



SANNI PÖYSÄ – EIJA PAKARINEN – MARJA-KRISTIINA LERKKANEN

Psykososiaalisen hyvinvoinnin heijastuminen oppilaiden kokemuksiin kevään 2020 etäopetuksesta

Pöysä, Sanni – Pakarinen, Eija – Lerkkanen, Marja-Kristiina. 2023. PSYKOSOSIAALISEN HYVINVOINNIN HEIJASTUMINEN OPPILAIDEN KOKEMUKSIIN KEVÄÄN 2020 ETÄOPETUKSESTA. *Kasvatus* 54 (4), 311–325.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan alakouluikäisten oppilaiden kokemuksia etäopetuksesta koronapandemian alussa keväällä 2020. Tutkimuksen aineistona käytettiin 46 neljäsluokkalaisen oppilaan teemahaastattelusta tehtyjä litteraatteja. Osallistujien valinnassa hyödynnettiin luokanopettajien tekemiä arvioita oppilaiden psykososiaalisesta hyvinvoinnista. Oppilaiden teemahaastattelut analysoitiin temaattisen analyysin avulla. Tulokset osoittivat, että oppilaat nostivat esille niin myönteisiä kuin kielteisiä etäopetuskokemuksia. Myönteisinä kokemuksina mainittiin esimerkiksi vapaus aikatauluttaa ja suunnitella opiskelua sekä etäopiskelun rentous. Kielteisenä koettiin sosiaalisten kontaktien puute ja oppimiseen liittyvät vaikeudet. Useimmat oppilaat toivoivat lisäksi, että etäopetusta ei jatkossa enää tulisi. Samalla kuitenkin huomattava osa oppilaista suhtautui neutraalisti mahdolliseen etäopetuksen toistumiseen tulevaisuudessa, ja pieni osa oppilaista valitsisi jatkossakin etäopetuksen lähiopetuksen sijaan. Tulokset antoivat viitteitä siitä, että psykososiaalinen hyvinvointi heijastui jossain määrin oppilaiden kokemuksiin etäopetuksesta. Opetuksen järjestämisessä on näin ollen tärkeää huomioida lasten ja nuorten omat kokemukset opetuksesta ja toimivista opetusjärjestelyistä, jotta pystytään paremmin vastaamaan heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa.

Asiasanat: alakoulu, etäopetus, kokemukset, koronapandemia, psykososiaalinen hyvinvointi

Johdanto

Keväällä 2020 valtaosa perusopetuksen oppilaista opiskeli kahdeksan viikkoa etäopetuksessa koronapandemian vuoksi; etäopetusjakso aiheutti huomattavia muutoksia monien perusopetusikäisten oppilaiden tavanomaiseen arkeen. Kansallisen selvityksen mukaan näiden poikkeuksellisten opetusjärjestelyiden aikana yleissivistävän koulutuksen oppilailla oli haasteita muun muassa opiskeluun motivoitumisessa, itseohjautuvuudessa ja avun pyytämisessä (Goman ym. 2021). Monissa kouluissa etäopetus järjestettiin videoyhteyksin toteutetun yhteisen opiskelun sekä itsenäisen työskentelyn yhdistelmänä (Goman ym. 2021), mikä aiheutti myös muutoksia esimerkiksi oppilaiden päivärhythmiin sekä heidän saamaansa oppimisen tukeen. Etäopetukseen siirtyminen vaikutti lisäksi väistämättä koulupäivän aikaiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen, ja samaan aikaan vapaa-ajan sosiaalisia kontaktejakin kehoitettiin valtiovoimien taholta välttämään (Valtioneuvosto 2020).

Koulujen sulkeminen herätti jo koronapandemian alkuvaiheissa huolen tilanteen mahdollisista vaikutuksista lasten ja nuorten psykososiaaliseen hyvinvointiin (Valtioneuvosto 2020, 2021). Psykososiaalisen hyvinvoinnin käsitteellä viitataan siihen, että yksilön hyvinvointi muodostuu sekä emotionaalisten että sosiaalisten kokemusten pohjalta (Eiroa-Orosa 2020). Koronapandemian ja sitä seuranneen etäopetusjakson tiedetäänkin tuoneen haasteita oppimisen lisäksi oppilaiden psykososiaaliselle hyvinvoinnille (mm. Christner, Essler, Hazzam & Paulus 2021; Rosen ym. 2021). Koronapandemia ei kuitenkaan heijastunut kaikkien perusopetusikäisten oppilaiden psykososiaalisen hyvinvointiin samalla tavalla (mm. von Soest ym. 2022). Yksilöllisten kokemusten muodostumiseen on vaikuttanut esimerkiksi pandemiaa edeltävät kokemukset vertaisten kanssa (Bernasco, Nelemans, van der Graaf & Branje 2021) ja jo aiemmin tunnistetut lasten sekä nuorten erilaiset psyykkiset tai kehitykselliset haasteet (Theberath ym. 2022).

Kansallisissa selvityksissä on todettu, että lasten oikeus tulla kuulluksi ja lasten erityisen asema jää helposti huomiotta poikkeusoloissa (Valtioneuvosto 2021). Näin on todettu käyneen myös koronakriisin aikana (Valtioneuvosto 2020). Lasten omien kokemusten tutkiminen on kuitenkin tärkeää, sillä Unicefin (1989) Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan (12 artikla) lapsilla oikeus tulla kuulluksi heitä koskevissa asioissa. Lasten kokemuksiin keskittyvän tutkimuksen kautta voidaan myös ymmärtää paremmin lapsen asemaa poikkeusoloissa ja huomioida sellaisia lapsen koulunkäyntiin liittyviä seikkoja, jotka eivät välttämättä tavanomaisessa koulunkäynnissä nouse niin korostuneesti esille.

Aiempi koronapandemiaan liittyvä tutkimus on toteutettu pääasiassa vanhemmille tai opettajille suunnattujen kyselylomakkeiden sekä joidenkin oppilaskyselyiden tuomaan tietoon nojautuen (mm. Chafouleas & Iovino 2021; Christner ym. 2021; Hu & Qian 2021; Scheer & Laubstein 2021). Koronapandemian vaikutuksia lapsiin ja nuoriin on selvitetty tutkimuskentillä esimerkiksi niin oppimisen (Betthäuser, Bach-Mortensen & Engzell 2023) kuin hyvinvoinnin (Kauhanen ym. 2023) näkökulmista, mutta erityisesti alakouluikäisten oppilaiden oma ääni ja heidän kuvaamansa kokemukset etäopetuksesta eivät ole saaneet riittävästi huomiota. Tämän tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin alakouluikäisten oppilaiden kuvaamia kokemuksia koronapandemian aikaisesta etäopetuksesta.

Aiemman tutkimuksen (Bernasco ym. 2021; von Soest ym. 2022) perusteella oppilaiden kokemukset etäopetuksesta ovat mahdollisesti yhteydessä heidän koronapandemiaa edeltävään psykososiaaliseen hyvinvointiinsa. Tästä syystä tässä tutkimuksessa keskitytään alakoulun oppilaisiin, joilla oli opettajan tekemän psykososiaalisen hyvinvoinnin arvioinnin perusteella tunnistettu keskimääräistä enemmän vahvuuksia eli prososiaalista käyttäytymistä tai vaikeuksia eli ulos- tai sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä. Toistaiseksi ei ole aiempaa tutkimusnäyttöä siitä, miten nämä oppilaat

kuvaavat kokemuksiaan koronapandemian aiheuttaneista muutoksista heidän kouluarkeensa tai kokemuksiaan etäopetuksesta.

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on nostaa esille alakouluikäisten oppilaiden kokemuksia koronapandemiaan liittyneestä etäopetuksesta ja selvittää, miten oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi heijastuu heidän kokemuksiinsa kevään 2020 etäopetusjaksosta. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia oppilailla oli etäopetuksesta?
2. Miten etäopetuskokemukset näyttäytyivät psykososiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueiden mukaisesti jaetuissa oppilasryhmissä?

Alakouluikäisten oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi

Psykososiaalisen hyvinvoinnin käsitteessä korostuu ajatus siitä, että hyvinvointi on väistämättä sidoksissa niihin ympäristöihin, jotka ovat yksilölle merkityksellisiä (Martikainen, Bartley & Lahelma 2002). Näin ollen kotiympäristön ja varhaisten kokemusten lisäksi kouluympäristön ja sinne sijoittuvan sosiaalisen kanssakäymisen sekä emotionaalisten kokemusten nähdään olevan keskeistä alakouluikäisten oppilaiden psykososiaaliselle hyvinvoinnille.

Usein lapsen ja nuoren psykososiaalista hyvinvointia lähestytään tarkastelemalla toiminnassa ilmeneviä vaikeuksia, kuten tunteiden tiedostamisessa ja ilmaisemisessa olevia ongelmia, tai vahvuuksia, kuten hyviä vuorovaikutustaitoja (Tsang, Wong & Lo 2011). Tässä tutkimuksessa alakouluikäisten oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia lähestytään sen sijaan huomioimalla sekä vahvuuksia että vaikeuksia. Tämä toteutetaan tarkastelemalla kolmea psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita, jotka sisältyvät myös laajasti käytettyyn Vahvuudet ja vaikeudet -mittariin (Strengths and difficulties questionnaire SDQ, Goodman 1997). Ensimmäisenä osa-alueena tarkastellaan oppilaan kykyä prososiaaliseen käytökseen eli sellaiseen toimintaan, joka edistää ver-

taisten kanssa toimimista. Kouluympäristössä tällainen käyttäytyminen ilmenee esimerkiksi toisten auttamisena, huolehtimisena ja jakamisena sekä vastuullisuutena (Gupta & Thapliyal 2015). Prososiaalisen käytöksen tiedetään olevan psykososiaalista hyvinvointia edistävä vahvuus (Goodman 1997; Tsang ym. 2011). Sen on lisäksi havaittu olevan yhteydessä yksilön koulutyytyväisyyteen (Tian, Du & Huebner 2015) ja parempiin vertaissuhteisiin (Caputi, Lecce, Pagnin & Banerjee 2012).

Toisena psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueena tarkastellaan ulospäin suuntautuvaa ja kolmantena sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä. Näiden tiedetään olevan psykososiaalista hyvinvointia heikentäviä vaikeuksia (Goodman 1997; Tsang ym. 2011). Ulospäinsuuntautuva ongelmakäyttäytyminen viittaa erilaisiin käyttöoireisiin ja yliaktiivisuuden sekä tarkkaavuuden oireisiin (Goodman, Lamping & Ploubidis 2010). Aiemmissä tutkimuksissa alakouluikäisten oppilaiden ulospäinsuuntautuvan ongelmakäyttäytymisen on havaittu ennustavan esimerkiksi vertaissuhteissa ilmeneviä vaikeuksia (Sturaro, van Lier, Cuijpers & Koot 2011) sekä oppimista haittaavia työskentelytapoja, kuten tehtävää välttelevää käyttäytymistä (Metsäpelto ym. 2015). Sisäänpäin suuntautuva ongelmakäyttäytyminen viittaa puolestaan erilaisiin tunneoireisiin, kuten stressiin ja ahdistuneisuuteen (Sourander & Helstelä 2005) sekä kaverisuhteiden ongelmiin (Goodman ym. 2010). Tällaisen käyttäytymisen on havaittu olevan yhteydessä sekä vähäisempään kouluun sopeutumiseen että heikompaan akateemiseen menestykseen (Pedersen ym. 2019).

On tärkeää tunnistaa, että erilaiset ulos- ja sisäänpäin suuntautuvat ongelmat voivat olla toisiinsa yhteydessä, ja tästä syystä niitä voi esiintyä oppilaalla myös samanaikaisesti. Aiempien tutkimusten mukaan tällaisten käytösongelmien päällekkäistymistä selittää kuitenkin oppilaan ongelmien laajuus, jolloin ongelmien samanaikainen esiintyminen ei koske kaikkia yksilöitä (ks. Stone, Otten, Engels, Kuijpers & Janssens 2015).

Oppilaiden psykososiaalinen hyvinvointi koronapandemian aikana

Tutkimukset ovat osoittaneet, että pandemia sekä sen aikainen sosiaalinen eristäytyminen ovat olleet yhteydessä lasten ja nuorten psykososiaaliseen pahoinvointiin (mm. Christner ym. 2021; Rosen ym. 2021). Esimerkiksi erilaisten pandemian aikaisten stressitekijöiden, kuten terveyteen, etäopiskeluun ja yksinäisyyteen liittyvien huolien, on osoitettu olevan yhteydessä sekä ulospäin että sisäänpäin suuntautuvan ongelmakäyttäytymisen lisääntymiseen (Rosen ym. 2021). Oppilailla, joilla on tunnistettu aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö tai muita psyykkisiä tai kehityksellisiä haasteita, on todettu suurempi riski myös koronapandemiasta johtuviin hyvinvoinnin ongelmiin (Theberath ym. 2022). On kuitenkin havaittu, että koronapandemia ei ole vaikuttanut kaikkien oppilaiden psykososiaaliseen hyvinvointiin kielteisesti (mm. von Soest ym. 2022).

Tutkimuksissa on tunnistettu myös koronapandemian aikaista psykososiaalista hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Esimerkiksi koronapandemiaa edeltäneet myönteiset vertaissuhteet ovat ennustaneet vähäisempää sisäänpäin suuntautunutta ongelmakäyttäytymistä pandemian aikana (Bernasco ym. 2021). Etäopetusjakson on myös havaittu olleen helpompi sellaisille oppilaille, joilla ei ole ollut tarvetta erityisopetukseen, kuin niille, jotka olivat saaneet erityisopetusta tunne- ja käytöspulmien tai muun syyn vuoksi ennen pandemiaa (Scheer & Laubstein 2021). Tämän lisäksi etäopetuksen aikainen strukturoitu ja ennustettavissa oleva päivärhythmi sekä vähäisempi passiivinen ruutu-aika ovat tutkitusti olleet yhteydessä vähäisempään ulospäinsuuntautuvien käyttäytymisongelmien lisääntymiseen pandemian aikana (Rosen ym. 2021).

Menetelmät ja aineiston analyysi

Tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin joulukuun 2020 ja helmikuun 2021 välisenä aikana osana laajempaa TESSI-tutkimusta

(Teacher and student stress and interaction in classroom, Lerkkanen & Pakarinen 2021). TESSI-tutkimus on seurantatutkimus, johon on osallistunut vuosien 2016–2022 välisenä aikana yli 800 oppilasta sekä heidän opettajiaan ja vanhempiaan eri puolilta Keski-Suomea. Tutkimushanke sai myönteisen ennakoarvion Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta ennen tutkimuksen aloittamista, ja tutkimus toteutettiin noudattaen tieteelliselle tutkimukselle asetettuja tutkimuseettisiä periaatteita (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019).

Huoltajat olivat antaneet kirjallisen suostumuksensa lapsensa osallistumisesta TESSI-tutkimukseen. Suostumuslomakkeessa tiedusteltiin myös oppilaan mahdollista kiinnostusta osallistua koronapandemian vuoksi järjestettyä etäopetusta koskeviin tutkimushaastatteluihin. Kiinnostuksen ilmaisemisiin oppilaisiin ja heidän huoltajiinsa oltiin yhteydessä, ja heille kerrottiin tarkemmin haastatteluiden toteutuksesta ja sisällöstä. Teemahaastatteluina toteutetut yksilöhaastattelut (N=117) järjestettiin koronapandemian vuoksi kouluajan ulkopuolella etäyhteyksin. Haastatteluiden ajankohtana kaikki osallistuneet alakoulun oppilaat opiskelivat yleisopetuksen neljännellä vuosiluokalla.

Tämän tutkimuksen osallistujat (N=46) valittiin teemahaastatteluihin osallistuneiden oppilaiden joukosta hyödyntäen luokanopettajan tekemiä psykososiaalisen hyvinvoinnin arviointeja. Oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia mitattiin Vahvuudet ja vaikeudet (SDQ) -mittarilla (Goodman 1997), jonka on osoitettu toimivan myös suomalaisessa kontekstissa (Koskelainen, Sourander & Kaljonen 2000). Luokanopettajat täyttivät nämä arviot TESSI-tutkimukseen osallistuvista oppilaista osana tutkimushankkeen laajempaa aineistonkeruuta. Luokanopettaja arvioi kunkin oppilaan käyttäytymistä kolmiportaisella Likert-asteikolla sen mukaan, kuinka totena he pitivät kutakin 25 väittämää kyseisen oppilaan kohdalla (1=ei päde, 3=pätee varmasti).

Viidestä SDQ-mittarin ulottuvuudesta yksi mittasi prososiaalista käyttäytymistä (viisi väit-

tämää, esimerkiksi ”Tarjoutuu auttamaan, jos joku loukkaa itsensä, on pahoilla mielin tai huonovointinen”), kaksi ulospäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä (viisi väittämää yliaktiivisuuden ja tarkkaavuuden oireisiin, esimerkiksi ”Levoton, yliaktiivinen, ei pysy olemaan kauan hiljaa paikoillaan” sekä viisi väittämää käytösoireisiin, esimerkiksi ”Hänellä on usein kiukunpuuskia, tai hän kiivasuu helposti”) ja kaksi sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä (viisi väittämää tunneoireita, esimerkiksi ”Kärsii monista peloista, usein peloissaan” sekä viisi väittämää kaiverisuhteiden ongelmia, esimerkiksi ”Tulee paremmin toimeen aikuisten kuin toisten lasten kanssa”). Väittämistä muodostettiin kullekin psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueelle keskiarvosummamuuttujat, joita hyödynnettiin tähän tutkimukseen osallistuvien oppilaiden valinnassa. Cronbachin alfa -reliabiliteetit käytetyille ulottuvuuksille olivat hyvät: prososiaalinen käytös (.86), ulospäinsuuntautuva ongelmakäyttäytyminen (.87) sekä sisäänpäin suuntautuva ongelmakäyttäytyminen (.75).

Osallistujiksi valikoitiin oppilaat (N=46), joiden prososiaalinen käytös, ulospäinsuuntautuva ongelmakäyttäytyminen tai sisäänpäin suuntautuva ongelmakäyttäytyminen oli vähintään yhden keskihajonnan verran enemmän kuin kaikkien tutkimushaastatteluihin osallistuneiden oppilaiden keskiarvo. Osallistujista kuusi täytti tämän valintakriteerin samanaikaisesti kahdesta psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueesta ja yksi kaikista kolmesta osa-alueesta. Sama oppilas saattoi tästä syystä kuulua useampaan kuin yhteen psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueiden mukaisesti jaettuun ryhmään, jolloin ryhmien koot olivat prososiaalinen käytös (n=19), ulospäinsuuntautuva ongelmakäyttäytyminen (n=17) ja sisäänpäin suuntautuva ongelmakäyttäytyminen (n=17).

Teemahaastatteluiden tavoitteena oli selvittää alakouluiäikäisten oppilaiden kokemuksia takautuvasti kevään 2020 etäopetusjaksosta ja sen toteutuksesta sekä etäopetuksesta opiskelutapana. Oppilaita pyydettiin ensin kuvailemaan, miten oman luokan etäopetus oli ke-

väällä 2020 järjestetty ja kuinka he kokivat tuoloin saaneensa apua. Lisäksi oppilaita pyydettiin kuvailemaan esimerkiksi kokemiaan etäopetuksen hyviä ja huonoja puolia sekä ajatuksiaan tilanteesta, jolloin siirryttäisiin mahdollisesti uudestaan etäopetukseen.

Teemahaastattelun kysymykset pilotoitiin ennen varsinaista aineistonkeruuta. Pilotoinnin perusteella kysymyksiin tehtiin niiden ymmärrettävyyttä lisääviä muutoksia. Varsinaiset teemahaastattelut tekivät seitsemän haastatteluun koulutettua kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelijaa. Haastattelut tallennettiin videopuheluohjelman toiminnolla, ja tallenteet litteroitiin sanatarkasti. Litteraatit anonymisointiin ja tallennettiin oppilaskohtaista tunnistenumeroa käyttäen. Oppilaiden haastattelut olivat keskimäärin 12,5 minuuttia pitkiä (vaihteluväli 7–21 min), ja haastatteluista kertyi yhteensä 42 844 sanaa litteroitua tekstiä.

Haastatteluaineisto analysoitiin temaattisen analyysin periaatteita noudattaen (Braun & Clarke 2006). Temaattisen analyysin ensimmäisissä vaiheissa hyödynnettiin kaikkien haastattelujen (N=117) luokitteluun laadittua aineistolähtöistä luokittelurunkoa sekä sen mukaisesti luokiteltua kokonaisuhaastatteluaineistoa. Aineiston luokittelusta vastasivat ensimmäinen kirjoittaja (Pöysä) sekä kolme tutkimusavustajaa. Luokittelussa hyödynnettiin ATLAS.ti-ohjelmistoa. Luokitusrungon käyttämistä harjoiteltiin, kunnes koulutusaineistona käytettyjen litteraattien luokittelu oli systemaattisesti yhdenmukaista luokittelijoiden kesken. Luokitteluiden yhtenäisyyden varmistamiseksi 26 litteraattia (noin 22 % aineistosta) luokiteltiin kahden luokittelijan toimesta. Näiden perusteella laskettiin luokittelijoiden välinen arvioitsijareliabiliteetti, joka ylitti vähimmäisrajana pidetyn 80 % yhdenmukaisuuden.

Temaattisen analyysin ensimmäisten vaiheiden jälkeen tähän tutkimukseen valikoituneiden oppilaiden (N=46) aineisto erotettiin kokonaisuaineistosta ja temaattisen analyysin seuraavat vaiheet toteutettiin tämän otoksen pohjalta (ks. Braun & Clarke 2006). Ensimmäinen kirjoittaja (Pöysä) vastasi näiden jälkimmäisten

vaiheiden toteuttamisesta, mutta tuloksista keskusteltiin aktiivisesti muiden kirjoittajien (Pakarinen ja Lerkkanen) kanssa. Analyysiprosessin luotettavuuden varmistamiseksi tässä yhteydessä perehdyttiin uudestaan valikoituneen otoksen haastattelulitteraateihin ja arvioitiin luokittelurungon toimivuutta lopullisessa aineistossa. Koska käytetty luokittelurunko ja siihen liitetyt aineiston keskinäisiä yhteyksiä kuvastavat teemat vastasivat aineistoa hyvin, ne soveltuivat pohjaksi temaattisen analyysin jälkimmäisille vaiheille. Temaattisen analyysin prosessin mukaisesti teemoja tarkasteltiin vielä varmistuen siitä, että kunkin teeman alle lukeutuva aineisto muodosti koherentin kokonaisuuden sekä siitä, että teemat antoivat tarkan kokonaiskuvan käytetystä aineistosta. Kirjoittajat olivat yksimielisiä temaattisessa analyysissä tehdyistä valinnoista ja päätelmistä.

Lopuksi kirjoittajat tekivät teemojen lopullisen määrittelyn ja nimeämisen. Koska pyrki-myksenä oli mahdollisimman aineistolähtöinen analyysi, myös analyysin jälkimmäisissä vaiheissa palattiin alkuperäisiin litteraateihin, niistä muodostettuihin luokkiin sekä luokkien välisten yhteyksien tarkasteluun. Tämän jälkeen laadullisessa analyysissä löydettyjä tuloksia täydennettiin laskemalla kuhunkin teemaan ja alateemaan kuuluvien mainintojen määrät. Otoksen pienen koon vuoksi mainintojen määrää ei kuitenkaan tarkasteltu määrällisen tutkimuksen menetelmin. Mainintojen määrää hyödynnettiin vastattaessa toiseen tutkimuskysymykseen: miten temaattisessa analyysissä tunnistetut etäopetuskokemukset näyttäytyivät psykososiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueiden mukaisesti jaetuissa oppilasryhmissä? Jotta lasten oma ääni on tutkimuksessa aidosti esillä, tuloslukuun on sisällytetty myös aineistositaatteja oppilaiden haastatteluista.

Tulokset

Kokemukset etäopetuksesta

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat liittivät etäopetukseen sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia, osin kytkeytyen opiskeluun

ja oppimiseen mutta myös laajemmin kevään 2020 etäopetusjaksoon. Temaattisessa analyysissä tunnistettiin neljä etäopetuksia kuvaavaa teemaa (ks. Liite: Taulukko 1): 1) Opiskeluun ja oppimiseen liittyvät myönteiset etäopetuskokemukset, 2) Etäopetusjaksoon liitetyt muut myönteiset kokemukset, 3) Opiskeluun ja oppimiseen liittyvät kielteiset etäopetuskokemukset ja 4) Etäopetusjaksoon liitetyt muut kielteiset kokemukset.

Oppilaiden kuvaamat opiskeluun ja oppimiseen liittyvät myönteiset etäopetuskokemukset (ks. Liite: Taulukko 1) kohdistuivat erityisesti etäopetuksen tuomaan vapauteen laatia oma opiskeluaikataulu sekä suunnitella työskentelyjärjestystä. Tämän koettiin poikenneen selvästi lähiopetuksesta, kuten seuraavat aineistoesimerkit osoittavat:

No just se, et ne [koulutyöt] oli niinku vähän nopeemmin ku koulus tehty. Ja et ne sai niinku omaan tahtiin ja tavallaan omaan niinku järjestykses tehä, et vähän niinku ite halus. Vähän vapaammin sai tehä ne tehtävät. [...] Et esimerkiks yleensä mä tein sillee, et mä alkuun katoen et mitä tehtävii on ja merkkasin kirjaan ja sit lähin omas järjestykses ottaa kirjoja ja tekee tehtävii. (015.)

Välillä se [etäopiskelu] oli tylsää, mut välillä se oli kivaa koska esimerkiks, jos oli koe, nii sitte oli ihan kauheen hiljasta. Esimerkiks matikan koe nii sitte mulla meni se ihan sairaa hyvin, sain jonku ehkä kympin niin sen takii koska et siel oli niin hiljasta. (003.)

Lähiopetukseen verrattuna myönteisenä koettiin etäopetukseen liittynyt parempi työrauha sekä sen tuomat mahdollisuudet. Näiden lisäksi muita myönteisiä opiskeluun ja oppimiseen liittyviä etäopetuskokemuksia (ks. Liite: Taulukko 1) nähtiin uudentyyppisissä tehtävissä, kuten itsenäisesti toiminnallisesti tehdyissä matematiikan ja äidinkielen tehtävissä sekä verkossa olevien ohjelmien ja materiaalien uudenaikaisessa hyödyntämisessä. Myös vertaisten kanssa toteutettu etätyöskentely koettiin opiskelun kannalta merkitykselliseksi ja mieluisaksi.

Etäopetusjaksoon kytkettiin myös muita kuin opiskelua ja oppimista kuvaavia myön-

teisiä kokemuksia. Tällaisia olivat esimerkiksi etäopetuksen tuomat muutokset kouluaamujen aikatauluihin ja mahdollisuus nukkua pitempään. Etäopetuksen koettiin näin olleen tavanomaista koulunkäyntiä rennompaa ja vapaampaa, ja erikseen korostui se, kuinka etäopetusaikana oli mukavaa, että ei tarvinnut kulkea koulumatkoja tai olla kodin ulkopuolella. Etäopetuksen koettiin lisänneen vapaa-aikaa ja mahdollistaneen tavanomaiseen kouluarkeen verrattuna mieluisimmat lounaat, kuten oppilas O09 kertoi: ”jos tuli kesken Meetin [videotapaamisen] vaikka nälkä ni sitten ei tarvinnu ottaa kuvaa vaan silti voi syödä siinä samalla jotain, jos on tosi nälkä”. Lisääntyneen vapaaajan nähtiin johtuvan muun muassa siitä, että koulutehtäviä oli tavanomaista vähemmän sekä seurauksena vapaudesta vaikuttaa omiin opiskeluaikatauluihin. Lisääntyneen vapaaajan nähtiin mahdollistavan mukavia asioita, kuten eräs oppilas kuvasi: ”Aina ku oli tehny tehtävät, nii pääsee kavereitten kaa ulos, jos neki on tehny (O19)”.

Aineistosta löytyi kuitenkin myös useita erilaisia opiskeluun ja oppimiseen liittyviä kielteisiä etäopetuskokemuksia (ks. Liite: Taulukko 1). Etäopetus esimerkiksi koettiin tylsäksi ja ikäväksi lähiopetukseen verrattuna. Tylsyyttä ja ikävyyttä tuotiin esille toisaalta yleisellä tasolla, mutta myös esimerkiksi oppilas O22:n tavoin kuvaamalla sitä, kuinka etäopetuksessa ei ollut mahdollista tehdä lähikoulussa mukavaksi koettuja asioita: ”...ei sitten niinku voinu tehdä nii paljoa niitä esim. tunnilla niitä kaikkea hauskeempia tehtäviä, mitä sitte luokassa yleensä tehhä. [...] semmosia, että tultii vaikka taululle kirjottaa se vastaus.” Lisäksi oppiminen koettiin etäopetuksessa lähiopetusta vaikeammaksi. Oppimisen vaikeus nousi esille esimerkiksi oppilas O04:n kuvailemalla tavalta: ”Ehkä ku meillä oli englantia nii sit mä en hirveesti ymmärtäny siitä, ku se oli vähä vaikeeta meetin [videotapaamisen] kautta ni multa jäi aika paljon oppimatta siltä keväältä, mut sit me kerrattiin niitä kesälomalla”.

Vaikka lähes kaikki tutkimukseen osallistuneista oppilaista kuvasivat olleensa tyytyväisiä

etäopetuksen aikana saamaansa avun määrään, opettajalta olisi kuitenkin kaivattu enemmän tukea (ks. Liite: Taulukko 1). Avun pyytämisen opettajalta koettiin vaikeaksi, koska opettaja ei ollut välttämättä aina saatavilla ja apua sai vain teknisiä yhteyksiä hyödyntäen: ”ku sä näytät [videotapaamisessa] ne tehtävät mitä sä et ymmärrä ja sitte se [opettaja] niinku koittaa neuvoa, ni se on todella helpompi nyt täällä koulussa, ku pystyy niinku näyttää ja ymmärtää helpommin (O46)”. Oppilaat kuvasivatkin tukeutuneensa apua tarvitessaan useimmiten huoltajiinsa. Huoltajat eivät kuitenkaan pystyneet aina korvaamaan opettajan antamaa apua, esimerkiksi taitoaineissa seuraavan oppilaan (O40) kertoman mukaan: ”Meidän piti kotona ite alkaa väsää niit [käsitöitä], mut koulussa [saadaan] paljo apuu siihe, mut sitte kotona ei saa kuitenkaan siihen niin paljon apuu ku ei tiä oikeestaan et mitä pitää”.

Muita opiskeluun ja oppimiseen liittyviä kielteisiä etäopetuskokemuksia oli muun muassa lähiopetuksen tuoman rytmin puute ja erilaiset opetuksen toteutukseen liittyvät seikat (ks. Liite: Taulukko 1). Lähiopetuksen rytmiä kaivattiin toisaalta välituntien jaksottamana päivärytminä, mutta myös selkeän opiskeluaikataulun ja työskentelyjärjestyksen vuoksi, mistä oppilas (O46) kertoi näin: ”Oisin kyllä halunnu mielummin vaikka että ois ollu niinku sillee, että tunnilla pitäis saada nää valmiiksi ja sitte niistä pitäis lähettää kuva ja sitte siitä tulis niinku läksyä [...] eikä sillee et ne kaikki tehään kassassa.” Opetuksen toteutuksessa kielteisinä kokemuksina nousi esiin esimerkiksi annettujen tehtävien määrään liittyvät kokemukset, mutta myös videokokouksien liiallinen tai liian vähäinen määrä sekä etäopiskelun vaatimien taitojen ja tarvittavien välineiden puute. Näiden lisäksi oppilaiden kuvauksissa nousi esille etäopetustilanteeseen liittyviä motivaatiopulmia ja keskittymisvaikeuksia. Nämä johtuivat toisaalta oppilaista itsestään, jaksamisesta tai motivaation puutteesta, toisaalta ulkoisista etäopetustilanteeseen liittyvistä tekijöistä, esimerkiksi pienempien sisarusten leikkimisen aiheuttamista häiriöistä. (Ks. Liite: Taulukko 1.)

Muut kuin opiskeluun ja oppimiseen liittyvät kielteiset etäopetuskokemukset kohdistuivat erityisesti koulunkäyntiin tavanomaisesti liittyvien sosiaalisten kontaktien puutteeseen (ks. Liite: Taulukko 1). Eniten kaivattiin kavereita, joitten kanssa opeteltiin asioita luokassa ja käytiin välitunneilla yhdessä, mutta myös opettajaa ja muuta koulun henkilökuntaa oli ikävä. Sosiaalisten kontaktien kaipaamisen ohella kielteisiä kokemuksia oli etäopetuksen edellyttämän digitaalisten välineiden käyttöön liittyvät pulmat ja muutokset tavanomaisessa kouluarjessa, esimerkiksi kouluruokailun

puuttuminen ja oppilaan lisääntynyt vastuu hoitaa käytännönasioita itsenäisesti (ks. Liite: Taulukko 1).

Suhtautuminen etäopetuksen toistumiseen tulevaisuudessa

Haastattelussa oppilailta kysyttiin, mitä he ajattelisivat, jos alkaisi uusi kevään 2020 kaltaisen etäopetusjakso. Useimmat oppilaat eivät enää toivoneet etäopetusta, mutta osa suhtautui mahdolliseen etäopetuksen toistumiseen myös neutraalisti ja etäopetusta jopa toivottiin lähiopetuksen sijaan (ks. Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Suhtautuminen etäopetuksen toistumiseen tulevaisuudessa

	Mainitsijat f(%) ^a	Ryhmä 1 Mainitsijat f(%) ^b	Ryhmä 2 Mainitsijat f(%) ^b	Ryhmä 3 Mainitsijat f(%) ^b
Ei toivoisi enää etäopetusta	24 (52,2 %)	10 (52,6 %)	8 (47,1 %)	9 (52,9 %)
Suhtautuu neutraalisti mahdolliseen etäopetukseen	18 (39,1 %)	9 (47,4 %)	6 (35,3 %)	6 (35,3 %)
Toivoisi etäopetusta	4 (8,7 %)	0 (0 %)	3 (17,6 %)	2 (11,8 %)
	46 (100 %)	19 (100 %)	17 (100 %)	17 (100 %)

^a=Prosentuaalinen osuus kaikista osallistujista, ^b= Prosentuaalinen osuus ryhmästä. Ryhmä 1= oppilaat, joilla muita enemmän prososiaalista käytöstä (n=19). Ryhmä 2=Oppilaat, joilla muita enemmän ulospäinsuuntautuvaa ongelmakäyttämistä (n=17). Ryhmä 3=Oppilaat, joilla muita enemmän sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttämistä (n=17).

Oppilaat perustelivat kielteistä suhtautumistaan etäopetuksen toistumiseen erityisesti sillä, että etäopetuksen aikana ikävöitiin kavereita, mutta toistuvasti myös siitä syystä, että koulu ja koulunkäynti koettiin ylipäättään mukavaksi. Perusteiksi nostettiin myös muita temaattisessa analyysissä tunnistettuja kielteisiä etäopetuskokemuksia, kuten kokemukset paremmasta oppimisesta lähiopetuksessa ja sen tuomasta kouluarjen rytmistä. Näistä oppilailta, kuten seuraavan esimerkin O10:lla, oli toisinaan varsin vahvojakin mielipiteitä:

Minä kyllä huutaisin, minä en kestäis sitä [etäopetukseen siirtymistä]. [...] ku en vaan kestä olla erossa kavereista, ei pysty juttelee ja sillee. En osaa selittää kunnolla sitä. [...] ja [lähiopetuksessa] sais enemmän opetusta, ois vähäsen silleen kouluelämän tuntoa enemmän ku kotona. Kotona tuntuu ihan siltä, että joo, nyt vaan lomaillaan ja silleen nyt pitää vaan harjoitella.

Oppilaat, jotka suhtautuivat mahdolliseen etäopetuksen toistumiseen tulevaisuudessa neutraalisti, perustelivat suhtautumistaan esimerkiksi etäopetuksen tuttuudella näin: ”No eihän sille oikein mitään voi [jos etäopetukseen siirryttäisiin], mutta ku just se ehkä ois nyt vähän jotenkin tutumpaa, ku se oli silloin jo keväällä. Ni... En mä oikein tiiä, ois se ehkä vähän jotenki helpompaa ku viimeks.” (O15.) Lisäksi neutraalia suhtautumista perusteltiin muun muassa luottamuksella siihen, että mahdollinen etäopetus olisi tulevaisuudessaakin määrääaikaista: ”No emmä tiiä. Varmaan aattelisin jotain, että kyllä tästä varmaan kohta päästään taas normi kouluun ja ei se nyt ihan maailmaa kaatais.” (O07.)

Etäopetusta lähiopetuksen sijaan toivoneiden oppilaiden perusteluissa toistuivat monet temaattisessa analyysissä tunnistetut etäopetukseen liittyvät myönteiset kokemukset. Oppilaat kuvasivat muun muassa sitä, että etäopiskelussa ei tarvitsisi kulkea koulumatkoja ja etäopetus olisi lähiopetusta rennompaa. Lisäksi etäopetuksen myötä kouluarkea ei tarvitsisi jakaa ikäviksi koettujen kavereiden kanssa:

Noku ne kaikki kaverit ne vaa kuitenkin vaa leikkii siellä jotain vetää mun pään seinään ja pään toiseen paikkaan ja sitte niitä ei kiinnosta kauheesti mikään. Sitte tytöt on vaa semmosia valittajia. Semmosia ärsyttäviä. [...] Ei kiinnosta [koulunkäynti] kauheesti. Se [etäopetus] on varmaan vaan helpotus, ni ei tarvis joka päivä vaan rampata koulussa. (O11.)

Suhtautumista etäopetuksen mahdolliseen toistumiseen tulevaisuudessa tarkasteltiin myös psykososiaalisen hyvinvoinnin mukaisesti jaetuissa oppilasryhmissä. Kaikissa ryhmissä noin puolet oppilaista toivoi, että etäopetusta ei enää jatkossa tulisi. Kuitenkin lähes puolet sen ryhmän oppilaista, jossa oli muita enemmän prososiaalista käyttäytymistä, suhtautui neutraalisti mahdolliseen tulevaan etäopetukseen, kun kahdessa muussa ryhmässä neutraalisti suhtautui vain noin kolmannes oppilaista. Sen sijaan toiveet siitä, että jatkossa opiskeltaisiin mieluummin etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa, nousivat esille vain niissä ryhmissä, joissa oppilailla oli ulospäin tai sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä.

Etäopetuskokemukset psykososiaalisen hyvinvoinnin mukaisesti tarkasteltuna

Ryhmässä, jossa oppilailta oli tunnistettu muita enemmän prososiaalista käyttäytymistä, mainittiin Opiskeluun ja oppimiseen liittyvät myönteiset etäopetuskokemukset -kategoriassa kahden muuta ryhmää useammin esimerkiksi etäopetuksen parempi opiskelurauha ja mieluisat uudet oppimismenetelmät. Tässä ryhmässä kuvattiin kuitenkin myös muita enemmän sitä, että oppiminen etäopetuksessa oli lähiopetuksen verrattuna vaikeampaa ja että opettajalta sai liian vähän tukea. Lisäksi kuvauksissa nousi esiin kokemus etäopiskelun edellyttäneistä uusista taidoista, ja tehtäviä koettiin olleen käytettävään aikaan nähden liian vähän. Prososiaalisesti käyttäytyvien oppilaiden ryhmässä mainittiin kahden muuta ryhmää useammin myönteinen kokemus siitä, että etäopetus mahdollisti muutoksia ja toi vapautta kouluaamujen aikaan tauluun. Lisäksi, toisin kuin kahdessa muussa,

tässä ryhmässä ei esiintynyt temaattisessa analyysissä kielteiseksi tunnistettua kokemusta lähiopetuksen tuoman rytmin puutteesta. Sosiaalisten kontaktien puute mainittiin kuitenkin tässä ryhmässä muita ryhmiä useammin kielteisenä kokemuksena. (Ks. Liite: Taulukko 1.)

Ryhmä, jossa oppilailla oli tunnistettu muita enemmän ulospäinsuuntautuvaa ongelmakäyttämistä ja ryhmä, jossa oppilailla oli tunnistettu muita enemmän sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttämistä, muistuttivat jossain määrin toisiaan. Alateemoihin liittyvien mainintojen määrien valossa nämä kaksi ryhmää olivat keskenään yhtenevät, mutta prososiaalisesti käyttäytyvien oppilaiden ryhmään nähden eriävät, esimerkiksi tehtävien suureksi koetun määrän suhteen sekä siinä, että oppimisen ei juurikaan mainittu olleen vaikeampaa etäopetuksessa. Näissä ryhmissä nousi prososiaalisesti käyttäytyvien oppilaiden ryhmää useammin esille myönteinen kokemus koulumatkojen pois jäämisestä ja mahdollisuudesta olla kotona.

Ryhmässä, jossa oppilailla oli tunnistettu muita enemmän ulospäinsuuntautuvaa ongelmakäyttämistä, mainittiin kahta muuta ryhmää useammin myönteinen kokemus etäopetusjakson rentoudesta ja vapaudesta. Samalla ryhmässä mainittiin kuitenkin muita useammin kielteisiä etäopetuskokemuksia lähiopetuksen tuoman rytmin puutteesta sekä motivaatiopulmista. Toisin kuin kahdessa muussa ryhmässä, oppilaat, joilla oli ulospäinsuuntautuvaa ongelmakäyttämistä, eivät maininneet kertaakaan, että etäopetus olisi tuonut parempaa opiskelurauhaa. He mainitsivat myös harvemmin sen, että opettajalta olisi saatu vain vähän tukea sekä sosiaalisten kontaktien puutteen kielteisenä kokemuksena.

Ryhmässä, jossa oppilailla oli tunnistettu muita enemmän sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttämistä, nostettiin muita ryhmiä useammin esiin keskittymisvaikeudet kielteisenä etäopetuskokemuksena. Tässä ryhmässä mainittiin myös muita ryhmiä useammin esimerkiksi se, että etäopetus oli koettu tylsäksi ja ikäväksi. Toisin kuin kahdessa muussa ryhmässä, tämän

ryhmän oppilaat eivät maininneet kertaakaan temaattisessa analyysissä tunnistettua myönteistä kokemusta etäyhteyksin toteutetusta yhteistyöstä vertaisten kanssa. Kielteinen kokemus sosiaalisten kontaktien puutteesta mainittiin tässä ryhmässä useammin kuin ulospäinsuuntautuvan ongelmakäyttämisen ryhmässä, mutta harvemmin kuin prososiaalisten ryhmässä.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tarkastella alakouluikäisten oppilaiden kokemuksia kevään 2020 koronapandemiaan liittyneestä etäopetuksesta, joka asetti oppilaat uuteen ja aiemmasta poikkeavaan oppimistilanteeseen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaat kokivat etäopetuksen tarjonnan lähiopetuksen verrattuna uudenlaista vapautta laatia omat opiskeluaikataulut sekä suunnitella työskentelyjärjestystä. Monille oppilaille tämä oli myönteinen kokemus, mutta osa oppilaista koki lähiopetuksen tuoman rytmin puuttumisen myös kielteisenä. Aiempien tutkimusten valossa tiedetään, että koronapandemia ja etäopetusjakso eivät ole yhteydessä kaikkien oppilaiden hyvinvointiin samalla tavalla (mm. Hu & Qian 2021; von Soest ym. 2022). Vaikka etäopetuksen aikaisen strukturoidun ja ennustettavissa olevan päivärutiinin on osoitettu olevan yhteydessä vähäisempään psykososiaalisen hyvinvoinnin laskuun pandemian aikana (Rosen ym. 2021), tämän tutkimuksen tulokset nostavat esille huomion siitä, että strukturoidun päivärutiinin merkitys ei ole ollut samanlainen kaikille oppilaille. Tämä on syytä huomioida mahdollisten tulevien poikkeuksellisten opetusjärjestelyiden aikana mutta myös oppilaiden opiskellessa lähiopetuksessa. On tärkeää vahvistaa lähiopetuksessa nykyistä enemmän oppilaiden taitoa rytmittää omaa opiskeluaan ja hallita ikätasonsa mukaisesti koulunkäyntiä sekä tehtävistä huolehtimista. Tämä lisää oppilaiden pätevyyden tunnetta ja voi jatkossa vähentää mahdollisen etänä tapahtuvan opiskelun kuormittavuutta. Oppilaan kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa omiin opiskeluaikatauluihin ja työskentely-

järjestykseen lähiopetuksessa edistää myös itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 2000) mukaisesti autonomian ja hallinnan tunnetta, jotka ovat puolestaan yhteydessä esimerkiksi oppilaan motivaatioon.

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat kuvasivat olleensa tyytyväisiä etäopetusjakson aikana saamaansa tuen määrään. Oppilaat kuitenkin kuvasivat hakeneensa apua ensisijaisesti perheenjäseniltään eivätkä opettajaltaan. Aiempien tutkimusten mukaan etäopetusjakson tiedetään olleen perheitä kuormittavaa aikaa (mm. Kishida, Tsuda, Waite, Greswell & Ishikawa 2021), ja erityisen kuormittavassa tilanteessa olivat perheet, joissa lapsilla on kehityksellisiä haasteita (Chafouleas & Iovino 2021; Sorkkila & Aunola 2021). Mahdollisia tulevia etäopetustilanteita varten olisi kuitenkin syytä pohtia, miten varmistetaan riittävä apu ja oikea-aikainen tuki oppimiselle sekä miten vahvistetaan kodin ja koulun yhteistyötä poikkeusoloissa.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että pandemia sekä siihen kytkeytyneet sosiaalinen eristäytyminen ovat olleet yhteydessä lasten ja nuorten psykososiaaliseen pahoinvointiin (Christner ym. 2021; Rosen ym. 2021). Myös tämän tutkimuksen tuloksissa koulunkäyntiin tavanomaisesti kuuluvien sosiaalisten kontaktien puute nousi esille kielteisenä etäopetusjaksoon liittyvänä kokemuksena. Tämä on ymmärrettävää, koska vertaisten kanssa toimimisen tiedetään olevan alakouluikäisille oppilaille tärkeää (mm. Eccles 1999) ja opettajat muodostuvat oppilaille tärkeiksi ja merkityksellisiksi aikuissuhteiksi (Bergin & Bergin 2009). Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 2000) mukaan kokemus yhteisöllisyydestä on psykologinen perustarve, jonka täytyminen on edellytys kehittyemiselle ja hyvinvoinnille. Etäopetukseen siirtymisen myötä vuorovaikutus niin vertaisten kuin opettajien kanssa väheni huomattavasti (mm. Goman ym. 2021; Vuorio ym. 2021). Myös monet tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat ikävöivät kavereitaan. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset ja nuoret ovat kokeneet koronapandemian aikana aiempaa enemmän yksinäisyyttä (mm. Loades ym.

2020). Lasten hyvinvoinnin näkökulmasta olisi tärkeää löytää uusia tapoja sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen, mikäli tulevaisuudessa päädytään vastaaviin poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin tai etäopetus otetaan joissain tapauksissa osaksi tavanomaisia opiskelukäytänteitä.

Etäopetusta ja sen seurauksia tarkastellaan varsin usein kielteisistä näkökulmista, mutta joidenkin oppilaiden tiedetään myös hyötynneen etäopetuksesta (mm. Goman ym. 2021). Niin ikään pieni osa tähän tutkimukseen osallistuneista oppilaista toivoi voivansa tulevaisuudessa opiskella etäopetuksessa lähiopetuksen sijaan. Kaikki tätä toivoneista oppilaista kuuluivat ryhmiin, joissa oppilailta oli tunnistettu muita enemmän ulospäin tai sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä. Sinänsä tämä tulos ei yllättänyt, sillä tutkimukset ovat osoittaneet, että sekä ulospäin että sisäänpäin suuntautuva ongelmakäyttäytyminen voivat olla riski kouluun sopeutumiselle ja koulun vertaissuhteille (Goodman ym. 2010; Pedersen ym. 2019; Sturaro ym. 2011). Samalla tulokset muistuttavat siitä, että koulu ei nyky muodossaan välttämättä sovi kaikille oppilaille. Lähiopetuksen haasteena on etsiä tehokkaampia keinoja tukea juuri näihin ryhmiin kuuluvia oppilaita.

Verrattain monet tutkimukseen osallistuneet oppilaat suhtautuivat neutraalisti mahdolliseen etäopetuksen toistumiseen tulevaisuudessa; tällaista suhtautumista ilmeni kaikissa psykososiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueiden mukaisesti jaetuissa oppilasryhmissä, mutta eniten prososiaalisesti käyttäytyvien oppilaiden ryhmässä. Aiemman tutkimuksen valossa prososiaalisen käyttäytymisen voisi ajatella tukevan neutraalia suhtautumista, koska prososiaalisuuden tiedetään edistävän myönteistä suhtautumista koulunkäyntiin ja koulutytytyväisyyttä (Tian ym. 2015). Lisäksi prososiaalisen käytöksen on todettu edistävän stressaavissa elämäntilanteissa pärjäämistä (Brown & Cialdini 2014). Näin prososiaalisuuden voi ajatella edistäneen ainakin joidenkin oppilaiden kohdalla sitä resilienssiä eli jousta-

vuutta ja selviytymistä, jota etäopetustilanne on vaatinut. Ulos- tai sisäänpäin suuntautuvan ongelmakäyttäytymisen ryhmissä neutraaliutta saattaisi puolestaan selittää se, että ongelmakäyttäytyminen voi olla riski kouluun sopeutumiselle ja koulun vertaisuhteille, jolloin etäopetus olisi vastaus näihin pulmiin. Ymmärryksen lisäämiseksi tätä ilmiötä tulee kuitenkin tutkia lisää eri ikäisillä oppilailla.

Psykososiaalinen hyvinvointi heijastui josain määrin kokemuksiin etäopetuksesta. Tämän tutkimuksen tuloksista välittyy yleiskuva siitä, että ulospäin tai sisäänpäin suuntautuva ongelmakäyttäytyminen voivat olla yhteydessä omaan toimintaan liittyviin kielteisiin etäopetuskokemuksiin. Tällaisia ovat esimerkiksi uudeltaisesta kouluarjesta seuranneet toiminnanohjauksen vaikeudet ja motivaatiopulmat, mutta myös kokemukset etäopetuksen kohtuuttoman suuresta itsenäisen työn määrästä. Aiemman tutkimuksen näkökulmasta näitä kokemuksia voi selittää esimerkiksi ulospäinsuuntautuvaan ongelmakäyttäytymiseen liittyvillä yliaktiivisuuden ja tarkkaavuuden ongelmilla (Goodman ym. 2010), tehtävää välttelevällä käyttäytymisellä (Metsäpelto ym. 2015) tai sisäänpäin suuntautuvaan ongelmakäyttäytymiseen liittyvällä heikommalla kouluun sopeutumisella (Pedersen ym. 2019). Jatkossa olisikin tarpeen tarkastella vielä sitä, kuinka psykososiaalisen hyvinvoinnin eri osa-alueiden mukaisesti ryhmiteltyjen oppilaiden etäopetuskokemukset ovat yhteydessä heidän oppimistuloksiinsa.

Oppilaat, joilla oli tunnistettu muita enemmän prososiaalista käyttäytymistä, tuntuivat nostavan muita herkemmin esille etäopetuksen tuomia haittoja oppimiselleen. Tämä näkyi muun muassa siinä, että oppiminen koettiin etäopetuksessa lähiopetusta vaikeammaksi ja uudessa oppimistilanteessa opettajan koettiin tarjoavan tukea vähemmän. Tulosta voisi josain määrin selittää sillä, että prososiaalisen käyttäytymisen tiedetään olevan yhteydessä esimerkiksi myönteiseen minäkuvaan ja vastuulliseen toimintaan (Gupta & Thapliyal 2015). Näin prososiaalisesti käyttäytyvän oppilaan on mahdollisesti helpompi tarkastella etäopetus-

kokemuksia itseään syyttelemättä tai heidän on kenties ollut helpompi nostaa haastattelu-tilanteissa tällaisia näkemyksiä esille. Toisaalta aiemmista tutkimuksista tiedetään, että opettaja ei jaa tukeaan luokassakaan tasavertaisesti, jolloin hänen on mahdollisesti helpompi antaa huomiota oppilaalle, jonka hän kokee toimivan hyväksytyjen sosiaalisten odotusten mukaisesti (mm. Juva 2019). On mahdollista, että prososiaalisesti käyttäytyvät oppilaat ovat tottuneet saamaan lähiopetuksessa enemmän opettajan tukea kuin etäopetustilanteessa ja ovat siten kokeneet etäopetuksessa selkeämpää muutosta totuttuun. Tätä tulisi kuitenkin tutkia vielä lisää.

Tässä tutkimuksessa on rajoitteita, jotka tulee ottaa huomioon tuloksia tarkasteltaessa. Ensiksi on huomioitava, että etäopetusta toteutettiin keväällä 2020 monin eri tavoin; kunnilla, kouluilla ja yksittäisillä opettajilla oli päätäntävaltaa opetuksen järjestämisen suhteen (Vuorio 2021). Tässä tutkimuksessa oppilaiden haastatteluaineistoa ei tarkasteltu TESSI-tutkimukseen osallistuneiden koulujen tai koululuokkien mukaisissa ryhmissä, eli etäopetuksen toteutustavoissa on todennäköisesti ollut eroja. On mahdollista, että oppilaiden kokemukset olisivat voineet painottua eri tavalla, mikäli heidän etäopetuksensa olisi toteutettu samalla tavalla. Lisäksi tutkimuksen tulokset perustuvat valittuun otokseen, vaikka aineisto oli sinänsä laadulliselle tutkimustavalle kattava. Tutkimushaastatteluihin saattoi lisäksi osallistua vapaaehtoisen osallistumisen vuoksi jokseenkin valikoitunut oppilasjoukko, eikä se välttämättä edusta koko ikäryhmää. Tulokset eivät näin ollen ole yleistettävissä.

Otoksen pienen koon vuoksi psykososiaaliselta hyvinvoinniltaan erilaisten ryhmien välisiä tilastollisia eroja ei tarkasteltu. Osa oppilaista täytti valintakriteerit useammasta kuin yhdestä psykososiaalisen hyvinvoinnin osa-alueesta samanaikaisesti, ja näin heidän tuottamansa aineisto sisällytettiin mukaan useampaan kuin yhteen ryhmään. Taulukoissa esitetyt maininnat ja mainitsijoiden määrät näin ollen lähinnä kuvailevaa tietoa. Ne pää-

tettiin kuitenkin sisällyttää osaksi tutkimusta, koska ne tarjoavat sellaisia kiinnostavia näkökulmia oppilaiden näkemyksiin, joita ei muutoin olisi ollut mahdollista saavuttaa.

Tämä tutkimus korostaa sitä, että etäopetuskokemuksia koskevassa tutkimuksessa on tärkeää kuulla erilaisten ja yksilöllisten oppilaiden ääntä. Oppilaiden oman äänen kuuleminen – erilaisten oppilaiden kokemukset etä- ja lähiopetuksesta – tarjoaa tärkeää tietoa, kun pohditaan koulutyöskentelyn järjestämistä myös tulevaisuudessa. Tulevien poikkeuksellisten opetusjärjestelyiden aikana erityistä huomiota tulee kiinnittää oppilaiden psykologisiin perustarpeisiin eli kokemuksiin pätevyydestä, autonomiasta ja yhteenkuuluvuudesta. Näiden kokemusten mahdollistamiseksi on tehtävä työtä ennakkoiden ja pitkäjänteisesti osana tavanomaista kouluarkea.

Lähteet

- Bergin, C. & Bergin, D. 2009. Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review* 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bernasco, E. L., Nelemans, S. A., van der Graaff, J. & Branje, S. 2021. Friend support and internalizing symptoms in early adolescence during COVID-19. *Journal of Research on Adolescence* 31 (3), 692–702. <https://doi.org/10.1111/jora.12662>
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M. & Engzell, P. 2023. A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour* 7, 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, S. L. & Cialdini, R. 2014. Functional motives and functional consequences of prosocial behavior. Teoksessa D. A. Schroeder & W. G. Graziano (toim.) *The Oxford handbook of prosocial behavior*. Oxford: Oxford University Press, 346–361. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399813.013.025>
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A. & Banerjee, R. 2012. Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology* 48(1), 257–270. <https://doi.org/10.1037/a0025402>
- Chafouleas, S. M. & Iovino, E. A. 2021. Comparing the initial impact of COVID-19 on burden and psychological distress among family caregivers of children with and without developmental disabilities. *School Psychology* 36 (5), 358–366. <https://doi.org/10.1037/spq0000426>
- Christner, N., Essler, S., Hazzam, A. & Paulus, M. 2021. Children's psychological well-being and problem behavior during the COVID-19 pandemic: An online study during the lockdown period in Germany. *PLoS ONE* 16 (6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253473>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eccles, J. S. 1999. The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children* 9 (2), 30–44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
- Eiroa-Orosa, F. J. 2020. Understanding psychosocial well-being in the context of complex and multidimensional problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (16). <https://doi.org/10.3390/ijerph17165937>
- Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S. & Åkerlund, C. 2021. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenveto ja suositukset. *Julkaisut 8:2021*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0821.pdf. (Luettu 1.4.2022.)
- Goodman R. 1997. The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38 (5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goodman, A., Lamping, D. L. & Ploubidis, G. B. 2010. When to use broader internalizing and externalizing subscales instead of the hypothesized five subscales on the strengths and difficulties questionnaire (SDQ): Data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology* 38, 1179–1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Gupta, D. & Thapliyal, G. 2015. A study of prosocial behaviour and self concept of adolescents. *Journal of Educational Psychology* 9 (1), 38–45. <https://doi.org/10.26634/jpsy.9.1.3524>
- Hu, Y. & Qian, Y. 2021. COVID-19 and adolescent mental health in the United Kingdom. *Journal of Adolescent Health* 69 (1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.04.005>
- Juva, I. 2019. Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools. Helsinki Studies in Education 58. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5551-1>
- Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W. M. A., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S., Bastola, K., Brown, J. S. L. & Sourander, A. 2023. A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry* 32, 995–1013. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0>
- Kishida, K., Tsuda, M., Waite, P., Creswell, C. & Ishikawa, S.-I. 2021. Relationships between local school closures due

- to the COVID-19 and mental health problems of children, adolescents, and parents in Japan. *Psychiatry Research* 306. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114276>
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Kaljonen, A. 2000. The strengths and difficulties questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry* 9, 277–284. <https://doi.org/10.1007/s007870070031>
- Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. 2021. Teacher and student stress and interaction in classroom (TESSI). <https://doi.org/10.17011/jyx/dataset/77741>
- Loades, M. E., Chatburn, E., Hignson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C. McManus, M. N., Borwick, C. & Crawley, E. 2020. Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 59 (11), 1218–1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Martikainen, P., Bartley, M. & Lahelma, E. 2002. Psychosocial determinants of health in social epidemiology. *International Journal of Epidemiology* 31 (6), 1091–1093. <https://doi.org/10.1093/ije/31.6.1091>
- Metsäpelto, R.-L., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. 2015. Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology* 107 (1), 246–257. <https://doi.org/10.1037/a0037389>
- Pedersen, M. L., Holen, S., Lydersen, S., Martinsen, K., Neumer, S.-P., Adolfsen, F. & Sund, A. M. 2019. School functioning and internalizing problems in young schoolchildren. *BMC Psychology* 7, 88. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0365-1>
- Rosen, M. L., Rodman, A. M., Kasparek, S. W., Mayes, M., Freeman, M. M., Lengua, L. J., Meltzoff, A. N. & McLaughlin, K. A. 2021. Promoting youth mental health during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study. *PLoS ONE* 16 (8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255294>
- Scheer, D. & Laubstein, D. 2021. The impact of COVID-19 on mental health: Psychosocial conditions of students with and without special educational needs. *Social Sciences* 10 (11). <https://doi.org/10.3390/socsci10110405>
- von Soest, T., Kozák, M., Rodríguez-Cano, R., Fluit, D. H., Cortés-García, L., Ulset, V. S., Haghighi, E. F. & Bakken, A. 2022. Adolescents' psychosocial well-being one year after the outbreak of the COVID-19 pandemic in Norway. *Nature Human Behaviour* 6, 217–228. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01255-w>
- Sorkkila, M. & Aunola, K. 2021. Resilience and parental burnout among Finnish parents during the COVID-19-pandemic: Variable and person-oriented approaches. *The Family Journal* 30 (2), 139–147. <https://doi.org/10.1177/10664807211027307>
- Sourander, A. & Helstelä, L. 2005. Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence. A prospective follow-up study from age 8 to 16. *European Child & Adolescent Psychiatry* 14, 415–423. <https://doi.org/10.1007/s00787-005-0475-6>
- Stone, L. L., Otten, R., Engels, R. C. M. E., Kuijpers, R. C. W. M. & Janssens, J. M. A. M. 2015. Relations between internalizing and externalizing problems in early childhood. *Child & Youth Care Forum* 44, 635–653. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9296-4>
- Sturaro, C., van Lier, P. A. C., Cuijpers, P. & Koot, H. M. 2011. The role of peer relationships in the development of early school-age externalizing problems. *Child Development* 82 (3), 758–765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01532.x>
- Theberath, M., Bauer, D., Chen, W., Salinas, M., Mohabbat, A. B., Yang, J., Chon, T. Y., Bauer, B. A. & Wahner-Roedler, D. L. 2022. Effects of COVID-19 pandemic on mental health of children and adolescents: A systematic review of survey studies. *SAGE Open Medicine* 10. <https://doi.org/10.1177/20503121221086712>
- Tian, L., Du, M. & Huebner, E. S. 2015. The effect of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. *Social Indicators Research* 122, 887–904. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0712-9>
- Tsang, K. L. V., Wong, P. Y. H. & Lo, S. K. 2011. Assessing psychosocial well-being of adolescents: A systematic review of measuring instruments. *Child: Care, Health and Development* 38 (5), 629–646. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01355.x>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. (Luettu 26.4.2021.)
- Unicef. 1989. Convention on the rights of the child. <https://www.unicef.org/media/52626/file>. (Luettu 26.9.2023.)
- Valtioneuvosto. 2020. Lasten ja nuorten hyvinvointi koronakriisin jälkihoidossa Lapsistrategian koronatyöryhmän raportti lapsen oikeuksien toteutumisesta. Valtioneuvoston julkaisu 2020:21. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-883-0>
- Valtioneuvosto. 2021. Lapset ja nuoret ja koronakriisi. Lapsistrategian koronatyöryhmän arvio ja esitykset lapsen oikeuksien toteuttamiseksi. Valtioneuvoston julkaisu 2021:2. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-674-7>
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J. & Miettinen, A. 2021. Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Raportit ja selvitykset 2021:4. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31605670%20OPH%20Et%C3%A4opetuksen%20tilannekuva%20koronapandemiassa%20vuonna%202020%20verkkojulkaisu_21_03_30_00.pdf. (Luettu 26.4.2021.)

Saapunut toimitukseen: 10.5.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 10.3.2023

Tutkimus kuuluu EduRESCUE – resilientti koulu ja koulutus -hankkeeseen. Tutkimusta rahoittaa strategisen tutkimuksen neuvosto (STN), joka toimii Suomen Akatemian yhtey-

dessä (234196). Lisäksi tätä tutkimusta on rahoittanut Suomen Akatemia (335635 ja 317610) ja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.

LIITE: Taulukko 1. Kokemukset etäopetuksesta sekä siihen temaattisessa analyysissä tunnistetut teemat ja ala-teemat

Teema	Maininnat f(%) ^a	Alateema	Maininnat f(%) ^b	Ryhmä 1 Maininnat f	Ryhmä 2 Maininnat f	Ryhmä 3 Maininnat f
Opiskeluun ja oppimiseen liittyvät myönteiset etäopetuskokemukset	38 (18,6 %)	Vapaus aikatauluttaa ja suunnitella	16 (42,1 %)	5	6	6
		Etäopetuksen parempi opiskelurauha	8 (21,1 %)	5	0	3
		Mieluisat erilaiset oppimismenetelmät	7 (18,4 %)	4	2	2
		Yhteistyö vertaisten kanssa	7 (18,4 %)	3	4	0
Etäopetusjaksoon liitetyt muut myönteiset kokemukset	59 (28,9 %)	Muutokset aamun aikataulussa	21 (35,6 %)	11	6	4
		Rentous ja vapaus	17 (28,8 %)	5	7	5
		Koulumatkojen puute ja kotonaolo	10 (16,9 %)	1	5	5
		Lisääntynyt vapaa-aika	9 (15,3 %)	3	4	4
		Parempi ruoka	2 (3,4 %)	1	0	1
Opiskeluun ja oppimiseen liittyvät kielteiset etäopetuskokemukset	53 (26,0 %)	Etäopetuksen tylsyys ja ikävyys	9 (17,0 %)	3	2	5
		Oppiminen vaikeampaa	8 (15,1 %)	6	1	1
		Opettajalta saadun tuen vähäinen määrä	8 (15,1 %)	6	1	4
		Tehtävien suuri määrä	6 (11,3 %)	0	5	5
		Lähiopetuksen rytmin puute	5 (9,4 %)	0	4	2
		Videokokouksien epäsopiva määrä	4 (7,5 %)	2	0	3
		Motivoitumispulmat	4 (7,5 %)	0	3	1
		Etäopiskelun edellyttämät uudet taidot	3 (5,7 %)	3	0	0
		Keskittymisvaikeudet	3 (5,7 %)	1	0	4
		Tarvittavien välineiden puute	2 (3,8 %)	0	1	2
		Tehtävien vähäinen määrä	1 (1,9 %)	1	0	0
Etäopetusjaksoon liitetyt muut kielteiset kokemukset	54 (26,5 %)	Sosiaalisten kontaktien puute	41 (75,9 %)	20	10	15
		Toimimaton tekniikka	8 (14,8 %)	8	1	2
		Kouluarjen muutokset	4 (7,4 %)	2	0	2
		Vastuu käytännönasioista	1 (1,9 %)	1	0	0
204 (100 %)			204			

^a=Prosentuaalinen osuus kaikista maininnoista, ^b= Prosentuaalinen osuus kyseisen teeman maininnoista. Ryhmä 1=Oppilaat, joilla muita enemmän prososiaalista käytöstä (n=19). Ryhmä 2=Oppilaat, joilla muita enemmän ulospäinsuuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä (n=17). Ryhmä 3=Oppilaat, joilla muita enemmän sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä (n=17). Huom. Ryhmäkohtaisten mainintojen määrä ei välttämättä vastaa alateemojen mainintojen määriä; oppilaan kuullessa kahteen tai kolmeen ryhmään on tämän maininnat laskettu erikseen molempien ryhmien ryhmäkohtaisiin mainintamääriin.