

SERJA TURUNEN – ANITTA MELASALMI – KAISA PIHLAINEN – TEIJA KOSKELA

## Peruskouluikäisten lasten vanhempien koettu toimijuus covid-19-pandemian hätäetäopetuksen aikana

Turunen, Serja – Melasalmi, Anitta – Pihlainen, Kaisa – Koskela, Teija. 2022. PERUSKOULU-  
IKÄISTEN LASTEN VANHEMPIEN KOETTU TOIMIJUUS COVID-19-PANDEMIAN HÄTÄETÄ-  
OPETUKSEN AIKANA. *Kasvatus* 53 (5), 467–482.

Artikkelissa tarkastellaan perusopetuksen pandemian ensimmäistä etäopetusjaksoa vanhempien kokemana. Aineisto kerättiin maaliskuussa 2020 sosiaalisessa mediassa jaetulla kyselyllä. Laadulliseen tutkimukseen valittiin aineistoksi vastaukset, joissa vanhemmat (N=317) kuvailivat voimavarojaan ja huolenaiheitaan etäopetusaikaan liittyen. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavasti hyödyntäen Biesta, Priestley ja Robinsonin (2015) ekologista mallia, jossa toimijuutta jäsennetään kolmella ulottuvuudella: aiemmilla elämäkokemuksilla, koetulla nykyhetkellä ja tulevaisuuden näkymillä. Vanhempien kyvykkyyden tunnetta lastensa etäopetuksen tukijoina vahvistivat koulutus, työkokemus, vanhemmuudesta karttunut asiantuntijuus ja toimivat ihmissuhteet. Toimijuuden kokemusta puolestaan vahvistivat tilaisuudet vaikuttaa arjen uudelleenorganisoimiseen, esimerkiksi etätyön mahdollistamana. Yhteistyö koulun kanssa koettiin usein yksisuuntaisena ja puutteellisena; vanhemmat kokivat toimijuuttaan koskevat odotukset epäselviksi. Tulevaisuutta koskevat huolet olivat harvinaisia vanhempien ajatuksien ollessa enimmäkseen nykyhetkessä ja etäopetusajasta selviämisessä. Tulokset haastavat pohtimaan, kuinka vanhempien aktiivista toimijuutta lastensa koulunkäynnin tukijoina voitaisiin vahvistaa niin kriisitilanteissa kuin normaalissa kouluarjessakin.

Asiasanat: covid-19-pandemia, ekologinen malli, etäopetus, hätäetäopetus, peruskoulu toimijuus, vanhemmat

## Johdanto

Keväällä 2020 Suomen kaikkien oppilaitosten tilat suljettiin ja lähiopetus keskeytettiin valtioneuvoston päätöksellä globaalin koronapandemian (covid-19) aiheuttaman poikkeustilan vuoksi. Äkillinen siirtymä etäopetukseen muutti nopeasti vanhempien toimijuutta lastensa oppimisen ja arkielämän kannattelijoina. Samaan aikaan koulujen sulkeutumisen kanssa tapahtui muitakin muutoksia perheiden elämässä: Monien vanhempien työtehtäviä siirrettiin kotiin tai työt loppuivat, esimerkiksi lomautusten myötä. Arkiset asiat, kuten kaupassakäynti, tuli hoitaa totutusta poikkeavalla, pandemia-aikaan soveltuvalla tavalla. Perheiden arki uusine järjestelyineen keskittyi hyvin nopeasti kotiympäristöön.

Perusopetuksen järjestäjille annettiin viisi päivää aikaa muutoksen toteuttamiseen, jolloin perheille jäi saman verran aikaa arkensa uudelleenjärjestelyyn. Aivan kaikkia perheitä äkillinen etäopetus ei kuitenkaan koskenut. Lähiopetusta järjestettiin niiden vanhempien lapsille, jotka työskentelivät yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisillä aloilla. Erityisen tuen päätöksen saaneille lapsille järjestettiin lähiopetusta silloin, kun vanhemmat eivät kyenneet huolehtimaan kotona etäopetuksen onnistumisesta. Myös varhaiskasvatus ja sen yhteydessä toimiva esiopetus toteutettiin lähiopetuksena. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.)

Järjestelyjen nopeasta ja ennakoimattomasta luonteesta huolimatta etäopetukseen siirtyminen näyttää tutkimuksien valossa sujuneen Suomessa melko hyvin (Iivari, Sharma & Ventä-Olkkonen 2020; Niemi & Kousa 2020). Monissa Euroopan maissa sekä oppilaat että vanhemmat suhtautuivat myönteisesti muuttuneisiin opetusjärjestelyihin ja sopeutuminen tapahtui nopeasti (ks. Bubb & Jones 2020; Vuorikari, Velicu, Chaudron, Cachia & Di Gioia 2020). Etäopetusvalmius oli periaatteessa olemassa, mutta ilman pakkotilannetta opettajien perehtyminen oli jäänyt puutteelliseksi (Gudmundsdottir & Hathaway 2020).

Kansainvälinen tutkimus on nostanut esiin myös sosioekonomisen epätasa-arvon tietoteknisen välineistön saatavuudessa (ks. mm. Muraille 2020) sekä koulujen ja vanhempien epätasaiset valmiudet tukea etänä toteutettavaa opetusta digitaalista teknologiaa hyödyntäen (ks. mm. Song, Wang & Bergmann 2020). Monissa maissa vanhemmat olivat huolissaan pandemian negatiivisista vaikutuksista lastensa koulumenestykseen (Vuorikari ym. 2020).

Kansainvälisessä kirjallisuudessa kiireellisestä siirtymisestä etäopetukseen on käytetty ilmaisua hätäetäopetus (*emergency remote teaching*, Hodges, Moore, Locke, Trust & Bond 2020). Kasvatustieteellisistä julkaisuista valtaosa tarkastelee hätäetäopetusta opetushenkilöstön tai oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksemme tavoitteena on sen sijaan tutkia suomalaisen perusopetusikäisten lasten vanhempia ja heidän toimijuuttaan covid-19-pandemian hätäetäopetusjaksolla. Käytämme artikkelissa käsitettä hätäetäopetus silloin, kun viittaamme yhteiskunnassa vallitsevaan tilanteeseen ja etäopetus viitattessamme vanhempien toimintaan. Käytämme artikkelissa pääasiassa käsitettä vanhemmat edellyttämättä biologista sukulaisuussuhdetta. Hallintoon tai perusopetuslakiin viitattaessa käytämme käsitettä huoltajat. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymys on: miten perusopetusikäisten lasten vanhemmat kokivat toimijuutensa suhteessa lastensa koulunkäyntiin covid-19-pandemian ensimmäisen hätäetäopetusjakson alkuvaiheessa, maaliskuuhuhtikuussa 2020?

## Vanhempien toimijuus ja osallisuus

Toimijuuden (*agency*) käsitteen viitekehyksenä on usein käytetty erilaisia sosiokulttuurisia teorioita, jolloin toimijuus on nähty yhtenä peruskäsitteenä keskusteltaessa yksilön ja yhteiskunnan välisistä suhteista. Keskeinen kysymys on ollut, ohjaako yksilö toimintaansa omilla valinnoillaan vai ohjaavatko yhteiskunnalliset rakenteet ja lainalaisuudet yksilön toimintaa (ks. esim. Layder 1997; Sewell 1992). Relationaalinen sosiologia suhtautuu

kriittisesti sosiologian suuntaukseen, joka painottaa rakenteita ja näkee ihmisen käyttäytymisen deterministisesti määräytyvänä (ks. mm. Emirbayer & Goodwin 1994). Sen sijaan relationaalisessa sosiologiassa toimijuuden nähdään rakentuvan dynaamisissa prosesseissa, sosiaalisissa suhteissa ja verkostoissa (ks. esim. Dépelteau 2018; Emirbayer 1997). Suhteet nähdään reunaehtoja rakentavina tekijöinä, mutta yksilöt voivat valita, millä tavalla suhtautua olosuhteisiinsa (ks. mm. Archer 2012). Suhtautumiseen vaikuttavat aikaisemmin muotoutuneet tavat, mielikuvat tulevasta sekä nykyhetkestä (Emirbayer & Mische 1998).

Toimijuuden käsite vakiintui kasvatus-tieteen tutkimukseen tämän vuosituhannen puolella (ks. esim. Biesta & Tedder 2007; Lipponen & Kumpulainen 2011; Oolbekink-Marchand, Hadar, Smith, Helleve & Ulvik 2017). Kouluun sijoituvassa tutkimuksessa toimijuuden nähdään toteutuvan institutionaalisissa ja kulttuurisissa kehyksissä, kodin ja koulun sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Ferguson, Hanreddy & Ferguson 2014). Käsitteellisesti vanhempien toimijuus (*parental agency*) kytkeytyy vanhempien ja opettajien yhteistyöhön. Se ilmenee vanhempien aloitteellisena ja aktiivisena osallistumisena formaaleihin ja informaaleihin vuorovaikutustilanteisiin. (Rautamies, Vähäsantanen, Poikonen & Laakso 2019.) Aktiivisen toiminnan lisäksi vanhemmat voivat myös aktiivisesti päättää olla toimimatta. Esimerkiksi Schnee ja Bose (2010) kuvaavat nollatoimintaa (*null actions*) osana vanhempien toimijuutta, jolloin vanhemmat päättävät kasvatuksellisista syistä olla toimimatta ja tekemättä asioita lastensa puolesta. Nollatoiminta voi pohjautua vanhempien haluun vahvistaa lasten itsenäistä työskentelyä tai tarjota lapsille mahdollisuus kehittyä.

Vanhempien toimijuuteen sisällytetään usein osallisuus (ks. esim. Griffiths, Norwich & Burden 2004; Rautamies ym. 2019; Vincent 2001). Ferlazzo (2011) on kuvaillut koulun pyrkimystä osallistaa vanhemmat suulla johtamiseksi, jolloin vanhemmille kerrotaan osallistumisen tavoista (*involvement*), kun puoles-

taan korvilla kuunteleminen on koulun inkluusiivisempaa ja kumppanuuteen pyrkivää toimintaa, jolloin vanhempien ajatuksia, toiveita ja huolia (*engagement*) kuunnellaan. Osallisuus voidaan määrittää myös käsitykseksi omasta asemasta toimijana, jolla on oikeuksia ja velvollisuuksia (Ojala 2020) ja kokemukseksi yhteisöön kuulumisesta (Hanhivaara 2006).

Tutkimuksessamme vanhempien toimijuus nähdään laajemmin kuin edellä mainituissa teorioissa on kuvattu. Vanhempi voi olla aktiivinen toimija lapsensa koulunkäynnin ja hyvinvoinnin suhteen, vaikka ei suoraan olisi vuorovaikutuksessa koulun kanssa. Osallisuus määritellään tutkimuksessamme vanhempien kuulumisena erilaisiin lapsen oppimista ja hyvinvointia tukeviin sosiaalisiin verkostoihin, joissa perhe on koulun rinnalla keskeinen.

### **Vanhempien toimijuus lasten koulunkäynnissä**

Vanhempien osallistaminen sekä kodin ja koulun yhteistyö ovat jo pitkään olleet keskeisiä osa-alueita suomalaisen peruskoulun kehittämistyössä. Koska yhteistyön tutkimus on kohdentunut kasvatuksen eri näkökulmiin, myös käytetyt käsitteet vaihtelevat. Kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevässä tutkimuksessa viitataan usein vanhempiin, kun taas perusopetuslaki (1998) ja hallinto käyttävät käsitettä huoltajat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014) löytyvät molemmat käsitteet.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) ja perusopetuslaki (1998) ohjeistavat myös yhteistyöhön ja osallistamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan tasa-arvoisen, yhdenvertaisen ja kaikkia osapuolia kunnioittavan yhteistyön tärkeyttä, jonka tavoitteena on edistää lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin edellytyksiä, turvallisuutta sekä koulun yhteisöllisyyttä (POPS 2014). Perusopetuslaki (1998) ohjeistaa kouluja esimerkiksi huomioimaan huoltajia lapsen oppimisen tukeen liittyvissä asioissa, ja perusopetusasetus (1998, 10§) velvoittaa kouluja tiedottamaan huoltajille riittä-

vän usein oppilaan edistymisestä, työskentelystä ja käyttäytymisestä. Yhteistyön ja osallistamisen käytännön toteutukseen ei lain-säädännössä kuitenkaan puututa, vaan valta päättää yhteistyön käytänteistä jätetään opetuksen järjestäjälle.

Vanhempien osallisuutta ja sitoutumista lastensa koulunkäyntiin voidaan havainnollistaa jatkumona, jonka ensimmäinen ulottuvuus kuvaa koulun intresseistä lähtevän suhteen vanhempien sekä koulun välillä ja toinen ulottuvuus vanhempien suhdetta lastensa oppimiseen (Goodall & Montgomery 2014). Vanhempien aktiivisen osallistumisen lastensa koulunkäyntiin on joissain tutkimuksissa havaittu tukevan lasten koulumenestystä. Aktiivisesta kodin ja koulun yhteistyöstä hyötyvät erityisesti lapset, joilla on vahva sosioekonominen tausta. (McElderry & Cheng 2014.) Toisaalta kaikissa tutkimuksissa ei ole havaittu selvää yhteyttä vanhempien osallistumisen ja oppimistulosten välillä (ks. mm. Hartas 2015). Oppimistulosten lisäksi vanhempien osallisuudella ja aktiivisella toimijuudella voidaan nähdä olevan merkitystä lasten koulukokemuksiin ja kouluhyvinvointiin (Koskela 2021).

Vanhempien aktiivista toimijuutta pidetään tärkeänä edellytyksenä yhteistyölle (ks. mm. Murray, McFarland-Piazza & Harrison 2015; Rautamies ym. 2019). Yksimielisyyttä vanhempien osallisuutta tukevista keinoista tai niiden tärkeydestä ei kuitenkaan ole (Epstein 2011). Kodin ja koulun yhteistyön keskeisinä ulottuvuuksina voidaan nähdä esimerkiksi yhteyksiä luova johtaminen, jaetut tavoitteet, toimijoiden keskinäinen luottamus sekä tiedon välittäminen (D'Amour, Goulet, Labadie, San Martín-Rodríguez & Pineault 2008). Ammattilaiset käyttävät usein professioihinsa perustuvaa valtaa ja määrittävät vanhempien asemaa sekä toimijuutta (Griffiths ym. 2004; Rix & Page-Smith 2008). Tämä näkyy esimerkiksi siten, että matalampaan sosiaaliluokkaan kuuluvien vanhempien osallisuus ja toimijuus ovat muita heikompia (Metso 2004; Vincent 2001).

Vanhempien osallisuuden tiellä voi kuitenkin olla monenlaisia tiedostettuja tai tiedostamatto-

mia esteitä. Tutkimusten mukaan vanhempien vaikutusmahdollisuudet koulun arkeen näyttäsivät olevan satunnaisia ja ristiriitaisia (Bryan & Henry 2012; Koskela 2021; Metso 2004; Orell & Pihlaja 2018) eivätkä he useinkaan koe tulevansa tuetuksi ja arvostetuksi (Barnes 2008). On havaittu, että vanhempien tulee neuvotella oma asemansa keskusteluissa opettajien kanssa kerta toisensa jälkeen (Tveit 2009). Osallisuuden esteiksi voivat muodostua myös ristiriitaiset käsitykset lasten, vanhempien, opettajien ja moniammatillisten toimijoiden oikeuksista tai velvollisuuksista. (Barnes 2008; Knibbe & Horstman 2020; Koskela 2021; Rogers 2007.)

Tutkimuksessamme kodin ja koulun yhteistyö nähdään relationaalisina, ihmisten välisissä verkostoissa rakentuvina suhteina. Sekä koulunkäynnin normaaliarjessa että erityistilanteissa on oleellista kysyä, kuinka vanhemmat kokevat oman toimijuutensa sekä siihen liittyvät rajoitteet, velvoitteet ja oikeudet. Relationaalisen asiantuntijuuden näkökulmasta kasvatusalan asiantuntijoiden on tuhoisaa olettaa tietävänsä tai tunnistavansa yhteistyökumppaneidensa tarpeita tai toiveita kysymättä heiltä itseltään. Osallisuuden näkökulmasta toimijuus ymmärretään sekä edellytyksenä osallistua yhteiseen toimintaan että osallistumisen tuloksena. Yksilöllä on siten kokemus itsestään toimijana ja tietoisuus toimintamahdollisuuksistaan. Lisäksi tutkimuksemme lähestymistapa on ekologinen, jolloin tutkittavien toimijuutta tarkastellaan yksilön osaamisen, toimintakyvyn ja ympäröivien yhteisöjen sekä ympäristön olosuhteiden moniulotteisena vuorovaikutuksena (Biesta, Priestley & Robinson 2015; Biesta & Tedder 2007).

## Aineisto ja analyysi

Tutkimuksemme perustuu covid-19-pandemian ensimmäisen aallon 2020 poikkeusolojen aikana kerättyyn suomenkieliseen kyselyaineistoon. Kyselyä jaettiin sosiaalisessa mediassa nopeasti koulujen sulkemisen jälkeen; vastauslinkkiä pyydettiin myös jakamaan eteenpäin (niin kutsuttu lumipallo-otanta). Sosiaalisen median käy-

tön tavoitteena oli varmistaa, että kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista ja aineisto pysyi anonyyminä. Toisaalta verkostot johtivat hyvin koulutettujen vastaajien yliedustukseen.

Vastauksista poimimme vanhemmat, joilla oli yksi tai useampia lapsia perusopetuksessa ja jotka olivat vastanneet vähintään toiseen lomakkeen etäopetusjaksoa koskevista avoimista kysymyksistä: ”Mitkä ovat juuri nyt poikkeustilanne huomioiden tärkeimmät vahvuutesi ja voimavarasi perheenne lapsen/lasten koulunkäyntiä ajatellen?” ja ”Mikä juuri nyt huolestuttaa perheenne lapsen/lasten koulunkäynnissä eniten?”. Lopullinen aineisto koostui 317 vanhemman (ks. Taulukko 1) vastauksista.

Teoriaohjaavassa analyysissä koko työryhmämme koodasi aineiston ensin kolmeen pääluokkaan Biestan ym. (2015) ekologisen mallin pohjalta sisältäen toimijan

menneisyyden (*iterational*), toimijan tulevaisuuteen suuntautuvat lyhyt- ja pitkäaikaiset suunnitelmat (*projective*) sekä toimijan kokemat nykyhetkeä rakentavat tekijät (*practical-evaluative*). Toimijuuden nähdään muokkautuvan ajallisena prosessina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Biesta ym. 2015; Lipponen & Kumpulainen, 2011; Oosterhoff, Oenema-Mostert & Minnaert 2020.) Ekologista mallia (Biesta ym. 2015) mukaillen tarkastelimme aineiston pääluokissa vanhempien 1) kokemuskertymään perustuvaa koettua osaamista ja kyvykkyyttä, joka auttaa toimimaan uudessa tilanteessa, 2) havaintoja ja tulkintoja vastausajan (tämänhetkisestä) todellisuudesta ja niistä suhteista, joissa todellisuus rakentuu (esimerkiksi arvot, sosiaaliset struktuurit ja ympäristö) ja 3) tulevaisuutta koskevia uskomuksia ja ajatuksia.

TAULUKKO 1. Vastaajajoukon kuvaus

| Vastaajat N=317         |                                     | f (n) | f (%) |
|-------------------------|-------------------------------------|-------|-------|
| Sukupuoli               | nainen                              | 291   | 91,8  |
|                         | mies                                | 23    | 7,3   |
|                         | ei halua sanoa                      | 3     | 0,9   |
| Työllisyys*             | työssä                              | 235   | 74,1  |
|                         | työtön tai lomautettu               | 32    | 10,1  |
|                         | opiskelija                          | 25    | 7,9   |
|                         | muu työtilanne**                    | 35    | 11,1  |
|                         | puuttuva vastaus                    | 2     | 0,6   |
| Koulutustaso            | peruskoulu                          | 3     | 0,9   |
|                         | toisen asteen tutkinto              | 73    | 23    |
|                         | alempi korkeakoulututkinto tai AMK  | 90    | 28,4  |
|                         | ylempi korkeakoulututkinto tai YAMK | 129   | 40,7  |
|                         | tohtori                             | 19    | 6     |
|                         | puuttuva vastaus tai muu            | 3     | 0,9   |
| Lapsia perusopetuksessa | 1 lapsi                             | 149   | 47    |
|                         | 2 lasta                             | 128   | 40,4  |
|                         | 3 lasta tai enemmän                 | 38    | 12    |
|                         | puuttuva vastaus                    | 2     | 0,6   |

\*osa vastaajista oli merkinnyt useampia vaihtoehtoja; \*\* esim. hoitovapaa, sairausloma, kuntoutustuki, eläke

Päälukittelun jälkeen jatkoimme analyysia aineistolähtöisesti laadullisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Luimme aineiston useaan kertaan kunkin päaluokan näkökulmasta tarkastellen. Alaluokkien kriteereiksi asetimme, että ne kattavat koko koodatun aineiston, sisältyvät mielekkäästi päaluokkiin ja nimeävät ytimekkäästi aineiston keskeisiä sisältöjä. Analyysiyksiköt olivat eri pituisia, yhden merkityksen sisältäviä ilmauksia. Koko työryhmä testasi luokittelurunkoa sekä pää- että alaluokkien osalta ennen varsinaista analyysia ja havaitsi sen toimivaksi. Aineistolähtöisen analyysin päaluokat näkyvät tulososassa alaotsikkoina.

Tuloksia kuvasimme laadullisin, yksilöiden ajatuksia ja kokemuksia välittävien ilmaisumuodoin, joissa vältimme tekemästä vastakkainasetteluja tai tiukkoja ryhmittelyjä. Jokaisella informantilla on ainutlaatuinen henkilökohtainen kokemuksensa omasta toimijuudestaan uudenlaisessa tilanteessa. Vanhempien toimijuuden näimme perinteistä kodin ja koulun yhteistyötä laajemmin, jolloin vanhemmat itse määrittelivät vastauksissaan toimijuutensa arvoja, lähtökohtia ja rajoitteita. Tulosten tavoitteena on tuoda esiin toimijuuskokemusten monenlaisuutta. Aineistonäytteet koodasimme lomakkeen juoksevilla numeroilla V1–V317.

## **Vanhempien kokemukset ja koettu osaaminen**

### *Vanhempien ominaisuudet ja luonteenpiirteet*

Nopeassa siirtymässä lähiopetuksesta etäopetukseen koeteltiin vanhempien joustavuutta ja tilanteen hallintaa. Aineiston vanhemmissa luottamusta poikkeusoloista selviytymiseen lisäsi selvästi, mikäli he tunnistivat itsessään lastensa tukemiseen soveltuvia persoonallisia ominaisuuksia tai luonteenpiirteitä: ”Kyky järjestää asiat, iloinen mieli ja maalaisjärki” (V93). Esimerkiksi rauhallisuutta, joustavuutta, kärsivällisyyttä ja positiivista asennetta korostettiin persoonallisina vahvuuksina, joita tilanteessa tarvittiin. Muutamat vanhemmat

kuvasivat itseään luoviksi ja heittäytymiskykyisiksi, jolloin uusi tilanne nähtiin innostavana kokemuksena. Myös kykyä ylläpitää arjen struktuuria ja rutiineja pidettiin tärkeänä.

Useimmat vanhemmat löysivät itsestään ainakin jonkinlaista osaamista tai ominaisuuksia, jotka voidaan nähdä vahvuuksina yllättävässä tilanteessa. Kysyimme vahvuuksista ja voimavaroista, joten analysoidussa aineistossa ei ollut kuvauksia vanhempien puutteista. Voimavarojen totaalinen puuttuminen tuli esiin yksittäisissä kuvauksissa: ”Ei ole enää vahvuutta, pelkkä pohjaton väsymys, joka tuntuu kehossa” (V310). Usko ja luottamus omaan toimijuuteen ja poikkeusoloista selviämiseen oli näissä tapauksissa kokonaan kadoksissa.

### *Vanhempien koulutus ja työkokemus*

Monet vanhemmat kuvasivat koulutuksen ja työn kautta kertynyttä osaamistaan vahvuutenaan uudessa tilanteessa. Kasvatusalan ammattitaitoa korostettiin, mikä toki oli luonnollista, kun vastuu lasten oppimisesta tuntui valuvan vanhemmille. Alan ammattilaiset näkivät omaavansa etulyöntiaseman lastensa etäkoulunkäynnin tukemiseen: ”Työskentelen itse erityisohjaajana koulumaailmassa, joten tiedän koulun toiminnasta ja tavoitteista, sekä käytännön toiminnasta luultavasti keskivertovanhempaa enemmän” (V50). Jotkut opettajavanhemmat tunsivat kollegiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta lastensa opettajien kanssa ja kokivat ymmärtävänsä heitä. Toisaalta kasvatus- ja opetusalan kokemus antoi vanhemmille perspektiiviä tarkastella kriittisesti paitsi opettajan toimintaa myös oman opetuksensa laatua: ”[Huolenaiheena on] opetuksen taso. Siis oman opetukseni, opettaja kyllä tekee kaikkensa.” (V236.)

Nopea siirtyminen etäyhteyksien ja digimateriaalien käyttöön toi väistämättä koulunkäyntiin uudenlaisia osaamistarpeita. Yksittäiset vanhemmat kuvasivat vahvuutenaan digiosaamistaan: ”Olen digipedagogiikkaan erikoistunut KT ja pystyn auttamaan lasta teknologian kanssa sekä ehdottamaan järkeviä tapoja tehdä tehtäviä” (V89). Huolenaiheena vanhemmat eivät kuitenkaan nähneet omaan

digiosaamiseensa liittyviä haasteita tai puutteita. Kaiken kaikkiaan digiosaamisesta puhuttiin aineistossa vähän verrattuna vaikkapa pedagogiseen osaamiseen tai arjen hallintaan.

### ***Kasvattajana kertynyt osaaminen***

Tilanteessa hyödyttävää kokemusta ja osaamista koettiin kertyneen aivan arkisessa vanhemmuudessa: "Olen ollut 15 vuotta koulu- ja laisten äiti ja tietoa on kertynyt sekä omien lasten oppimisen taidoista että hankaluuksista" (V158). Monet pitivät erityisvahvuutenaan sitoutumistaan ja vahvaa haluaan lastensa tukemiseen. Kokemukseen omasta kykenevyydestä kiteytyi pysyviksi koettujen luonteenpiirteiden lisäksi tahtotiloja, halua selviytyä yhdessä perheenä ja olla käytettävissä luotettavana aikuise- na. Lasten koulunkäynnin tukemiseen oli monissa kodeissa panostettu ennenkin, joten tilanne ei siinä mielessä ollut kokonaan uusi.

Muutamat vanhemmista pohtivat kuitenkin kykyään selviytyä kasvattajana haastavasta tilanteesta: "Lapseni ei jaksakaan keskittyä pitkiä aikoja tehtävien tekemiseen, eikä minulla isänä ole samanlaista auktoriteettia kuin opettajalla. Enkä ehkä haluakaan." (V241.) Tämän tyyppisessä pohdinnassa näkyi hyvin epävarmuus, jota koettiin vanhemmuuteen liittyvistä odotuksista ja vanhemman mahdollisuuksista määrittellä oman toimijuutensa rajoja.

Henkilökohtaisia heikkouksia ei nostettu juurikaan esiin huolenaiheina, vaan huolet nousivat koetusta tilanteesta ja niistä ihmissuhteista, joissa todellisuutta elettiin. Seuraavassa luvussa kuvataan monimutkaista suhteiden verkostoa, josta monen vanhemman voimavarat ja huolenaiheet kumpusivat.

### **Havaittu todellisuus ja sitä koskevat tulkinnat**

#### ***Perheiden sisäiset olosuhteet ja ihmissuhteet***

Tärkeimpänä arvona aineistossa näyttäytyi vanhempien suhde lapsiin ja luottamus siihen, että lapset selviävät poikkeustilanteesta. Vanhemmat kokivat luonnollisestikin huolettomuutta ja tilanteenhallintaa, jos lapset näyttivät selviä-

vän koulunkäynnistään itsenäisesti tai vähäisellä tuella. Tällöin vanhemmat saattoivat antaa lapsilleen pääasiallisen vastuun koulunkäynnistä ja pysytellä itse taka-alalla: "Lapset ovat todella taitavia itsenäisessä työskentelyssä. Annan heille mahdollisuuden opiskella itsenäisesti ja tuen ainoastaan, jos he tai opettaja erikseen pyytävät." (V129.) Lasten ikä vaikutti koettuihin huolenaiheisiin: Pienten koululais- ten oppisisällöt koettiin helpompina, mutta lasten itseohjautuvuuden puute teki tukena olemisesta ajallisesti sitovaa. Isompien koululais- ten annettiin yleensä pärjäällä itsenäisesti, mutta aina heidänkään itseohjautuvuuteensa ei vielä oikein voinut luottaa. Monilapsisissa perheissä huolet kasautuivat: "Että eskarilainen jää ilman esiopetusta. Suurin osa annetuista tehtävistä on sen tyylisiä että ne pitäisi tehdä yhdessä vanhemman kanssa, eikä kotona töitä tehdessä pysty antamaan aikaa. 7-luokkalaisen kohdalla huolestuttaa, että hän pudottaa rimansa, tekee huolettomasti eikä panosta kun motivoivaa opettajaa ei ole paikalla ja itse teen töitä." (V98.)

Jos lapsilla ei ollut erityistarpeita, vanhemmat saattoivat yleensä luottaa siihen, ettei muutaman viikon poikkeusoloista ollut mairittavaa haittaa lasten koulunkäynnille. Tällöin etäopetus näyttäytyi voittopuolisesti positiivisena asiana ja vanhemmat saattoivat nauttia mahdollisuudestaan osallistua lastensa koulunkäyntiin lähietäisyydeltä: "Olen kotona. Olen hyvin motivoitunut huolehtimaan lasten oppimisesta. Jopa nautin tavallaan tuntien ja oppisisältöjen suunnittelemisesta - - Iloitsen yhdessä tekemisestä lasten kanssa." (V109.)

Tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmilla oli enemmän huolia ja riittämättömyyden tunnetta, sillä tukijärjestelyt tuntuivat usein katkeavan etäopetuksen ajaksi. Tämä hämärsi vanhemman oman toimijuuden rajoja: "Erityisentuen lapsi jolla kehitysvamma ei saa kotona tarpeeksi ammattimaista opetusta. Esikoululainen (tehostetun tuen oppilas) ei saa sosiaalisia taitoja eikä opetusta ennen koulunalkua." (V114.) Tilanteessa nähtiin hyviäkin puolia: "Osaanko tukea lastani oikein, kun on erityisen tuen päätös. Toisaalta koti on

niin rauhallinen paikka, että lapsi tekee tehtäviä tehokkaammin.” (V82.).

Oppimisen lisäksi vanhemmat olivat huolissaan lastensa sosiaalisista suhteista ja koulun perheiden arkeen tuoman struktuurin puuttumisesta. Kaikki tämä oli yhtäkkiä yksin vanhempien huolena: “Koulunkäynnin ja oman työn organisointi. Olen aika boheemi, samoin lapseni. Minulle on haastavaa asioiden rytmittäminen, hänelle sellainen ”hoidetaas nyt tää tehtävä reippaasti ja sitten pääset ulos.” (V16.) Lapsilla ei ollut vertaissuhteita, kun harrastuksetkin olivat tauolla ja eristäytyttiin kotiin: “Kavereita on kova ikävä, miten sosiaaliset taidot oman ikäisten kanssa kehittyi” (V169). Moni vanhempi tuntuikin kokevan voimattomuutta ja epävarmuutta toimijuudestaan lapsensa kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin liittyvien haasteiden edessä.

Monet vanhemmat kokivat poikkeusolojen aikana lisääntyvää perheyhteyttä. Merkittävänä toimijuutta edistävänä tekijänä pidettiin perheen toimivaa kommunikaatiota: ”Olemme yhtenäinen perhe ja keskustelemme sekä lasten että aikuisten kesken paljon asioista” (V184). Vanhemmat eivät kuitenkaan aina voineet tukeutua toisiinsa. Yksinhuoltajat kokivat monesti olevansa kovilla, varsinkin jos perheessä oli useita lapsia. Kahdenkin huoltajan perheissä epävarmuutta vastuunjaosta saattoi herätä esimerkiksi silloin, kun toinen vanhempi teki paljon töitä, tuntui luistavan vastuustaan tai ei asunut samassa taloudessa: ”Lapsi asuu vuoroviikoin isällään, joten huoli kuinka isä pystyy ohjaamaan lasta (isällä hoitamaton adhd)” (V33).

### ***Perheiden suhteet kouluun ja tukipalveluihin***

Vanhempien kokemukset toimijuudestaan suhteessa lastensa koulunkäyntiin olivat kiinteässä yhteydessä koulun ja kodin työnjakoon. Vanhemmat pitivät itselleen kuuluvina vastuualueina uusien rutiinien luomista ja ylläpitämisestä, työn ja vapaa-ajan erottamista sekä riittävästä levosta ja virkistyksestä huolehtimisesta. Useimpien vanhempien mielestä vastuu opettamisesta kuului ensi sijassa opettajille etäopetuksen aikanakin. Jos opettaja ei hu-

lehtinut opetustehtävästään vanhempien näkemyksen mukaan asianmukaisesti, vanhemmat kokivat tilanteen epäreiluna ja haastavana sekä vanhemman toimijuuden että perheen hyvinvoinnin näkökulmasta. Seuraavassa yhden vanhemman (V127) kokemus:

Koulu ei ole siirtynyt etäopetukseen termin varsinaisessa mielessä, vaan oletus on, että kotona on aikuinen, joka opettaa lasta. Eräs opettaja ohjeistaessaan vanhempia puhuikin aivan oikein kotiopetuksesta. Taloudessamme on vain yksi aikuinen. Vaativaa asiantuntijatyötä nyt kotioloissa tekevänä tämä yhtälö on mahdoton vaarantamatta perheen toimeentuloa. Koulu ei ole kantanut vastuutaan etäopetuksen järjestämisessä, vaikka kaikki välineet ovat käytettävissä etäopetuksen toteuttamiseksi.

Usein vanhemmat kantoivat huolta lastensa oppimisesta ja hyväksyivät toimijuuteensa perinteisesti opettajalle kuuluvaa vastuuta, vaikka ymmärsivät, ettei se heille suoranaisesti kuulu. Tietoisuus eri opettajien käytänteiden erilaisuudesta näyttäytyi erityisen kirkkaasti perheissä, joiden lapsilla oli monia opettajia. Pienetkin verkko-opetustuokiot ja kokemukset siitä, että opettaja piti tavalla tai toisella konkreettista yhteyttä lapseen tai vanhempiin, vahvistivat kokemusta jaetusta toimijuudesta. Parhaimmillaan opetus toimi etäyhteyksin lähes normaalisti koko koulupäivän ajan. Heikoimmillaan opetus oli vanhempien kuvausten mukaan tehtävien lähettämistä kotiin, esimerkiksi sähköisten järjestelmien kautta. Tällöin vanhemmat saattoivat kokea, että opetusvastuu jäi kokonaan heille: ”Koulun opettaja lähettää Wilmassa luettelon tehtävistä, mitkä lapsen pitää tehdä, mutta ei opeta lainkaan” (V79). Täysipäiväisen etäopetuksen ja opetuksen toitaalisuuden puuttumisen väliin jäi koko joukko välimuotoja, jolloin vanhemmat olivat epävarmoja siitä, kuka lasta opettaa – jos kukaan – ja mitä vanhemmilta odotetaan.

Toimijuuden jakautumista selkeyttivät ja luottamusta lisäsivät ennestään toimivat vuorovaikutussuhteet: ”Pitkäjänteinen yhteistyö koulun kanssa helpottaa asioiden hoitoa. Yhteydet toimivat ja on helppo puhua suoraan



hankalistakin asioista.” (V158.) Monet aineiston vastaajista kuitenkin kuvasivat ainoastaan yksisuuntaista yhteyttä tai yhteyden totaalista puuttumista, jossa vanhemmat eivät kokeneet saavansa aitoa tilaisuutta vuorovaikutukseen.

### ***Vanhempien työ- ja elämäntilanteet***

Helpotusta etäopetustilanteeseen toi monessa perheessä etätyö, joustavat työjärjestelyt tai jokin muu syy, joka mahdollisti vanhempien kotonaolon. Työssäkävivistä vanhemmista osa teki työtä jo valmiiksi kotona, kuten perhepäivähoitajat ja monet yrittäjät, mutta valtaosalla etätyöhön siirtyminen mahdollistui vasta pandemian myötä. Muutamat vanhemmat kiittelivät erityisesti joustavaa ja ymmärtäväistä työnantajaa: “Mahdollisuuteni tehdä etätyötä on myös iso asia. Ja joustava pomo, joka ei nipota joka minuutista!” (V100.)

Monet vanhemmat kokivat kuitenkin etätyön ja etäkoulun ristipaineen hankalana. He tunsivat epävarmuutta toimijuutensa mielekkästä jakautumisesta: yhtäältä koettiin oman työn heikentävän mahdollisuutta lasten koulunkäynnin tukemiseen, ja toisaalta lasten avun tarpeen arvioitiin heikentävän oman työn laatua: “Omat työt jäävät jalkoihin, päivien suunnittelu ja juoksumat on todella haastavaa, teen omia töitä aamuisin ja iltaisin ja olen aivan poikki” (V235). Erityisiä haasteita oli perheissä, joissa oli eri-ikäisiä lapsia tarpeineen: “Miten sovittaa oma etätyö ja lapsen etäopetus sekä kolmen pienemmän sisaruksen arkirutiini” (V171).

Jos vanhempien työ vaati läsnäoloa työpaikalla, huoli lasten selviämisestä etäkoulusta omin neuvoin painoi monia vanhempia. Erityisen hankalana tilanteet koettiin perheissä, joissa lapsi olisi tarvinnut tehostettua tai erityistä tukea. Vaikka erityisen tuen oppilaille olisi pitänyt tarjota opetusta koululla, tämä ei aina toteutunut: “Erityisen tuen lapselle ei koulu pysty tarjoamaan tarpeeksi tukea ja lasta on pyydetty jäämään kotiin. Vanhemmat toivoo, miten lapset voidaan hoitaa ja miten he voivat mitään oppia.” (V67.)

Etä- tai lähityö ei ollut ainoa arjen ajankäyttöön ja järjestelyihin vaikuttava elämäntilanne. Työelämän ulkopuolella oli heterogeeni-

nen joukko vanhempia, eivätkä useimmat heistä nostaneet avoimissa vastauksissaan perheen tilannetta esiin. Riippumatta kotonaolon syystä lapsen koulunkäynnin tukeminen mahdollistui, jos vanhempi muuten koki itsensä toimintakykyiseksi: “Onneksi olen itsekkin opiskelija, ja voin siirtää omia tehtäviäni niin että pystyn tässä tilanteessa auttamaan peruskoululaisia tehtävissään” (V177). Toisaalta esimerkiksi vanhemman työttömyys tai perhettä kohdannut sairaus saattoi määrittää koettua toimijuutta ja aiheuttaa huolta: “Äidin jaksaminen, perheen toinen aikuinen ei käytettävissä lasten hoitoon. Äidin sairaudet ja pitkäaikainen masennus.” (V34.) Moni kuitenkin arvioi oman kotonaolonsa positiiviseksi asiaksi huolimatta sen syystä: “Tällä hetkellä etu on se, että olen sairauslomalla, eli pystyn valvoamaan lasten opiskelua” (V116).

Ihmisuhteiden, työolojen ja elämäntilanteen lisäksi koti fyysisenä ympäristönä, tarvittavat välineet ja digitaaliset laitteet määrittivät vanhempien toimijuutta etäopetustilanteessa. Koti saattoi soveltua hyvin eristäytymiseen: “Perheen koti keskellä metsää. Ei naapureita.” (V118.) Myös koulunkäyntiin sopivaa materiaalia ja tiloja saattoi olla saatavilla: “Kotoa löytyy monenlaista tarviketta mm. käsityön ja kuvataiteen tunteja varten. Omalle pihalle pääsee viettämään välituntia.” (V213.) Ympäristön ja tarvittavan laitteiston puutteita tai tilojen pienuutta kotona ei juurikaan pohdittu, mutta työrauhan puute saattoi vaivata kodeissa, joissa oli paljon eri-ikäisiä ihmisiä samoissa tiloissa: “Teen itse etätöitä. Perheen 4- ja 6-vuotiaat ovat myös kotona 11-vuotiaan 5-luokkalaisten lisäksi. Minua huolestuttaa, että koululainen uupuu, koska rauhaa koulutyölle on vaikea saada.” (V217.) Vanhemmat puhuivat fyysisen ympäristön haasteista ja mahdollisuuksista kuitenkin vähän puheen painottuessa ihmisiin ja näiden välisiin suhteisiin.

### **Tulevaisuudennäkymät**

#### ***Luottamus poikkeustilanteesta selviämiseen***

Vaikka huoltajat löysivät vahvuuksia itseltään ja ihmisuhteistaan ja kokivat useimmi-

ten pystyvänsä toimimaan tilanteen vaatimalla tavalla, monet kantoivat huolta etäopetusjakson vaikutuksista perheen elämään. Lyhyimmällä aikavälillä huolet koskivat selviytymistä meneillään olevasta päivästä ja hiukan pidemmällä aikajänteellä selviytymistä poikkeusolojen yli. Joissain perheissä lapset olivat pitkästyneitä, käyttivät tilaisuutta hyväkseen ja tekivät koulun suhteen vain välttämättömän tai jopa vähemmän. Tällöin vanhemmat miettivät, saavuttavatko lapset vaadittuja oppimistavoitteita: "Lapsemme oppiminen. Osaanko opettaa tarpeeksi hyvin ja oppiiko hän?" (V170.)

Kaikki lapset eivät sopeutuneet nopeasti uuteen tilanteeseen ja saattoivat käyttäytyä huonosti tai välinpitämättömästi vanhempiaan kohtaan. Vanhempien pyrkimys aktiiviseen toimijuuteen lastensa koulunkäynnin ohjaajina aiheutti turhauttavia tilanteita varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten perheissä: "Vanhemmat verillä kun lapsi käy päälle. En tiedä miten jaksamme tätä. Pakko on kun on riskiryhmäläisiä perheessä." (V44.) Pahimmillaan tilanne koettiin sinnittelynä päivästä toiseen ja odotettiin paluuta lähiopetukseen.

Toisaalta muutamat vanhemmista kokivat, että heidän lapsensa kuormittuivat koulussa enemmän kuin etäopetuksessa. Tällöin vanhemmat saattoivat nähdä poikkeusolojen aiheuttaneen muutoksen kohti parempaa ja toimivampaa arkea: "Näen hyötyjä joka päivä siitä, etteivät lapsemme ole hektisessä kouluympäristössä, vaan kotona etäkoulussa. Rutinit auttavat, lapset syövätkin paremmin. Kaikki tämä auttaa itseänikin jaksamaan paremmin. Pieniä yksinäisyyden palautumishetkiä voi pitää vaikka saunassa." (V46.) Perheissä, joissa etäopetus toimi ja perhe voi paremmin kuin ennen, oli jopa huolta lapsen sopeutumisesta takaisin kouluun sitten, kun edessä on paluu normaaliin.

### ***Pidemmän perspektiivin näkymät***

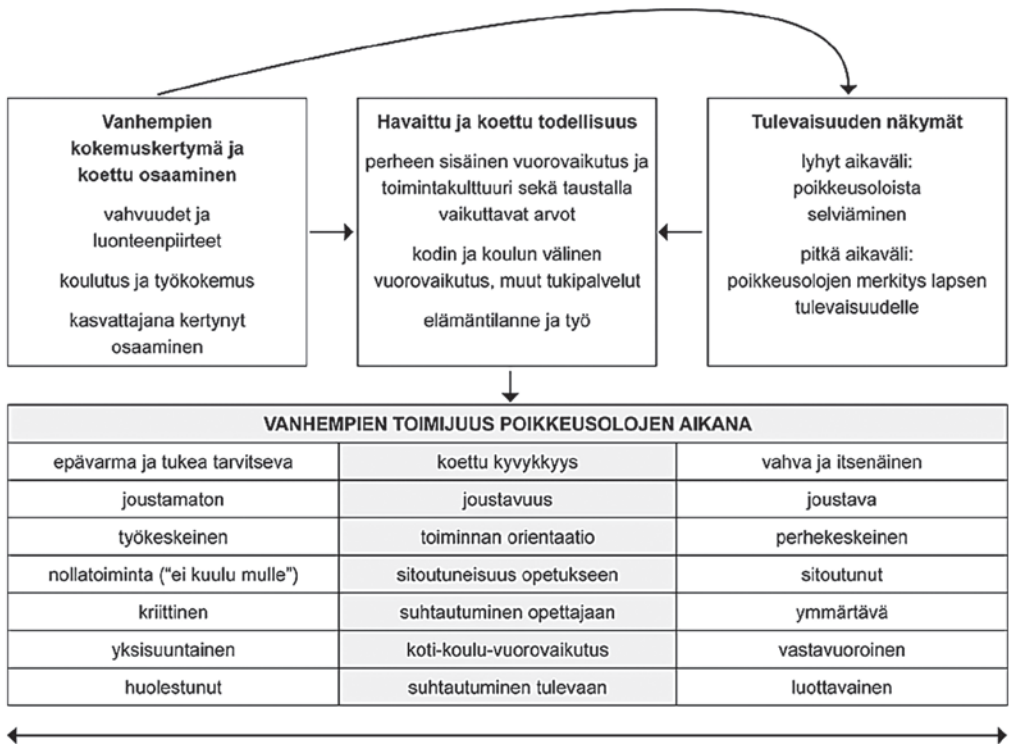
Vaikka suurin osa vanhemmista huolehti etäkoulujaksosta selviytymisestä, muutamilla vanhemmilla oli pidemmälle aikavälille yltä-

viä huolia. Tuen tarpeessa olevien lasten vanhemmat saattoivat epäillä, että lasten oppiminen tai muu kehitys pysähtyy tai jopa taantuu, jos lapset eivät saa heille kuuluvia tukitoimia tai moniammatillista tukea. Tukea tarvitsevien lasten suhteen saattoi nousta esiin kysymys, pysyykö lapsi muiden mukana, kun eteneminen koulupolulla oli ennestäänkin haasteellista: "Tukiopetusta ei ole nyt ollut. Huolestuttaa, jääkö lapsi tämän vuoksi jälkeen muista." (V213.) Pisimmälle yltävä huoli oli peruskoulun päätösvaiheessa olevien lasten vanhemmilla, jotka pohtivat lastensa koulumenestystä etäopintojen aikana ja lasten kenties heikeneviä mahdollisuuksia päästä haluamiinsa jatko-opintoihin: "Tulevaisuus. Mistä tuleva todistus koostuu? Miten sillä pystyy hakemaan keskiasteelle? Olkoonkin, että sama tilanne on kaikilla keskiasteelle siirtyvillä tänä keväänä." (V294.)

Kaikilla vanhemmilla tulevaisuushuolia ei ollut; osa luotti omaan ja lastensa kykyyn selviytyä poikkeusoloista. Vanhemmat saattoivat jopa toivoa, että poikkeusoloja vastaava tilanne jatkuisi pitempäänkin. Eräs vanhempi (V139) kiteytti huolenaiheekseen itse asiassa sen, että normaaliolot eivät ole itsestään selvästi tavoittelemisen arvoiset: "[Huolenaiheena on] se, että mikään ei järjestelmässä tämänkään tilanteen seurauksena muutu". Esiin nousi toive siitä, että etäopetuksen aikana syntyneet hyvät käytännöt jäisivät elämään ja vanhemmille tarjoutuisi nykyistä vahvempi rooli osallistua lapsensa koulunkäyntiin tulevaisuudessakin.

### **Tulosten yhteenveto**

Vanhempien toimijuus ilmeni ekologisen mallin (Biesta ym. 2015; Biesta & Tedder 2007) mukaisesti väkevästi aiemmin karttuneen osaamisen ja voimavarojen hyödyntämisenä koululaisten tukemiseksi ja perheiden selviytymiseksi arjessa. Kuviossa sivulla 477 on hyödynnetty ekologista mallia ja kuvattu vanhempien toimijuutta ja siihen kytkeytyneitä tekijöitä covid-19-poikkeusolojen ensimmäisten viikkojen aikana.



KUVIO. Vanhempien toimijuus Biestan ym. (2015) ekologista mallia mukaillen

Kuvion yläosa kuvaa tutkimuksessa havaittuja vanhempien toimijuuden ulottuvuuksia. Kuvion alareunassa kuvattu vanhempien toimijuus voidaan nähdä jatkumona, jonka toinen ääripää on epävarma ja huolipainotteinen ja toinen voimavarapainotteinen sekä luottavainen. Todellisuudessa kokemukset yleensä asettuivat näiden ääripäiden välille. Vaikka uusi todellisuus näyttäytyi osin kaoottisena ja herätti monia huolenaiheita, vanhemmat havaitsivat tilanteessa hyviäkin puolia. Tärkeimpinä tekijöinä uudessa tilanteessa selviytymisen kannalta koettiin toimivat ihmissuhteet, erityisesti vanhempien ja lasten välinen suhde. Useimmat vanhemmat kykenivät muovaamaan toimijuuttaan tilanteen vaatimalla tavalla ja ottamaan uudenlaista vastuuta lastensa koulunkäynnistä. Vanhemmat kokivat omalla toiminnallaan olevan suurta merkitystä lasten ja perheen selviytymiseen poikkeusoloissa.

Katse oli enimmäkseen nykyhetkessä ja lähi-tulevaisuudessa.

## Pohdinta

Olemme selvittäneet tässä tutkimuksessa suomalaisten perusopetusikäisten lasten vanhempien kokemuksia toimijuudestaan suhteessa lastensa koulunkäyntiin hätäetäopetuksen aikana. Toimijuuden muutokset ovat luonnollisia normaalioloissakin (ks. Dépelteau 2018; Emirbayer 1997), sillä vuorovaikutussuhteet ja toimijuuden muodot muuttuvat ajan myötä (Biesta ym. 2015; Lipponen & Kumpulainen 2011; Oosterhoff ym. 2020), lasten kasvaessa tai opettajien vaihtuessa. Covid-19-pandemian aiheuttama nopea siirtymä kotona tapahtuvaan etäopetukseen sysäsi vanhemmat kuitenkin yllättäen heille uuteen tilanteeseen, johon ei ollut aiempia toimintamalleja suoraan sovellettavaksi.

Tutkimuksessamme vanhempien toimijuuden kuvaukset painoutuivat etäopetuksen aikaiseen todellisuuteen ja niihin suhteisiin, joissa todellisuus rakentui. (ks. Archer 2012; Biesta ym. 2015). Muuttuvan arkitodellisuuden keskellä monet vanhemmat tasapainoilivat etätöön tai kodin ulkopuolisen työn ja lasten koulunkäynnin tukemisen ristipaineissa. Vaikka ihmissuhteiden kohteet (lapset, muut perheenjäsenet, opettajat ja vanhempien työyhteisöt) säilyivät yleensä muuttumattomina etäopetukseen siirryttäessä, suhteiden muodot ja vanhempien suhtautuminen niihin muutuivat monesti (ks. Archer 2012). Esimerkiksi vanhempien ja opetushenkilöstön yhteistyösuhteessa koulu on perinteisesti toiminut useimmiten valta-asemassa ja näyttänyt sanelevan vanhempien toimijuuden ehtoja (Goodall & Montgomery 2014; Koskela 2021; Orell & Pihlaja, 2018; Tveit 2009).

Hätäetäopetuksen alkaessa vastuunjako kotien ja koulujen välillä hämärtyi tilapäisesti, koska opetuksen institutionaaliset ja kulttuuriset kehykset (Ferguson ym. 2014) vaihtuivat koulusta lasten koteihin. Tällöin vastuu lasten oppimisesta jakautui kodeille hyvin kirjavasti opettajien toimintatapojen vaihdellessa täysipäiväisestä etäopetuksesta opetuksen tottaaliseen puuttumiseen. Tutkimuksemme tulos vastaa kansainvälisiä tuloksia (ks. esim. Gudmundsdottir & Hathaway 2020), joissa vanhemmat havaitsivat opettajien etäopetusvalmiuksissa paljon eroavaisuuksia. Opettajien etäopetusvalmiudet vaikuttivat näin osaltaan vanhempien toimijuuden muotoon ja etäopetukseen suhtautumiseen.

Vanhempien toimijuutta tarkastellaan kouluun sijoittuvassa tutkimuksessa perinteisesti vanhempien ja opettajan yhteistyön kautta (Rautamies ym. 2019). Tutkimuksemme vanhempien kuvaukset toivat esille vaihtelevia kokemuksia kodin ja koulun vuorovaikutuksen vastavuoroisuudesta tai yksisuuntaisuudesta. Kodin ja koulun yhteistyö luo institutionaaliset puitteet vanhempien toimijuudelle suhteessa lasten koulunkäyntiin. Tällöin kuvaukset yksisuuntaisesta vuorovaikutuksesta heijastelevat

tilannetta, jossa vanhempien toimijuus on toteutunut rajoitetusti. Jotta vanhemmat voisivat osallistua säännöllisesti koulun arkeen (ks. Bryan & Henry 2012; Koskela 2021; Orell & Pihlaja 2018) ja lastensa koulunkäyntiin, erityisesti kodin ja koulun yhdessä jakamien tavoitteiden laatimista, keskinäistä luottamusta sekä tiedon välittämistä tulisi vahvistaa (D'Amour ym. 2008).

Vanhemmat kokivat poikkeusaikana iloa siitä, että heillä oli tilaisuus tehdä lastensa koulunkäyntiä koskevia järjestelyjä perheelle sopivalla tavalla. Toimijuudessa korostui vanhempien suora suhde lapsiinsa sekä lasten oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen etäopetuksen aikana. Kasvatusalaa sivuavat opinnot tai työkokemus koettiin suureksi hyödyksi. Merkityksellisiksi koettiin niin ikään vanhemmuudesta kertynyt kokemus ja hyvät arjen organisointitaidot. Toisinaan myös tietotekninen osaaminen mainittiin vahvuutena, muttei juurikaan huolenaiheena. Tässä suhteessa tutkimuksemme tulos poikkeaa kansainvälisistä tuloksista, joissa vanhempien teknologiset valmiudet olivat heterogeenisiä ja saattoivat rajoittaa heidän mahdollisuuksiaan lastensa etäkoulunkäynnin tukemiseen (ks. esim. Song ym. 2020). Ero saattaa johtua aineiston vanhempien koulutustaustasta tai siitä, että nettikyselyyn vastaavat helpommin vanhemmat, joille teknologian käyttö on niin luonteva osa arkea, ettei sitä tule erikseen pohtineeksi.

Useimmilla aineistomme vanhemmilla oli halua, keinoja ja voimavaroja tukea lastensa oppimista etäopetuksen aikana. Vanhemmat korostivat, että heillä oli paljonkin kokemusta lastensa koulunkäynnin tukemisesta normaalioloissa; tämä osaaminen oli hyödyllistä ja sovellettavissa uudessa tilanteessa. Etäopetuksen konteksti korosti näin vanhempien suoraa toimijuutta lastensa oppimisen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukijana sekä mahdollistajana, jolloin vanhempien ja koulun suhde jäi toissijaiseksi. Tällainen painopisteen muutos havainnollistaa Goodall ja Montgomeryn (2014) esittämää jatkumoa, jossa vanhempien toimijuutta vahvistaa heidän

aktiivinen osallistumisensa lastensa oppimisprosessiin.

Vanhempien toimijuus ei kuitenkaan kaikissa tilanteissa vahvistunut lasten hätäetäopetuksen aikana. Toimijuutta ja osallisuutta voivat haastaa eri osapuolten näkemykset esimerkiksi vanhempien ja opettajien oikeuksista ja velvollisuuksista (ks. Barnes 2008; Knibbe & Horstman 2020; Koskela 2021; Metso 2004; Ojala 2020; Rogers 2007). Tutkimuksessamme osa vanhemmista koki, että opettajan tehtävänä oli opettaa lasta, joten he kieltäytyivät opettajan tehtävistä ja puuttumasta lapsen koulunkäyntiin aiempaa enemmän. Vanhemmat tekivät päätöksen siitä, etteivät puutu lasten koulunkäyntiin, tietoisesti ja perustellen sen.

Kuitenkin kaikki aineiston vanhemmat olivat kiinnostuneita lapsistaan. Toisaalta voidaan olettaa, etteivät vähemmän lastensa koulunkäynnistä kiinnostuneet vanhemmat vastaa tämänkaltaisiin sosiaalisen median kautta jaettavaan tutkimuksiin. Yksittäisten vanhempien tietoinen päätös olla toimimatta vastaa Schnee ja Bosen (2010) huomiota vanhempien nolla-toiminnasta. Vanhemmat kokivat, että vetäytyminen aktiivisesta toiminnasta kehittää lasten oma-aloitteisuutta ja tarjoaa lapsille mahdollisuuksia itsenäisempään toimintaan.

Vanhempien toimijuus rakentui tutkimuksessamme pitkälti sosiaalisten suhteiden ja verkostojen kuvauksista. Väliaikaisen hätäetäopetusjakson aikana ihmissuhteet saattoivat painottaa erityisesti siksi, että vanhemmat voivat vaikuttaa niihin omalla toiminnallaan ja suhteet jatkuvat myös poikkeusolojen loputtua. Huomion kiinnittyminen vahvasti sosiaalisiin suhteisiin rakenteiden painottamisen sijaan noudattelee relationaalisen sosiologian painopisteitä (Dépelteau 2018; Emirbayer 1997). Tutkimuksessamme muutamien vanhempien esittämät ympäristön kuvaukset liittyivät kotiin sekä koulunkäynnin edellyttämiin välineisiin ja digitaalisiin laitteisiin. Ympäristö muodostaa kuitenkin ajan ja tilan toimijuuden toteutumiseksi (Emirbayer & Mische 1998), jonka seurauksena toimijuus toteutuu yksilön toiminnan, resurssien ja tilanetekijöiden te-

kijöiden vuorovaikutuksessa (Biesta & Tedder 2007).

Etäopetuksen rajallinen kesto helpotti siihen sopeutumista. Tilanne koettiin joissain tapauksissa jopa virkistävänä vaihteluna ja mahdollisuutena perheen lähentymiselle. Toisaalta aineistossa oli muutamia vanhempia, joilla ei ollut voimavaroja hyödyntää toimijuuttaan. He kokivat tilanteen raskaana, jopa lamauttavana. Voimavarojen puute saattaa olla yleisempää heikomman sosioekonomisen aseman perheissä, tosin tämän tutkimuksen vastaajissa oli paljon hyvin koulutettuja ja työssäkäyviä. Voimavarojen vaihtelua tutkittaessa tulisikin pohtia, kuinka etäopetuksen aikana muovautunutta toimijuutta ja toimijuudessa ilmeneviä eroja voitaisiin paremmin huomioida koulun kehittämässä.

Tutkimuksemme keskeiset rajoitteet liittyvät aineistoon ja analyysiin. Koska aineistoa kerättiin lumipallo-otannalla sosiaalisen median kautta, verkostot johtivat hyvin koulutettujen ja tieto- ja viestintätekniikkataitoisten vastaajien yliedustukseen. Tällöin perheiden erilaiset mahdollisuudet lastensa tukemiseen eivät välttämättä tulleet tasapuolisesti huomioituiksi. Myös tehostetun ja erityisen tuen tarpeisten lasten vanhemmat olivat aineistossamme jonkin verran yliedustettuina. Laadullisessa tutkimuksessa emme erityisesti peilanneet vanhempien toimijuuskokemuksia esimerkiksi perheiden kokoon, lasten ikäjakaumaan, vanhempien ikäpolveen tai sosioekonomiseen taustaan. Peilaaminen olisi vaatinut kvantitatiivisten menetelmien käyttöä, siksi se ei ollut relevanttia juuri tässä tutkimuksessa.

Käytimme vanhemmilta kerätyn aineiston analysointia ohjaavana rakenteena Biestan ym. (2015) ekologista mallia, jota on aiemmin käytetty enimmäkseen ammattilaisten toimijuuden tutkimuksessa. Mallissa toimijuuteen vaikuttavat kokemuskertymän ja tämänhetkisen todellisuuden lisäksi tulevaisuutta koskevat uskomukset ja ajatukset. Tässä tutkimuksessa pitkän aikavälin huolia esitettiin vain vähän. Kriisitilanteessa huoli tuntui painottuvan tilanteesta kunnialla selviämiseen, jolloin etäopetuksen kauaskantoi-

sempia seurauksia ei vielä arvioitu. Pidemmän aikavälin huolia esittivät yhdeksäsluokkalaisten vanhemmat sekä vastaajat, jotka epäilivät lastensa mahdollisuuksia selvitä luokaltaan. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Vuorikarin ym. (2020) tutkimuksen mukaan vanhemmilla oli monissa maissa huoli etäopetuksen vaikutuksista lasten tulevaisuuteen, esimerkiksi opintomenestykseen ja jatko-opintoihin.

Tulevaisuusorientaation tärkeys liittyy siihen, että toimijuus suuntautuu tulevaan toiminnan ja ajatusten, uskomusten, toiveiden sekä pelkojen kautta (Biesta ym. 2015; Emirbayer & Mische 1998). Näin ollen joidenkin vanhempien huoli etäopetuksen vaikutuksesta lastensa koulunkäyntiin ja tulevaisuuteen on keskeinen osa heidän toimijuuttaan, vaikka tämän ja aiempien tutkimusten mukaan vanhemmat suhtautuivat pääosin myönteisesti muuttuneisiin opetusjärjestelyihin (Bubb & Jones 2020; Vuorikari ym. 2020). Vanhempien huolien, toiveiden ja ajatusten kuunteleminen on keskeistä koulun toiminnassa, jossa pyritään inklusiivisuuteen ja kumppanuuteen osana vanhempien toimijuutta sekä osallisuutta (Ferlazzo 2011).

Tällä erää pandemian edellyttämät poikkeusjärjestelyt ovat päättyneet. Vanhempien käsityksiä pandemian tuottamista haasteista, ratkaisusta ja nykyisyyteen heijastuvasta pysyvimmästä muutoksesta on kuitenkin syytä tutkia lisää. Äkillisen kriisin myötä on koulumaailmassakin opittu arvostamaan kriisivarautumista ja järjestelmien joustavuutta. On pohdittava, miten opetushenkilöstö ja muut koululaisten tueksi koulutetut ammatillaiset voisivat vastaavissa tilanteissa huomioida lasten vanhempia kasvatuskumppaneina, aktiivisina toimijoina ja parhaina asiantuntijoina omia lapsiaan ja perheiden toimintakulttuuria koskevilla asioilla. Poikkeustilannetta voidaan tarkastella ainutlaatuisena ajanjaksona ja erityisenä tilaisuutena tehdä havainnot kodin ja koulun yhteistyön joustavuudesta sekä sen mahdollisista kipukohdista. Ymmärryksen lisääntyessä on mahdollista löytää uudenlaisia toimintatapoja kasvatusyhteistyöhön.

## Lähteet

- Archer, M. S. 2012. *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnes, P. 2008. Multi-agency working: What are the perspectives of SENCos and parents regarding its development and implementation? *British Journal of Special Education* 35 (4), 230–240. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00394.x>
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. 2015. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching* 21 (6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G. & Tedder, M. 2007. Agency and learning in the life-course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults* 39 (2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bryan, J. & Henry, L. 2012. A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development* 90 (4), 408–420. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>
- Bubb, S. & Jones, M.-A. 2020. Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools* 23(3), 209–222. <https://doi.org/10.1177%2F1365480220958797>
- D'Amour, D., Goulet, L., Labadie, J.-F., San Martín-Rodriguez, L. & Pineault, R. 2008. A model and typology of collaboration between professionals in healthcare organizations. *BMC Health Services Research* 8, 1–14. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-8-188>
- Dépelteau, F. 2018. *Relational thinking in sociology: Relevance, concurrence and dissonance*. Teoksessa F. Dépelteau (toim.) *The Palgrave handbook of relational sociology*. Cham: Springer International Publishing, 3–33.
- Emirbayer, M. 1997. Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology*, 103 (2), 281–317. <https://doi.org/10.1086/231209>
- Emirbayer, M. & Goodwin, J. 1994. Network analysis, culture, and the problem of agency. *American Journal of Sociology* 99 (6), 1411–1454.
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? *American Journal of Sociology* 103 (4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Epstein, J. L. 2011. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. 2. painos. New York, NY: Routledge.
- Ferguson, D. L., Hanreddy, A. N. & Ferguson, P. M. 2014. Finding a voice: Families' roles in schools. Teoksessa L. Florian (toim.) *The SAGE handbook of special education*. 2. painos. Lontoo: SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446282236>
- Ferlazzo, L. 2011. Involvement or engagement? *Educational Leadership* 68 (8), 10–14.
- Goodall, J. & Montgomery, C. 2014. Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review* 66 (4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>

- Griffiths, C. B., Norwich, B. & Burden, B. 2004. Parental agency, identity and knowledge: Mothers of children with dyslexia. *Oxford Review of Education* 30 (3), 417–433. <https://doi.org/10.1080/0305498042000260511>
- Gudmundsdottir, G. B. & Hathaway D. M. 2020. "We always make it work": Teachers' agency in a time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education* 28 (2), 239–250.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.
- Hartas, D. 2015. Parenting for social mobility? Home learning, parental warmth, class and educational outcomes. *Journal of Educational Policy* 30 (1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.893016>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. 2020. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. (Luettu 13.2.2022.)
- Iivari, N., Sharma, S. & Ventä-Olkkonen, L. 2020. Digital transformation of everyday life – how COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management* 55. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Knibbe, M. & Horstman, K. 2020. Constructing democratic participation in welfare transitions: An analysis of narrative interactions. *Health Expectations* 23 (1), 84–95. <https://doi.org/10.1111/hex.12970>
- Koskela, T. 2021. Promoting well-being of children at school: Parental agency in the context of negotiating for support. *Frontiers in Education* 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.652355>
- Layder, D. 1997. *Modern social theory: Key debates and new directions*. Lontoo: UCL Press.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- McElderry, C. G. & Cheng, T. C. 2014. Understanding the discipline gap from an ecological perspective. *Children & Schools* 36 (4), 241–249. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu020>
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-08-7>
- Muraille, M. 2020. From emergency remote learning to a new digital education action plan: An EU attempt to mainstream equality into education. *Egmont European Policy Brief* 66. <http://aei.pitt.edu/103667/1/EPB66.pdf>. (Luettu 12.8.2022.)
- Murray, E., McFarland-Piazza, L. & Harrison, L. J. 2015. Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care* 185 (7), 1031–1052. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Niemi, H. M. & Kousa, P. 2020. A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of technology in Education and Science* 4 (4), 352–369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>
- Ojala, M. 2020. Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiselle erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. *Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja*. Helsingin yliopisto. <http://doi.org/10.31885/9789515157782>
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I. & Ulvik, M. 2017. Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education* 62, 37–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- Oosterhoff, A. M. G., Oenema-Mostert, I. C. E. & Minnaert, A. E. M. G. 2020. Aiming for agency. The effects of teacher education on the development of the expertise of early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education* 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103176>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. Tiedote 16.3.2020. <https://okm.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>. (Luettu 2.2.2022.)
- Orell, M. & Pihlaja, P. 2018. Kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. *Kasvatus* 49 (2), 149–161.
- Perusopetusasetus 1998. 852/20.11.1998.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1988.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96: Helsinki: Opetushallitus.
- Rautamies, E., Vähäsantanen, K., Poikonen, P.-L. & Laakso, M.-L. 2019. Parental agency and related emotions in the educational partnership. *Early Child Development and Care* 189 (6), 896–908. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1349763>
- Rix, J. & Paige-Smith, A. 2008. A different head? Parental agency and early intervention. *Disability & Society* 23 (3), 211–221. <https://doi.org/10.1080/09687590801953952>
- Rogers, C. 2007. Experiencing an 'inclusive' education: Parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education* 28 (1), 55–68. <https://doi.org/10.1080/01425690600996659>
- Schnee, E. & Bose, E. 2010. Parents don't do nothing: Reconceptualizing parental null actions as agency. *The School Community Journal* 20 (2), 91–114.
- Sewell, W. H. 1992. A theory of structure: Duality, agency, and transformation. *American Journal of Sociology* 98 (1), 1–29.
- Song, Z., Wang, C. & Bergmann, L. 2020. China's prefectural digital divide: Spatial analysis and multivariate determinants of ICT diffusion. *International Journal of Information Management* 52. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102072>
- Tveit, A. D. 2009. A parental voice: Parents as equal and dependent – rhetoric about parents, teachers, and

- their conversations. *Educational Review* 61 (3), 289–300. <https://doi.org/10.1080/00131910903045930>
- Vincent, C. 2001. Social class and parental agency. *Journal of Education Policy* 16 (4), 347– 364. <https://doi.org/10.1080/0268093011-54344>
- Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R. & Di Gioia, R. 2020. How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020: Summary of key findings from families with children in 11 European countries. <http://dx.doi.org/10.2760/31977>

*Saapunut toimitukseen: 12.4.2022*  
*Hyväksytty julkaistavaksi: 2.11.2022*