollisuuksista ja opetuksellisesta vastuunjaosta

Huoltajat tarkastelivat vastauksissaan monipuolisesti etäkoulunkäyntiä arvioiden kaikkia yhteistyön osapuolia: huoltajia, yksittäistä oppilasta sekä opettajaa. Koska opiskelu tapahtui kotona ja koska huoltajat olivat merkittävässä roolissa lapsen koulutyön tukijoina, lähdin liikkeelle heistä. Siirryn seuraavaksi yksittäisen lapsen opiskelun tarkasteluun ja motivaatioon vaikuttaneisiin tekijöihin. Sitten tarkastelen huoltajien näkemyksiä onnistuneesta opettajan toiminnasta. Lopuksi käsittelen omana osionaan sitä, millaisena huoltajat kokivat etäopetuksen vastuunjaon toteutuneen käytännössä ja millaisia ongelmia etäopiskelun hoitamiseen ja lapsen tukemiseen liittyi.

6.2.1 Huoltajat osallisuuden avulla syvempään tietoisuuteen

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) todetaan huoltajien osallisuuden sekä heidän mahdollisuutensa olla mukana lapsen koulutyössä ja sen kehittämisessä muodostavan keskeisen osan koulun toimintakulttuuria (POPS, 2014, s. 35). Huoltajien tuen merkittävä rooli lasten koulunkäynnissä korostui entisestään etäkoulun aikana, jossa tavalliset opiskelun liittyvät käytänteet muuttuivat. Tutkimuksessa nouseekin paljon positiivisia näkökulmia huoltajien osallisuudesta lasten etäkoulunkäyntiin. Monet huoltajat totesivat, että heidän tietoisuutensa lapsen koulunkäynnistä on lisääntynyt ja että käsitys lapsen oppimisesta on syventynyt etäkoulun aikana. He kokivat saaneensa tietoa nykypäivän perusopetuksesta, mikä puolestaan toi osalle vastaajista omat koulumuistot mieleen.

”Olen saanut tutustua lasteni oppimiseen taas uudella syvemmällä tavalla, enemmän kuin läksyjen tarkastuksen kanssa aiemmin.”

”Vanhemmat ovat päässeet kartalle, miten lapsen opiskelu koulupäivänä sujuu ja mitä opiskellaan.”

”Mielenkiintoinen kokemus sukeltaa uudelleen peruskoulun maailmaan ja myös lapsen lukivaikeuden aiheuttamat haasteet ovat konkretisoituneet todella.”

Päivänsalo (2020, s. 22) näkee huoltajien tuella olevan suuri merkitys erityisesti muutosvaiheissa, että opiskelija muistaa sekä jaksaa pinnistellä pitkäkestoisesti eikä lannistu liian helposti. Tämä Päivänsalon toteamus näkyi tässä tutkimuksessa selvästi. Huoltajien aktiivisen

osallisuuden ajateltiin vahvistaneen myös huoltajien ja opettajien yhteistyötä. Huoltajat kokivat olleensa osa lapsen oppimista tukevaa tiimiä, ikään kuin kanssaopettajia. Yhteistyössä koettiin kumppanuutta. Eräs huoltajista kiteyttikin oman merkityksellisyyden tunteen seuraavasti:

”Olemme tehneet kaikki voitavamme tässä tilanteessa. Uskon, että hyvää tuli. Opettajat varmasti lähentyivät huoltajien kanssa tämän ansiosta huomattavasti.”

Mannerheimin Lastensuojeluliiton -sivuston mukaan huoltajilla on merkittävä rooli siinä, että he innostavat lasta koulunkäyntiin ja tuovat esiin koulunkäynnin merkityksellisyyden tulevaisuudelle. Lisäksi huoltajat kannustavat ja ohjaavat lasta työskentelemään itsenäisesti koulutehtävien parissa. Merkittävää on, että he osaavat ottaa huomioon lapsen sen hetkiset valmiudet suoriutua koulutehtävistä. (MLL, 2017) Huoltajilla on lapsestaan paljon yksilöspesifiä tietoa, jota voi hyödyntää ohjatessaan lasta etäkoulunkäynnissä. Toisaalta tässä tutkimuksessa tuotiin vahvasti esille sitä, kuinka etäkouluaika syvensi huoltajien tuntemusta omasta lapsestaan ja käsitystä hänestä oppijana. Huoltajat kokivat positiivisena asiana sen, että he pääsivät havainnoidessaan selville lapsensa vahvuuksista ja oppimisen haasteista.

”Lapsen henkilökohtaiset haasteet ja kehityskohteet ovat tulleet enemmän esille.”

”On ollut kiva nähdä, missä aineissa oma lapsi on hyvä ja missä aineissa on haasteita.”

”Pystyi seuraamaan lapsen opinnoissa edistymistä syväluotaavammin mitä normikoulussa.”

Mannisen (2018) tutkimuksessa todetaan huoltajien sekä kodin keskeisestä merkityksestä oppimistuloksiin sekä tulevaisuudenkuvaan oppijana. Kodin tuki, odotukset ja kotitehtävien valvominen suojaavat oppilasta syrjäytymiseltä. Oppimistulokset voivat myös parantua vanhempien sosiaalisen tuen myötä. (Manninen, 2018, s. 52–53) Useista tämän tutkimuksen vastauksista kävi ilmi, että huoltajille on tuonut iloa seurata lapsen opintoihin keskittymistä. Koulutehtävien innoittamana huoltajien ja lasten välille oli syntynyt hedelmällisiä keskusteluja esimerkiksi mediakriittisyydestä, järkevästä ruutuajan määrästä sekä terveellisistä elämäntavoista.

”Lasten kanssa käyty läpi uutisten todenperäisyyttä. Ollaan pohdittu, kuinka paljon voi päivässä viettää aikaa päätteiden äärellä... liikunnan ja ravinnon tärkeys myös kotikoulun aikana, päivän pätkiminen jne.”

Useat lapset olivat selviytyneet etäkoulunkäynnistään melko itsenäisesti. Jotkut lapset eivät olleet tarvinneet huoltajan apua ollenkaan tai olivat selvinneet vähäisellä tuella ja ohjauksella. Apua oli tarvittu lähinnä tieto- ja viestintäteknologisissa kysymyksissä.

”Alkuun olin pari viikkoa vieressä katsomassa, että kaikki alkaa sujua, apua tarvittiin muutamien ohjelmien asennuksessa. Sen jälkeen olen kysellyt lähinnä mitä on tehty, ja itsekin lapsi on näistä kertonut. Opetuksellisesti ei ole tarvinnut osallistua muuten kuin kotitalouden ja käsitöiden osalta.”

Moni vastaajista koki, että oma rooli etäkoulussa ei ole rasittanut tai stressannut. Vastauksissa mainittiin myös se, että kotona työskentely mahdollisti lapsen koulutyön tukemisen. Arjen sujuvuuden ja vastuun jakamisen kannalta helpottavana koettiin erityisesti se, että kumpikin vanhemmista oli etätyössä työskennellen kotoa käsin. Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että huoltajien kokemuksiin vaikuttivat hyvin paljon vanhempien työ- ja perhetilanne. Nämä puolestaan vaikuttivat huoltajien tietoisuuden ja osallisuuden asteeseen liittyen lapsen etäkoulutyöskentelyyn.

6.2.2 Oppilaan motivoituminen siltana tehokkuuteen

Manninen (2018, s. 24) toteaa motivaatioon liittyviksi asioiksi energian suuntaamiskohteen, tekemisen intensiteetin, laadun ja pystyvyyden. Päivänsalo (2020, s. 259) lisää motivaation näyttäytyvän innostuneisuutena, joka synnyttää tekemisen halun. Usein kuuleekin, että motivaatio on ikään kuin liikkeelle paneva voima. Kyselyyn vastanneet huoltajat nostivat esille motivaation merkityksen opiskelun sujumiselle. Etäopiskelu oli innoittanut osaa koululaisista ja myös siivittänyt itseohjautuvuuteen ja itsenäiseen vastuunkantoon. Osalle nuorista opiskeluunsa liittyvän päävastuun siirtyminen heille itselleen synnytti myönteisiä oppimistuloksia ja lisäsi omatoimisuutta.

”Opiskelumotivaatio parani kertaheitolla.”

”Motivoitunut ja itseohjautuva nuori on onnistunut ottamaan haltuun tehokkaasti oman työn järjestelyt ja logistiikan. Nuoren opintoihin keskittymisen seuraaminen on ollut meille vanhemmille positiivinen yllätys. Nuori on pystynyt hoitamaan hänelle annetut tehtävät tehokkaasti keskimäärin kolmen tunnin työllä / koulupäivä kiitettävien arvosanoin.”

Monet huoltajat olivat havainneet etäkoulun aikaisen opiskelussa monia myönteisiä tuloksia: Koulutehtävät olivat sujuneet paremmin kuin koulussa. Opiskelutaidot olivat kehittyneet. Oppiminen oli tehostunut sinnikkyuden lisääntyttyä. Vastuuta omasta opiskelusta oli opittu kantamaan jopa normaalia kouluopiskelua enemmän. Uusi tilanne oli koettu positiivisena haasteena. Siihen oli suhtauduttu avoimin ja reippain mielin. Etenkin jos oppilaalla oli valmiuksia suoriutua koulutehtävistä itsenäisesti.

”Etäopiskelu oli meidän perheemme kohdalla oikein positiivinen kokemus. Lapsi on jo iso, on hyvin itseohjautuva ja pitää koulua tärkeänä.”

” Oppilaiden itsenäistyminen ja omatoimisuus lisääntynyt... Vastuunotto ”

Joissakin vastauksissa todettiin erityisoppilaiden hyötynneen kotiopiskelusta, ja opiskelun menneen vauhdilla eteenpäin. Nopeaa ja selvää edistymistä todettiin tapahtuneen jokaisella osa-alueella. Jotkut vastaajat totesivat, että sekä he itse että opettaja olivat voineet havaita oppilaasta uusia vahvuuksia ja antaa niistä positiivista palautetta. Tämä puolestaan on merkittävää oppilaan oppimisen edistämiseksi ja sen käsityksen muodostumiselle, millaisena oppilas näkee itsensä oppijana. Muutama huoltaja nosti esille etäkouluaajan helpottaneen myös siirtymistä jatko-opintoihin, joissa nuoren on hoidettava lähes kaikki asiat itse.

Mannisen (2018) tutkimuksessa nousee esille myönteiset koulukokemukset, joilla on yhteys paremmaksi koettuun terveyteen ja hyvinvointiin. Positiiviset koulukokemukset suojaavat myös terveyttä vaarantavalta käyttäytymiseltä. (Manninen, 2018, s. 20) Sjöblom ym. (2016, s. 19–21 & 25) tähdentävät fyysisen ympäristön parhaimmillaan edistävän oppimista tarjoamalla mahdollisuuksia, jotka helpottavat uusien taitojen kehittymistä ja auttavat voittamaan ihmisen omia rajoitteita lisäten aktiivisuutta.

Osa haastatelluista huoltajista näki etäkouluaajan laskeneen lapsensa opiskelumotivaatiota. Oppilaille koitui ongelmia etenkin suuren vastuun ottamisesta, minkä seurauksena koulunkäyntiin liittyvä työmäärä koettiin liian raskaaksi. Osalla opiskelijoista motivaatio oli kadonnut kokonaan, ja eräs huoltaja mainitsi etenkin lukivaikeushaasteiden nakertaneen oman lapsensa opiskelumotivaatiota.

Päivänsalo (2020) toteaa, että motivaation puutteessa voi olla kyse motivoituneeseen tekemiseen liittyvien tunteiden puutteesta. Tämä puute on usein kokemuksena merkittävä ja voi muodostua esteeksi oppimiselle. Myös voimavarojen puuttuminen saattaa aiheuttaa motivaation

puutetta, ja tällöin olisi tarve levätä ja palautua. (Päivänsalo, 2020, s. 260 & 261) Eräs vastaaja koki etäkoulujan liian pitkäkestoiseksi jaksoksi ylläpitää lapsen motivaatiota. Pienten lasten kohdalla oli havaittu myös keskittymisvaikeuksia, turhautumista, opiskelun aloittamisen vaikeutta ja mielenkiinnon hiipumista.

”Aluksi lapset jaksoivat hyvin. Sitten iski uupumus ja kasvanut vaatimus itseohjautuvuudelle oli liikaa.”

”Lapsen motivointi tehtävien tekemiseen. Tehtävät ovat lapselle helppoja, eli kyse ei ole siitä. Ilmeisesti tilanne on jotenkin turhauttanut lasta tms., ja tehtävien tekemisen takia on käyty loputtomia taisteluita päivittäin.”

Monenlaiset epäselvyydet etäkoulunkäynnissä olivat vaikeuttaneet pienten lasten suoriutumista. Epäselvyyksiä oli ollut opetuksen ajankohdassa ja paikassa sekä siinä, mistä tehtävät löytyvät, miten ne tehdään ja miten ne palautetaan. Lisäksi projektiluontoisten tehtävien kohdalla oli ilmennyt vaikeuksia muistaa useampi viikko aiemmin annettuja tehtävänantoja, mistä johtuen läksyjä jäi tekemättä.

Eräs huoltaja koki, että etäkoulun edetessä vaatimukset tehtävien laajuuden ja sisällön suhteen kovenivat. Oli laajoja tutkielmia, joissa kiitettävälle arvosanalle oli laitettu tiukat tavoitteet. Alussa tehtävien ja tekemisen määrä oli ollut kohtuullisempaa, mutta loppua kohti kuormitus oli kasvanut. Joku oppilas oli tehnyt täyden työpäivän lisäksi kirjallisia töitä, liikuntaa sekä kotitalouden tehtäviä iltaisin ja viikonloppuisin. Usea huoltaja koki rasittavana tekijänä etäkoulun selvästi suuremman työmäärän verrattuna lähiopetukseen: liian suuren kasvun läksyjen sekä kokeiden määrässä. Koulunkäynnistä palautuminen otti enemmän aikaa, ja muutos vaatimustasossa aiheutti oppilaassa protestointia.

”Joskus lapsi kokee, että tekemistä on paljon enemmän kuin normaalisti koulupäivinä. Aiheuttaa kitinää ja valitusta.”

” Työmäärä on lisääntynyt selkeästi. Viikonloppuna tai sitten vapaalla on levätty.”

Oppilaan työskentelyn etenemisen havainnointi etäkoulussa on vaikeampaa ja hitaampaa mitä lähikoulussa. Jatkuva arviointi on mahdotonta. Aineistossa todettiin esimerkiksi, että eräs oppilas oli tehnyt kaikki äidinkielen tehtävät ja lähettänyt kuvan niistä opettajalle. Opettaja oli

huomauttanut jokaisessa virkkeessä olevasta virheestä, jolloin oppilas oli joutunut korjaamaan kaikki. Lähiopetuksessa puolestaan opettaja olisi voinut huomauttaa virheestä jo ensimmäisen virkkeen kohdalla, jolloin olisi mahdollisesti välttytty tuplatyöltä. Lisäksi vaikeudet oppimateriaalin saatavuudessa olivat aiheuttaneet myös motivaation heikentymistä. Eräs vastaaja totesi oman saamenkielisen lapsensa opiskelumateriaalin olleen puutteellinen.

Eräs huoltaja tiivistä ytimekkäästi etäkoulua käyvien oppilaiden motivaation säilyttämiseen tähtäävät toimintaohjeet ja -tavoitteet:

”Oppilaita ei saa jättää oman onnensa nojaan. Koulun on tehtävä kaikkensa, että kaikki oppilaat tavoitetaan. Kuulin, että yhdessä yläkoulussa oppilaat, joita ei ensin tavoitettu, oli otettu lähiopetukseen. Ja missään nimessä etäopetus ei saa jäädä viikkokausiksi Wilman kautta lähetettyjen viikkotehtävien varaan.”

Yllä oleva sitaatti alleviivaa lasten sekä nuorten ohjaamista ja tukemista oppimisen polulla etäkouluaikeinakin. Se asettaa haasteita: Kuinka varmistaa käytännössä kaikkien oppilaiden aktiivinen osallistuminen opetukseen ja kuinka varmistaa jatkuvalla yhteydenpidolla oppilaalle tunne tuen saatavuudesta? Jotkut huoltajat toivoivat opettajille lisää koulutusta liittyen tietotekniseen osaamiseen. Lisäksi nostettiin tärkeänä seikkana asiallisuuden säilymistä opettajan viestissä oppilaillensa.

6.2.3 Opettaja joustavuudella ja luovuudella uskaliaasti uuteen

Etäkoulu antoi monelle vanhemmalle mahdollisuuden seurata opettajien toimintaa lähempää ja tarkemmin verrattuna lähiopetukseen. Hyvän opettajan piirteinä mainittiin kärsivällisyys ja kannustavuus. Myös Lonka (2015, s. 164) tähdentää, että kannustavaa ja turvallista ilmapiiriä ei voida koskaan korostaa liikaa hyvän oppimiskulttuurin luomisessa.

Osa vastaajista oli kiinnittänyt huomiota opettajien hyvään ammattitaitoon. Opettajien tekemä suuri työmäärä opetuksen onnistumiseksi poikkeustilanteessa sai positiivista palautetta. Erään huoltajan huomio oli kiinnittynyt opettajan antaman positiivisen palautteen runsauteen. Lisäksi opettaja oli koettu avuliaana, välittömänä ja asioihin tarttuvana.

”Seurattuani lasten Teams-palavereja voin todeta, että opettajat ovat ihania. Ekaluokkalaisen opettajalla on mahdolloman hyvät hermot, ja hienosti hän jak-saa kannustaa kaikkia keskittymään ja yrittämään parhaansa.”

”Opettajat ovat olleet mahtavia, eikä ajasta ole jäänyt paha fiilistä mistään.”

Osa huoltajista mainitsi tärkeänä opettajien joustavuuden ja asioiden nopean hoitamisen. He kokivat toiminnan olleen sujuvaa koko koulun tasolla: rehtorin jämpäisyys ja jämäkkä tiedotus koettiin hyväksi samoin kuin ajantasainen tiedotus ja perustellut päätökset. Opettajan ajateltiin tehneen suuren työn lasten etäkoulun sujumisen eteen ja säilyttääkseen yhteyden oppilaisiinsa.

Opetusmenetelmät eli opettamisen työtavat tarkoittavat toimenpiteitä, jonka avulla opettaja organisoii ja pyrkii edistämään oppilaiden oppimista. Hyvät edellytykset oppimiselle tarjoavat työtavat, jotka mahdollistavat konkreettisen, vaihtelevan, aktivoivan, yhteistoimintaan ohjauvan ja oppilaan yksilölliset erot huomioivan opetuksen. (Vuorinen, 2001, s. 63) Se, miten opetusta toteutettiin etäkoulussa, poikkesi huoltajien mukaan tavanomaisesta opetuksesta oppimis-menetelmien suhteen. Huoltajat suhtautuivat myönteisesti uusiin ideoihin ja erilaisiin toteutus-tapoihin etäopetuksen onnistumiseksi, mikä nähtiin hyvänä asiana.

Tehtävänannot olivat sisältäneet yhteistä tekemistä myös perheen muiden jäsenten kanssa. Kotityöt oli koettu hyvin mieluisina tehtävinä. Huoltajat listasivat etäopetuksen positiivisina asioina tehtävien selkeät palautusaikataulut, suulliset kokeet, nopea avunsaanti tehtävien tekoon sekä mahdollisuus opiskeluun liittyviin keskusteluihin opettajan kanssa. Vastauksissa todettiin tärkeänä tekijänä lapsen taitotason huomioonottaminen tehtävien annossa sekä joustavuus. Opetuksen tehostamiseen valjastetut taidekasvatuksen muodot ja sähköiset opetusympäristöt koettiin hyödyllisiksi. Opettajan luovuus sekä monipuoliset ja helposti toteutettavat tehtävät nähtiin positiivisina.

”Kivoja yhteisöllisiä tehtäviä perheen kanssa. Kotityöt olleet plussaa.”

”hyödynnetty elokuvia ja musiikkia opetuksessa”

”Opettajalla on ollut mielenkiintoisia tehtäviä Sanoma Prossa ja Bingelissä.”

Vaikka etäopetus toteutettiin pääsääntöisesti sähköisin viestintäkanavin, yllättävästi vain muutama huoltaja nosti esiin lapsen tieto- ja viestintäteknikkaan liittyvien taitojen kehittymisen.

Joku mainitsi kahdeksanvuotiaan lapsensa ottaneen ns. digiloikan. Lasten nähtiin oppineen sujuvasti erilaisten sähköisten alustojen käyttö yhteydenpidossa. Opettajat olivat myös välittäneet sähköisesti kuvaa opetustilanteista, jotka vastasivat luokkahuoneessa tapahtuvaa normaaliopetusta. Videomuodossa oleva opetus mahdollistaa tilanteen toistettavuuden ja kertauksen.

”Loistavana konstina pidän opettajan lähettämiä videoita, jossa hän kuvaa tehtäväkirjaa (enkku) ja lausuu englannin sanoja... Oppilas voi kotona toistaa sanoja ja harjoitella lausumista niin kauan että luonnistuu. Eli tällaisia lisää.”

Opetuksen laatu on luonnollisesti merkittävä asia oppimiselle, ja muun muassa Lonka (2015, s. 164) mainitsee sen vaikuttavan tunteisiin. Lonka lisää, että selkeät tehtävät ja realistisesti arvioitu tehtävien vaikeustaso auttavat positiivisten tunteiden kokemiseen. Tässä tutkimusaineistossa monien vastaajien lapset eivät olleet tarvinneet henkilökohtaista tukea opiskeluunsa juuri ollenkaan. Huoltajat olivat auttaneet tehtävissä kuten läksyissä tavallisestikin. Huoltajat olivat tietoisia, että niin opettajalta kuin ohjaajaltakin saa apua tarvittaessa. Opettaja oli tiedustellut tuen tarvetta myös videoyhteydessään.

Enemmistö vastaajista koki lapsensa saaneen riittävästi tukea koululta etäopetusaikana. Myönteistä oli, että kiitosta sai tästä koko kouluhenkilöstö: rehtori, opettajat sekä koulunkäynninohjaajat. Tuen kanavina oli mainittu Wilma, videoyhteydet tai puhelin. Myös monet lapsista olivat olleet tyytyväisiä kaikin puolin etäopiskeluaikaan.

”Jokainen opettaja on tehnyt omalla tavallaan työtään, jokainen tapa on toiminut ja lasta on kuultu siitä, onko tuki ollut riittävää.”

Joillakin alkuopetuksen oppilailta oli ollut aluksi sopeutumisvaikeuksia uudenlaisen tilanteen ja työskentelyn kanssa. Opettajat olivat tulleet hyvin vastaan ohjeistaen vain pakollisten tehtävien tekemiseen ja pudottaen lisätehtäviä pois. Vaatimustasoa oli laskettu. Eräässä koulussa oppilaiden orientoitumista uudenlaiseen tilanteeseen oli helpottanut se, että rehtori oli käynyt tilannetta läpi etukäteen oppilaiden kanssa tsempten ja yhteishenkeä nostattaen.

”Ennen poikkeustilanteen alkua kutosluokkalaisen koulussa rehtori kiersi juttelemassa joka luokassa ja kertomassa miten tästäkin selvitään. Lapsilla oli todella luottavainen olo jo ennen poikkeusajan alkua.”

Opettajan pitämä videoyhteyksin tapahtuva opetus auttoi rytmittämään etäkoulupäivää. Se oli myös ollut selvästi motivoiva tekijä. Tehtävien ohjeistus oli selkiytynyt etäopetusajan edetessä. Opettajat olivat joustaneet omista työajoistaan kuten rehtoritkin.

”Ovat olleet koko ajan tavoitettavissa ja jopa soittaneet ja tarjonneet videopuheluiden avulla henkilökohtaista apua.”

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on osoittautunut kaikkein keskeisimmäksi oppimisprosessin laatua määrittäväksi tekijäksi (Pakarinen ym., 2013, s. 93). Muutama vastaaja nosti esiin riittävän vuorovaikutuksen, ja erään vastaajan kokemuksen mukaan etäkoulujakso vahvisti vuorovaikutusta sekä ennestään hyvää yhteistyötä. Tärkeänä vuorovaikutuksen ylläpitämisen tapana mainittiin opettajan ja oppilaan väliset kahdenkeskiset keskustelutuokiot.

”Jokapäiväinen jokaisen oppilaan moikkaus Zoom-kokouksen aluksi on kiva tapa huomioida jokainen lapsi. Lisäksi luokkalaisten välillä on hyvä yhteys ja huolehtivat keskenään, jos joku ei ole paikalla ja soittavat tai lähettävät viestejä.”

Eräs vastaaja mainitsi mukavana asiana sen, että hänen lapsensa syntymäpäivät huomioitiin ja vietettiin Teamsin välityksellä. Lisäksi oppilaiden yhteiset tapaamiset sähköisesti olivat osoittautuneet hyväksi tavaksi ylläpitää sosiaalista kanssakäymistä. Sillä oli tuettu yhteisöllisyyden tunteen säilymistä.

6.2.4 Opetuksellisen vastuun kantaminen ongelmallinen huoltajien arjessa

Tyytymättömien vanhempien palaute kohdistui opetuksen vastuukysymykseen. Etäkoulun aikana opetuksen vastuu kuului koululle, mutta käytännössä huoltajat kokivat vastuun siirtyneen liiaksi koteihin. Osa huoltajista koki päävastuun lapsensa ohjauksessa olleen heillä. Huoltajien aikaa kului paljon lasten opettamiseen.

”Rooli on ollut vahva, koska olen joutunut suurimmaksi osaksi opettamaan itse, kun opettajilla on olleet puutteelliset kanavat opetusta varten.”

”Opetuksen kaatuminen vanhemman niskaan.”

Ongelmia tuotti etäkoulunkäynnissä myös se, että tehtävät olivat liian erityyppisiä aiempiin lähiopetuksessa annettuihin. Outojen tehtävien edessä lapsi ei tiennyt, miten ne pitää tehdä.

Eräs yksinhuoltajavanhempi koki epäonnistuneensa koululaisensa toiminnan ohjaamisessa. Unohduksia tuli paljon, kun perheessä oli pienempiäkin huollettavia ja paljon arkiaskareita. Huoltaja yritti tukea lastansa kaikin tavoin, vaikka samalla tiesi opetusvastuun olevan opettajalla.

”Tuntuu siltä, että pienemmän koululaisen koko toiminnan ohjaus on ollut ulkoistettuna minulle. Koska ihan koko aikaa ei ole ollut mahdollista seistä vahtimassa pienemmän koululaisen toimia, on kaikenlaista jäänyt huomaamatta ja tekemättä...”

Usea vastaaja kertoi ensimmäisen luokan oppilaansa tarvinneen paljon huoltajan tukea selviytyäkseen etäkoulunkäynnistään. Moni vastaaja koki lapsensa itseohjautuvuuden toimineen ylittävänsäkin hyvin, mutta he näkivät, että tehtävien määrä oli ajoittain uuvuttava ja ylimitoitettu huoltajien ohjauskapasiteettiin ja voimavaroihin nähden. Opettajan auktoriteettiasema nousi myös selvästi vastauksissa esille: Lapsi suhtautui opettajan antamaan opettamiseen ja ohjeistamiseen luokahuoneessa myönteisesti, mutta kotona huoltajan tarjoamat neuvot ja apu eivät kelvanneet. Useampi huoltaja oli kokenut avuttomuutta ja haasteita lapsensa ohjaamisessa.

”Jaksaisin hyvin, jos lapset suostuisivat ottamaan apua vastaan. Mutta lattialla kierivät ja huutavat erityistapaukset vievät etätyöskentelijän voimia.”

”Tuntien taisteluja helpoista asioista, kun ei haluta, että äiti auttaa, mutta ei ymmärretä tehtävänantoja.”

Etäkoulu oli vaikeuttanut joidenkin huoltajien palkkatyön tekemistä. He kokivat, että valtaosa työpäivästä oli mennyt lasten tukemiseen: teknisten haasteiden selvittämiseen, lasten motivoimiseen ja lasten tukemiseen siinä, että tekemättömät tehtävät tulivat hoidetuiksi. Samanaikaisesti tapahtuvat etätyöt ja lasten etäkoulunkäynti koettiin etenkin suurperheissä isona haasteena. Muutama äiti sanoi kantaneensa vastuun lapsen ohjauksesta yksin, koska puoliso ei ollut osallistunut etäkoulunkäynnin tukemiseen millään tavoin. Huoltajien keskinäinen vastuunjako perheen töissä ja lasten etäkoulunkäynnin ohjauksessa oli ollut merkittävä tekijä huoltajan jaksamiselle. Tasapuolinen osallistuminen lasten etäkoulunkäynnin tukemiseen oli auttanut paljon arjen pyörittämisessä.

”Oma jaksaminen välillä tiukoilla, kun yrittänyt työpäivän päälle opastaa hankalammissa aineissa (matikka, fysiikka).”

Lasten etäkoulu kuormitti huoltajia. Muutama haastateltava koki, että huoltajia olisi pitänyt tukea enemmän koulun taholta: pitää tiiviimmin yhteyttä ja perustaa jonkinlaisia tukiryhmiä. Huoltajien työskentely kodin ulkopuolella aiheutti sen, että lasten auttaminen koulutehtävissä saattoi siirtyä epäinhimilliseen aikaan vanhempien työaikataulujen vuoksi. Jotkut huoltajat kuvasivat etäkoulupäivien venyneen jopa puoleen yöhön. Niin sanotun virka-ajan ulkopuolella myös yhteydenotto opettajaan oli hankalaa. Eräs huoltaja kertoi, että heillä aloitettiin tehtävien tekeminen aamulla kuudelta äidin vuorotyöstä johtuen.

6.3 Mitä tästä opimme? – Huomioitavaa mahdollisten tulevien etäopetusjaksojen varalle

Korona-aikainen poikkeustilanne opetti paljon. Saimme arvokkaita kokemuksia, joiden avulla voimme arvioida mennyttä: onnistumisia ja paljastuneita sudenkuoppia. Samalla kokemukset auttavat meitä varautumaan mahdollisiin vastaavanlaisiin tilanteisiin tulevaisuudessa. Aineisto alleviivasi monin esimerkein sen, että tällainen tilanne ajaa usein melko erillään olevat lapsen elämän saarekkeet kodin ja koulun tiiviiseen yhteistyöhön. Huoltajat antoivat kokemuksistaan kertomalla rakennusaineita pohdintaan, kuinka tuo yhteistyö toimisi mahdollisimman saumatomasti ja mahdollisimman monen yksittäisen oppijan parhaaksi.

6.3.1 Kirjavat toteuttamistavat opetuksen tasa-arvoisuuden heikentäjinä

”Kun on kaksi lasta täysin eri puolilla kaupunkia koulussa, niin erot etäopetuksen laadussa oli kyllä järkytys. Toisessa koulussa kaikista oppiaineista oli etätunnit alusta asti ja lisäksi itsenäisiä tehtäviä, jotka piti palauttaa opettajille. Toisessa koulussa etätunteja oli vasta viimeisinä viikkoina ja nekin pelkästään vieraista kielistä. Opetus puuttui siis lähes täysin ja oppiminen jätettiin oppilaan ja vanhemman vastuulle. Kaikki oppiminen tapahtui itsenäisesti tehtäviä tehden ja vain pieni osa tehtävistä palautettiin.”

Kuten yllä oleva sitaattikin osoittaa, että kaikki vastaajat eivät olleet tyytyväisiä etäkouluajankaiseen opetukseen ja ohjaukseen. Koulujen välinen vertailu osoitti suuriakin eroja sekä annettun opetuksen määrässä että opetuksen toteuttamistavoissa. Opettajia toivottiin ottamaan käyttöön erilaisia opetustapoja rohkeasti, mitä osa oli tehnytkin. Lisäksi huoltajat kaipasivat opettamiseen säännöllisyyttä: liveopetusta sekä normaalin oppitunnin mittaisia etäopetustuokioita ja lukujärjestyksen tuomaa ryhtiä etäopiskeluun.

Jotkut huoltajat kokivat etäkoulunkäynnin olleen lähellä kotikoulun pitämistä. Koulun puolelta oli todettu haasteelliseksi aktiivinen lähiopetuksen antaminen, koska isoissa perheissä ei ole kaikille lapsille omia laitteita. Tätä eräs huoltaja piti tekosyynä, koska myös älypuhelimet ovat yleisiä ja koska koululta oli luvattu lainata laitteita. Hänen mukaan kyse oli vain opettajan haluttomuudesta liveopetuksen järjestämiseen. Kritiikkiä sai myös 70-lukua muistuttava opettajajohtoinen opetustapa metodeineen ja koulutöiden arvioiminen pelkästään numeraalisella asteikolla 4–10.

Erään vastaajan mukaan etäkouluaikana henkilökohtainen yhteys oppilaaseen puuttui, ja opetus oli vain lista tehtäviä. Erityisesti kritisoitiin sitä, että ensimmäisen luokan oppilaan olisi pitänyt itse ottaa yhteyttä opettajaan apua tarvitessaan. Lisäksi huoltajat peräänkuuluttivat opettajilta aktiivisempaa kontaktinottoa oppilaisiin, runsaampaa palautetta tehdyistä tehtävistä sekä palaveria videon välityksellä. Opettajan ohjauksen nähtiin rauhoittavan levottomampiakin oppilaita. Etenkin erityisoppilaan todettiin tarvitsevan joka tehtävään suullisen ohjauksen opettajalta tai ohjaajalta sekä mahdollisuuden kontaktiin tehtävän aikana. Positiivisiakin kokemuksia opetuksen toteuttamistavoista mainittiin:

”Osa opettajista on pitänyt paljon etätunteja ja opettanut asioita videopuheluiden aikana, jolloin apua on voinut kysyä. Osa on antanut vain tehtäviä. Osa on yhdistänyt nämä ja antanut kannustavaa palautetta (viimeisen vaikutus on ollut kaikkein suurin).”

Vastaajien kokemukset lapsille annetuista tehtävistä koettiin oppilasta kuormittaviksi, kun tehtävät olivat liian laajoja tai niitä oli liikaa. Opiskeluun liittyvä ohjeistaminen, tiedottaminen ja valvonta olisi vaatinut säännöllisyyttä ja tarkkuutta. Huoltajien mukaan opettaja voisi tuoda etäkoulunkäyntiin sujuvuutta ja ryhtiä muun muassa seuraavat ohjeet muistaen: 1) Annetaan tärkeysjärjestykseltään porrastettuja tehtäviä ja aktiviteetteja. 2) Tartutaan aktiivisesti asiaan havaittaessa, että joku oppilas ei palauta tehtäviä tai että hän ei ole tavoitettavissa silloin kun pitäisi. Annetaan tarvittaessa yksityiskohtaisia ja selkeitä ohjeistuksia. Kaikki tehtävät näkyviin yhteen paikkaan, josta ne voi helposti poimia. 3) Kaikkia tehtäviä ei ole tarpeen tarkistaa jokaiselta oppilaalta. Näin yhteisten palautteiden jälkeen jäisi enemmän aikaa yksilöllisempään tukemiseen. 4) Annetaan selkeät tehtävänannot ja palautusajat tehtäville.

Erilaisten oppijoiden huomioiminen ja opetuksen toteuttamistapojen suhteuttaminen ikätasoiin valmiuksiin lisäsivät oppimismahdollisuuksiin tasa-arvoisuutta. Koulun taholta saadun

tuen riittämättömyyttä koettiin erityisesti pienten lasten kohdalla sekä tehostetun tai erityisen tuen oppilailta. Opettajan toiminnan arvioinnin lisäksi vastauksissa nousivat epätasa-arvoa aiheuttaneina tekijöinä koulunkäynnin aiheuttamat lisäkustannukset esimerkiksi ruoka- ja laitehankintojen muodossa.

6.3.2 Avaimia tieto- ja viestintäteknologian haasteisiin

Huoltajat näkivät monia ongelmia ja haasteita opetuksen järjestämisessä tieto- ja viestintäteknikan välinein. Nettyhteydet katkeilivat, ja oppilaiden valmiudet käyttää sähköisiä opetuskanavia olivat puutteelliset. He tarvitsivat henkilökohtaista apua ja tukea siihen paljon kotiväeltä. Tilanne digiloikkaan tuli niin yhtäkkiä, että myös opettajien halukkuudessa ja valmiuksissa ilmeni vajavaisuutta ottaa sähköiset työvälineet opetuksensa pääkanavakseen.

Huono nettyhteys ja koneiden toimivuusongelmat vaikuttivat etäkoulunkäynnin onnistumiseen ja sujumiseen ratkaisevasti. Monet lapset joutuivat käyttämään kodin omaa laitteistoa. Puhelimen kautta oli vaikeuksia pitää pitkiä videoistuntoja, kun näkymä oli pieni ja kun yhteys pätki etenkin Meet-istunnoissa. Useasta koulusta ei ollut mahdollisuutta lainata kannettavaa tietokoneita, vaikka opetus oli verkossa ja vaikka koululta olisi pitänyt pystyä tarjoamaan oppilaille opiskeluun ja yhteydenpitoon tarvittavat välineet. Riittämätön välineistö sekä laitteiden jakaminen samassa taloudessa olevien kesken lisäsi myös koulunkäynnin haastetta.

”Yksi läppäri ei riitä kahdelle kouluhommiin (toinen ammattikoulussa). Toisella venyi hommat pitkälle iltaan, jos toisella päivällä Teams-palavereja tai kokeita.”

Eräällä saamenkielistä koulua käyvällä lapsella oli tullut esteeksi oman äidinkielen käyttäminen, kun kaikki tietokoneohjelmat olivat suomenkielisiä. Hankalaksi koettiin myös se, että tehtävät tulivat Wilmaan huoltajan tunnusten taakse. Pienten oppilaiden huoltajat joutuivat työpäivänsä lomassa välittämään tehtävänantoja lapselle ja toisaalta lähettämään lapsen tuotoksia opettajalle päin, koska oppilaalla ei ollut omaa älylaitetta. Aineistosta nousi hämmästyttävä tieto, että kaikilla opettajillakaan ei ollut työvälineitä työn hoitamiseen.

”Pienemmän koulussa kesti kauan, että saivat aikaan opettajalle työpuhelimien ja soittoringin. Opettaja kyllä lähetti viestejä ja hankki sähköpostiosoitteet.”

Monenlaisten opetuksen ja oppimisen alustojen sekä kirjavien sovellusten käyttäminen aiheutti myös päänvaivaa. Oppilailta ja huoltajilta oli välillä vaikeuksia tietää, mistä mikäkin tehtävä

löytyy. Laitteisiin piti asennella monia sovelluksia, kun huomasi, mitä kukin tehtävä vaatii. Huoltajat kokivat, että tekniset haasteet olivat olleet turhauttavia ja että niihin oli ollut vaikea saada tukea. Tehtävät ja niiden palautuaikataulut koettiin vaikeiksi poimia kanavien viidakosta.

”Liikaa järjestelmiä käytössä: Wilma, Qridi, OneNote, sähköposti. Joitain tehtäviä ei palauteta ollenkaan, jotkut tänään, jotkut viikon sisään, jotkut toukokuun puoliväliin mennessä.”

Osa opettajista oli keskittänyt etäkoulun kuluessa tehtäviään tietyille alustoille. Eräs huoltaja koki, että alussa oli ollut vaikea hahmottaa, mitä palauttaa ja minne sekä missä olla läsnä. Lisäksi kirjautumisessa tarvittavien salasanojen muistaminen oli ollut vaikeaa. Jotkut huoltajat olivat havainneet, että virtuaalisesti toteutettava opiskelu houkutteli tekemään ihan muita asioita koulupäivän aikana.

”Koulupäivien aikana viestittelyä kavereiden kanssa ja pelailua, muiden juttujen touhuamista. Sama laite, jolla koulutehtävät pitäisi tehdä, tarjoaa rajattomat mahdollisuudet puuhata kaikkea muuta.”

Rautiainen (2016) viittaa professori Päivi Häkkisen todenneen digitalisaation merkityksen koulutuksen tulevaisuudessa riippuvan siitä, kuinka se pystytään valjastamaan pedagogisesti mielekkääseen käyttöön, vaikkapa lisäämään oppimista edistävää vuorovaikutusta ja arviointia. Rautiainen itse näkee digitalisaation tulevaisuuden valoisana, jos digiloikka rakentuu kokonaisvaltaisesti kokeilevalle kulttuurille. Hän tähdentää, että mukana olevissa erilaisissa näkökulmissa ja muutosprosessissa on osansa mielikuvituksella ja kriittisyydellä.

6.3.3 Panostusta aktiivisen vuorovaikutuksen ylläpitämiseksi

Vaikka vuorovaikutuksessa nähtiin muutama positiivinen näkökulma, niin monet vastaajat nostivat esiin vuorovaikutuksen vähyden ja sen huonon laadun. Etäopetuksen aloitukseen olisi kaivattu koulun taholta tukea. Etäkouluaiikana aktiivisempaa ja lämminhenkistä kanssakäymistä olisi toivottu enemmän monella tasolla: opettajan ja oppilaan välillä, oppilaiden kesken sekä myös huoltajien ja opettajan välillä. Koettiin, että yksittäisellä oppilaalla oli liian harvoin näköyhteys luokkatovereihin ja opettajaan. Etenkin pienten ja erityisen tuen piirissä olevien lasten kohdalla puutteellinen vuorovaikutus toi haasteita.

”Videoyhteyden käyttö ja puheluja useamman kerran viikossa... Mitä pienempi oppilas sen enemmän yhteydenpitoa opettajalta! Lapsen sosiaalisen tuen huomiointi voimakkaammin esimerkiksi videoyhteyksillä.”

Etäkoulunkäynnin sujuvuuteen vaikutti mutkistavasti erilaiset perhemuodot ja niiden kohtaaminen. Eräs huoltaja toivoi, että koulusta olisi huomioitu uusperheet ja ei-biologiset ”bonusvanhemmat” paremmin. Hän kaipasi sitä, että nämä epäviralliset huoltajat voisivat olla avoimesti vuorovaikutuksessa koulun kanssa ja että heitä arvostettaisiin lasta kasvattavina vanhemmina. Huoltajan mukaan suurperheen arjessa on muutenkin riittämiin haastetta eikä asiaa helppota se, jos koulun taholta mitätöidään tai väheksytään bonusvanhemman roolia. Hän tähdensi, että uusperheiden yleistyttyä voisi odottaa asenteen muuttumista: erilaisiin huoltajiin suhtautuminen kehittyisi eteenpäin, ja tilanteita ymmärrettäisiin arvioida tapauskohtaisesti.

Myös Vesisenaho toteaa, että vaikka inhimillistä kontaktia ei mikään voitakaan, on avattava rohkeasti uusia uria sekä lähdettävä yhdessä muuttamaan teknologiaa ja sen alkuperäisiä käyttötapoja. Olennaisiksi nousevat teknologian hyödyntämisen tavat. Mobiilius sekä muodollisten ja epämuodollisten oppimistilanteiden yhdistäminen ovat osa koulutuksen ja opetuksen järjestämisen tulevaisuutta. Vesisenahon ja hänen kollegoidensa mukaan tarvitaan *improvisaatiota, jossa* esimerkiksi tablettipohjaiset ratkaisut tarjoavat huikeita mahdollisuuksia yhdessä oppimiseen ja yhteiskehittelyyn uusilla tavoilla. (Rautiainen, 2016)

6.4 Aineistoperustainen katsaus huoltajien etäkoulukokemuksiin

Etäkoulunkäynnin keskiössä on yksittäinen oppilas henkilökohtaisine ominaisuuksineen, yksilöllisine taitotasoineen, motivaatioineen ja tuen tarpeineen. Oppilaan hyvillä opiskeluvälillä on merkittävä vaikutus koulunkäynnistä suoriutumiseen, millä puolestaan on vaikutusta opiskelumotivaatioon. Etäkoulunkäynti vahvisti monen lapsen opiskelutaitojen kehittymistä lisäten sinnikkyyttä, vastuunkantoa koulunkäynnistä, itseohjautuvuustaitoja, opiskelun tehostumista sekä pystyvyyttä. Opiskelutaitojen kehittyminen nähtiin merkittävänä hyötynä tulevaisuutta ajatellen.

Haasteita etäkoulunkäyntiin toi etenkin alkuopetusvaihe, kun lapsen itseohjautuvuuden taidot ja tietotekniset valmiudet ovat vielä hyvin kehittymättömiä. Iällä todettiin olevan suuri vaikutus

koulunkäyntiin. Etäkoulun vähäisempi vuorovaikutus haastoi oppilaan vaatien häneltä enemmän itseohjautuvuuden taitoja. Vertaisryhmän konkreettisen tuen puuttuminen näyttäytyi hyvin kaksijakoisena yksittäisen oppilaan suoriutumisessa: osalla motivaatio opiskeluun kasvoi korkeaksi, kun taas osalla se oli puutteellista tai lähes olematonta. Itsenäisyys ja aiempaa suurempi vapaus päättää opiskelun toteutumistavoista siivitti osan etäkoululaisista lähiopetusta parempiin tuloksiin.

Opetuksen siirtyminen äkkipäätöksellä koululuokasta digiympäristöön toi odottamattomia ja välttämättömiä negatiivisia seuraamuksia. Opiskeluolosuhteet kokonaisuudessaan olivat kouluissa hyvin erilaiset, joten yhtäläistä reseptiä hyvän opetuksen tarjoamiselle ei ollut saatavilla vaan sitä pikkuhiljaa kehiteltiin etäkouluajan kuluessa. Laitteiden saatavuudessa, erilaisten alustojen ja sovellusten käyttämisessä sekä nettiyhteyksien pelaamisessa oli ongelmia, mikä osaltaan vaikeutti niin huoltajien, opettajien kuin yksittäisten oppijoiden toimintaa. Tiedollisia ja taidollisia puutteita ilmeni niin koulun kuin kotien toimijoilla tieto- ja viestintätekniikan osaamisessa, joten sitä ei saatu tällä etäkoulujaksolla vielä tehokkaaseen käyttöön. Opiskelua vaikeutti osalla myös laitteiden suomenkielisyys. Kritiikkiä kohdistui etenkin niihin opettajiin, jotka eivät syystä tai toisesta käyttäneet sähköisiä viestintäkanavia aktiivisesti. Opettajan pitää päivittää myös tieto- ja viestintätekniikan osaamistaan ajanmukaisesti opetuksen onnistumiseksi. Kaikki eivät olleet vielä valmiita digiloikkaan, mutta jatkossa tulee tiedostaa, että se ei ole harkinnanvarainen opetusratkaisu.

Etäkoulun opetuksesta vastaa opettaja. Hän huolehtii, että oppilas saa opetussuunnitelman mukaista opetusta. Etäopetuksessa huoltajat pääsivät seuraamaan läheltä opettajan toimintaa, joka näyttäytyikin suurelle osalle huoltajista erittäin myönteisenä. Opettajan ammatillisuutta, positiivista työtettä ja tehtyä suurta työpanosta etäkoulujaksolla arvostettiin. Opettajan luovat ratkaisut, improvisointi ja joustavuus saivat kiitosta. Opettajan antama palaute ja kannustus koettiin merkityksellisinä voimanlähteinä kotona opiskelevalle oppilaalle, ja tällaista kontaktia osa huoltajista olisi toivonut enemmän. Perheenjäsenten välistä yhteistoimintaa ja kotitöitä sisältävät tehtävät koettiin mielekkäinä. Opettajat saivat tärkeää palautetta huoltajilta, miten kotitehtävät oli suoritettu ja millaisena tehtävien määrä koettiin. Näin huoltajat olivat tärkeä osa etäkoulutyön arviointia. Moni huoltaja koki, että päävastuu etäkouluaikaisesta opetuksesta oli siirtynyt heille. He peräänkuuluttivat opettajilta systemaattisuutta, käytäntöjen yksinkertaistamista ja aktiivisempaa liveopetusta sisältäen oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Etäopetuksen laadun pitäisi olla tasaisempi koulujen välillä ja käytänteiden yhteneväisempiä, mikä takaisi oppilaille

tasa-arvoisemmat lähtökohdat. Tälle kritiikille täytyy antaa kouluissa painoarvoa tuleviin mahdollisiin etäjaksoihin varauduttaessa.

Lain ja opetussuunnitelmatavoitteiden näkökulmasta tarkasteltuna koulun henkilökunnan tehtävänä on vastata etäkoulun toteutuksen tiedottamisesta, organisoinnista, tarvittavista opiskeluvälineistä sekä ruokailuun liittyvistä järjestelyistä. Etäkoulun toteutus kulminoituu hyvin keskeisesti koulun resursseihin, etenkin taloudellisiin. Ne voivat mahdollistaa hyvän etäkoulutoteutuksen tai niiden puute voi vaarantaa sen. Koulunkäyntiin liittyvillä ratkaisuilla kuten liveopetuksen määrällä, aikatauluista tiedottamisella ja ennakoinnilla on merkittävä vaikutus oppilaan sekä heidän huoltajiensa etäkoulukokemukseen. Oppilaan tuen ja rohkaisun tarve korostuu etäopetuksessa. Positiivista oli, että huoltajien enemmistö koki koululta saadun tuen riittäväksi.

Perheiden ja oppijoiden välisiin erilaisiin tarpeisiin on etäopetuksessa mahdotonta kokonaan vastata, joskin siihen pitää pyrkiä. Opettaja ei voi siirtyä kädestä pitäen neuvomaan oppilasta ollessaan fyysisesti eri paikassa, ja bonusvanhempaa ei voi nostaa viralliseksi huoltajaksi tiedonsaantioikeuksineen poikkeustilanteessakaan. Olosuhteet sanelevat raamit, ja tietyt asiat hoidetaan viran sanelemin säännöin. Kyse ei välttämättä ole haluttomuudesta, arvostuksen puutteesta tai opettajan joustamattomuudesta. Erilaisia ”pykäliä” voi toki olla tarpeen ottaa uudelleen tarkasteluun yhteiskunnallisten ilmiöiden muuttuessa.

Koti opiskelupaikkana suojaa oppilasta kouluympäristössä tapahtuvilta ikäviltä kokemuksilta, esimerkiksi kiusaamiselta tai jonkinlaiselta negatiiviseksi koetulta ryhmäpaineelta. Tälläkin tavalla etäkoulunkäynti voi siis kohentaa oppilaan hyvinvointia. Useat huoltajat kokivat etäkoulunkäynnin vahvistaneen omaa osallisuuttaan lapsen koulunkäynnissä, minkä kautta he ovat saaneet syvemmin tietoa oppilaan osaamisesta, vahvuuksista, tuen tarpeista sekä tämän päivän perusopetuksen sisällöistä. Huoltajien kokemukset olivat kuitenkin hyvin moniäänisiä: etäkoulujaksoa kehitettiin, arvioitiin neutraalisti tai kritisoiitiin monin esimerkein. Nostin analyysin loppuvaiheessa pääkategoriaksi ”Pedagogisen hyvinvoinnin”, koska tulososiossa esittelemäni huoltajien kokemukset liittyvät pedagogiseen hyvinvointiin joko tukien tai heikentäen sitä. Aineistossa nousi opiskelijan näkökulmasta katsottuna seuraavat teemat: osallisuus, toimijuus, motivaatio ja itsesääntelytaidot sekä voimavarat ja vahvuudet. Etäopetuksessa keskeisenä kysymyksenä pedagogisen hyvinvoinnin saavuttamiseksi onkin, kuinka rakentaa avointa ja aitoa kohtaamista digiympäristön keinoin. Opettajan toiminnalle se asettaa vaatimuksen jatkuvaan

itsensä ja oman pedagogisen toiminnan kehittämiseen. – Juuri siihen muutosprosessiin, johon etäkoulujakso antoi kunnon sysäyksen.

7 Diskussio

Tämä opinnäytetyö vahvisti käsitystäni siitä, että huoltajilla on arvokasta tietoa siitä, mitä seikkoja on hyvä huomioida varautuessamme mahdollisiin tuleviin etäopetusjaksoihin perusopetuksessa. Huoltajat olivat merkittävässä roolissa lasten etäopiskelun tukemisessa ja saivat läheltä seurata lasten opiskelua. Etäkoulu vaati tiivistä yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Etäopetukseen siirryttiin nopeasti, ja tilanne ei mahdollistanutkaan enää perinteistä luokkahuoneessa tapahtuvaa lähiopetusta. On selvää, että lasten siirtyessä kotiin oppimaan epätasa-arvoisuutta ilmeni monella tavoin. Jo huoltajien valmiudet ja resurssit ohjata lasta erilaisten opettävien asioiden kanssa vaihtelivat suuresti. Lisäksi oman ansiotyön hoitaminen lasten ohjaamisen rinnalla vaati ponnistelua ja työläitäkin järjestelyjä. Joustavuutta kysyttiin niin lapsilta itseltään, huoltajilta kuin opettajiltakin. Koti ja koulu eivät olleetkaan enää lapsen elämän erillisiä saarekkeita, vaan tilanne ajoi kasvattajat toimimaan yhteen. Valmiita, hyväksi koettuja ja toimivia malleja ei ollut, joten etäkoulujakso opetti meille paljon. Positiivista oli, että huoltajat näkivät etäopetuksessa myös paljon hyvää ja että huoltajien etäkoulujaksolla antama palaute oli huomioitu opetuskäytänteitä muuttamalla.

Metson (2004) tutkimuksen mukaan oppilaiden kokemus kodista on koulun vastakohta, ja koti näyttäytyy oppilaille vapauden valtakuntana. Tässä tutkimuksessa monella lapsella ilmeni vaikeuksia orientoitua opiskeluun kotiympäristössä ja toimia huoltajan käskystä, vaikka luokkahuoneopetuksessa ei ollut ongelmia: he eivät ikään kuin päässeet kotona koulumoodiin. Kuitenkin suurin osa huoltajista näki kodin olosuhteissa monia etuja. Kotikoulua tutkineet Anthony ja Burroughs (2010, s. 27) nostavat joustavuuden merkittävimmäksi motivaatiotekijäksi kotikoulun käymisessä. Tässä tutkimuksessa hyvinä asioina etäkoulunkäynnissä mainittiin muun muassa ajankäyttöllinen tehokkuus ja joustavuus sekä kiireetön, rauhallinen ja paineeton oppimisympäristö. Tällaisia asioita pitäisi huomioida myös perinteisessä lähiopetuksessa käyttämällä vertaisopetusta, pari- ja pienryhmätyöskentelyä, antamalla riittävästi aikaa olennaisille opetettaville asioille ja karsimalla turhaa sisältöä pois sekä eriyttämällä oppilaita tehtävienkoti-ilanteissa niin, että itsenäisempi ja nopeampi työskentelykin mahdollistuu. Esimerkiksi urakkatyypisillä tehtävänäannoilla voi motivoida itsenäisesti suorituvia oppilaita, jotka voisivat toisia odotellessaan tehdä jotain omavalintaista ”hiljaista” tekemistä.

Monet huoltajat näkivät lapsen aktiivisen ja itsenäisen roolin etäkoulunkäynnissä edistäneen suuresti lapsen opiskelu- ja itseohjautuvuustaitoja. Näen, että parhaimmillaan etäkoulunkäynti

tarjoaa mahdollisuuden tukea pedagogista hyvinvointia monilla tavoin osallisuuden lisääntyessä. On selvää, että yksittäinen lapsi voi päästä vaikuttamaan opiskeluunsa liittyviin asioihin syvemmin kotona opiskellessaan. Hänellä voi olla mahdollisuus suunnitella esimerkiksi opiskelunsa ajankäyttöä enemmän ja tulla kuulluksi tehokkaammin kahden kesken huoltajan ohjauksessa kuin isossa opetusryhmässä. Yksilöllisessä, lapsilähtöisessä, osallistavassa ja vuorovaikutteisessa oppimisprosessissa lapset ovat mukana jo suunnitteluvaiheessa osallistuen toimintatapojen kehittämiseen alusta alkaen: hekin voivat asettaa tavoitteita, keskustella ja pohtia eri ratkaisuja (mm. Laisaari, 2019, [Lapsen osallisuus koulussa – Lapsenoikeudet.fi](http://Lapsen%20osallisuus%20koulussa%20-%20Lapsenoikeudet.fi)). Tähän etäkoulunkäynti toisaalta pakotti ja toisaalta antoi mahdollisuuden. Etäkoulunkäynnistä nähtiin olevan myös kauaskantoisia positiivisia seurauksia ja hyötyä tulevaisuuden jatko-opiskeluihin. Tämä osoittaa sen, että lapsi tai nuori oli tullut etäopiskelun myötä tietoisemmaksi omista opiskelutekniikoistaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan huoltajilla olevan ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta, jota koulusta tuetaan. Opetussuunnitelman perusteet edellyttävät, että huoltajilla on mahdollisuus päästä osallisiksi koulutyöhön ja sen kehittämiseen ja että heillä on mahdollisuus tutustua koulun arkeen. (POPS, 2014, s. 35) Tutkimusten mukaan huoltajien osallisuus lasten koulunkäyntiin on tärkeää (mm. Sormunen, Tossavainen & Turunen, 2011, s. 192), ja lapsen oppimiseen vaikuttaa eniten se, että vanhemmat osallistuvat lapsen oppimiseen kotona (Harris & Goodall, 2008, s. 277). Tämän tutkimuksen huoltajat kokivat etäkoulujakson tarjonneen heille luontevasti aktiivisen osallisuuden mahdollisuuden lasten koulunkäyntiin ja samalla lapsikohtaisen tuntemuksen lisääntymisen kautta tien syvällisempään ymmärtämiseen. Kurkistus perusopetuksen sisältöihin ja nykypäivän menetelmiin voi herättää innostuksen olla aktiivisemmin osana koulun toimintaa ja sen suunnittelua. Esimerkiksi koulujen vanhempainyhdistyksiin tarvitaan huoltajista vireitä toimijoita, joten siinä olisi yksi vaikutuskanava. Opetustyö on julkista, mutta vain harva huoltaja käy seuraamassa lähiopetusta. Metso (2004, s. 115) toteaa, että huoltajat eivät kuulu koulun arkeen ja että he tulevat kouluun vain erikseen kutsuttuina ja useimmiten silloin, kun oppilaat eivät ole siellä.

Rehtorien ja opettajien näkökulmasta katsottuna kodin ja koulun välisessä yhteistyössä haasteena on huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön määrittelemisen ja muotoutumisen. Orellin (2020, s. 4) väitöstutkimuksessa pohditaan, kannustetaanko huoltajia osallisuuteen koulumarkkinoilla vai onko tärkeämpää kannustaa heitä lähikoulun kehittämiseen. Tämä tutkimus nostaa esiin huoltajien osallisuuden kokemuksen koulun ja kodin välisessä yhteistyössä positiiviseen

valoon. Lähes kaikki vastaajat olivat tyytyväisiä ja kokivat yhteydenpidon myönteisenä. Useissa huoltajien kommenteissa heijastuu arvostus opettajien pedagogista osaamista kohtaan sekä kiitos opettajien myönteisestä asennoitumisesta ja ymmärtävyydestä sekä suuresta panostuksesta ja joustavuudesta jatkuvien muutosten keskellä. Etäkoulunkäyntijakso lisäsi myös opettajien ja huoltajien ymmärtämystä toistensa rooleista kasvattajina ja lapsen oppimisen tukijoina. Tämä kokemus voi parhaimmillaan lisätä molemminpuolista luottamusta.

Etäkoulunkäynnissä annetut toiminnalliset ja yhteisölliset perhetehtävät koettiin yleensä mukavina ja vaihtelevina tavanomaisiin tehtäviin nähden. Korona-aikana, kun kaikki sosiaaliset kontaktit olivat minimissä, perheenjäsenten yhteistoiminnalla saattoi olla mieltä kohottava vaikutus. Eräs huoltaja mainitsi kotiympäristössä tapahtuvan opiskelun suojaavan lasta koulukiusaamiselta sekä leimaantumiselta lisäten lapsen hyvinvointia ja turvallisuudentunnetta. Lapset eivät ole turvassa kaikilta negatiivisilta ryhmäilmiöiltä koulussa, vaikka kiusaamistapauksiin pyrittäisiin puuttumaan. Moni huoltaja kuitenkin peräänkuulutti luokkayhteisön virtuaalisia tapauksia, koska yhteenkuuluvuuden tunteen ylläpitäminen oli lapselle tärkeä. Kouluyhteisön sosiaaliset suhteet koettiin yleensä lapsen hyvinvointia tukevin.

Böök ja Perälä-Littunen (2015, s. 618–619) toteavat huoltajien tietävän opetusvastuun kuuluvan koulun henkilöstölle. Etäkoulunkäynnissä monet huoltajat kokivat käytännössä päävastuun lapsen opettamisesta siirtyneen heille. Huoltajia ihmetytti yksikkö- ja ryhmäkohtaiset erot annetussa opetuksen määrässä ja sen toteutuksessa. Toiset opettajat näkivät paljon vaivaa löytääkseen poikkeustilanteeseen sopivat ja toimivat opetusmenetelmät ja -kanavat sekä ylläpitääkseen koulutyössä edes jonkinasteista struktuuria. Toiset lapset kärsivät opetuksen puutteesta, ja tehokas opiskelu olisi käynyt mahdottomaksi ilman huoltajien tukea. Selvää on, että tällaisissa tapauksissa opetusvelvollisuus ei ole toteutunut lainsäädännöllisesti oikein ja että yksittäisen oppilaan oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta on vaarantunut. Mikä tilanteesta teki sitten niin vaikean?

Etäopetus tapahtui suurelta osin käyttämällä sähköisiä kanavia. Luokkahuoneessa tapahtuvassa lähiopetuksessa käytetään valkotaluja, tykkeitä ja digikameroita, mutta etäopetus vaatii videointeja ja Teamsia vastaavien livealustojen käyttämistä. Näin ohjelmat olivat uusia opettajalle. Korona-aikana ihmisiä varoitettiin kokoontumasta julkisilla paikoilla, ja monissa perheissä kulkemiset minimoitiin. Moni opettajakin siirtyi kotiin työskentelemään opetusvälineis-

tönsä ja lähes kaiken materiaalinsa jäädessä koululle. Niiden hyödyntäminen olisi vaatinut työpaikalle menemistä, mitä juurikaan ei haluttu tehdä. Etenkään, jos itse tai joku läheisistä kuulu ns. riskiryhmään. Mediassa liikkui tuolloin monenlaista tietoa esimerkiksi siitä, että virus olisi tartuttava pinnoille siirryttyäänkin useiden päivien ajan. Havainnollistavien livetuntien tekeminen oli siis monelle opettajalle kotioloista käsin haasteellista. Toisaalta mielenkiintoa esimerkiksi Teams-välitteisen opetuksen lähettämiseen vähensi joillakin opettajilla tieto, että opetus ei tavoittaisi esimerkiksi netin katvealueilla olevia oppilaita. Lisäksi ohjauksellisia ongelmia syntyi muun muassa siten, että vaikka sinulla olisi ollut video- tai puhelinyhteys pieneen oppilaaseen, et sinä opettajana tai koulunkäynninohjaajana voinut häntä kuitenkaan kädestä pitäen auttaa esimerkiksi oikean sivun etsimisessä. Konkreettista mallia tai ohjausta tarvitsevat oppilaat joutuivat varmasti kääntymään monissa asioissa kotiväen puoleen. Tällainen ohjauksellinen vastuunjako ei ollut kenenkään mielestä toivottu, mutta välillä se oli tilanteen sanelema välttämätön pakko.

Graduni aineisto osoitti, että etäkoulun toteuttaminen teknologiaa hyödyntäen tarjosi mahdollisuuksia opettajille ja oppilaille. Kuitenkin nostettiin myös esiin merkittäviä puutteita, joita olisi tärkeä huomioida opetustyössä. Etäkoulunkäynti osoitti sen, että opettajien on otettava haltuun digitaalisen oppimisympäristön mahdollisuudet ja oltava jatkossa valmiita käyttämään niitä monipuolisesti. On rukattava oppilasryhmälle sopivat toimintatavat, joiden muotoutumisessa on kuunneltava myös huoltajien ja lasten näkemyksiä. On tehtävä jatkuvaa arviointia etäjakson aikana, siitä mikä toimii ja miten tilanne koetaan myös kodeissa. On keskusteltava siitä, kuinka opetuksellisen vastuun jakautuminen nähdään. Yhteisöllisyyttä on vaalittava: lasten tulee nähdä toisiaan ja myös huoltajille olisi tärkeä pitää vanhempainiltoja virtuaalisesti.

Nyt tilanteen normalisoiduttua ja lähiopetuksessa oltaessa on hyvä hetki tarkastella mennyttä poikkeusaikaa oppien siitä ja jatkojalostamalla asioita. Koulutuksellinen tasa-arvo pitää olla aina tähtäimenä erilaisten oppijoiden tarpeet huomioiden. Jälkeenpäin on hyvä todeta, että etäkoulua olisi pitänyt valmistella ennakkoon ja että oppilaiden olisi pitänyt saada harjoitella virtuaaliopetusmaailmaa. Huoltajan tiedustellessa etäkoulunkäynnin hyviä puolia lapseltaan vastaus oli ollut, että ”Siinä ei ollut mitään hyvää.” Vaikka joillekin lapsille kouluyhteisö vuorovaikutussuhteineen on merkittävä, niin kommentti antaa paljon pohtimisen aihetta. Tämän tutkimuksen tuloksissa näkyi monella tavoin se, että lasten erilaiset lähtökohdat vaikuttavat suuresti oppimistuloksiin ja opiskelumotivaatioon. On tärkeä huolehtia jokaisen lapsen kohdalla myönteisen opiskeluasenteen säilymisestä ja sen tavoitteen eteen on opettajan ponnisteltava.

Tämän tutkielman tulokset ovat samansuuntaisia kuin esimerkiksi Kaisa Fonsell-Lehdon (2022) sekä Mikko Romppasen ja Joni Setälän (2022) graduissa esitetyt. Romppasen ja Setälän (2022) mukaan kielteisiin etäkoulukokemuksiin yhteydessä olevista tekijöistä merkittävimmiksi muodostuivat etäkoulun toteuttamiseen ja opetuksen laatuun liittyvät tekijät sekä lasten ja nuorten hyvinvointiin yhteydessä olevat tekijät. He jatkavat, että opetuksen heikko laatu ja tuen puute aiheuttivat haasteita oppimiselle, ja eristys ikätovereista sekä arjen virikkeettömyys lisäsivät lasten ja nuorten pahoinvointia. (Romppanen & Setälä, 2022, s. 1) Hyvinvointi-teema nousi selvästi esille tässäkin tutkielmassa, jota voisi tutkia syvemmin. Toisena jatkotutkimusaiheena voisi olla esimerkiksi se, saivatko etäkoulukokemukset aikaan lähiopetuksessa koulukäytänteiden muutoksia esimerkiksi lasten itseohjautuvuustaitojen tukemiseksi ja lisäämiseksi. Siinä voisi asiaan perehtyä vaikkapa opettajien näkökulmasta.

Tämän opinnäytetyön tekeminen ansiotyön ohessa on tuntunut raskaalta. Haasteita ilmeni myös siinä, että aihe liittyy kouluyhteisöön, josta minulla ei ole työkokemusta. Käsitteiden haltuunotto on vaatinut kirjallisuuteen perehtymistä ja alan ihmisten auttavaa kädenojennusta. Olen oppinut paljon tämän prosessin aikana saaden eväitä myös varhaiskasvatuksen opettajan ja varajohtajan työhön, sillä lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen pedagogiikankin ytimessä on lapsen aktiivinen toimijuus ja osallisuus. Tämän tutkimuksen myötä nämäkin seikat ovat kirkastuneet. Vaikka tutkimuksen tekemisessä on ollut ajoittain pattitilanteita, niin on ollut myös virkistäviä ahaa-elämyksiä ja onnistumisen kokemuksiakin. Tarkkuutta on vaadittu, että tutkimusraportista on tullut tiedekunnan nykyvaatimuksia mukaileva. Tutkimusprosessista jäi kokonaisuudessaan positiivinen jälkimaku.

Tämän laadullisen tutkimuksen toteuttamisessa avoimin kysymyksin kerätty nettiaineisto toimi hyvin mahdollistaen tulosten moniäänisyyden. Jos aineistoa olisi kerätty esimerkiksi yhdellä kysymyksellä, luultavasti sisällöllinen anti olisi jäänyt huomattavasti köyhemmäksi. Tutkimuksen tavoitteena oli luoda grounded theory -lähestymistavan keinoin teoria keskeisistä etäkoulunkäyntiin liittyvistä asioista. Pidän tutkimusaihetta tärkeänä, sillä aineistosta nousevista näkökulmista on hyötyä pohdittaessa koulun pedagogiikkaa ja oppilaan koulunkäynnin järjestelyjä nopeasti muuttuvan yhteiskunnan keskellä. Näkökulma on sikälikin hyödyllinen, että koulujen toimintaa tarkastellaan nyt ulkoapäin huoltajien päästyä aivan ikkunaruuudun äärelle. Teoriaosa ja tutkimustulokset tukevat hyvin toisiaan tarjoten lisävalaistusta ja vahvistusta. Tutkimukseni tarjoama lisätieto etäkoulunkäynnistä antaa työvälineitä niin opetuksen kehittämistä varten kuin tutkimuskentällekin.

Lähteet

Ahola, A. 2009. [Tilastokeskus – Monta menetelmää, monenlaisia vastauksia, stat.fi.](http://tilastokeskus.fi)

Ahonen, S. 2012. Yleissivistävä koulutus 2000-luvun alussa. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 172–175.

Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

[Ankkuroitu teoria eli grounded theory — Jyväskylän yliopiston Koppa, jyu.fi.](http://www.koppa.jyu.fi)

Anthony, K. V. & Burroughs, S. 2010. Making the transition from traditional to home schooling: Home school family motivations. *Current Issues in Education*, 13 (4).

Antikainen, A & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Tasa-arvon unelma ja todellisuus. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 441–479.

Anttila, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Hamina: Akatiimi.Oy.

Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Böök, M. & Perälä-Littunen, S. 2015. Responsibility in Home–School Relations – Finnish Parents' Views. *Children & Society* 29 (6), 615–625.

Charmaz, K. 1996. Grounded Theory. Teoksessa Smith, J. A., Harré, R. & Langenhove, V. (toim.) *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage Publications, 27–49.

Creswell, J. W. 2003. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. 2. painos. California: Sage Publications.

Donnelly, M. P. 2012. A Global Perspective on Freedom in Education through the Eyes of the Homechool Movement. *University of St. Thomas Journal of Law and Public Policy* 7 (1), 51–69.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Faw, L. 2020. This Isn't What Anyone Planned: What Homeschooling Mothers Can Teach Us About Pandemic-Schooling. Californian yliopiston julkaisu. Berkeley Review of Education 10 (1). <https://escholarship.org/uc/item/7gk6v9p4>.

Feeniks-nettikoulu. https://feeniks-koulu.fi/wp_feeniks/.

Fonsell-Lehto, K. 2022. ”Kouluissa on varmasti tehty suunnitelma vastaavan varalle”. Etäopetuksen parhaat käytännöt. Koettu etäopetus ja onnistumiset koronakeväänä 2020 helsinkiläisten huoltajien avovastauksissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. [ProGradu Etäopetuksen parhaat käytännöt huoltajien kokemana 2020 poikkeusoloissa \(helsinki.fi\)](https://progradu.helsinki.fi/etäopetuksen-parhaat-kaitytannot-huoltajien-kokemana-2020-poikkeusoloissa-helsinki-fi)

Glaser, B. & Strauss, A. 1967. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Hawthorne.

Glaser, B. 1978. Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, California: Sociology Press.

Grönholm, P. 17.3.2020. Opetushallitus tarkensi ohjeita etäopiskelusta: Mobiililaitteiden käyttöä ei voida edellyttää, materiaalien oltava perusopetuksessa maksuttomia. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006442094.html>

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Suomen Unicef. [Hyvä, paha koulu: kouluhyvinvointia hakemassa | Jyväskylän yliopisto - Jykdok | JYKDOK \(finna.fi\)](https://www.unicef.fi/tyo-ja-oppiminen/hyva-paha-koulu-kouluhyvinvointia-hakemassa)

Harris, A. & Goodall, J. 2008. Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. Educational Research 50 (3), 277–289.

Heikkinen, A. 28.3. 2019. ”Nyky maailmassa ei pärjää sillä, että istuu hiljaa ja tekee annetut tehtävät” – Oululaisopettajan luokassa jo ekaluokkalaiset ottavat vastuuta oppimisestaan. Ylen

artikkeli. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/28/nykymaailmassa-ei-parjaa-silla-etta-istuu-hiljaa-ja-tekee-annetut-tehtavat>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Holopainen, A., Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Grounded theory: aineistolähtöinen tutkimustapa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 249–266.

Holopainen, L. & Lappalainen, K. 2011. Pedagoginen näkökulma kouluhyvinvointiin. Teoksessa: Pohjola, K. (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 109–118.

Hongisto, S. 19.12.2019. Pisa-tutkimus: Suomessa hyvät oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi yhdistyvät poikkeuksellisella tavalla. OAJ. <https://www.opettaja.fi/ajassa/pisa-tutkimus-suomessa-hyvät-oppimistulokset-ja-oppilaiden-hyvinvointi-yhdistyvat-poikkeuksellisella-tavalla/>

Huhtamäki, E., Holma, H., Nokelainen, P. & Kumpulainen, K. 2017. Oros ilo – Lasten näkökulmia iloa tuottavista peruskoulun oppimisympäristöistä. Kasvatus 48 (4), 336–352.

Häkkinen, P., Kiili, C., Hautala, J., Pöysä-Tarhonen, J., Kannianen, L. & Leppänen, P. H. T. 2021. Lukemisen ja oppimisen vaikeudet digitaalisissa ympäristöissä. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 206–221.

Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulussa nykyisiin kouluihin. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Iivonen, E. & Pollari, K. 14.5.2020. Etäopetusta voisi hyödyntää lähiopetuksen apuna – myös koulujen tarjoama tärkeä sosiaalinen tuki edellyttää fyysisistä kouluyhteisöä. Sanomalehti Kalevan mielipidekirjoitus. <https://www.kaleva.fi/etaopetusta-voisi-hyodyntaa-lahiopetuksen-apuna-my/2526783>

Jakku-Sihvonen, R. 1996. Opetuksen saavutettavuus ja koulutuksellinen tasa-arvo arvioinnin kohteena. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R, Lindström A, Lipsanen S (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Yliopistopaino, 2–6.

Johnson, P. 2007. Johdanto. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Juva: PS-kustannus, 9–12.

Johnson, P. 2007. Koulu muutoshasteiden kohteena. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Juva: PS-kustannus, 71–84.

Jouslehto, M. 7.5.2020. Lapset pärjäneet hyvin etäkoulun laitehaasteissa – perheillä paljon myönteisiä kokemuksia etäkoulusta. Maaseudun tulevaisuus. <https://www.maaseuduntulevaisuus.fi/kotimaa/artikkeli-1.1086181>

Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 16/2022. [Työyhteisöpolkuja uusiin lukutaitoihin - Kuinka osaamisen kuvaukset tukevat työyhteisölähtöistä kasvatuksen ja opetuksen kehittämistä? \(mediataitokoulu.fi\)](https://www.kansallinen.fi/tyoyhteisopolkuja-uusiin-lukutaitoihin-kuinka-osaamisen-kuvaukset-tukevat-tyoyhteisolahtoista-kasvatuksen-ja-opetuksen-kehittamista?)

Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena-kustannus, 119–130.

Karttunen, H. 5.5.2020. Luokanopettaja Kalle Mannisen mukaan etäkoulu on ollut suuri oppimiseikkailu – Mitkä ovat etäopiskelun plussat ja miinukset? Hämeen Sanomat. <https://www.hameensanomat.fi/kaupunkiutiset/luokanopettaja-kalle-mannisen-mukaan-etakoulu-on-ollut-suuri-oppimiseikkailu-mitka-ovat-etaopiskelun-plussat-ja-miinukset-1280348/>

Koskela, M. 2020. Tuoko digiloikka tasa-arvon? Teoksessa Koskela, M. & Tuomi, E. (toim.) Toisin tehty. Keskusteluja koulusta. Helsinki: Kustantamo S & S, 135–147.

Kotilainen, M–R. 2015. Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa. Designperustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.–6.luokilla. Lapin yliopisto. [Kotilainen_Marja-Riitta_ActaE_166pdfA.pdf \(ulapland.fi\)](https://www.kotilainen.fi/ActaE_166pdfA.pdf)

Kotiopetus. [Kotiopetus | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://www.kotiopetus.fi/)

Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. 2008. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 209–218.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat: kohti osallistavia oppimisympäristöjä. CICERO Learning. Helsingin yliopisto.

Kuuskorpi, M. & Sipilä, K. 2016. Johdanto. Teoksessa Kuuskorpi, M. & Sipilä, K. (toim.) Opetuksen digitalisaatio, uudet oppimisympäristöt ja uusi pedagogiikka. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 3–6.

Kyselyt. [Kyselyt — Jyväskylän yliopiston Koppa \(jyu.fi\)](http://kyselyt.jyu.fi)

Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2018. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanomaa.

Laisaari, J. 7.8.2019. [Lapsen osallisuus koulussa - Lapsenoikeudet.fi](http://lapsenoikeudet.fi)

Laru, J. 29.11.2018. Sanoma lehti Kaleva, mielipidekirjoitus, [Digitaaliset välineet kouluissa – joko olisi aika tarjota opettajille riittävät tiedot ja taidot uusien menetelmien ja välineiden hyödyntämiseen? | Kaleva](https://www.kaleva.fi/uutiset/2018/11/29/digitaaliset-valineet-kouluissa-joko-olisi-aika-tarjota-opettajille-riittavat-tiedot-ja-aidot-uusien-menetelmien-ja-valineiden-hyodyntamiseen/)

Leino-Kaukiainen, P. & Heikkinen, A. 2011. Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860- luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 16–33.

Leppänen, P., Kiili, C., Hautala, J., Kanninen, L., Aro, M., Loberg, O., & Lohvansuu, K. 2017. Nettilukemisen haasteet. Teoksessa Savolainen, H., Vilkkö, R. & Vähäkylä, L. (toim.) Oppimisen tulevaisuus. Tallinna: Gaudeamus, 80–89.

Lichtman, M. 2013. Qualitative Research in Education. A User's Guide. California: Sage Publications.

Liiten, M. 14.4.2020. Helsingin Sanomat. Etäopetusta saa nyt miljoona opiskelijaa, mutta varsinaista kotikoulua käy vain noin 400 oppilasta. [Etäopetusta saa nyt miljoona opiskelijaa, mutta varsinaista kotikoulua käy vain noin 400 oppilasta - Päivän lehti 14.4.2020 | HS.fi](https://www.hs.fi/uutiset/artikkelit/etaopetusta-saa-nyt-miljoona-opiskelijaa-mutta-varsinaista-kotikoulua-kaay-vain-noin-400-oppilasta-20200414)

Lindström, A. 1996. Tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet suomalaisen peruskoulun tavoitteeksi. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R, Lindström A, Lipsanen S (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Yliopistopaino, 7–35.

Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.

Luoto, R. 2009. [Kyselytutkimuksen suunnittelu. Duodecim-lehti 125 \(15\), 1647–1653. Kyselytutkimuksen suunnittelu \(duodecimlehti.fi\)](#)

Malmberg, K. 25.3.2020. Moni vanhempi ymmärsi etäkoulun idean heti väärin, huomasi opettaja ja kirjoitti heti Facebookiin tyhjentävän päivityksen – Tämä jokaisen vanhemman pitäisi ymmärtää, kun lapsi opiskelee kotona. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/elama/art-2000006452383.html>

Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2017. Vanhempi nuoren koulunkäynnin tukena. <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/elamaa-kouluikaisen-kanssa/elamaa-ylakoululaisen-kanssa/vanhempi-nuoren-koulunkaynnin-tukena/>

Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylän yliopisto.

Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-kustannus, 133–157.

Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 7–11.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. laitos, 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.

Morgan, H. 2020. Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas 93 (3), 135–141.

Myyry, S. 20.10.2020. Peruskoulun tasa-arvokäsitys murroksessa. <https://ilmiomedia.fi/artikkelit/peruskoulun-tasa-arvokasitys-murroksessa/>

Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.

Norrena, J. 2019. Oman oppimisen kapteeni. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nyysölä, K. & Vitikka, E. 2013. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Teoksessa Pyhäntö, K. & Vitikka, E. (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 7–20.

OAJ. 16.3.2020. Koulut ja oppilaitokset siirtyvät kuukaudeksi etäopetukseen – palkka maksetaan normaalisti. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-eta-opetus/>

Ojala, M. 2020. Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiselle erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja.

Opetushallitus. [Opetushallitus \(oph.fi\)](https://oph.fi)

Orell, M. 2020. Kodin ja koulun yhteistyö – Oletus yhteisestä ymmärryksestä? Turun yliopiston julkaisuja.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Rasku-Puttonen, H. 2013. Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja–oppilasvuorovaikutus. Teoksessa Pyhäntö, K. & Vitikka, E. (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 93–111.

Perusopetuksen laadun kehittämisohjelma vuosille 2020–2022. <https://okm.fi/perusopetuksen-kehittamisohjelma>

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

Setyowati Putri, R., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti Mayesti, L. & Hyun Chi, C. 2020. Impact of the COVID-19 Pandemic on Online Home Learning: An Explorative Study of Primary Schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology* 29 (5), 4809–4818.

Shenton, A. K. 2004. Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information* 22 (2), 63–75.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Simola, H. 2012. ”PISAn ihme” – suomalaisen peruskoulun menestystarina. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle, 435–440.

Sjöblom, K., Mälkki, K., Sandström, N. & Lonka, K. 2016. Does Physical Environment Contribute to Basic Psychological Needs? A Self-Determination Theory Perspective on Learning in the Chemistry Laboratory. *Frontline Learning Research* 4 (1), 17–39.

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2013. Oppimista ja hyvinvointia peruskoulun arjessa. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 131–145.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja, A: 43.

Sormunen, M., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2011. Home–School Collaboration in the View of Fourth Grade Pupils, Parents, Teachers, and Principals in the Finnish Education System. *The School Community Journal* 21 (2), 185–211.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. California: Sage Publications.

Strömberg, J. 16.3.2020. Hallitus päätti pitkästä listasta toimia koronaviruksen torjumiseksi – lue tästä kaikki hallituksen päätökset. Yle uutiset. [Hallitus päätti pitkästä listasta toimia koronaviruksen torjumiseksi – lue tästä kaikki hallituksen päätökset \(yle.fi\)](#)

Suomen perustuslaki 731/1999. [Suomen perustuslaki 731/1999 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)

Suopanki, K. 14.4.2020. Ylen artikkeli. [Lastensuojeluilmoituksia ja punaisia Wilma-merkin-töjä – monet erityislapset jääneet ilman tukitoimia etäkoulun vuoksi \(yle.fi\)](#)

[Survey. Survey — Jyväskylän yliopiston Koppa \(jyu.fi\)](#)

Tuomaala, S. 2011. Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860- luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 95–110.

Tuomi, E. 2020. Etäopettajan kevät. Teoksessa Koskela, M. & Tuomi, E. Toisin tehty. Helsinki: Kustantamo S & S, 126–131.

Tuomi, E. 2020. Mistä puhumme, kun puhumme koulutuksen tasa-arvosta. Teoksessa Koskela, M. & Tuomi, E. Toisin tehty. Helsinki: Kustantamo S & S, 11–23.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. Vuosien 1998, 2009 & 2015 painokset. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. [Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa \(tenk.fi\)](#)

Valkonen, M. 12.8.2020. Korona on jo muuttanut koulunkäyntiä pysyvästi, ja muutoksen pitäisi vielä jatkua. Tampereen yliopisto. [Korona on jo muuttanut koulunkäyntiä pysyvästi, ja muutoksen pitäisi vielä jatkua | Unit \(tuni.fi\)](#)

Valtioneuvosto. 16.3.2020. Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>

Varjo, J., Rinne, R. & Simola, H. 2016. Arvioida ja hallita: Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa: menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. 6. painos. Tampere. Resurssi.

Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J. & Miettunen, A. 2021. Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2021:4. [Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020 \(oph.fi\)](https://oph.fi)

YK:n vammaisyleissopimus | Ihmisoikeuskeskus / Människorättscentret / Human Rights Centre

Ylönen, H-L. 28.5.2020. Yhteiset Lapsemme 2/2020: ”Jollain tavalla hyvää, ja jollain tavalla ei-hyvää”. Oppilaiden, opettajien ja vanhempien kokemuksia etäkoulusta. <https://www.yhteisetlapsemme.fi/blog/yhteiset-lapsemme-2-2020-jollain-tavalla-hyvaa-ja-jollain-tavalla-ei-hyvaa/>

Liite 1 – Kirje huoltajille ja nettikyselyn runko

Poikkeustilanteessa toteutettu yhteistyö kodin ja koulun välillä

Koronavirus (COVID-19) -pandemia on vaikuttanut merkittävästi lasten ja nuorten koulunkäyntiin. Suurin osa oppilaista on ollut etäopetuksessa kevään aikana. Vaikka päävastuu opetuksen toteutuksesta on koululla ja sen opettajilla, osallistuvat myös huoltajat lastensa koulunkäyntiin tässä tilanteessa monin tavoin.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kodin ja koulun välinen yhteistyö on toteutunut poikkeustilanteessa. Tutkimuksessa selvitetään huoltajien kokemuksia erityisesti kodin ja koulun vuorovaikutuksen toteutumisesta, opettajilta ja koululta saadusta tuesta ja ohjeistuksesta etäopetukselle sekä Wilman käytöstä. Kysely on suunnattu ensisijaisesti kouluikäisten lasten huoltajille.

Molemmat huoltajat voivat vastata kyselyyn yhdessä. Tällöin molempia huoltajia pyydetään vastaamaan taustatietoja koskeviin kysymyksiin. Mikäli perheessäsi on perusopetuksen piirissä olevia eri-ikäisiä lapsia, voit halutessasi eritellä asioiden toteutumista kunkin lapsen kohdalla erikseen.

Kyselyn alussa esitetään muutamia taustakysymyksiä. Tämän jälkeen on yhteistyötä yleisesti koskevia kysymyksiä sekä sen jälkeen erityisesti koulunkäynnin tukemiseen liittyviä kysymyksiä. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 20 minuuttia, vastaajia ei voi tunnistaa. Kyselyaineistoa hyödynnetään tieteellisissä julkaisuissa, koulutusmateriaalina sekä mahdollisesti myös opinnäytetöiden aineistona. Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksesi vastaustesi käyttöön edellä mainituissa tarkoituksissa. Vastaathan kyselyyn 17.5.2020 mennessä.

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta. Yhteydenotot ensisijaisesti sähköpostitse anu.alanko@oulu.fi

Anu Alanko
Yliopistonlehtori
Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Sosiologia

Poikkeustilanteessa toteutettu yhteistyö kodin ja koulun välillä

1. Huoltajan sukupuoli
2. Huoltajan ikä
3. Asuinkunta
4. Huoltajan koulutus
5. Huoltajan ammatti
6. Perheessä olevien kouluikäisten lasten iät ja luokka-asteet
7. Huoltajan työssäkäynti poikkeustilanteessa (etätö, työskentely kodin ulkopuolella tms.)
8. Onko joku perheenne lapsista tehostetun tai erityisen tuen piirissä? Jos, niin minkä ikäisiä kyseiset lapset ovat?
9. Mainitse kaikki ne välineet ja kanavat, joiden avulla olet ollut yhteydessä lapsesi / lastesi kouluun / opettajiin poikkeustilanteen aikana? (Esim. puhelimitse, sähköpostilla, Wilma-järjestelmä). Mainitse myös vastauksessasi, mikä näistä välineistä / kanavista on ollut yleisimmin käytössä?
10. Arvioi, miten onnistunutta yhteydenpito koulun / opettajien kanssa on ollut poikkeustilanteessa yleisesti?
11. Millaisia haasteita kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön on liittynyt poikkeustilanteessa?
12. Millä tavoin Wilma-järjestelmää on hyödynnetty kodin ja koulun välisessä yhteistyössä poikkeustilanteessa? Arvioi vastauksessasi Wilman käyttöön liittyviä onnistumisia ja haasteita.
13. Millä tavoin koulu / opettajat ovat tukeneet lapsesi / lastesi etäopiskelua poikkeustilanteessa?
14. Miten riittäväksi koet koululta / opettajilta saadun ohjeistuksen ja tuen etäopiskeluun?
15. Millaisia haasteita etäopiskeluun on perheessänne liittynyt?
16. Millaisia toiveita esittäisit koululle ja opettajille etäopiskelun ohjaukseen ja tukemiseen jatkossa?
17. Mitä hyvää etäopiskelussa on ollut?
18. Arvioi omaa rooliasi lapsesi / lastesi koulunkäynnin tukijana poikkeustilanteessa. Vastauksessasi voit myös tuoda esille, miten perheessänne on jaettu vastuu huoltajien kesken lasten etäopiskelun tukemisen suhteen.
19. Muita kommentteja? Voit kommentoida tässä yleisesti etäopiskeluun sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyviä kokemuksia koronavirus (COVID-19) -pandemian ajalta. Kaikki kokemukset ovat arvokkaita.

Liite 2 – Aineiston analysointia

Opiskelupäivän joustavuus
Rauhallinen opiskeluympäristö
Ravinnon nauttiminen rauhassa → OLOSUHTEET
Keskittyminen koulutyöhön
Tilojen jakaminen ja yhteensovittaminen
Koulukiusaamisesta suojautuminen

Lapsen koulutyö tutummaksi
Lapsen vahvuudet ja haasteet näkyviksi → HUOLTAJIEN ROOLI
Lapsen opiskelun tukeminen
Huoltajilla opetusvastuu

Motivaatio koulutyöhön
Vastuunkanto opiskelusta → OPISKELUTAIDOT, MOTIVAATIO
Opiskelun sujuminen
Opiskelun työmäärä

Opettajan ammatillisuus
Uusien opetustapojen ideoiminen
Opettajan positiivisuus → OPETTAJA, OPETUSMENETELMÄT
Sitoutuminen etäkoulun toteutukseen
Opetuksen toteuttaminen

Oppilaan iän huomioiminen
Tuen tarpeen huomioiminen → OPPIMISEN TUKI
Oppilaan kuormitus
Koulun tuki

Laitteiden saatavuus
Laiteongelmat
Netin toimivuus → TIETO- JA VIESTINTÄTEKNIikka
Sovellusten määrä ja käyttö
Tietoteknisten taitojen kehittyminen

Vuorovaikutuksen toteutumien
Vuorovaikutuksen laatu → VUOROVAIKUTUS
Oppilaiden sosiaalinen kanssakäyminen
Yhteydenpidon erilaiset kanavat