

54. vuosikerta
Kasvatusopillisen aikakauskirjan 160. vuosikerta
Kasvatus ja koulun 109. vuosikerta

4/2023

Kasvatus

PÄÄKIRJOITUS

Kirsi Pyhältö 309 Kasvatuksen tulevaisuus?

ARTIKKELEITA

- Sanni Pöysä – Eija Pakarinen 311 Psykososiaalisen hyvinvoinnin heijastuminen oppilaiden kokemuksiin kevään 2020 etäopetuksesta 
- Marja-Kristiina Lerkkanen
- Tomi Kärki – Heli Keinänen 326 Opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksiä peruskoulun ja lukion etäopetuksesta kevään 2020 poikkeusolojen aikana 
- Juli-Anna Aerila – Miina Orell
– Lauri Kempainen – Pasi Koski
- Kaisa Hahl – Toni Mäkipää 341 Vieraiden kielten opetus ja opiskelu: Opettajien kokemuksia kevään 2020 etäopetusjaksolta 
- Milla Luodonpää-Manni
- Emilie Puro – Reijo Byman 354 ”Varmasti kyl sain luennoista enemmän irti mitä ei ois saanu...lähiopetuksella”: Monimenetelmällinen tutkimus tilastollisten menetelmien etäopetuksesta keväällä 2020 
- Janne Sääntti – Jari Salminen 370 Tutkimusperustaisuus opetustyön käytäntönä 
- Anna Koski – Mikko Puustinen
- Elina Kuusisto – Inkeri Rissanen 385 Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työilleen asettamat päämäärät 

LYHYEMPIÄ KIRJOITUKSIA

- Sofie Henricson – Sanna Heittola **399** Näkökulmia kielikoulutuspolitiikkaan:
Toisen kotimaisen kielen opetuksen
kehittäminen ruotsin kielen opettajien ja
OKM:n silmin

KOLUMNI

- Risto Rinne **405** Suomalaisyliopistojen kohtalo?

PUHEENVUOROJA

- Veli-Matti Värri **407** Kasvatusfilosofia sosialisatiokritiikkinä ja
kasvatuksen erityisyyden puolustajana
- Katri Hansell – Annika Pastuhov **413** Vad är utbildningens och forskningens roll
– Ann-Sofie Smeds-Nylund i samhället, och hur styr och ser samhället
– Anna Widlund på utbildning och forskning? Pedagogiska
vetenskapsdagarna 23.–24.11.2023 vid
Åbo Akademi, Vasa

TUTKIJALTA SUORAAN KUULTUA

- Toimitus **417** Katariina Holma, professori Oulun
yliopistosta

KIRJA-ARVIOINTEJA

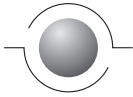
- Tamás Péter Szabó **420** Hyvän oppimisen tilat
– Johanna Pöysä-Tarhonen

ENGLISH SUMMARIES

423

KIRJOITTAJAT

426



Kasvatuksen tulevaisuus?

Syksy on sadonkorjuun ja uudistumisen aikaa. Ajatus kääntyy vaivattomasti kysymyksiin siitä, mitä Kasvatuksessa on saatu aikaiseksi, mitä olisi syytä ottaa opiksi ja mitkä ovat seuraavat askeleet lehden kehittämistyössä. Myös tutkitusti kumuloituva, ajassa kestävä kehittämistyö edellyttää säännöllistä toiminnan arviointia ja tarvittaessa suunnan korjaamista. Omalta osaltani tilinpäätös on ajankohtainen myös siksi, että kauteni Kasvatuksen päätoimittajana päättyy vuoden 2023 lopussa, jolloin suuntaan kohti uusia tieteellisiä seikkailuja.

Aloittaessani Kasvatuksen päätoimittajana 2020 olivat lehden kehittämisen peruslähtökohdat kunnossa: Kasvatuksella on jo pitkään ollut vakiintunut asema kotimaisten tiedelehtien joukossa. Se on ainoa JUFO 2 -tasolle luokiteltu kotimainen, kansalliskielinen kasvatusalan tiedelehti.

Ryhdyimme toimeen lehden kehittämiseksi ja julkaisuprosessin edistämiseksi. Otimme toimituksessa käyttöön säännölliset viikkopalaverit, joissa käydään läpi lehteen lähetetyt käsikirjoitukset. Päätoimittajat alkoivat lähestyä arvioitsijoita henkilökohtaisesti, ja toimitusneuvoston jäsenet osallistettiin vuosittain 2–5 käsikirjoituksen arviointiin sekä arvioitsijoiden rekrytointiin. Julkaisuprosessin vaiheita selkeytettiin, ja kirjoittajaohjeet uudistettiin. Otimme myös käyttöön käsikirjoitusten elektronisen lähettämisenjärjestelmän Journal.fi-alustalla. Resurssien kaventuessa vastuu artikkelien kielenhuollosta siirtyi puolestaan kirjoittajille.

Viime vuonna teimme Kasvatuksessa huipputuloksen: lehteen julkaistavaksi lähetettyjen käsikirjoitusten määrä tuplaantui. Kiitos siitä kuuluu kasvatustieteen tutkijoille. Ei ole itsestään selvää, että tutkija valitsee Kasvatuksen kotimaisena tiedejulkaisuna kansainvälisen julkaisufoorummin sijaan. Kansalliskielisen kasvatustieteellisen tutkimuksen elinvoimaisuuden, tutkimuksen kansallisen tavoitettavuuden ja vaikuttavuuden kannalta se on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää.

Lehden ensimmäinen elektroninen numero ilmestyi toukokuussa 2021 osoitteessa <https://journal.fi/kasvatus>. Vuoden 2024 alussa viimeistelimme digiloikan ja jätämme lopullisesti hyvätit paperilehdelle Kasvatuksen siirtyessä yksinomaan verkkolehdeksi. Kasvatus on yhä viivästetysti avoin eli tilausmaksullinen julkaisu, joka avautuu 12 kuukauden embargon jälkeen ilmaiseksi luettavaksi. Täysin avoimina ja maksutta luettavissa ovat tätä kirjoittaessa numerot 1/21–3/2022, ja 4/22 numero avautuu 25.10.2023.

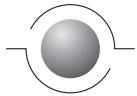
Kasvatuksen tulevaisuudessa siintää todennäköisesti siirtyminen täysin avoimeen, lukijalle ilmaiseen julkaisumalliin. Tämä lisäisi edelleen kansalliskielisen kasvatustieteellisen tutkimuksen saavutettavuutta, laventaisi lehden lukijakuntaa ja edistäisi kasvatustieteellisen tutkimuksen hyödyntämistä koulutuksen kehittämisen tukena. Julkaisumalliin siirtyminen kuitenkin edellyttää riittävää rahoituspohjaa tilausmaksujen ja Kopiosto-korvauksien jäädessä pois. Täysin avointa tasokasta tiedelehteä ei valitettavasti kengännauhahudjeteilla tehdä. Parhailtaan valmisteilla oleva kotimaisen tiedejulkaisemisen rahoitusmalli tarjoaa toivottavasti ratkaisuja resurssikysymyksiin.

Kasvatus on pyrkinyt aiempaa lähemmäksi tutkijoiden arkea ja nostamaan kasvatustieteellistä tutkimusta ja tutkijoiden työtä esille. Lehden uusia avauksia viimeisen kahden vuoden aikana ovat olleet Tutkijalta suoraan kuultua -henkilöhaastattelut ja Kasvatustieteellisen seuran Vuoden väitöskirja -palkinnon saaneen kutsuminen kirjoittamaan lehteen pääkirjoitus. Kasvatuksen joka toinen vuosi jaettava Ansioitunut arvioitsija -palkinto jaettiin ensimmäisen kerran 2022. Näin lehti haluaa antaa tunnustusta arvioitsijoiden arvokkaalle asiantuntijatyölle, joka jää muutoin usein näkymättömäksi. Ilman arvioitsijoiden tekemää vapaaehtoistyötä lehdessä ei julkaistaisi yhtäkään vertaisarvioitua artikkelia.

Paljon on siis tehty ja opittu. Ja paljon on vielä kehitettävää, erityisesti julkaisuprosessin sujuvoittamisen osalta. Ensi vuoden alusta lehteä tulevaisuuteen luotsaa uusi päätoimittajapari: akatemiatutkija, dosentti Heta Tuominen Itä-Suomen yliopistosta ja yliopistonlehtori, dosentti Rauno Huttunen Turun yliopistosta.

Lämmin kiitos kuluneista vuosista kirjoittajille, arvioitsijoille sekä kollegoilleni lehden toimitusneuvostossa ja toimituksessa. Ilman teitä ei olisi Kasvatus-lehteä.

Kirsi Pyhältö



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 pyytämässä (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 (Bethhäuser, 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 kokemuksiin koronapandemian aiheuttaneista muutoksista heidän kouluarkeensa tai kokemuksiin 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 päivärutiini 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. Teemahaastatteluinä 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 kaaverisuhteiden 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 ajatukseen 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 anonymisoitiin 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) luokittelun laadittua aineistolähtöistä luokittelurunkoa sekä sen mukaisesti luokiteltua kokonaisuhaastatteluaineistoa. Aineiston luokittelusta vastasivat ensimmäinen kirjoittaja (Pöysä) sekä kolme tutkimusavustajaa. Luokittelussa hyödynnettiin ATLAS.ti-ohjelmistoa. Luokitusrunгон 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 aineistosimerkit 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 kaihattiin 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

Haastatteluisia 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 määrääikaista: ”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 lähiopetukseen 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 tuloon. 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 oppilailta oli tunnistettu muita enemmän ulospäinsuuntautuvaa ongelmakäyttämistä ja ryhmä, jossa oppilailta 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 oppilailta 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 oppilailta 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 opiskeluaiakataulut 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 opiskeluaiakatauluihin 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 haastattelutilanteissa 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 vapaaehtoisien 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. & Miettunen, 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

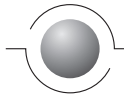
Tutkimus kuuluu EduRESCUE – resilientti koulu ja koulutus -hankkeeseen. Tutkimusta rahoittaa strategisen tutkimuksen neuvosto (STN), joka toimii Suomen Akatemian yhtey-

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 ongelmakäyttämistä (n=17). Ryhmä 3=Oppilaat, joilla muita enemmän sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttämistä (n=17). Huom. Ryhmäkohtaisten mainintojen määrä ei välttämättä vastaa alateemojen mainintojen määrää; oppilaan kuullessa kahteen tai kolmeen ryhmään on tämän maininnat laskettu erikseen molempien ryhmien ryhmäkohtaisiin mainintamääriin.



TOMI KÄRKI – HELI KEINÄNEN – JULI-ANNA AERILA –
MIINA ORELL – LAURI KEMPPINEN – PASI KOSKI

Opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksiä peruskoulun ja lukion etäopetuksesta kevään 2020 poikkeusolojen aikana

Kärki, Tomi – Keinänen, Heli – Aerila, Juli-Anna – Orell, Miina – Kemppinen, Lauri – Koski, Pasi. 2023. OPETTAJIEN, OPPILAIDEN JA HUOLTAJIEN NÄKEMYKSIÄ PERUSKOULUN JA LUKION ETÄOPETUKSESTA KEVÄÄN 2020 POIKKEUSOLOJEN AIKANA. *Kasvatus* 54 (4), 326–340.

Artikkelissa tarkastellaan peruskoulun ja lukion oppilaiden (n=969), opettajien (n=645) ja huoltajien (n=1382) näkemyksiä kevään 2020 koronapandemian aikaisesta poikkeusolojen koulunkäynnistä, joka toteutui hätäetäopetuksena. Tavoitteena on selvittää, miten koulunkäynti, etäopetus ja oppiminen sujuivat eri vastaajaryhmien mukaan ja mitkä tekijät olivat yhteydessä oppilaiden kokemuksiin oppimisen heikkenemisestä poikkeusolojen aikana. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisillä kyselyillä kevään 2020 etäopetusjakson päätyttyä. Analyysissä vertailtiin vastaajaryhmien ja kouluasteiden välisiä eroja yksisuuntaisella varianssianalyysillä ja tarkasteltiin oppimisen heikkenemisen kokemusta selittäviä tekijöitä regressioanalyysillä. Vastaajien enemmistö koki koulunkäynnin, opetuksen ja oppimisen heikenneen jonkin verran etäopetukseen siirryttäessä. Opettajien aineistossa korostui työmäärän kasvu ja ajankäytön haasteet. Etäopetuksessa oppilaat keskittyivät opetukseen huonommin ja kokivat opetuksen laadun sekä oppimisensa heikentyneen. Lukiolaiset suhtautuivat poikkeusolojen kouluun peruskoulun oppilaita kielteisemmin. Huoltajien näkemykset olivat jonkin verran oppilaiden näkemyksiä myönteisempiä. Oppilaiden kokemuksiin oppimisen heikkenemisestä etäopetuksessa olivat selvimmän yhteydessä opetuksen laadun huononeminen, kouluaste, kielteinen kokemus etäopetuksesta, vähentyneet onnistumisen tunteet koulunkäynnissä sekä se, ettei oppilas kokenut oppimisen iloa. Etäopetuksen käytänteitä ja laatua kehittämällä tulisi pyrkiä keventämään opettajien ja oppilaiden työmäärää sekä tavoitella myönteistä suhtautumista koulunkäyntiin ja oppimisen iloa, jotta oppilaat eivät kokisi oppimisen heikkenevän etäopetuksen aikana. Etenkin lukiolaisten opiskelua ja jaksamista etäopetuksessa tulisi seurata aktiivisesti ja tarvittaessa tarjota tukea opiskeluun.

Asiasanat: huoltajat, hätäetäopetus, koronapandemia, lukio, opettajat, oppilaat, oppiminen, peruskoulu

Johdanto

Koulut siirtyivät Suomessa poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin noin kahdeksi kuukaudeksi osana valtioneuvoston toimia koronaviruksen leviämisen estämiseksi 18.3.2020 alkaen. Yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisillä aloilla työskentelevien vanhempien lapsilla säilyi mahdollisuus jatkaa lähiopetuksessa esiopetuksen ja perusopetuksen 1.–3. luokkien osalta. Erityisen tuen päätöksen saaneille sekä pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaille järjestettiin lähiopetusta tarvittaessa. Koulujen opetus ja ohjaus tuli järjestää mahdollisimman laajasti erilaisia digitaalisia oppimiskäytäntöjä hyödyntävän etäopiskelun sekä tarvittaessa itsenäisen opiskelun avulla. Opiskelun tuli edetä aiemmin tehtyjen suunnitelmien mukaisesti poikkeavien opetusjärjestelyjen vaikutukset huomioiden. (Valtioneuvosto 2020.) Lähtökohdaksi oli säilyttää oppilaiden yhdenvertainen oikeus saada opetusta poikkeusolojen aikana (Andersson 2020).

Valmistautumisaikaa etäopetukseen siirtymiseen oli vain muutama päivä, ja kokemusta etäopetuksesta oli vain harvalla opettajalla (ks. esim. Koskela, Pihlainen, Piispa-Hakala, Vornanen & Hämäläinen 2020). Opettajille suunnatussa tukimateriaalissa (Opetushallitus 2020b) etäopetuksen ja opiskelun vaativuus tunnistettiin ja opettajia kehoitettiin etenemään sopivan mittaisiin askelin hyödyntäen yksinkertaisia toimintatapoja, tuttuja ohjelmia sekä selkeitä ohjeistuksia. Monet oppilaat tarvitsivat lisätukea selvittääkseen uudenlaisen opiskelun vaatimuksista, ja osa vanhemmista koki riittämättömyyttä lastensa koulunkäynnin tukemisessa (Haller & Novita 2021; Turunen, Melasalmi, Pihlainen & Koskela 2022). Kotien erilaiset opiskelutilat ja -välineet sekä huoltajien vaihtelevat mahdollisuudet tukea lastensa oppimista lisäsivät koulutuksellista epätasa-arvoa (Bansak & Starr 2021; Ferri, Grifoni & Guzzo 2020).

Ennakoimatonta kriisitilanteesta johtuvaa tilapäistä siirtymistä lähiopetuksesta vaihtoehtoihin etätoteutustapoihin kutsutaan hätäetäopetuksiksi (*emergency remote teaching*), mikä erottaa sen alun perin verkko-opetuk-

seksi tarkoitettusta huolellisesti suunnitellusta etäopetuksesta (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond 2020). Tämän käsitteellisen eron vuoksi aikaisemmat etäopetusta koskevat tutkimustulokset eivät ole suoraan sovellettavissa poikkeusolojen etäopetuksen kontekstiin. Maailmanlaajuinen siirtyminen hätäetäopetukseen koronapandemian aikana avasi mahdollisuuden tutkia kriisiajan etäopetusta laajasti. Etenkin koulujen sulkemisen vaikutukset elämäntilaan ja oppimistuloksiin ovat herättäneet huolta (ks. esim. Betthäuser, Bach-Mortensen & Engzell 2023; Müller & Goldenberg 2020). Toisaalta hätäetäopetuksella on nähty olleen myös myönteisiä vaikutuksia, esimerkiksi oppilaiden omatoimisuuden lisääntymistä ja opetuskäytäntöiden monipuolistumista (Bubb & Jones 2020).

Koronapandemian vaikutuksia koulutukseen on tutkittu oppimisen ja oppimisvajeen (ks. esim. Betthäuser ym. 2023; Donnelly & Patrinos 2022) lisäksi muun muassa opetuksen käytäntöiden (ks. esim. Charlier, Felder, Molteni & Baran 2022), teknisten ratkaisujen (ks. esim. Vargo, Zhu, Benwell & Yan 2021), etäopetus- ja opiskeluvalmiuksien (ks. esim. Hargreaves 2021; Pozzoli, Gini & Scrimin 2022) ja hyvinvoinnin näkökulmista (ks. esim. Koski ym. 2023; Salmela-Aro, Upadyaya & Hietajarvi 2020). Tutkimuksissa on nostettu esiin oppijoiden lisäksi niin opettajien (ks. esim. Heikkilä & Mankki 2023) ja huoltajien (ks. esim. Sorkkila ym. 2023; Turunen ym. 2022) kuin koulutuksen järjestäjien (ks. esim. Ahtiainen, Eisenschmidt, Heikonen & Meristo 2022) kokemuksia.

Monissa tutkimuksissa tietoa on kerätty vain yhdeltä toimijaryhmältä, kuten oppilailta, opettajilta tai huoltajilta, tarkastelematta koronapandemian aikaista koulunkäyntiä moninäkökulmaisesti (Huck & Zhang 2021). Kouluasteiden välisiä eroja on tutkittu vähän, eikä esimerkiksi tutkimustietoa ala- ja yläkoululaisten pandemian aikaisen oppimisvajeen eroista ole riittävästi (Betthäuser ym. 2023). Tässä tutkimuksessa vertaillaan eri toimijoiden näkemyksiä pandemian aikaisesta koulunkäynnistä ja selvitetään eroja alakoululaisten, yläkoululaisten

sekä lukiolaisten kokemusten välillä. Vaikka eri toimijoiden ja eri-ikäisten oppijoiden kokemuksia hätäetäopetuksesta on joissakin tutkimuksissa tarkasteltu rinnakkain (ks. esim. Ahtiainen ym. 2021b; Bubb & Jones 2020), tilastollista vertailua eri ryhmien välillä ei juurikaan löydy. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kysymällä vastaavanlaiset kysymykset eri kouluasteiden oppilailta (alakoulu, yläkoulu, lukio), opettajilta ja huoltajilta, mikä mahdollistaa vastaajaryhmien tilastollisesti merkitsevien erojen tarkastelun.

Tutkimalla kokemuksia hätäetäopetuksesta on mahdollista kehittää etäopetuskäytäntöjä suuntaan, jossa osaamistavoitteet täyttyvät eikä kuormitus kasva liian suureksi (Hu, Chiu, Leung & Yelland 2021). Etäopetuksen kielteiseksi kokemiseen vaikuttavia tekijöitä ovat Suomessa tutkineet muun muassa Lahtinen, Haikkola ja Kauppinen (2021). Merkityksellisiksi tekijöiksi osoittautuivat yksinäisyys ja sosiaalisia kontakteja koskevien rajoitusten kokeminen negatiivisena. Lahtisen ym. (2021) monimuuttujamalli ei kuitenkaan selittänyt suurta osaa etäopetuksen kielteiseksi kokemisesta, joten lisää tutkimusta tarvitaan. Tähän tarpeeseen vastataan tässä tutkimuksessa kartoittamalla tekijöitä, jotka olivat yhteydessä oppilaiden kokemukseen oppimisensa heikkenemisestä hätäetäopetusaikana.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten koulunkäynti, etäopetus ja oppiminen sujuivat poikkeusolojen aikana oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkemyksen mukaan verrattuna tavalliseen koulunkäyntiin?
2. Miten oppilaiden näkemykset poikkeusolojen koulunkäynnistä, etäopetuksesta ja oppimisesta erosivat eri kouluasteiden välillä?
3. Mitkä tekijät olivat yhteydessä oppilaiden kokemuksiin oppimisen heikkenemisestä etäopetusjakson aikana?

Näkökulmia pandemian aikaiseen koulunkäyntiin

Opetus ei ole vain informaation siirtämistä, vaan siihen sisältyy moniulotteisia sosiaalisia ja kognitiivisia prosesseja (ks. esim. Hodges ym. 2020; Qvortrup, Lomholt, Christensen, Lund-

tofte & Nielsen 2023). Hätäetäopetusta onkin syytä tarkastella useista näkökulmista. Onnistuneen etäopetuksen kriteerejä ovat realistiset, oppijoiden tarpeita vastaavat tavoitteet, opiskeluun tarvittavan ajan ja paikan määrittäminen sekä selkeät ohjeet välitavoitteista ja tarvittavista olosuhteista varsinaisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Bei, Mavroidis & Giossos 2019). Laajasti tarkasteltuna hyvän opetuksen vaatimukset ovat lähi- ja etäopetuksessa samat (Allen, Omori, Burrell, Marby & Timmerman 2013).

Toisaalta hätäetäopetus edellyttää opettajia kehittämään uudenlaisia pedagogisia keinoja ylläpitämään oppilaiden tarkkaavaisuutta ja motivaatiota silloin, kun verkossa on opiskeltava pitkäaikaista. Vaikka oppilaat ovat pääosin tottuneita käyttämään erilaisia digitaalisia välineitä, he eivät ole tottuneet etäopetukseen, ja heidän saattaa olla vaikea keskittyä oppimisen kannalta oleellisiin asioihin. (Ferri ym. 2020; Hu ym. 2021.) Aiemmissa tutkimuksissa on viitteitä siitä, että heikosti opiskeluun motivoituneiden oppimistulokset jäävät etäopetuksessa lähiovetusta heikommiksi (ks. esim. Firat, Kılınç & Yüzer 2018; Zimmerman 2020). Yleisesti oppilaiden mahdollisuudet osallistua aktiivisesti opetusprosessiin liisäävät motivaatiota oppimiseen (ks. esim. Rieser, Fauth, Decristan, Klieme & Büttner 2013).

Oppimista tukee myös laadukas oppilaiden välinen vuorovaikutus (ks. esim. Boettcher & Conrad 2016). Sitä voidaan etäopetuksessa toteuttaa joko reaaliaikaisena tai oppijoiden omien aikataulujen mukaan keskustelupalustoilla (ks. esim. Neidorf 2012). Toisaalta opettajajohtoinen työskentely tukee oppilaita, joilla on taipumus vältellä tehtäviä tai joilla on haasteita oppimisessa (ks. esim. Lerkkanen & Pakarinen 2018). Myös opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laatu on merkittävä oppimistuloksia ennustava tekijä sekä lähi- että etäopetuksessa (Allen ym. 2013; Lerkkanen 2014). Laadukkaaseen opetusvuorovaikutukseen kuuluvat opettajan hyväksyvä ja myönteinen asenne oppilaita kohtaan (ks. esim. Kiuru ym. 2012) sekä oppilaiden tunteiden jakaminen opettajan kanssa myös etäopetustilanteissa (ks. esim. Angelaki & Mavroidis 2013).

Ajanhallinta ja oppilaan oman työskentelyn ohjaamisen taidot korostuvat etäopetuksessa opetusmenetelmästä riippumatta (ks. esim. Kyriakides, Christoforou & Charalambous 2013). Ajankäytön ohjaaminen voi olla haastavaa, koska opettajalla on vain vähän keinoja kannustaa osallistumiseen oppilaita, jotka eivät syystä tai toisesta osallistu etäopetustunneille (ks. esim. Hu ym. 2021).

Vaikka etäopetuksen haasteet koskevat kaikenikäisiä oppijoita, vaikutukset kohdistuvat osittain eri tavoin eri-ikäisiin oppijoihin. Esimerkiksi Sveitsissä alakoulun oppilaiden keskinäiset erot oppimistuloksissa kasvoivat yläkoulua enemmän koronapandemian aikana. Tämä voi selittyä sillä, että nuorempien oppilaiden opiskelun itsesäätely ei ole vielä niin hyvin kehittynyt, jolloin oppilas kaipaa enemmän ohjausta oppimisen tueksi. (Tomasik, Helbling & Moser 2021.) Toisaalta nuoremmat oppilaat eivät ole ehkä vielä saaneet käyttää digitaalisia välineitä tai ovat tottuneet käyttämään niitä vain vanhempien valvonnassa (Ferri ym. 2020; Hu ym. 2021). Iso-Britanniassa hätäetäopetus vaikutti etenkin yläkoululaisten unirytmiiin sekä lisäsi kaikenikäisten lasten ruutuaikaa (*screen time*). Kuitenkin sekä ala- että yläkouluikäisten päivittäinen opiskeluun käyttämä aika supistui koulujen sulun aikana. (Andrew ym. 2020.) Suomessa etäopetuksen kielteisenä kokeneiden osuus kasvoi iän lisääntyessä (Lahtinen ym. 2021), etäoppimisvalmiudet kehittyivät luokka-asteiden mukaan yläkoulussa (Hotulainen, Oinas, Heikonen, Lindfors & Ahitainen 2022), ja lukiolaiset arvioivat hyvinvointinsa heikenneen etäopetusaikana selkeästi yleisemmin kuin peruskoululaiset (Koski ym. 2023).

Hätäetäopetuksen aikana opetuksen rakenteelliset tekijät, kuten tietotekniset ratkaisut, nousivat huolenaiheiksi (ks. esim. Ferri ym. 2020; Korte ym. 2022; OAJ 2020). Koronapandemian vuoksi maat ottivat käyttöönsä monenlaisia opetuskäytäntöjä välttääkseen tieto- ja viestintätekniisten välineiden ja taitojen puutteiden aiheuttamia haittoja oppimiselle (OECD 2021). Suomessa opetuksen järjestäjän velvoite huolehtia riittävästä resursseista kattaa myös etäopetustilanteissa tarvittavat laitteistot, oppimateriaalit ja oppimisessa tarvitta-

van tuen, mutta hätäetäopetuksessa tilanne etenkin laitteiden ja verkkoyhteyksien osalta vaihteli (Orell ym. 2021). Nopeaa ja laajamittaista siirtymistä etäopetukseen helpotti se, että useimmat Suomessa toimivat kaupalliset kustantajat tarjosivat digitaaliset oppimateriaalinsa oppilaitosten käyttöön maksutta (Vuorio ym. 2021).

Poikkeusolojen aikainen etäopiskelu haastoi opettajia, oppilaita ja koteja monin tavoin. Opetusalan ammattijärjestön (OAJ 2020) kyselytutkimuksen perusteella valtaosa opettajista koki hätäetäopetuksen aikana työhön käyttämänsä ajan lisääntyneen ja työssäjaksamisensa heikentyneen. Opettajien uupumusriskiä lisäsivät muun muassa koronapandemian aiheuttama stressi, opettajien ja oppilaiden heikot digitaidot sekä opettajien kokemus koulun ja kotien vaikeuksista etäopetukseen siirtymisessä (Salmela-Aro ym. 2020). Suomalaiset lukiolaiset puolestaan kokivat poikkeusolojen aikaisen etäopiskelun työmäärän usein liian suureksi, mikä aiheutti opiskelumotiivaation laskua ja uupumusta (Niemi & Kousa 2020). Hätäetäopetus lisäsi opiskelijoiden kokemaa opiskelustressiä, joka oli yhteydessä erityisesti heikkoon itseohjautuvuuteen ja ajanhallinnan haasteisiin (von Keyserlingk, Yamaguchi-Perdoza, Arum & Eccles 2021).

Hätäetäopetuksessa oppilaiden opiskeluolosuhteet olivat erilaisia. Haasteena saattoivat olla esimerkiksi puutteelliset opiskelutilat ja huoltajien vaihtelevat edellytykset tarjota tukea opiskelussa (Bansak & Starr 2021; Ferri ym. 2020; Turunen ym. 2022). Suomessa erityisesti alakoululaisten huoltajat osallistui- vat etäkoulunkäyntiin esimerkiksi tekemällä koulutehtäviä oppilaiden kanssa. Vanhempien osallistumisaktiivisuus oli yhteydessä etäopetuskäytäntöihin. Järjestelmälliset etäopetusrakenteet sekä runsaampi vuorovaikutus vähensivät huoltajien tarvetta osallistua etäopiskeluun. (Ahtiainen ym. 2021b; Orell ym. 2021.)

Menetelmät

Aineistonkeruu

Aineistonkeruu toteutettiin Webropol-kyselyillä 12.5.–31.8.2020. Opettajien, oppilaiden ja huol-

tajien kyselyiden laadintaan osallistui artikkelin kirjoittajien lisäksi joukko perusopetuksen, lukion ja yliopiston opettajia. Kyselyiden taustana työryhmä käytti kouluterveys- ja kouluviihtyvyydenselvityksiä (Opetushallitus 2020a; Terveystietokeskus 2020; Terveystietokeskus ja hyvinvoinnin laitos 2020), poikkeusolojen aikaista julkista keskustelua ja Opetushallituksen koronapandemian ajan ohjeistusta (esim. Opetushallitus 2020b). Taustamateriaalin pohjalta työryhmä jäsenten ehdottamista väittämistä muodostettiin yhteisen keskustelun myötä poikkeusolojen koulukäytäntöä laajasti mittaava kysely.

Tutkimustiedote, tietosuojailmoitus ja kyselyt laadittiin suomen- ja englanninkielisinä. Kyselyyn vastattiin täysin anonymisti ilman identifioivia tunnistetietoja. Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) eettistä ohjeistusta. Koulutoimen ja rehtorien kautta lähetetystä kyselystä tiedotettiin oppilaiden huoltajia etukäteen, jotta heillä oli mahdollisuus halutessaan kieltää lastansa osallistumasta tutkimukseen. Koska julkisten linkkien kautta huoltajien suostumusta ei voitu muutoin varmistaa, kysyttiin oppilaskyselyn kaikilta vastaajilta ensimmäisenä kysymyksenä, oliko hänellä huoltajan suostumus vastaamiseen. Kyselyn alussa vastaajia muistutettiin vastaamisen vapaaehtoisuudesta.

Noin puolet aineistosta (51,3 %: oppilaat 54,4 %, opettajat 18,3 %, huoltajat 27,3 %) kerättiin koulutoimen ja rehtorien avustuksella kahden länsisuomalaisen kaupungin koulujen opettajilta, oppilailta ja huoltajilta. Mukana otoksessa oli kaupungin koulujen lisäksi kaksi valtion ylläpitämää normaalikoulua. Normaalikoulujen osuus kaikista vastaajista oli 19,6 prosenttia. Hieman alle puolet aineistosta (48,7 %: oppilaat 45,6 %, opettajat 81,7 %, huoltajat 37,2 %) saatiin sanomalehdissä, nettisivuilla ja sosiaalisessa mediassa jaettujen julkisten linkkien kautta. Vastauksia kertyi joka vastaajaryhmästä laajasti eri puolilta maata.

Osallistujat

Kyselyihin vastasi 3152 vastaajaa, joista 45 oppilasta ei antanut lupaa tutkimukseen. Tämän

artikkelin aineistossa (n=2996) ovat mukana oppilaat, jotka ilmoittivat osallistuneensa keväällä 2020 poikkeusolojen aikana pääasiassa etäopetukseen (n=969). Heistä alakoulun 4.–6.-luokkalaisia oli 137, yläkoululaisia 383 ja lukiolaisia 449. Huoltajia, joiden huollettava oli kyseisenä ajankohtana osallistunut etäopetukseen, mukana oli yhteensä 1382. Heistä 678 oli alakoululaisten, 434 yläkoululaisten ja 263 lukiolaisten huoltajia. Seitsemän huoltajaa ei ilmoittanut huollettavansa koulustetta. Opettajista mukana olivat kaikki vastanneet (n=645), sillä jokaisella oli kokemusta poikkeusolojen aikaisesta etäopetuksesta. Opettajista 301 opetti vain alakoulussa, 170 vain yläkoulussa, 88 vain lukiossa ja 78 opetti useammalla kouluasteella. Kahdeksan opettajaa ei ilmoittanut kouluasteelta.

Oppilaista 86,0, opettajista 29,9 ja huoltajista 70,2 prosenttia oli kahdesta länsisuomalaisesta kaupungista. Opettajien vastauksia tuli laajalti eri puolilta Suomea. Sukupuolensa ilmoittaneista opettajista 86,9 prosenttia oli naisia ja 13,1 prosenttia miehiä. Alakoulun tyttöjä oli 58,8 ja poikia 39,0 prosenttia, yläkoulun tyttöjä 61,9 ja poikia 33,7 prosenttia sekä lukion tyttöjä 70,4 ja poikia 26,9 prosenttia. Kaikista oppilaista muunsukupuolisia oli 1,1 prosenttia, ja 2,3 prosenttia ei ilmoittanut sukupuoltaan. Kyselyyn vastanneista huoltajista 87,4 prosenttia oli äitejä, 12,2 prosenttia isiä ja 0,4 prosenttia muita. Oppilaista 85,8 prosentilla oli kotikielenä suomi, 0,7 prosentilla ruotsi ja 13,5 prosentilla jokin muu. Huoltajista 94,0 prosenttia puhui kotikielenä suomea, 0,7 prosenttia ruotsia ja 5,4 prosenttia jotakin muuta kieltä. Huoltajista 64,0 prosentilla oli tutkinto korkeakoulusta.

Enemmistö oppilaista ilmoitti, että hänellä oli kotona käytössään riittävät etäopetuksessa tarvittavat välineet (97,5 %) ja riittävän hyvä nettiyhteys (91,2 %). Tekniset ongelmat haittasivat opiskelua harvoin 62,0 prosentilla ja usein 13,7 prosentilla oppilaista. Oppilaista 41,2 prosenttia työskenteli koulun antamalla tietokoneella tai tabletilla. Noin kaksi kolmasosaa (68,1 %) kertoi käyttäneensä omaa ja 6,6 prosenttia yhteiskäytössä olevaa tietokonetta

tai tablettia. Älypuhelinä etäopetuksessa käyttö 71,3 prosenttia oppilaista. Neljällä oppilaalla ei ollut käytössään mitään edellä mainituista välineistä. Oppilaat pitivät etäopetuksen aikana yleisimmin yhteyttä opettajaan Wilman kautta (89,2 %). Muita poikkeusolojen aikana käytettyjä yhteydenpitovälineitä olivat videoyhteys (64,1 %), tekstiviestit ja pikaviestipalvelut (37,0 %), sähköposti (34,1 %) ja puhuminen puhelimesta (20,6 %). Oppilaista 3,6 prosenttia vastasi, ettei ollut pitänyt lainkaan yhteyttä opettajaan.

Mittari

Oppilaiden, opettajien ja huoltajien kyselyt noudattivat samaa rakennetta. Kysymysten määrä mittarin osioissa vaihteli vastaajaryhmittäin. Mittarin osiot olivat Taustatiedot (8–11 kysymystä), Hyvinvointi ja suhtautuminen etäopetukseen (24–40 kysymystä), Opiskelu ja oppiminen (23–38 kysymystä), Tekniset valmiudet ja tekninen toteutus (10–14 kysymystä) sekä Oppimisen tuki, arviointi ja palaute (9–27 kysymystä). Kyselyssä oli avoimia, vastinpari- ja Likert-asteikollisia kysymyksiä. Opettajien ja huoltajien kyselyissä käytettiin seitsenportaista ja oppilaiden kyselyssä viisiportaista Likert-asteikkoa. Kaikkien kyselyiden lopussa annettiin mahdollisuus kirjoittaa vapaasti poikkeusolojen aikaisesta koulunkäynnistä.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin taustatietoina vastaajan sukupuolta (tyttö/nainen, poika/mies, muu, en halua kertoa), kotikieltä (suomi, ruotsi, muu), roolia huoltajana (äiti, isä, muu), kouluastetta (alakoulu, yläkoulu, lukio) ja huoltajan koulutustaustaa (perusaste, toinen aste, korkea aste, muu). Teknisten valmiuksien ja teknisen toteutuksen osiota käytettiin oppilasjoukon kuvailuun. Oppimisen tukea, arviointia ja palautetta koskeva osio rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Tämän tutkimuksen kohteena olivat kyselyn väittämät, jotka mittasivat poikkeusolojen aikaisen koulunkäynnin, etäopetuksen ja oppimisen sujumista verrattuna tavalliseen koulunkäyntiin. Väittämät oli muokattu sanamuodoiltaan vastaajaryhmille sopiviksi,

esimerkiksi ”Opiskeluasenteeni/Oppilaiden opiskeluasenne/Lapseni opiskeluasenne on ollut huonompi–parempi”. Väittämässä asteikon arvot -2 ja -1 kuvasivat muutosta ensimmäisen adjektiivin suuntaan (esimerkiksi huonompi), +2 ja +1 muutosta toisen adjektiivin suuntaan (esimerkiksi parempi) ja arvon nolla tulkintana oli ei muutosta.

Oppimisen heikkenemisen kokemusta mitattiin väittämällä ”Opin etäopetuksessa heikommin kuin luokkaopetuksessa” ja ”Opin etäopetuksessa huonommin–paremmin”. Väittämien Cronbachin alfan arvo oli 0,78. Etäopetuksen aikaiseen oppimisen heikkenemisen kokemukseen yhteydessä olevia tekijöitä kartoitettiin vastinpariasteikollisten väittämien lisäksi seitsemällä Likert-väittämällä.

Analyysimenetelmät

Tutkimusaineistoa tarkasteltiin aluksi frekvenssijakaumien avulla ja vastaajaryhmien, kouluasteiden ja sukupuolien välisiä eroja ristiintaulukoimalla. Muuttujien normaalisuutta tutkittiin visuaalisesti sekä huipukkuus- ja vinousarvojen avulla. Pääsääntöisesti huipukkuus- ja vinousarvot eri vastaajaryhmissä olivat arvojen -1 ja 1 välillä, jolloin suurilla aineistoilla jakaumia voidaan pitää riittävän normaaleina (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 104).

Keskiarvoerojen havaitsemiseksi käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysiä (ANOVA) ja post hoc -testauksessa Bonferroni-menetelmää. Mikäli samavarianssisuusehto ei ollut voimassa, ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin käyttäen Welchin testiä ja Games-Howell-testiä. Parametristen testien tulokset varmistettiin lisäksi käyttäen jakaumien erojen tarkasteluun Kruskal-Wallis-testiä ja parivertailuun Dunn-Bonferroni-testiä. Efektikoon raportoinnissa pienen efektin raja-arvona oli $\eta^2=0,01$, keskisuurten $\eta^2=0,06$ ja suuren $\eta^2=0,14$ (Ellis 2010, 41). Koska aineistossamme tyttöjen osuus oli painottunut eri kouluasteilla eri tavoin ja aiemmissa tutkimuksissa (Ahtiainen ym. 2021b, Lahtinen ym. 2021) oli havaittu eroja eri sukupuolten kokemuksissa poikkeusolojen aikaisesta etäopetuksesta, kouluastevertailu toteu-

tettiin myös vertailemalla kuutta oppilasryhmää: alakoulun tytöt, alakoulun pojat, yläkoulun tytöt, yläkoulun pojat, lukion tytöt ja lukion pojat. Muun sukupuolisten ja sukupuolensa ilmoittamatta jättäneiden osuus oli otoksessa niin pieni, että nämä vastaajat rajattiin tämän lisätarkastelun ulkopuolelle.

Oppimisen heikkenemisen kokemusta selittäviä tekijöitä tutkittiin binäärisellä logistisella regressioanalyysillä. Mallin selitettävä Oppii heikommin -muuttuja muodostettiin väittämistä ”Opin etäopetuksessa heikommin kuin luokkaopetuksessa” ja ”Opin etäopetuksessa huonommin–paremmin”. Arvon 1 saivat ne oppilaat (44,2 %), joiden vastaukset molempiin kysymyksiin ilmaisivat oppimisen heikentymistä. Muut oppilaat saivat arvon 0. Laajan kyselyn väittämistä etsittiin oppimisen heikkenemisen kokemukseen yhteydessä

olevia tekijöitä alustavien ristiintaulukointien avulla. Parhaiten erotelleet oppimiseen linkittyneet muuttujat otettiin regressiomalliin mukaan. Vastinpariaasteikolliset ja Likert-asteikolliset muuttujat muunnettiin kaksiluokkaisiksi muuttujiksi siten, että arvo 1 kuvasi oppimisen näkökulmasta vaikeutta tai heikentymistä. Mallissa oli selittävinä muuttujina mukana myös sukupuoli (0=tyttö, 1=poika) ja kouluaste (0=peruskoulu, 1=lukio).

Tulokset

Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkemyksiä poikkeusolojen koulunkäynnistä

Poikkeusolojen aikaiseen koulunkäyntiin, etäopetukseen ja oppimiseen suhtauduttiin keskimäärin tavallista koulunkäyntiä kriittisemmin (ks. Taulukko 1). Suurimmat muutokset havait-

TAULUKKO 1. Vastinpariaasteikollisten (-2, -1, 0, 1, 2) etäkoulun sujumista mittaavien muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat vastaajaryhmittäin sekä ryhmien väliset erot

Muuttuja	Oppilas (n=969)	Opettaja (n=645)	Huoltaja (n=1382)	ANOVA/Welch
Koulunkäynti vaativampaa–helpompaa	-0,32 (1,20) ^a		-0,17 (1,11) ^b	F(1;1902,42)=8,95; p=0,003; $\eta^2=0,004$
Koulutehtävät vaikeampia–helpompia	-0,37 (0,98) ^a		-0,24 (0,76) ^b	F(1;1672,69)=12,82; p<0,001; $\eta^2=0,006$
Työmäärä lisääntynyt–vähentynyt	-0,37 (1,29) ^a	-1,28 (1,00) ^b	-0,22 (1,20) ^c	F(2;1676,95)=228,31; p<0,001; $\eta^2=0,11$
Ajankäytön hallinta vaikeampaa–helpompaa	-0,21 (1,24) ^a	-0,73 (1,30) ^b	-0,19 (1,17) ^a	F(2;1545,24)=44,66; p<0,001; $\eta^2=0,03$
Opiskeluasenne huonompi–parempi	-0,31 (1,14) ^a	0,10 (0,92) ^b	-0,01 (1,03) ^c	F(2;1633,56)=34,07; p<0,001; $\eta^2=0,02$
Onnistumisen tunteet vähentyneet–lisääntyneet	-0,33 (1,07)	-0,35 (1,13)		F(1;1315,84)=0,20; p=0,65
Kodin aikuiset auttaneet vähemmän–enemmän	0,27 (0,77) ^a		0,68 (1,01) ^b	F(1;2269,95)=127,35; p<0,001; $\eta^2=0,05$
Kokemus opetuksesta kielteisempi–myönteisempi	-0,09 (1,11) ^a		0,06 (1,11) ^b	F(1;2293)=11,56; p=0,002; $\eta^2=0,004$
Oppilaat keskittyvät heikommin–paremmin	-0,54 (1,15) ^a	-0,37 (0,99) ^b		F(1;1493,17)=9,71; p=0,002; $\eta^2=0,006$
Opetuksen laatu huonompi–parempi	-0,41 (0,88) ^a	-0,35 (0,83) ^a	-0,51 (0,92) ^b	F(2;1640,34)=8,05; p<0,001; $\eta^2=0,005$
Oppilaat oppivat huonommin–paremmin	-0,46 (1,17) ^a	-0,35 (0,88) ^a	-0,15 (1,04) ^b	F(2;1651,03)=24,46; p<0,001; $\eta^2=0,02$

Samalla rivillä olevat samalla indeksillä (esim. ^a) merkityt keskiarvot eivät poikkea tilastollisesti merkitsevästi ($p<0,05$) toisistaan.

tiin opettajien kokemuksissa oman työmäärän-
sä kasvusta (ka.=-1,28) ja koulunkäynnin ajan-
käytön vaikeutumisesta (ka.=-0,73) sekä oppi-
laiden kokemuksissa heikommasta keskittymi-
sestä (ka.=-0,54) sekä oppimisen (ka.=-0,46)
ja opetuksen laadun (ka.=-0,41) huonontumi-
sesta. Toisaalta oppilaat (ka.=-0,09) ja huolta-
jat (ka.=0,06) eivät yleisesti kokeneet poikkeus-
olojen opetusta selkeästi tavallista opetusta kiel-
teisempänä. Keskiarvoltaan tavallista koulun-
käyntiä paremmaksi nousivat opettajien arvio
oppilaiden opiskeluasenteen parantumisesta
(ka.=0,10), huoltajien myönteinen kokemus
opetuksesta (ka.=0,06) ja huoltajien ja oppi-
laiden näkemys kodin aikuisten antaman avun
lisääntymisestä poikkeusolojen aikana (huolta-
jat ka.=0,68, oppilaat ka.=0,27).

Kun verrataan oppilaiden ja huoltajien näke-
myksiä oppilaiden työmäärän kasvusta opetta-
jan kokemaan työmäärän kasvuun, opettajien
työmäärä näyttäisi kasvaneen enemmän kuin
oppilaiden (ks. Taulukko 1). Lisäksi oppilaat
kokivat huoltajia enemmän koulunkäynnin
työmäärän lisääntyneen. Näiden keskiarvo-
erojen efektikoko oli keskisuuri ($p < 0,001$,
 $\eta^2 = 0,11$). Efektikooltaan pieni ero ($p < 0,001$,
 $\eta^2 = 0,03$) havaittiin myös ajankäytön hallin-
taa koskevissa keskiarvoissa. Opettajat kokivat
ajankäyttönsä hallinnan vaikeutuneen enem-
män kuin mitä oppilaat arvioivat oman koulun-
käyntinsä ajankäytön osalta. Huoltajien näke-
mys oppilaiden ajankäytön hallinnan vaikeutu-
misesta oli samansuuntainen kuin oppilaiden.
Enemmistö opettajista ilmoitti työmääränsä li-
sääntyneen (79,9 %) ja ajankäytön hallinnan
vaikeutuneen (64,5 %). Oppilaista 47,2 prosent-
tia arvioi koulunkäynnin työmäärän kasvaneen
ja 40,7 prosenttia ajankäyttönsä vaikeutuneen.

Huoltajat raportoivat auttaneensa koulun-
käynnissä etäopetusaikana enemmän kuin mitä
oppilaat arvioivat saaneensa apua huoltajiltaan
($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,05$, ks. Taulukko 1). Oppilaat ko-
kivat opiskeluasenteensa heikentyneen enem-
män kuin mitä opettajat ja huoltajat arvioivat
($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,02$). Oppilaat ja opettajat arvioi-
vat oppimisen heikkenemistä melko samankal-
taisesti, mutta huoltajien arviot olivat lievempiä

($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,02$). Oppilailla oli aikuisia kieltei-
sempi kokemus etäopetuksesta ja negatiivisempi
näkemys keskittymisestä sekä koulunkäynnin ja
koulutehtävien vaikeutumisesta, mutta näiden
erojen efektikoko jäi alle pienen efektin raja-ar-
von ($\eta^2 < 0,01$).

Epäparametrisilla Kruskal-Wallis- ja Dunn-
Bonferroni-testeillä todettiin samat ryhmien
väliset tilastollisesti merkitsevät erot kuin tau-
lukossa 1 raportoiduin parametrisin mene-
telmin. Parametrisestä testauksesta poiketen
Dunn-Bonferroni-testillä havaittiin lisäksi, että
oppilaat kokivat oppimisensa huonontuneen
enemmän kuin mitä opettajat arvioivat ($p < 0,05$).

Lukiolaisten peruskoululaisia kielteisempi suhtautuminen hätäetäopetukseen

Oppilaiden näkemyksiä poikkeusolojen koulun-
käynnistä, etäopetuksesta ja oppimisesta tarkas-
teltiin kouluasteittain. Taulukko 2 kuvaa kunkin
muuttujan kohdalla kouluasteiden välisen keski-
arvovertailun ensimmäisellä rivillä ja sukupuolen
ja kouluasteen mukaan muodostettujen kuuden
ryhmän (alakoulun tytöt, alakoulun pojat, ylä-
koulun tytöt, yläkoulun pojat, lukion tytöt, luki-
on pojat) keskiarvovertailun katkoviivan jälkeen.

Lukiolaiset suhtautuivat etäopetukseen perus-
koululaisia kielteisemmin. Jokaisen muuttu-
jan kohdalla heidän näkemyksensä erosivat vä-
hintään toisesta peruskoululaisten ryhmästä
(alakoulu, yläkoulu) rivi-indeksien perusteella
($p < 0,05$). Kouluasteiden vertailussa suurimmat
erot efektikoon perusteella havaittiin keskittymi-
sen ($\eta^2 = 0,10$), opiskeluasenteen ($\eta^2 = 0,06$), oppimi-
sen ($\eta^2 = 0,06$) sekä kodin aikuisten avun muutosta
($\eta^2 = 0,06$) mittaavissa muuttujissa. Lukiolaiset ko-
kivat keskittymisensä heikenneen etäopetuksessa
yläkouluulaisia ja alakouluulaisia useammin. Van-
hemmat oppilaat arvioivat opiskeluasenteen huo-
nontuneen ja onnistumisen tunteiden vähenty-
neen nuorempia oppilaita yleisemmin. Mitä van-
hemmista oppilaista oli kyse, sitä vähemmän he
kokivat kodin aikuisten tuen lisääntyneen etä-
opetukseen siirryttäessä. Rivi-indeksien mukaan
opiskeluasenteen, onnistumisen tunteiden ja ko-
din antaman avun kohdalla kaikki kolme koulu-
astetta erosivat toisistaan ($p < 0,05$).

TAULUKKO 2. Oppilasryhmien etäkoulun sujumista mittaavien vastinpariasteikollisten (-2, -1, 0, 1, 2) muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat sekä ryhmien väliset erot

Muuttuja	Alakoulu (n=137)	Yläkoulu (n=383)	Lukio (n=449)	ANOVA/Welch
Koulunkäynti vaativampaa–helpompaa	-0,07 (1,14) ^a T -0,22 (1,02) ^{ab} P 0,08 (1,29) ^a	-0,22 (1,14) ^a T -0,27 (1,18) ^a P -0,08 (1,05) ^a	-0,47 (1,24) ^b T -0,58 (1,22) ^b P -0,18 (1,26) ^a	F(2;353,51)=7,49; p=0,001; $\eta^2=0,02$ ----- F(5;250,05)=5,51; p<0,001; $\eta^2=0,03$
Koulutehtävät vaikeampia–helpompia	-0,14 (0,88) ^a T -0,15 (0,79) ^a P -0,17 (0,97) ^a	-0,25 (1,00) ^a T -0,27 (1,05) ^a P -0,14 (0,90) ^a	-0,54 (0,96) ^b T -0,65 (0,92) ^b P -0,27 (0,95) ^a	F(2;359,87)=13,59; p<0,001; $\eta^2=0,03$ ----- F(5;250,88)=9,68; p<0,001; $\eta^2=0,05$
Työmäärä lisääntynyt–vähentynyt	-0,10 (1,10) ^a T -0,18 (1,09) ^a P 0,00 (1,15) ^a	-0,24 (1,30) ^a T -0,25 (1,31) ^a P -0,14 (1,25) ^a	-0,55 (1,30) ^b T -0,67 (1,27) ^b P -0,24 (1,31) ^a	F(2;369,80)=9,49; p<0,001; $\eta^2=0,02$ ----- F(5;253,13)=6,2; p<0,001; $\eta^2=0,03$
Ajankäytön hallinta vaikeampaa–helpompaa	-0,1 (1,14) ^{ab} T -0,11 (1,15) ^{ab} P -0,13 (1,15) ^{ab}	-0,06 (1,15) ^a T -0,10 (1,18) ^a P 0,05 (1,07) ^a	-0,36 (1,32) ^b T -0,46 (1,29) ^b P -0,08 (1,37) ^{ab}	F(2;352,94)=6,2; p=0,002; $\eta^2=0,02$ ----- F(5;248,28)=4,54; p=0,001; $\eta^2=0,03$
Opiskeluasenne huonompi–parempi	0,22 (1,05) ^a T 0,08 (1,02) ^{ab} P 0,42 (1,11) ^a	-0,17 (1,08) ^b T -0,22 (1,14) ^{bc} P -0,01 (0,89) ^{ab}	-0,58 (1,15) ^c T -0,63 (1,16) ^d P -0,48 (1,11) ^{cd}	F(2;349,54)=31,26; p<0,001; $\eta^2=0,06$ ----- F(5;250,45)=14,15; p<0,001; $\eta^2=0,07$
Onnistumisen tunteet vähentyneet–lisääntyneet	0,07 (0,99) ^a T 0,18 (0,97) ^a P -0,08 (1,01) ^{ab}	-0,25 (1,01) ^b T -0,24 (1,07) ^b P -0,20 (0,87) ^{ab}	-0,51 (1,10) ^c T -0,58 (1,11) ^c P -0,34 (1,05) ^{bc}	F(2;356,59)=17,24; p<0,001; $\eta^2=0,04$ ----- F(5;252,81)=8,24; p<0,001; $\eta^2=0,04$
Kodin aikuiset auttaneet vähemmän–enemmän	0,65 (0,86) ^a T 0,68 (0,85) ^a P 0,65 (0,89) ^{ab}	0,33 (0,8) ^b T 0,35 (0,80) ^{ab} P 0,29 (0,78) ^{bc}	0,10 (0,65) ^c T 0,13 (0,63) ^c P 0,09 (0,69) ^c	F(2;322,53)=25,65; p<0,001; $\eta^2=0,06$ ----- F(5;240,96)=9,95; p<0,001; $\eta^2=0,06$
Kokemus opetuksesta kielteisempi–myönteisempi	0,16 (1,03) ^a T 0,01 (0,95) ^{ab} P 0,40 (1,12) ^a	0,02 (1,08) ^a T -0,08 (1,07) ^{ab} P 0,22 (1,06) ^a	-0,24 (1,13) ^b T -0,29 (1,13) ^b P -0,13 (1,09) ^{ab}	F(2;353,48)=9,23; p<0,001; $\eta^2=0,02$ ----- F(5;250,22)=5,89; p<0,001; $\eta^2=0,03$
Oppilaat keskittyvät heikommin–paremmin	-0,01 (1,14) ^a T -0,15 (1,03) ^a P 0,21 (1,29) ^a	-0,27 (1,13) ^a T -0,36 (1,16) ^a P -0,05 (1,04) ^a	-0,92 (1,05) ^b T -0,96 (1,06) ^b P -0,82 (0,99) ^b	F(2;930)=52,52; p<0,001; $\eta^2=0,10$ ----- F(5;246,93)=23,28; p<0,001; $\eta^2=0,12$
Opetuksen laatu huonompi–parempi	-0,20 (0,82) ^a T -0,21 (0,80) ^{ab} P -0,21 (0,87) ^{ab}	-0,36 (0,91) ^{a,b} T -0,41 (0,85) ^{ab} P -0,23 (0,99) ^a	-0,51 (0,87) ^b T -0,54 (0,85) ^b P -0,42 (0,93) ^{ab}	F(2;353,50)=7,51; p=0,001; $\eta^2=0,02$ ----- F(5;896)=3,74; p=0,002; $\eta^2=0,02$
Oppilaat oppivat huonommin–paremmin	-0,03 (1,03) ^a T -0,16 (0,86) ^{ab} P 0,17 (1,21) ^b	-0,24 (1,18) ^a T -0,41 (1,17) ^{a,c} P 0,06 (1,12) ^b	-0,76 (1,12) ^b T -0,81 (1,13) ^d P -0,62 (1,09) ^{cd}	F(2;347,91)=32,29; p<0,001; $\eta^2=0,06$ ----- F(5;249,43)=15,93; p<0,001; $\eta^2=0,08$

T=Tytöt, P=Pojat. Väittämän ensimmäisellä rivillä kuvataan kouluasteiden keskiarvojen väliset erot ja katkoviivan jälkeen kuuden ryhmän keskiarvojen väliset erot. Näissä keskiarvovertailuissa samalla indeksillä (esim. ^a) merkityt keskiarvot eivät poikkea tilastollisesti merkitsevästi (p<0,05) toisistaan.

Tytöt kokivat poikkeusolojen aikaisen etäopetuksen pääosin poikia kielteisemmin (ks. Taulukko 2). Erityisesti haasteita kokivat lukiolaiset tytöt, joiden keskiarvot olivat kodin apua koskevaa muuttujaa lukuun ottamatta muita ryhmiä alhaisemmat. Lukiolaisista tytöistä yli 70 prosenttia arvioi opetukseen keskittymisensä heikenneen ja yli 60 prosenttia oppimisensa huonontuneen sekä työmääränsä lisääntyneen. Lukiolaisten poikien suhtautuminen poikkeusolojen aikaiseen koulunkäyntiin oli samansuuntainen kuin tyttöjen, mutta pojat eivät kokeneet koulunkäynnin ja koulutehtävien vaikeutuneen tai työmääränsä kasvaneen samassa määrin kuin lukion tytöt. Toisaalta lukiolaispoikien kokemukset eivät myöskään useimpien muutujien kohdalla eronneet tilastollisesti merkittävästi peruskoululaisten kokemuksista.

Alakoulun ja yläkoulun tyttöjen ja poikien arviot eivät pääsääntöisesti eronneet toisistaan tilastollisesti merkittävästi (ks. Taulukko 2). Kuitenkin yläkoulun tyttöjen opiskeluasenne (ka.=-0,22) oli alakoulun poikia (ka.=0,42) heikompi, ja onnistumisen tunteita he (ka.=0,24) kokivat vähemmän kuin alakoulun tytöt (ka.=0,18). Keskiarvojen perusteella alakoulun (ka.=0,17) ja yläkoulun (ka.=0,06) pojat eivät kokeneet oppimisensa huonontuneen poikkeusolojen aikana samassa määrin kuin yläkoulun tytöt (ka.=-0,41). Alakoulun tytöt (ka.=0,68) arvioivat kodin aikuisten antaman avun lisääntyneen enemmän kuin yläkoulun pojat (ka.=0,29). Rivi-indeksien perusteella erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p<0,05$).

Epäparametrisilla Kruskal-Wallis- ja Dunn-Bonferroni-testeillä todettiin samat ryhmien väliset tilastollisesti merkitsevät erot kuin taulukossa 2 raportoiduin parametrisin menetelmin. Parametrisesta testauksesta poiketen Dunn-Bonferroni-testillä havaittiin lisäksi seuraavat vastaajaryhmien väliset tilastollisesti merkitsevät erot ($p<0,05$): Lukiolaiset arvioivat opetuksen laadun heikenneen yleisemmin kuin yläkoululaiset ja lukion tytöt yleisemmin kuin alakoulun tytöt. Alakoulun pojat kokivat aikuisten avun lisääntyneen poikkeusolojen aikana enemmän kuin yläkoulun pojat.

Oppimisen heikkenemisen kokemukseen vaikuttavat tekijät hätäetäopetuksessa

Heikompaan oppimisen kokemukseen yhteydessä olevia tekijöitä jäljitettiin binäärisellä logistisella regressioanalyysillä. Kaikki mallissa huomioitua muuttujaa, mallin selittäjien kertoimet ja niihin liittyvät tiedot on esitetty taulukossa 3.

Merkittävin oppimisen heikkenemisen kokemukseen vaikuttava tekijä mallissa oli opetuksen laatu. Oppilaat, joiden mielestä opetuksen laatu huononi hätäetäopetuksessa, ilmaisivat yli neljä kertaa muita todennäköisemmin oppimisensa heikenneen (OR=4,37). Toiseksi merkittävimmäksi tekijäksi nousi kouluaste; oppimisen heikkenemisen kokemukset olivat lukiolaisilla lähes neljä kertaa todennäköisempiä kuin peruskoululaisilla (OR=3,86).

Näiden lisäksi hätäetäopetuksen kokemisen tavallista koulua kielteisempänä oli yhteydessä heikomman oppimisen kokemukseen (OR=3,45, ks. Taulukko 3). Kokemukseen kytkeytyivät myös onnistumisen tunteiden vähentyminen (OR=3,37) ja oppimisen ilon puuttuminen koulunkäynnistä (OR=2,88). Samoin oppimisen heikkenemisen kokeminen oli todennäköistä (OR=2,47), jos oppilas arvioi, ettei etäkoulunkäynti sopinut hänelle. Muita oppimisen heikkenemisen kokemukseen linkittyviä tekijöitä olivat huonompi opiskeluasenne (OR=2,10), tavallisten opituntien kaipuu (OR=2,07), heikompi keskittyminen opetukseen (OR=1,81) sekä se, että oppilas ei käynyt mielellään etäkoulua (OR=1,91).

Mallilla kyettiin selittämään oppilaan kokemusta heikommasta oppimisesta tilastollisesti merkittävästi. Mallin selityskyky (näennäisselitysaste) oli kohtalaisen korkea ($\chi^2(df=18, n=730)=429,07$), Cox & Schnell $R^2=0,55$, Nagelkerke $R^2=0,73$). Mallilla oli 87,9 prosentin tarkkuus oppimisen heikkenemisen kokemuksen selittämisessä. Hosmer & Lemshow testi osoitti hyvää yhteensovivuutta aineistoon ($\chi^2(df=8, n=730)=8,37$, $p=0,398$).

TAULUKKO 3. Oppimisen heikkenemisen kokemusta selittävät muuttujat regressioanalyysin mallissa (n=730)

Selittäjä	B	SE	χ^2	p	OR	[95 % CI]
Mallin vakiotermi	-5,90	0,68	75,65	<0,001		
Opetuksen laatu huonompi	1,48	0,26	31,15	<0,001	4,37	[2,60;7,34]
Kouluaste (peruskoulu/lukio)	1,35	0,27	25,04	<0,001	3,86	[2,28;6,56]
Kokemus opetuksesta kielteisempi	1,24	0,32	14,85	<0,001	3,45	[1,84;6,48]
Koulunkäynnissä onnistumisen tunteet vähentyneet	1,22	0,29	17,35	<0,001	3,37	[1,90;5,97]
Ei kokenut oppimisen iloa etäopetuksessa	1,06	0,32	11,19	0,001	2,88	[1,55;5,35]
Koulunkäynti etänä ei sovi minulle	0,91	0,32	7,98	0,005	2,47	[1,32;4,64]
Opiskeluasenne huonompi	0,74	0,29	6,46	0,011	2,10	[1,19;3,74]
Kaivannut tavallisia oppitunteja	0,73	0,31	5,70	0,017	2,07	[1,14;3,77]
Ei käy mielellään koulua etäopetuksessa	0,65	0,32	4,12	0,042	1,91	[1,02;3,57]
Keskittyy opetukseen heikommin	0,56	0,30	3,94	0,047	1,81	[1,01;3,27]
Koulutehtävät vaikeampia	0,50	0,38	1,73	0,188	1,66	[0,78;3,51]
Kaivannut normaalia koulunkäyntiä	0,36	0,34	1,13	0,289	1,44	[0,74;2,81]
Etäopetuksessa liikaa tehtäviä	0,36	0,29	1,52	0,218	1,44	[0,81;2,55]
Opetusta liian vähän	0,34	0,34	0,99	0,319	1,41	[0,72;2,77]
Koulunkäynnin työ määrä lisääntynyt	0,24	0,30	0,66	0,418	1,27	[0,71;2,28]
Ajankäytön hallinta vaikeampaa	0,21	0,29	0,54	0,462	1,24	[0,70;2,18]
Sukupuoli (tyttö/poika)	0,08	0,21	0,15	0,698	1,09	[0,72;1,64]
Koulunkäynti vaikeampaa	-0,14	0,31	0,22	0,641	0,87	[0,47;1,58]

Pohdinta

Poikkeusolojen koulunkäynnin voi tulkita sujuneen kohtalaisesti, sillä oppilaiden ja huoltajien kokemus etäopetuksesta ei ollut selkeästi tavallista koulua kielteisempi tai myönteisempi. Kuitenkin oppilaat, huoltajat ja opettajat arvioivat poikkeusolojen koulunkäynnin monin tavoin tavallista koulua haastavammaksi ja kokivat oppimisen heikenneen etäopetuksessa. Opettajien vastauksissa korostui opettajan työ määrän kasvu ja ajankäytön hallinnan vaikeutuminen. Oppilaiden mukaan keskittyminen opetukseen heikkeni. Erityisesti lukiolaiset kokivat opiskeluasenteensa sekä oppimisensa huonontuneen. Apua opiskeluun huoltajiltaan arvioivat saaneensa eniten alimpien luokkien oppilaat. Huoltajilla oli oppilaita positiivisempi näkemys etäkoulusta, mutta he arvioivat oppilaita useammin opetuksen laadun huonontuneen.

Oppilaiden kokemukseen oppimisensa heikkenemisestä etäopetusjaksolla olivat vahvimmin yhteydessä huonompi opetuksen laatu, kouluaste, kielteinen kokemus opetukses-

ta, vähentyneet onnistumisen tunteet koulunkäynnissä sekä se, ettei oppilas kokenut oppimisen iloa. Sen sijaan esimerkiksi sukupuoli, työ määrän lisääntyminen, vaikeaksi koetut koulutehtävät, vähäinen opetuksen määrä ja ajankäytön hallinnan vaikeus eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä oppilaan kokemukseen oppimisen heikentymisestä.

Opettajien työ määrän lisääntymisestä ja ajanhallinnan vaikeutumisesta poikkeusoloihin siirryttäessä on myös muuta kotimaista tutkimusnäyttöä (ks. esim. Ahtiainen ym. 2021b; Korte ym. 2022; OAJ 2020). Yksi syy työn vaikeutumisen ja vaativuuden lisääntymisen kokemukseen saattaa olla hätäetäopetuksen verkkopohjaisuus: moni opettaja sekä opetti että opiskeli poikkeusolojen aikana etäopetusta. Opettajat ovatkin kokeneet tarvitsevansa lisää koulutusta, tukea ja kokemusta digitaalisesta opettamisesta. (Trust & Whalen 2020.)

Opettajien suhtautuminen digitaalisuuteen on kuitenkin poikkeusolojen jälkeen muuttunut myönteisemmäksi. Keväällä 2021 noin kaksi kolmasosaa opettajista koki digitaalisen osaa-

misensa kohentuneen koronapandemian aikana ainakin hieman (Ahtiainen ym. 2021a). Opettajille on todettu myös syntyneen etäopetuksen myötä aiempaa tarkempi käsitys tekijöistä, jotka mahdollistavat paremman etäopetuksen: Laadukas etäopetus edellyttää yhteydenpitoa opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden välillä. Hyvällä suunnittelulla varmistetaan selkeät ohjeet ja kohtuullinen työmäärä. Rutiinien ylläpitäminen, kuten tutut työvälineet ja säännöllinen aikataulu, auttavat etäopetuksessa. On tärkeää, että tehtävien palauttamista valvotaan ja tehtävät tarkistetaan. (Mankki 2022.) Opettajan asiantuntijuudella ja opetuksen laadulla on merkitystä, sillä opetuksen laadun heikkeneminen nousi tämän tutkimuksen tulosten perusteella merkittävimmäksi oppimisen heikkemisen kokemusta ennustavaksi tekijäksi.

Sekä varianssi- että regressioanalyysin perusteella lukiolaisten kokemus hätäetäopetuksesta oli peruskoululaisten kokemusta kielteisempi. Havainto on samansuuntainen muiden tutkimusten kanssa (ks. Lahtinen ym. 2021; Niemi & Kousa 2020). Niemi ja Kousa (2020) havaitsivat, että lukion opettajat eivät kovin hyvin tunnistanee opiskelijoiden kokemaa työmäärän kasvua ja motivaatio-ongelmia. Tämän tutkimuksen aineistossa lukiolaisten heikommasta motivaatiosta kertoi opiskeluasenteen heikkeneminen, mutta huoltajat ja opettajat eivät sitä täysin hahmottaneet, sillä aikuisten arvioiden mukaan opiskeluasenne oli pysynyt ennallaan tai jopa parantunut. Lukiolaisten mielestä opetuksen laatu heikkeni. Kuitenkin yli puolet lukion opettajista arvioi, että opetuksen laatu säilyi etäopetuksessa. Tutkimuksen regressioanalyysi valottaa osaltaan syitä oppilaiden kielteisten oppimiskokemusten taustalla, mutta lukiolaisten etäkoulunkäynnin haasteita olisi syytä tutkia vielä tarkemmin.

Tässä tutkimuksessa huoltajat olivat etäkoulunkäyntiin hieman tyytyväisempiä kuin opettajat ja oppilaat, mutta suhtautuivat kriittisimmin opetuksen laatuun. Koskelan ym. (2020) mukaan osa huoltajista koki opettajan toiminnan puutteelliseksi ja koulunkäynti oli enemmän tehtävien sekä huoltajien tuen va-

nessa. Tässäkin tutkimuksessa huoltajat kertoivat auttaneensa etäopetusjaksolla oppilaita tavallista koulua enemmän. Myöhempää koronapandemian aikaa koskevissa kyselyissä (ks. Ahtiainen ym. 2021a) huoltajat ovat kuitenkin kokeneet etäopetuksen muuttuneen systemaattisemmaksi ja laadukkaammaksi kuin keväällä 2020.

Tutkimuksen aineisto mahdollisti kolmen vastaajaryhmän ja kolmen kouluasteen vertailun. Kyselyjen ajoitus oli onnistunut, sillä niihin vastattiin heti etäopetusjakson päätyttyä. Toisaalta tutkimuksen mittari jouduttiin laatimaan pika-aikataululla. Pidempi valmistelu-aika olisi saattanut parantaa mittarin laatua. Tutkimusaineiston vastaajaryhmissä oli perusjoukosta poikkeavia taustamuuttujien painotuksia. Oppilaiden ja huoltajien joukossa korostui tyttöjen ja naisten osuus, ja huoltajien koulutustaso painottui korkeasti koulutettuihin. Korkeammin koulutetut huoltajat suhtautuivat perusasteen koulutuksen saaneita kriittisemmin opetuksen laatuun. Työmäärän, opiskeluasenteen ja oppimisen huononemisen muuttujissa oppilaiden ja aikuisten välinen ero korostui johtuen tyttöjen suuremmasta osuudesta vastaajajoukossa. Lisäksi aineisto edusti erityisesti kahden länsisuomalaisen kaupungin tilannetta. Edellä mainitut seikat heikentävät tutkimuksen yleistettävyyttä.

Koronapandemian aikaisia hätäetäopetusratkaisuja on syytä tarkastella moninäkökulmaisesti ja kriittisesti sekä laatia toimitasuunnitelmia tuleviin etäopetustarpeisiin varautuen. Opettajien etäopetustaitoja tulisi opettajankoulutuksessa ja etenkin täydennyskoulutuksen avulla vahvistaa, jotta opettajien työmäärä ei kasva etäopetuksessa liian suureksi. Opetuksen järjestäjien olisi pidettävä huoli siitä, että koulujen käytettävissä on etäopetukseen soveltuva oppimisympäristö, ettei kotien rooli poikkeusoloissa korostu liikaksi. Tämän tutkimuksen perusteella pitäisi löytää keinoja, joilla tuetaan oppilaan myönteistä suhtautumista etäopetukseen. Vahvistamalla oppilaan onnistumisen tunteita ja oppimisen iloa voitaisiin ehkäistä oppimisen heikkene-

misen kokemusta. Tavoitteena tulisi olla häätätöpetuksen sijaan laadukas etäopetus, jossa realistiset osaamistavoitteet ja pedagogiset keinot ylläpitää oppilaiden keskittymistä ja motivaatiota tulevat huomioituiksi.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Asikainen, M. S., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E. P., Lintuvuori, M., Kinnunen, J., Koivuhovi, S., Myöhänen, A., Oinas, S., Rimpelä, A., Vainikainen, M.-P., Wallenius, T. J. & Mergianian, C. 2021a. Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Tuloksia kevään 2021 aineistonkeruusta: Väkiraportti syyskuu 2021. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/koulunk%C3%A4ynti-opetus-ja-hyvinvointi-kouluyhteis%C3%B6ss%C3%A4-koronaepidemia-3>. (Luettu 11.3.2022.)
- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Kinnunen, J., Koivuhovi, S., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M.-P. 2021b. Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Tuloksia syksyn 2020 aineistonkeruusta. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/koulunk%C3%A4ynti-opetus-ja-hyvinvointi-kouluyhteis%C3%B6ss%C3%A4-koronaepidemia-2>. (Luettu 22.6.2021.)
- Ahtiainen, R., Eisenschmidt, E., Heikonen, L. & Meristo, M. 2022. Leading schools during the COVID-19 school closures in Estonia and Finland. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/14749041221138989>
- Allen, M., Omori, K., Burrell, N., Marby, E. & Timmerman, E. 2013. Satisfaction with distance education. Teoksessa M. G. Moore (toim.) *Handbook of distance education*. 3. painos. New York, NY: Routledge, 143–154.
- Andersson, L. 2020. Opetusministerin kirje opetusalan ammattilaisille: Armollisuutta ja huolenpitoa. <https://okm.fi/-/armollisuutta-ja-huolenpitoa>. (Luettu 15.6.2021.)
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A. & Sevilla, A. 2020. Inequalities in children's experiences of home learning during the COVID-19 lockdown in England. *Fiscal Studies* 41 (3), 653–683. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240>
- Angelaki, C. & Mavroidis, I. 2013. Communication and social presence: The impact on adult learners' emotions in distance learning. *The European Journal of Open, Distance and E-Learning* 16 (1), 78–93.
- Bansak, C. & Starr, M. 2021. Covid-19 shocks to education supply: How 200,000 U. S. households dealt with the sudden shift to distance learning. *Review of Economics of the Household* 19, 63–90. <https://doi.org/10.1007/s11150-020-09540-9>
- Bei, E., Mavroidis, I. & Giossos, Y. 2019. Development of a scale for measuring the learner autonomy of distance education students. *European Journal of Open, Distance and E-Learning* 22 (2), 133–144. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0015>
- 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>
- Boettcher, J. V. & Conrad, R.-M. 2016. The online teaching survival guide: Simple and practical pedagogical tips. 2. painos. Newark, NJ: John Wiley & Sons.
- 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/10.1177/1365480220958797>
- Charlier, B., Felder, J., Molteni, L. & Baran, K. 2022. Describing and understanding changes in learning practices during a COVID-19 lockdown. Teoksessa H. Burgsteiner & G. Krammer (toim.) *Impacts of COVID-19 pandemic's distance learning on students and teachers in schools and higher education: International perspectives*. Graz: Leykam, 38–58. https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0496-3_3
- Donnelly, R. & Patrinos H. A. 2022. Learning loss during covid-19: An early systematic review. *Prospects* 51, 601–609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Ellis, P. D. 2010. *The essential guide to effect sizes. Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. 2020. Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies* 10 (4). <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Firat, M., Kiliç, H. & Yüzer, T. V. 2018. Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning* 34 (1), 63–70. <https://doi.org/10.1111/jcal.12214>
- Haller, T. & Novita, S. 2021. Parents' perceptions of school support during COVID-19: What satisfies parents? *Frontiers in Education* 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.700441>
- Hargreaves, A. 2021. What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. *Facets* 6, 1835–1863. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0084>
- Heikkilä, M. & Mankki, V. 2023. Luokanopettajien toimijuus koronapandemian aikana: Armollisuutta, olennaisuutta ja epävarmuutta. *Kasvatus* 54 (2), 118–129. <https://doi.org/10.33348/kvt.129148>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. 2020. The difference between emergence remote teaching and online learning. *EduCause Review* 27.3.2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. (Luettu 15.5.2021.)
- Hotulainen, R., Oinas, S., Heikonen, L., Lindfors, P. & Ahtiainen, R. 2022. Yläkoulun opettajien yhteisöllisyys ja oppilaiden kokemukset opettajalta saadusta tuesta

- koronapandemian aikana. *Kasvatus* 53 (5), 483–497. <https://doi.org/10.33348/kvt.12522>
- Hu, X., Chiu, M. M., Leung, W. M. V. & Yelland, N. 2021. Technology integration for young children during COVID-19: Towards future online teaching. *British Journal of Educational Technology* 52 (4), 1513–1537. <https://doi.org/10.1111/bjet.13106>
- Huck, C. & Zhang, J. 2021. Effects of the COVID-19 pandemic on K-12 education: A systematic literature review. *Educational Research & Development Journal* 24 (1), 53–84.
- von Keyserlingk, L., Yamaguchi-Pedroza, K., Arum, R. & Eccles, J. S. 2021. Stress of university students before and after campus closure in response to COVID-19. *Journal of Community Psychology* 50 (1), 285–301. <https://doi.org/10.1002/jcop.22561>
- Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Siukkinen, M., Ahonen, T. & Nurmi, J.-E. 2012. Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction* 22 (5), 331–339. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.003>
- Korte, S.-M., Körkö, M., Paksuniemi, M., Hast, M., Mommo, S., Selkälä, A. & Keskitalo, P. 2022. Experiences of remote teaching, technological pedagogical competencies and workload of teachers in northern Finland during the COVID-19 pandemic. *Education in the North* 29 (2), 68–93. <https://doi.org/10.26203/p6gp-9729>
- Koskela, T., Pihlainen, K., Piispa-Hakala, S., Vornanen, R. & Hämäläinen, J. 2020. Parents' views on family resiliency in sustainable remote schooling during the COVID-19 outbreak in Finland. *Sustainability* 12 (21). <https://doi.org/10.3390/su12218844>
- Koski, P., Keinänen, H., Laakkonen, E., Käarki, T., Kemppinen, L., Aerila, J.-A. & Orell, M. 2023. Oppilaiden hyvinvointi poikkeusolojen etäopetuksessa. *Nuorisotutkimus* 41 (1), 3–18. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9128197>
- Kyriakides, L., Christoforou, C. & Charalambous, C. Y. 2013. What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education* 36, 143–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>
- Lahtinen, J., Haikkola, L. & Kauppinen, E. 2021. "Etäkoulu oli mukavaa ja sai enemmän vapaa-aikaa, yksinäisyys oli huono puoli" – nuorten kokemukset etäopetuksesta korona-ajan alussa. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokolma69>. (Luettu 16.5.2022.)
- Lerkkanen, M.-K. 2014. Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus* 45 (4), 367–372.
- Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 181–196.
- Mankki, V. 2022. Primary teachers' principles for high-quality distance teaching during COVID-19. *Scandinavian Journal of Educational Research* 66 (5), 852–864. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939141>
- Müller, L. M. & Goldenberg, G. 2020. Education in times of crisis: The potential implications of school closures for teachers and students. A review of research evidence on school closures and international approaches to education during the COVID-19 pandemic. *London: Chartered College of Teaching*. <https://chartered.college/education-in-times-of-crisis-the-potential-implications-of-school-closures-for-teachers-and-students/>. (Luettu 15.6.2021.)
- Neidorf, R. 2012. *Teach beyond your reach: An instructor's guide to developing and running successful distance learning classes, workshops, training sessions, and more*. 2. painos. Medford, NJ: Information Today, Inc.
- 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>
- OAJ. 2020. OAJ:n kysely: Yksittäisillä oppijoilla vaikeuksia, opetus sujuu etänä pääosin hyvin. <https://www.oaj.fi/ajankohista/utiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely>. (Luettu 15.6.2021.)
- OECD. 2021. *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/201d8e84-en>
- Opetushallitus. 2020a. *Kyselylomakkeet*. <http://www02.oph.fi/asiakkaat/itsearviointi/suomi/lomake/>. (Luettu 3.4.2020.)
- Opetushallitus. 2020b. *Tukimateriaalia opettajille sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjille poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin*. <https://www.oph.fi/fi/tukimateriaalia-opettajille-seka-opetuksen-ja-koulutuksen-jarjestajille-poikkeuksellisiin>. (Luettu 23.3.2020.)
- Orell, M., Aerila, J.-A., Siipola, M., Keinänen, H., Kemppinen, L., Käarki, T. & Koski, P. 2021. Perusopetuksen alimpien luokkien oppilaiden kokemuksia pandemian aikaisesta etäopetusjaksosta. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 22, 139–163. <https://doi.org/10.30675/sa.102826>
- Pozzoli, T., Gini, G. & Scrimin, S. 2022. Distance learning during the COVID-19 lockdown in Italy: The role of family, school, and individual factors. *School Psychology* 37 (2), 183–189. <https://doi.org/10.1037/spq0000437>
- Qvortrup, A., Lomholt, R., Christensen, V., Lundtofte, T. E. & Nielsen, A. 2023. Playful learning during the reopening of Danish schools after covid 19 closures. *Scandinavian Journal of Educational Research* 67 (5), 725–740. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042850>
- Rieser, S., Fauth, B. C., Decristan, J., Klieme, E. & Büttner, G. 2013. The connection between primary school students' self-regulation in learning and perceived teaching quality. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 12 (2), 138–156. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.2.138>
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K. & Hietajärvi, L. 2020. Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia* 55 (6), 426–443.

- Sorkkila, M., Alasuutari, M., Pakarinen, E., Lammi-Taskula, J., Kiuru, N. & Aunola, K. 2023. Vanhempien uupumus ja etäopetusjärjestelyt covid-19-poikkeusoloaikana. *Kasvatus* 54 (2), 101–117. <https://doi.org/10.33348/kvt.129150>
- Terveyden edistämisen tutkimuskeskus. 2020. WHO-Koululaistutkimus / HBSC Finland. <https://www.jyu.fi/sport/fi/tetk/who-koululaistutkimus>. (Luettu 3.4.2020.)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020. Kouluterveyskysely. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>. (Luettu 3.4.2020.)
- Tomasik, M. J., Helbling, A. L. & Moser, U. 2021. Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology* 56 (4), 566–576. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Trust, T. & Whalen, J. 2020. Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education* 28 (2), 189–199.
- Turunen, S., Melasalmi, A., Pihlainen, K. & Koskela, T. 2022. Peruskouluiäkäisten lasten vanhempien koettu toimijuus covid-19-pandemian hätäetäopetuksen aikana. *Kasvatus* 53 (5), 467–482. <https://doi.org/10.33348/kvt.125521>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: TENK.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8091-8>
- Valtioneuvosto. 2020. Valtioneuvoston linjaukset varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen, lukio- ja ammatillisen koulutuksen, korkeakoulutuksen, vapaan sivistystyön sekä taiteen perusopetuksen järjestäjille koronavirusstartuntojen leviämisen hidastamiseksi. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/valtioneuvoston-linjauksuosituksista-varhaiskasvatuksen-esiopetuksen-perusopetuksen-lukio-ja-ammattillisen-koulutuksen-keineuvosto>. (Luettu 19.5.2020.)
- Vargo, D., Zhu, L., Benwell, B. & Yan, Z. 2021. Digital technology use during COVID-19 pandemic: A rapid review. *Human Behavior and Emerging Technologies* 3 (1), 13–24. <https://doi.org/10.1002/hbe2.242>
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J. & Miettunen, A. 2021. Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Raportit ja selvitykset 2021:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Zimmerman, J. 2020. Coronavirus and the great online-learning experiment: Let's determine what our students actually learn online. *The Chronicle of Higher Education* 66 (25). <https://www.proquest.com/trade-journals/coronavirus-great-online-learning-experiment/docview/2639988105/se-2>. (Luettu 28.5.2022.)

Saapunut toimitukseen: 6.7.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 29.6.2023



KAISA HAHL – TONI MÄKIPÄÄ – MILLA LUODONPÄÄ-MANNI

Vieraiden kielten opetus ja opiskelu: Opettajien kokemuksia kevään 2020 etäopetusjaksolta

Hahl, Kaisa – Mäkipää, Toni – Luodonpää-Manni, Milla. 2023. VIERAIDEN KIELTEN OPETUS JA OPISKELU: OPETTAJIEN KOKEMUKSIA KEVÄÄN 2020 ETÄOPETUSJAKSOLTA. Kasvatus 54 (4), 341–353.

Koronapandemian vuoksi keväällä 2020 aloitettu etäopetus on nostanut huolien lisäksi esiin oppimista tukevia käytänteitä. Haastattelimme 15 suomalaista vieraan kielen opettajaa perusopetuksesta aikuisopetukseen tarkastellaksemme, mitä he olivat oppineet etäopetusajalla ja miten he olivat monipuolistaneet opetustaan etäopetuskokemusten kautta. Analysoimme haastattelut laadullisesti temaattisella otteella. Muodostimme haastatteluaineistosta neljä pääteemaa kuvaamaan sitä, miten etäopetuksessa omaksutut tai yleistyneet digitaaliset työkalut, materiaalit ja toimintamallit voivat kehittää kielten opetusta ja opiskelua: opetus-opiskelu-oppimisprosessin rikastaminen, opetus-opiskelu-oppimisprosessin yksilöllistäminen, kielitaidon monipuolinen näyttäminen ja kieltenopetuksen joustava saavutettavuus. Näytämme pääteemojen mukaisesti esimerkkien avulla, miten opiskelijat voivat hyötyä etäopetuksessa käyttöön otetuista työtavoista ja materiaaleista (myös lähiopetuksessa). Pohdimme, miten ne olisi mahdollista valjastaa käyttöön siten, että kieltenopetusta ja sen tarjontaa voitaisiin monipuolistaa.

Asiasanat: etäopetus, etäopiskelu, koronapandemia, vieraan kielen opetus

Johdanto

Koronapandemia muutti opetusta oppilaitoksissa maailmanlaajuisesti keväällä 2020, kun koulut joutuivat siirtymään etäopetukseen. Suomessa kaikki oppilaitokset siirtyivät etäopetukseen nopealla aikataululla maaliskuun puolivälistä toukokuun puoliväliin 2020. Lukioissa, ammattikouluissa ja vapaassa sivistystyössä etäopetusta jatkettiin kesälomaan 2020 asti ja myös myöhemmin paikallisen epidemiatilanteen niin vaatiessa (Vuorio ym. 2021). Tilanne oli uusi niin opettajille kuin opiskelijoille, ja uusia käytänteitä piti suunnitella ja ottaa haltuun lyhyen ajan sisällä (esim. Mäkipää, Hahl & Luodonpää-Manni 2021). Etäopetukseen siirtymisen jälkeen on alkanut nousta esille huolia opiskelijoiden heikentyneestä jaksamisesta ja osaamisvajeesta lapsista aikuisiin (Lavonen & Salmela-Aro 2022; Nusser 2021). Haasteiden lisäksi etäopetuksessa on kuitenkin otettu käyttöön myös oppimista tukevia käytänteitä (esim. Gacs, Goertler & Spasova 2020). Tarkastelemme tässä tutkimuksessa sitä, mitä kieltenopettajat eri koulutusasteilla Suomessa olivat oppineet etäopetusajalla ja miten he olivat monipuolistaneet opetustaan etäopetuskokemustensa kautta.

Opetuksen, opiskelun ja oppimisen suhde on monimutkainen, ja siihen vaikuttavat monet tekijät. Opetus-opiskelu-oppimisprosessissa – didaktisessa kolmiossa – opetus nähdään opettajan tietoisena opiskelijan oppimiseen tähtäävänä toimintana ja opiskelu opiskelijan tietoisena toimintana, jonka tarkoituksena on oppiminen (Uljens 2005). Oppimista voi tapahtua ilman opetusta ja opiskelua, mutta opettajan tehtävänä on valita sellaisia oppimista edesauttavia harjoituksia, jotka saavat opiskelijat opiskelemaan. Tarkoitamme tässä tutkimuksessa opiskelijalla peruskoulun oppilaita, lukion ja ammattikoulun opiskelijoita ja vapaan sivistystyön osallistujia.

Etäopetuksessa opettajan ja opiskelijoiden pedagoginen kohtaaminen on erilaista kuin lähiopetuksessa, mikä vaatii molemmilta osapuolilta uusien käytänteiden oppimista ja omaksumista (Wallinheimo 2016). Korona-

pandemiasta alkanut etäopetus onkin asettanut haasteita opettajan ja opiskelijoitten yhteydenpitotavoille sekä tehtäville ja materiaaleille, joita on mahdollista hyödyntää opetuksessa. Tästä syystä on tärkeä löytää uudenlaisia käytänteitä ja materiaaleja, joita voi hyödyntää kieltenopetuksessa ja -opiskelussa laajemmin ja kehittää vieraiden kielten opetusta tutkimusperustaisesti. Etsimme vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä työkaluja, materiaaleja ja toimintamalleja opettajat ottivat käyttöön vieraiden kielten opetukseen kevään 2020 etäopetuksen aikana?
2. Miten näillä käytänteillä ja materiaaleilla voidaan kehittää vieraiden kielten opetusta ja opiskelua?

Etäopetuksen haasteita ja vaatimuksia

Suomen laki velvoittaa perusopetuksen opettajan olemaan normaalioloissa fyysisesti läsnä opetustilanteessa, joten etä- tai verkko-opetusta ei järjestetty laajamittaisesti ennen koronapandemian aiheuttamaa poikkeustilaa. Koronapandemian pitkittyessä lakia muutettiin, jotta koulut saattoivat tarvittaessa siirtyä etä- tai hybridiopetukseen. (Opetushallitus 2022.) Etäopetus ei kuitenkaan ole uusi ilmiö. Sitä on toteutettu jo vuosikymmeniä, esimerkiksi postin, puhelimen tai television välityksellä (Simonson & Seepersaud 2019), mutta nykyään siinä hyödynnetään enimmäkseen internetiä ja erilaisia digitaalisia alustoja ja videopuheluita. Etäopetuksen määritelmän mukaisesti sitä antaa oppilaitos, siinä opettaja ja opiskelijat ovat fyysisesti erossa toisistaan ja vuorovaikutus heidän välillään tapahtuu jonkin viestintävälineen kautta, jolloin niin opettajat ja opiskelijat kuin oppimismateriaalit ovat yhteydessä toisiinsa (Simonson & Seepersaud 2019).

Koronapandemian suljettua koulut opettajat olivat uuden edessä, ja he joutuivat kehittämään uusia toimintatapoja hyvin nopealla aikataululla (Ahtiainen ym. 2020). Jotkut tutkijat (esim. Gacs ym. 2020) ovat sitä mieltä,

että koronapandemian aiheuttama etäopetus ei ollut varsinaista verkko-opetusta, sillä siitä puuttui huolellinen suunnittelu ja valmistelu. Etäopetukseen siirtyminen asetti kouluille haasteita, sillä kaikilla opiskelijoilla ei ollut tietokoneita tai internetyhteyttä. Lisäksi noin neljännes opettajista laski arviointikriteereitä etäopetuksen aikana. (Ahtiainen ym. 2020.)

Tutkimukset Suomessa ja muualla (esim. Lavonen & Salmela-Aro 2022; Nusser 2021) ovat osoittaneet koronapandemian aikaisen kotiin eristäytymisen, yksinäisyyden ja tuen puutteen aiheuttaneen vaikeuksia monille opiskelijoille. Opetuksen tasa-arvo myös heikentyi, kun opettajat eivät voineet tukea kaikkia opiskelijoita, varsinkaan erityisopetusta tarvitsevia. Huoltajien apua tarvittiin tavallista enemmän, ja sen laatu vaihteli kotien välillä (Nusser 2021). Vaikka moni peruskoulun oppilas pärjäsi etäopetuksessa hyvin, noin kolmannes koki oppineensa sen aikana vähemmän kuin yleensä (Ahtiainen ym. 2020). Opettajat, opiskelijat sekä rehtorit väsyivät ja kokivat jopa uupumusta (Salmela-Aro, Upadyaya & Hietajärvi 2020).

Suomessa opettajat onnistuivat kuitenkin siirtämään opetuksen lähiopetuksesta etäopetukseen melko hyvin (Ahtiainen ym. 2020). Tätä edesauttoi muun muassa se, että kaikissa kouluissa on internetyhteys (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman & Duckworth 2019) ja suurimmalla osalla opettajista oli edes jonkinlaiset digitaidot jo ennen pandemiaa (Tanhua-Piironen ym. 2019).

Kieltenopetus ja sen muuttuminen

Kieltenopetus on muuttunut viime vuosina Suomessa. Ensimmäinen vieras kieli, yleensä englanti, varhennettiin alkamaan ensimmäiseltä luokalta vuonna 2020. Uudistuksessa ei huomioitu suositusta (Pyykkö 2017) siitä, että varhennettu kieli olisi jokin muu kuin englanti; työelämässä tarvitaan kuitenkin myös muita kieliä (Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karpinen 2021). Ruotsin varhennuksessa vuonna 2016 päädyttiin puolestaan venyttämään aiemat oppitunnit useamman vuoden ajalle, mikä

ei ole tuonut opetukseen tai opiskeluun toivottua parannusta (Kurki 2021). Oppimistulosten heikennettyä valtioneuvosto onkin päättänyt lisätä ruotsin opetukseen yhden oppitunnin seitsemännelle luokalle syksystä 2024 alkaen (Valtioneuvosto 2023). Valinnaisten vieraiden kielten opiskelu on vähentynyt Suomessa hälyttävästi niin peruskoulussa kuin lukiossa viimeisten vuosikymmenten aikana (Mäntylä, Veivo, Pollari & Toomar 2021). Harkitut ja tutkimustietoon perustuvat muutokset kieltenopetukseen olisivat näin ollen tarpeellisia, jotta Suomen hupenevan kielivarannon ja valinnaisten kielten opetuksen suuntaa voitaisiin muuttaa. Etä- ja hybridiopetuksen monipuolinen kehittäminen on tässä avainasemassa.

Vieraiden kielten opetuksessa on jo vuosikymmeniä painotettu viestinnällisyyttä, mikä tarkoittaa kohdekielen mielekästä ja merkityksellistä käyttöä arkielämän tapaisissa yhteyksissä (Härmälä, Hildén & Leontjev 2016). Kieltenopetuksen tavoitteena on siten aktiivinen opiskelu, joka sisältää monipuolista parija pienryhmätyöskentelyä. Tutkimuksen (esim. Harjanne, Díaz Larenas & Tella 2017) mukaan kieltenopettajat rohkaisevat opiskelijoita kohdekielen käyttöön tunnilla, antavat suullisia harjoituksia ja kannustavat opiskelijoita toistensa auttamiseen. Myös toiminnallisuus on saanut jalansijaa kieltenopetuksessa (Hahl & Keinänen 2021). Tällaisten työmuotojen siirtäminen etäopetukseen on kuitenkin haastavaa, kun opettaja ja opiskelijat eivät ole lähiopetuksen kaltaisissa kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Teknologia-avusteinen vieraan kielen opetus on kuitenkin lisääntynyt huomattavasti viimeisen vuosikymmenen aikana. Kielten etäopetuksessa käytetään myös mobiililaitteita enemmän, sillä niiden kautta saa tarpeellista altistusta kielelle, opiskelijat voivat paremmin hallita omaa opiskeluaan ja on mahdollista yhdistää formaalia sekä informaalista oppimista (Demouy, Jones, Kan, Kukulska-Hulme & Eardley 2016).

Kieltenopetuksen etäopetuksen onnistumisen edellytykseksi on esitetty useita keskeisiä tekijöitä. Ensinnäkin etäopetuksessa on tärkeää

olla selkeät oppimistavoitteet, jotka on otettu huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Toteutus voi olla joko reaaliaikaista tai eriaikaista, mutta kielen opiskelun ja käytön vuorovaikutuksellisuuden takia ainakin osittainen reaaliaikainen opetus on tärkeää. (Gacs ym. 2020.) Lisäksi tulisi valita vuorovaikutusta lisääviä oppimislustoja ja muita apuvälineitä sekä hyödyntää monikielisiä verkkoyhteisöjä ja autenttisia materiaaleja. Opetuksen toteutuksen rakenteen olisi oltava selkeä ja opiskelijaystävällinen. Helpotajuiset ohjeistukset opastavat opiskelijoita opiskeluun, jolloin aikaa tai energiaa ei mene hukkaan miettiessä, mitä pitäisi tehdä. Etäopetus ja -opiskelu on tärkeä suunnitella niin, että siinä harjoitetaan kaikkia eri kielitaidon osa-alueita ja kommunikaatiotapoja opiskelijoille luontevilla tavoilla (Gacs ym. 2020).

Opettajien tulee niin ikään osata käyttää teknologiaa monipuolisesti etäopetuksen toteutuksen onnistumiseksi. Yhdysvaltalaisessa korona-ajan tutkimuksessa (Moser, Wei & Brenner 2021) huomattiin, että monilla kieltenopettajilla oli puutteelliset taidot etäopetuksen toteutukseen eivätkä he saaneet tarpeellista koulutusta osatakseen muokata suun-

nitelmiaan etäopetusta varten. Saksassa tehdyn tutkimuksen (Harsch, Müller-Karabil & Buchminskaia 2021) mukaan opiskelijat kärsivät kielten etäopetuksessa etenkin opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen puutteesta. Kiinalaisen tutkimuksen (Gao & Zhang 2020) mukaan etäopetusta antavan kieltenopettajan olisi oltava entistä paremmin selvillä opiskelijoiden tarpeista, käytettävä opettajan ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta edistävää alustaa ja aktivoitava opiskelijoita työskentelemään opittavan sisällön kanssa.

Suomalaiset kieltenopettajat kehittyivät digitaadoissaan etäopetuksen aikana ottaessaan haltuun erilaisia ohjelmia, alustoja ja sovelluksia (esim. Mäkipää ym. 2021). Etäopetuksen palautekäytänteissä oli tosin vielä kohennettavaa, sillä korona-aikana erityisesti matalampien arvosanojen lukio-opiskelijat kokivat kieltenopettajien palautteen lannistavammaksi kuin korkeampien arvosanojen opiskelijat (Mäkipää 2023). Reaaliaikaisen opetuksen sijaan moni opettaja turvautui myös erilaisiin opiskelupaketteihin, joita he suunnittelivat opiskelijoilleen (Luodonpää-Manni, Hahl & Mäkipää 2022; ks. myös Moser ym. 2021).

TAULUKKO. Kieltenopettajien taustatiedot

Koodi	Kielet, joita pätevä opettamaan	Kouluaste	Opetuskokemus vuosina
Sara	viittomakieli	vapaa sivistystyö	15
Leena	englanti, ruotsi ja espanja	alakoulu	10
Asta	englanti ja ruotsi	yläkoulu ja lukio	30
Silja	saksa ja espanja	lukio	10
Ulla	englanti ja venäjä	lukio ja ammattikoulu	8
Emma	ranska ja espanja	yläkoulu ja lukio	7
Anni	englanti	yläkoulu ja lukio	12
Salla	englanti ja saksa	ala- ja yläkoulu	34
Mari	englanti ja ranska	yläkoulu, lukio ja vapaa sivistystyö	8
Tiina	englanti ja ranska	alakoulu	12
Janne	ruotsi ja saksa	lukio	7
Kaija	ruotsi ja latina	lukio	5
Eeva	italia	vapaa sivistystyö	25
Kirsi	ranska, englanti ja ruotsi	alakoulu	35
Sanna	ranska, englanti ja ruotsi	ala- ja yläkoulu	6

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksemme aineisto koostui kieltenopettajien haastatteluista, jotka toteutimme joulukuun 2020 ja tammikuun 2021 aikana. Haastattelut olivat osa laajempaa tutkimusta, jossa syksyllä 2020 kartoitimme verkkokyselyllä kieltenopettajien käsityksiä kevään 2020 etäopetuksesta (Luodonpää-Manni ym. 2022; Mäkipää ym. 2021). Verkkokyselyllä tavoitimme 176 opettajaa eri puolelta Suomea, 18 eri maakunnasta. Kyselyn lopussa annettiin mahdollisuus jättää haastattelua varten yhteystiedot, joita saimme yhteensä 17 opettajalta. Haastatteluaikoja sopiessamme kaksi opettajaa perui osallistumisensa, joten lopulta haastateltuja oli 15. Kaikki olivat koulutukseltaan aineenopettajia (ks. Taulukko, nimet pseudonymejä) ja tulivat kuudesta eri maakunnasta: Etelä-Pohjanmaa, Pohjanmaa, Keski-Suomi, Pirkanmaa, Varsinais-Suomi tai Uusimaa. Suurin osa opettajista oli Uudeltamaalta.

Noudatimme tutkimuksessa tarkasti tutkimuseettisiä periaatteita (TENK 2012). Osallistujille jaettiin tietosuojaseloste, joka sisälsi yksityiskohtaisen kuvauksen muun muassa tutkimuksen tarkoituksesta ja aineiston säilyttämisestä. Poistimme aineistosta nimet ja muut tunnistetiedot. Raportoimme tulokset anonymisti, eli opettajaa tai koulua ei voida tunnistaa.

Haastatelluista kieltenopettajista useimmat opettivat peruskoulussa ja lukiossa. Suurimmalla osalla oli opetuskokemusta vähintään 10 vuotta, eli aineistomme koostui pääosin kokeneista opettajista. Monella ei juurikaan ollut aiempaa kokemusta etäopetuksesta, joten myös kokeneilla opettajilla oli ollut paljon opittavaa etäopetuksesta ja siihen soveltuvista työtaivoista.

Haastattelut toteutettiin puoli vuotta kevään 2020 etäopetusjakson päätyttyä. Tämä oli tietoinen valinta, jotta opettajilla oli aikaa reflektoida etäopetusaikaa ja sen vaikutusta opetukseen. Jos olisimme haastatelleet opettajat heti etäopetusjakson päätyttyä, opettajien vastauksissa olisivat todennäköisesti korostuneet akuutin poikkeustilanteen aiheuttamat välittömät tunnereaktiot syvällisemmän etä-

opetuksen mahdollisuuksia kieltenopetuksessa koskevan pohdinnan sijaan (kuuma ja viileä reflektio, Husu, Toom & Patrikainen 2008).

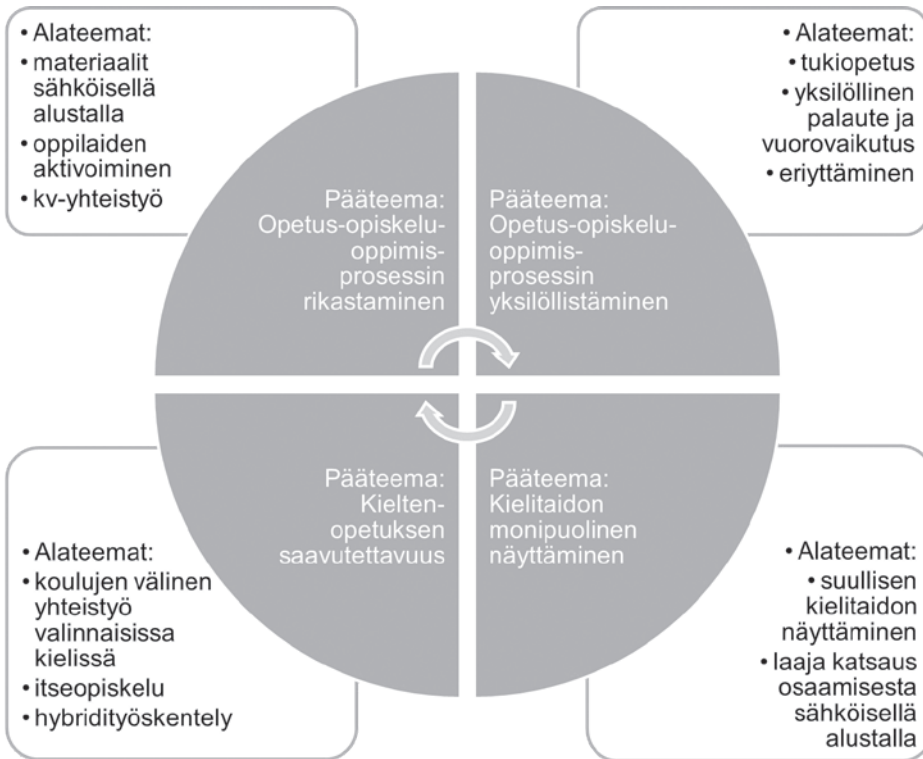
Haastattelut olivat puolistrukturoituja. Laadimme haastattelurungon, jonka pilotoimme varmistaaksemme kysymyksien selkeyden ja relevanttiuden (Kurki & Mustanoja 2020). Vaikka haastattelurunko oli laadittu etukäteen, annoimme haastateltavien tuoda keskusteluun uusia teemoja, mihin reagoimme tarvittaessa haastattelurungon ulkopuolisilla, tarkentavilla kysymyksillä. Haastattelukysymykset sisälsivät taustakysymyksien lisäksi kysymyksiä yhteydenpidosta oppilaiden kanssa etäopetuksen aikana, etäopetuksen opetuskäytänteistä, työhön saadusta tuesta etäopetuksen aikana sekä etäopetuksen mahdollisuuksista tulevaisuudessa. Painotimme haastattelukysymyksissä sellaisia aiheita, joita emme olleet käsitelleet syvemmin aiemmassa verkkokyselyssämme ja jotka olivat saaneet niukasti huomiota aiemmassa tutkimuksessa.

Haastattelut kestivät 45–60 minuuttia, ja ne toteutettiin sekä tallennettiin Zoomissa. Haastattelut litteroitiin puhekielellä jättäen esimerkiksi sanapainot tai äännähdykset merkittämättä (karkea litterointi). Tällöin analyysistä voidaan menettää joitain vuorovaikutuksen piirteitä ja foneettista aspektia (Kurki & Mustanoja 2020), jotka eivät kuitenkaan olleet tämän tutkimuksen analyysin kohteina. Haastatteluista muodostui yhteensä noin 136 sivua tekstiä (Verdana, fonttikoko 8, riviväli 1,08).

Analysoimme haastattelut aineistolähtöisesti temaattisella otteella (Braun & Clarke 2006, 2019). Ensin tutustuimme aineistoon lukemalla haastattelijien litteraatit ja tekemällä muistiinpanoja alustavista havainnoistamme kukin tahollaan. Seuraavaksi jokainen tutkija koodasi itsenäisesti opettajien kokemuksia etäopetusajan annista kieltenopetukselle ja -opiskelulle. Tarkastelussa kiinnitimme huomiota aineistossa toistuviin sisältöihin, joiden perusteella muodostimme alustavia teemoja. Teemoilla tarkoitamme aineistossa havaittuja toistuvia sisältöjä, jotka liittyvät tutkimuskysymyksen kannalta keskeisiin ilmiöihin (Braun & Clarke 2006, 2019). Analyysiyksikkö oli yk-

sittäinen sana, lause, virke tai kappale sisältäen yhden ajatuskokonaisuuden. Alustavan koodauksen jälkeen kävimme aineiston yhdessä läpi saavuttaaksemme yhteisymmärryksen tulkinnoista ja muodostetuista teemoista.

Vertasimme alustavia teemoja koodattuun aineistoon, nimesimme teemat ja analysoimme teemat yksityiskohtaisesti muodostaen neljä pääteemaa sekä niihin liittyvät alateemat (ks. Kuvio).



KUVIO. Opettajien etäopetuskokemuksista tunnistamia keinoja kieltenopetukseen

Temaattiselle analyysille ominaiseen tapaan (Braun & Clarke 2019) suorittamamme laadullinen analyysi perustui tutkijoiden monivaiheisen prosessin tuloksena rakentamille tulkinnoille aineistosta. Esitämme opettajien kokemuksia suorina lainauksina aineistosta tulosten havainnollistamiseksi ja luotettavuuden lisäämiseksi.

Opettajien etäopetuskokemusten anti kieltenopetukselle

Haastattelemistamme opettajista kaikki pitivät lähiopetusta ensisijaisena opetusmuotona

kieltenopetuksessa, mutta osa oli valmis hyödyntämään etäopetusta etenkin silloin, kun lähiopetus ei olisi mahdollista. Varsinaisen etäopetuksen lisäksi opettajat tunnistivat monia tilanteita, joissa etäopetuksessa käyttöön otettuja digitaalisia työkaluja, materiaaleja ja toimintamalleja voidaan hyödyntää myös kielten lähiopetuksessa. Haastatteluaineistosta muodostetut alateemat ja neljä pääteemaa kuvaavat sitä, millaisiin tarkoituksiin opettajat näkivät kevään 2020 etäopetuskokemusten tuovan keinoja vieraiden kielten etä- ja lähiopetuksessa: opetus-opiskelu-oppimisprosessin rikastaminen, opetus-opiskelu-oppimisprosessin yksi-

öllistäminen, kielitaidon monipuolinen näyttäminen ja kieltenopetuksen saavutettavuus (ks. Kuvio).

Opetus-opiskelu-oppimisprosessin rikastaminen

Joutuessaan keväällä 2020 siirtymään lähiopetuksesta etäopetukseen hyvin nopealla varoitussajalla opettajat käyttivät paljon aikaa uusien työtapojen, materiaalien ja tehtävien kehittämiseen ja omaksumiseen (ks. Luodonpää-Manni ym. 2022). Monissa kommentissa tuotiin esiin etäopetuksessa tutuksi tulleita työtapoja sekä digitaalisia työkaluja ja materiaaleja, joilla vieraiden kielten opetusta ja opiskelua voitiin rikastaa.

Tärkeimpänä alateemana korostui sähköinen oppimisalusta, joka oli valtaosalle vastaajista etäopetuksessa keskeinen opetusta jäsentävä tekijä. Osa opettajista oli hyödyntänyt sähköisen oppimisalustan ominaisuuksia jossain määrin jo ennen etäopetukseen siirtymistä; merkillepantavaa kuitenkin oli, että etäopetuksen aikana alustaa käytettiin monipuolisemmin ja rutiininomaisemmin. Oppimisalustan eduksi mainittiin sen mahdollistama kurssimateriaalien kerääminen yhteen paikkaan saatavaksi ajasta ja paikasta riippumatta. Alustalla voitiin jakaa opetusvideoita, ohjeita ja tehtäviä, palauttaa tehtäviä opettajalle sekä jakautua työskentelemään pienryhmissä. Lisäksi sinne saattoi kerätä erilaisia lisätehtäviä vastauksineen tai vaikkapa opiskelutaito-ohjeita, joita ei ehditty käydä yhteisesti tunnilla läpi, kuten Salla kertoo: ”Mä oon laittanu sinne kaikenlaista opiskelu-, jos tulee tuolla somessa vastaan joku kätevä, niin mä sanon oppilaille, että tutustukaa, et siel oli aika hyviä kielenopiskeluvinkkejä. Tai ennen koetta laitan jotain nettiharjotuksii, mitä mä en ehdi täällä tekemään, nii mä laitan sinne ja täysin sinne vapaaehtosta.”

Etäopetusta suunnitellessaan monet opettajat kertoivat löytäneensä uudenlaisia työtapoja tai materiaaleja, joita he eivät olleet tulleet aiemmin edes ajatelleeksi. Toisena opetuksen ja oppimisen rikastamiseen liittyvänä ala-

teemana aineistossa mainittiin verkossa helposti saatavilla olevat autenttiset materiaalit, kuten kohdekieliset sosiaalisen median tilit ja videot, jotka motivoivat ainakin osaa opiskelijoista. Esimerkiksi Ulla oli huomannut, että etäopetuksessa tutuksi tulleet digitaaliset sovellukset – kuten pelit ja sanapilvet – aktivoivat opiskelijoita myös lähiopetuksessa: ”Etänä voi aatella, että pystyt kontrolloimaan, että kaikki nyt on siellä kokouksessa mukana. Mutta luokassa näät, että kaikki on siellä luokassa, mutta välttämättä tekeekö ne, keskittykö ne siihen, mitä tehdään. Nii sitte jos ottaa jonkun pelillisen jutun tai pitää johonkin sanapilveen kirjottaa sanoja, ni helposti oppilaat lähtee mukaan.”

Kolmas kielten opetusta ja opiskelua rikastava toistuva alateema opettajien vastauksissa oli etäopetuksen ansiosta arkipäiväistyneiden videopalveluiden rooli kansainvälisen yhteistyön mahdollistajana. Yhteydenpito ulkomaisiin ystävyyskouluihin tai -luokkiin onnistui melko vaivattomasti, kun globaali pandemia oli perehdyttänyt ihmiset etätyöskentelyyn kaikkialla maailmassa, kuten Silja oli huomannut:

Nyt on ollu hirmu helppo tehdä esimerkiksi projekteja. Mulla on projekti perulaisten kanssa, mulla on tosi monen Euroopan maan kanssa projekteja. Ihan merkittävä asia on tuolla kielenopetuksessa se, että ne saa oikeesti tilaisuuden harjotella sitä kieltä jonkun kanssa, joka ei suomea puhu. Se [kansainvälinen toiminta] on niin paljon helpompaa järjestää nyt, kun kaikilla on joku käsitys siitä, että kuinka tällöinen etätyöskentely voidaan toteuttaa.

Myös esimerkiksi syntyperäisiä kohdekielen puhujia oli helpompi kutsua tunneille mukaan verkon välityksellä. Etäopetuksen aikana tutuksi tulleet oppimisalustat, verkkomateriaalit ja digitaaliset työkalut saattoivat siten rikastaa opetus-opiskelu-oppimisprosessia.

Opetus-opiskelu-oppimisprosessin yksilöllistäminen

Opetus-opiskelu-oppimisprosessin yksilöllistämisen keinot soveltuivat haastateltujen opettajien mukaan erityisesti tukiopetukseen, yksi-

ölliseen palautteeseen ja vuorovaikutukseen sekä eriyttämiseen. Tukiopetusta etänä kokeilleet opettajat olivat todenneet sen toimivan hyvin, jos opiskelija oli itse motivoitunut osallistumaan siihen. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että opettaja ja opiskelija tunsivat toisensa jo ennen tukiopetusta, sillä etänä on hankalampi tutustua ja rakentaa luottamusta. Merin sanoi: ”Jos se opiskelija haluaa hyötyä siitä [tukiopetuksesta] tai oppilas ja on motivaatiota ottaa vastaan sitä tukiopetusta niin totta kai, se toimii ihan loistavasti. Ja mä annoin yhdelle lukiolaiselle erityisesti tukiopetusta tällä etäjaksoilla, ihan ylimääräsen tunnin viikossa, ja hän sano, että hän oppi sen jakson aikana enemmän kun vuoden aikana yhteensä.”

Opettajien mielestä tukiopetus onnistui etänä hyvin silloin, kun opiskelijalla oli opiskelutaidot hallussa. Mikäli opiskelija ei ollut motivoitunut ja hänellä oli Tiinan kertoman mukaan ”olemattomat opiskelutaidot”, tukiopetus etänä ei toiminut kovin hyvin. Moni sellainenkin opiskelija, joka ei välttämättä keskittynyt luokassa, kykeni keskittymään jopa hyvin ruudun ääressä, jos oli siinä kaksin tai pienessä ryhmässä opettajan kanssa. Kahden kesken opettajan kanssa opiskelijat saattoivat myös laittaa videokameran päälle, jolloin opettaja pystyi ilmeistäkin näkemään, oliko opiskelija jo ymmärtänyt asian vai ei.

Haastatellut opettajat olivat kehittäneet erilaisia tapoja yksilöllisen palautteen antamiseen sekä opettajan ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Moni opetteli digitaalisia palautteenantotapoja vasta etäopetuksen alettua, kun taas jotkut, kuten Asta, olivat kehittäneet niitä jo aiemmin:

Esseistä mä esimerkiksi, [...] me ollaan aina tehty kollegan kanssilleen, että me tehdään arviointivideo, jossa me kuvataan se teksti ja kerrotaan mikä siin on hyvää ja mitä pitäis kehittää, eteenpäin ohjaavaa tämmöstä. Sitä ne sai ihan samal tavalla. [...] Se on ihan älyttömän hyvä tapa. [...] Sanotaan näinpäin et siin videos on hirveen paljon hyvii puolia. Et mä pystyn näyttämään että tästä tää johtuu. Mä näytän siinä et arviointitaulukos ollaan tässä ja täs kohtaa. Ja kato kun sul on tää tääl-

lä näin, niin jotta sä pääsisit tohon kiitettävälle tasolle, niin tää kohta sun pitäis saada fiksattua. Ja siin tulee kaikki äänensävyt ja tämmöset ihan eri tavalla, kun se et mä jotain kirjittelisin sinne, että korjaa sanajärjestys.

Osa opettajista totesikin, että jotkut etäopetuksen käytänteet ja välineet olivat samat kuin lähiopetuksessa, sillä sähköistä työskentelyä oli ollut erityisesti lukiossa jo ennen koronapandemiaa. Etäopetus kuitenkin muutti huomattavasti muun muassa vuorovaikutusta ja sen toteutumista. Opettajat painottivat, että vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa oli keskeistä, jotta opiskelijat eivät jäisi yksin ongelmien kanssa. Opettajien oli myös tarpeellista nähdä, miten opiskelijat työskentelivät etänä. Esimerkiksi pienryhmiä ei voinut etänä seurata samalla lailla yhtä aikaa kuin luokassa, joten monet opettajat käyttivät oppimisalustoja tai digitaalisia ohjelmia, joihin opiskelijat kirjasiivat työskentelyn aikana asioita. Niiden kautta opettaja pystyi seuraamaan edistymistä tai sen haasteita. Moni opettaja huomautti, että kirjallisen työn kommentointi vei paljon työaikaa opetuksen jälkeen. Kuten Silja kertoo, opiskelijat tarvitsivat palautetta myös tunnilla, sillä se vahvisti opiskelua ja osoitti opiskelijalle työskentelysuunnan olleen oikean:

Ja tarvii vaan tosi paljon huolehtia siitä, että niillä opiskelijoilla ei tuu semmonen olo, että he painivat yksin niien ongelmien kanssa, koska se on ehkä semmonen, mikä lamaanuttaa ja sitten, et he tarvitsevat kyllä aika paljon sitä palautetta. Ja nimenomaan mieluiten live-palautetta, mutta toki kaikki muukin palaute on tosi hyvä. Et jos pystyy vaan yhtään seuraamaan ja kommentoimaan, niin se tukee tosi paljon sitte sitä kaikkee tuntityöskentelyä ja sen oppiaan omaa työskentelyä.

Useat opettajat kokivat, että etäopetuksen eri muodot sopivat hyvin opetuksen eriyttämiseen – erityisesti ylöspäin. Opiskelijat saattoivat edetä omaan tahtiin ja nopeammin kuin muu ryhmä, kun heillä oli opiskelutaidot hallussa. Tällaiseen omaehtoiseen työskentelyyn sopivat erilaiset tehtäväpaketit, joita monet opettajat olivat valmistaneet. Eriyttämiseen

kuului myös tehtävien yksilöllistäminen. Eriytämistä pohtineet opettajat kokivat, että olisi tärkeää antaa opiskelijoiden näyttää osaamistaan heille parhaiten sopivalla tavalla, kuten Leena kuvailee: ”Ja sitte toivosin että [...] voitaisiin miettiä niitä vaihtoehtoja tapoja just vaikka osottaa sitä osaamistaan. Että jos joku sit oikeesti toimii paremmin siinä läppärillä, nii tekee sit siellä läppärillä. Tai jos se suullinen koe onnistuu paremmin nauhoitettuna kotona nii sitte tekee sen nauhoitettuna kotona ja nii edelleen.”

Jotkut haastatelluista opettajista kertoivat myös, että etäopiskelu sopi usein hyvin myös aroille tai erityisherkillle opiskelijoille, jotka eivät pystyneet keskittymään luokassa tai jotka eivät uskaltaneet olla aktiivisia muiden opiskelijoiden edessä. Keskeistä opetuksen yksilöllistämässä näytti olevan se, että opettaja tuntee opiskelijat. Siten hän pystyi tarjoamaan erilaisia vaihtoehtoja ja tekemään ratkaisuja myös yhdessä heidän kanssaan.

Kielitaidon monipuolinen näyttäminen

Kyseisen pääteeman keskeinen alateema oli suullisen kielitaidon näyttäminen. Haastattemamme opettajat kertoivat hyödyntäneensä erityisesti sähköisiä kanavia suullisen kielitaidon harjoitteluun, mutta sitä harjoiteltiin ylipäänsä etäopetuksessa vaihtelevasti. Opiskelijat keskustelivat kanavilla pareittain tai pienryhmissä, ja opettajat kiersivät niissä ja antoivat palautetta. Ryhmätehtäviä hyödynnettiin kuitenkin sangen vähän. Kanavia pidettiin pääosin onnistuneena tapana lisätä vuorovaikutusta, mutta vuorovaikutuksen lisääntyminen oli kiinni muun muassa opiskelijoiden itseohjautuvuudesta. Jotkut opettajat luopuivat kanavien käytöstä, kun opiskelijat eivät halunneet tai uskaltaneet puhua niissä.

Sähköisellä alustalla oli mahdollista antaa laajasti näyttöä osaamisestaan. Opettajat hyödynsivät erityyppisiä videotehtäviä, joita opiskelijat palauttivat sähköisiin ympäristöihin. Videoiden avulla monet opiskelijat loistivat ja pääsivät näyttämään osaamistaan. Joskus opettajat yllättyivät, miten erinomaisia vi-

deoita esimerkiksi hiljaiset ja ujut opiskelijat tuottivat. Luokassa joitain opiskelijoita saattoi vieraalla kielellä puhuminen jännittää, joten videon tekeminen oli vähemmän stressaavaa, kun kukaan muu kuin opettaja ei kuule opiskelijan puhetta. Leena kertoi kokemuksistaan seuraavasti:

Nii, kyllähän mä nyt yritän, että siellä tunneilla muutenki se ois monipuolista. Mutta ehkä tavallaan siinä jotenki korostu se sen takia, että ku huomas, että sellaset oppilaat, joilleka tosiaan, että on vaikka jonkinnäköstä semmosta ujoutta tai ehkä jopa ahdistuneisuutta tai sitte toisaalta on vaikka jonkinlaista keskittymishäiriötä tai muuta nii ne saiki sit vähän niin ku uusia tapoja osottaa sitä. [...] Niin nyt tavallaan ehkä monen kohalla huomas sen, että ne pääs vähä eri tavalla sit tosiaan toteuttamaan itseään ja näyttämään sitä et ”hei mä osaan tän, et vaikka mä en pystyny sillon siellä luokassa sen parin kanssa, kun mua pelotti, että vaikka kaveri kuulee”. Mut sit pystyyki yksin kotona ollessaan tekemään lemmikistä jonkun ihan älyttömän hienon videon.

Haastattemamme opettajat kokivat yleisesti, että erityisesti sähköisten oppimisalustojen avulla sai monipuolisen käsityksen opiskelijoiden osaamisesta. Myös portfolioita hyödynnettiin, ja siinä korostui erityisesti kirjallinen työskentely. Portfoliot toivat selkeästi esiin opiskelijoiden näkemän vaivan sekä heidän persoonansa; osa opiskelijoista näyttikin osaamistaan uudella tavalla verrattuna lähiopetukseen. Opiskelijat saattoivat myös lähettää äänitteitä tai kuvia tekemistään kirjallisista tehtävistä oppimisalustan sijaan suoraan opettajan puhelimeen.

Kieltenopetuksen saavutettavuus

Kieltenopetuksen saavutettavuus -pääteemas- ta tärkeä alateema oli koulujen välinen yhteistyö valinnaisten kielten opetuksessa. Haastattemamme opettajat olivat lähes yksimielisiä siitä, että koulut voisivat tehdä yhteistyötä valinnaisten kielten ryhmien muodostamiseksi. Koulujen välisellä yhteistyöllä voitaisiin lisätä valinnaisten kielten suosiota, jonka pitkäaikainen lasku huolestutti useaa opettajaa.

Muun muassa Emma kuvaili asiaa seuraavalla tavalla:

No joo just ne harvinaiset kielet, niin sanotusti harvinaiset kielet. Et vois tarjota sitä joihinkin sellaisiin kouluihin, missä ei oo mahdollisuutta niitä kieliä vaikka opiskella. Ja varsinkin nimenomaan siit kielten opetuksen näkökulmasta. Et jos on vasta, ei siitä nyt niin kauheen kauaa oo, ku toi ministeriö teki selvityksen Suomen kielivarannosta. Ja englantia ja ruotsia meillä vaan osataan, niin siinä mielessä me ollaan menossa kyllä koko ajan huonompaan ja huonompaan suuntaan kielten opetuksen tai suomalaisten kielitaidon näkökulmasta. Niin siinä, se vois olla yks sellainen paikka, missä vois hyödyntää sitä, että sais sitä kuntien vaikka koulujen kielitarjontaa laajennettua.

Muutamat opettajat kuitenkin painottivat, että etäopetus vaatii varsin paljon motivaatiota. Lisäksi yhteisöllisyyden tukeminen ja suullisten tehtävien hyödyntäminen etäopetuksessa mietittyvät opettajia. Opettajien näkemykset omasta kiinnostuksesta kielten etäopetukseen tulevaisuudessa jakautuivat selkeästi: osa suhtautui ajatukseen positiivisesti, osa hieinan varautuvasti ja osa kieltäytyi ajatukselta etäopetuksen hyödyntämisestä koronapandemian jälkeen.

Toinen tärkeä alateema on itsenäinen työskentely, joka monen opettajan mukaan soveltuu erityisesti vanhemmille opiskelijoille. Lisäksi itsenäinen työskentely koettiin sopivaksi hiljaista tilaa ja rauhaa tarvitseville opiskelijoille, mistä seuraavassa suora sitaatti Jannen haastattelusta:

No sellasille henkilöille ensinnäki, jotka tarvii täysin oman rauhan ja hiljaisen työskentelyolosuhteen. Tai sit, et pitäs ite saada määritellä enemmän sitä aikatauluu, niin mä koen, et se vois olla kaikist paraski vaihtoehto. Et kyl siin on paljon potentiaali. Ja ehkä sit vähintään sellasena tukena, et jos se materiaali mitä tarjotaan on ajasta ja paikasta riippumatonta. Et ne on harjoituksia, joita pystyy itse tarkistaa tai jotka itse tarkistaa itsensä tai sit jotain opetusta, joka on videolla. Niin kyl mä nään, et siin on, siit on varmasti kaikille hyötyy.

Monet opettajat totesivat, että etäopetusta oli mahdollista hyödyntää myös sairaustapauksissa. Mikäli opiskelija ei sairauden vuoksi voinut osallistua lähiopetukseen, hän saattoi seurata opetusta itsenäisesti etänä. Tällöin opiskelija tarvitsi tarkat työskentelyohjeet.

Kolmantena alateemana nousi esiin hybridi-työskentely, jossa opetusta järjestetään samanaikaisesti sekä lähi- että etäopetuksena. Näin voitiin toimia esimerkiksi ryhmätyöissä, jolloin osa opiskelijoista osallistui ryhmätyön tekemiseen lähiopetuksessa ja osa etäopetuksessa. Hybridityöskentely lisäsi joustavuutta myös muissa tilanteissa, esimerkiksi Astan kokemuksien mukaan:

Opiskelijoiden kans tehtiin silleen, että he vaan ilmotti, heil oli, saatto ollu tunnin tai kahen hypäri, ennen kun oli enkuntuntti lähiopetuksena. Me sovittiin, et ne tekee ne hommat hyppytunnilla, ja ne on sen tunnin pois sieltä, et he pääsee aikasemmin himaan. Mulle se on ihan fine. En mä joka kerta antanu sitä. Tai silleen, että ne tekee hyppytunnilla ne hommat ja ne tulee Meettiin kuunteleen sen kielioppijutun. Ja se on joustavuus viel enemmän, kun mitä meil on ennestään ollu. Sitä me ruvettiin tekemään tosi paljon. Et ei sun tartte täällä kahta tuntii venaila. Tai silleen, että vaikka muut oli lähiopetuksessa, jos jollakin oli silleen, et sil oli vaan yks tunti, et ois pitäny tulla koululle. Mä sanoin, et tuu, mä laitan Meetin päälle, niin tuu sinne ja oo siinä messis, ettei sun tartte tuntii matkata koululle sen 75 minuutin jutun takia.

Hybridityöskentely mahdollisti näin ollen joustavat opetusjärjestelyt vaikkapa silloin, kun opiskelija asui kaukana koulusta. Tällöin opiskelija pystyi käyttämään aikaansa hyödyllisemmin ja osallistumaan opetukseen etänä.

Näkökulmia vieraan kielen opetuksen kehittämiseen

Olemme tarkastelleet tässä artikkelissa, millaisia mahdollisuuksia kieltenopettajien kevään 2020 aikaiset etäopetuskokemukset voivat avata vieraiden kielten opetukseen ja opiskeluun. Tunnistimme opettajien haastattelu-

aineistosta neljä keinoa pääteemoiksi: opetus-opiskelu-oppimisprosessin rikastuttaminen, opetus-opiskelu-oppimisprosessin yksilöllistäminen, kielitaidon monipuolinen näyttäminen ja kieltenopetuksen saavutettavuus. Opetus-opiskelu-oppimisprosessia voidaan rikastuttaa aktivoimalla opiskelijoita monipuolisilla tehtävillä etäopetuksessa käyttöön otetuilla tai yleistyneillä digitaalisilla alustoilla ja sovelluksilla sekä kansainvälisellä yhteistyöllä, johon erilaiset videopalvelut tarjoavat oivallisen alustan. Etäopetuksen työtavoilla ja opetuskäytänteillä voidaan yksilöllistää opetus-opiskelu-oppimisprosessia muun muassa tukiopetuksessa ja ylöspäin eriyttämisessä. Uudenlaisilla digitaalisilla työtavoilla monen opiskelijan on mahdollista näyttää osaamistaan monipuolisemmin kuin aiemmin, esimerkiksi videoiden avulla. Lisäksi kielten opetus voi olla joustavasti saavutettavissa etäopetusjaksojen, hybridityöskentelyn tai itsenäisten opiskelujaksojen kautta.

Vaikka monet digitaaliset työtavat ja materiaalit olivat olleet osittain käytössä jo ennen koronapandemiaa, niiden käyttö laajentui ja monipuolistui. Ne ovat tulleet uudella tavalla osaksi kieltenopetuksen ja -opiskelun arkea. Niiden käytön tulee kuitenkin olla pedagogisesti harkittua ja motivoitua. Kuten aiemmissa tutkimuksissa (Gacs ym. 2020; Gao & Zhang 2020; Harjanne ym. 2017), kieltenopiskelijoiden monipuolinen aktivoiminen ja vuorovaikutuksellisuus koettiin keskeisiksi tekijöiksi myös tämän tutkimuksen tuloksien mukaan. Etänä vuorovaikutus on erilaista (Wallinheimo 2016), ja siihen olikin löydetty uusia toteutuksia. Suullisen kielitaidon harjoittelu vuorovaikutuksessa toi kuitenkin vielä haasteita (Harsch ym. 2021). Ainakin osittainen reaaliaikaisuus nousi myös tärkeäksi etäopetuksessa (Gacs ym. 2020).

Opettajat ovat löytäneet ja hyödyntäneet aiempaa monipuolisempia materiaaleja verkosta (Luodonpää-Manni ym. 2022). Lisäksi etäopetuksessa opettajan on entistä tärkeämpää tuntea opiskelijoiden tarpeet, jotta hän voi tarjota heille oikeanlaisia tehtäviä ja työ-

tapoja (Gao & Zhang 2020) sekä sopivaa tukea. Palautteen antaminen ja hyödyntäminen mahdollisuuksien mukaan reaaliaikaisen opetuksen aikana on tärkeää, jotta esimerkiksi opiskelijoiden töiden kommentoinnista ei tulisi opettajalle liian kuormittavaa oppituntien jälkeen. Etäopiskelu vaatii onnistuessaan vahvempia opiskelutaitoja, joten se soveltuu erityisesti motivoituneille ja itseohjautuville opiskelijoille (Luodonpää-Manni ym. 2022). Opettajien on myös tarpeellista tulla paremmin tietoisiksi erilaisista digitaalisista opetuskäytänteistä ja oppia niiden toteutuksia.

Tutkimustuloksiamme voisi hyödyntää vieraiden kielten opetuksen ja opiskelun rikastamisessa, kehittämisessä ja mahdollistamisessa myös yksittäisten koulujen opiskelijoille asuinpaikasta ja koulun sijainnista riippumatta. Valinnaisten vieraiden kielten opiskelu on vähentynyt Suomessa, ja englantia on yleistynyt ainoana opiskeltavana vieraana kielenä (Mäntylä ym. 2021). Englanti ei kuitenkaan yksin riitä vieraan kielen taitona (Vaarala ym. 2021). Nopealla tahdilla uudistettu korkeakouluhaku ei ole ollut valinnaisten vieraiden kielten opetukselle ja opiskelulle suotuisa, sillä hakija saa harvoin pisteitä muista kielistä kuin englannista tai ruotsista (Opintopolku 2022). Onkin viitteitä siitä, että opiskelijat lopettavat usein työläänä koetun valinnaisen vieraan kielen opiskelun muun muassa panostaakseen niihin aineisiin, joista saa enemmän pisteitä korkeakouluhaussa (Lyytinen 2021). Koska tiukat ryhmäkokovaatimukset usein estävät valinnaisten kielten ryhmien muodostumisen (Vaarala ym. 2021), voisi joustavilla etä- ja hybridiopetusmalleilla sekä tarkkaan ohjeistetuilla itseopiskelujaksoilla tarjota vieraan kielen opetusta laajemmin.

Tutkimuksemme rajoituksena on tutkimusaineistomme pieni määrä. Vapaaehtoisesti haastatteluun ilmoittautuneet opettajat eivät välttämättä kuvasta tarkasti suomalaisten kieltenopettajien ominaisuuksia. Vaikka haastateltavat edustivat useita eri maakuntia, suurin osa heistä oli kuitenkin Uudeltamaalta. Koulutusasteet vaihtelivat alakoulusta aikuis-

opetukseen, ja niissä painottui yläkoulu ja lukio. Tämä oli kuitenkin odotettavissa, sillä suurin osa kieltenopettajista työskentelee aineenopettajina näillä asteilla. On huomioitava, että eri koulutusasteilla kieltenopetus on erilaista, mikä vaikuttaa joidenkin tulosten hyödyntämiseen. Esimerkiksi itsenäinen työskentely on soveltuvampaa lukio- ja aikuisopetukseen kuin alakouluun. Haastattelut muodostavat siis pikemminkin näytteen kuin edustavan otoksen (Kurki & Mustanoja 2020) kieltenopettajien kokemuksista kevään 2020 etäopetusjaksolta.

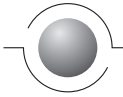
Etäopetuksen laajempi käyttö normaalioloissa koronapandemian jälkeen vaatisi uudenlaista näkökulmaa ja asennetta vieraan kielen opetukseen niin opettajien ja opiskelijoiden kuin päättäjienkin tasolla. Tarkoituksen mukaiset, joustavat ja yksilölliset pedagogiset ratkaisut digitaalista teknologiaa hyödyntäen ovat avainroolissa kieltenopetuksen kehittämisessä. Huolella suunniteltuja etäopetuskonkaisuuksia olisi tärkeää pilotoida ja tutkimuksen avulla tarkastella niiden toimivuutta ja tehokkuutta kieltenopetuksen kehittämiseksi. Kieltenopetus etänä on realistinen vaihtoehto, kun käyttäjien tietoisuus eri mahdollisuuksista lisääntyy. Kysyntä edistää digipalveluja sekä niiden edelleen kehittämistä. Jatkotutkimuksissa olisi kiintoisaa arvioida toimivia opetuskäytänteitä myös opiskelijoiden näkökulmasta sekä tutkia lähemmin hybridiovetusta.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M.-P. 2020. Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisössä koronapandemian aikana: Ensitulokset. <http://hdl.handle.net/10138/324905>. (Luettu 3.10.2023.)
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. 2019. Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 11 (4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Demouy, V., Jones, A., Kan, Q., Kukulka-Hulme, A. & Eardley, A. 2016. Why and how do distance learners use mobile devices for language learning? *EuroCALL Rev.* 24, 10–24. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2016.5663>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Duckworth, D. 2019. Preparing for life in a digital world. IEA international computer and information literacy study 2018: International report. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-11/ICILS%202019%20Digital%20final%2004112019.pdf>. (Luettu 1.3.2022.)
- Gacs, A., Goertler, S. & Spasova, S. 2020. Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals* 53 (2), 380–392. <https://doi.org/10.1111/flan.12460>
- Gao, L. X. & Zhang, L. J. 2020. Teacher learning in difficult times: Examining foreign language teachers' cognitions about online teaching to tide over COVID-19. *Frontiers in Psychology* 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653>
- Hahl, K. & Keinänen, N. 2021. Teachers' perceptions of using drama- and other action-based methods in language education. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching* 9 (2), 27–45.
- Harjanne, P., Díaz Larenas, C. & Tella, S. 2017. Foreign language teaching and studying in Chilean and Finnish classrooms as seen by teachers. *Journal of Language and Cultural Education* 5 (3), 1–21. <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0025>
- Harsch, C., Müller-Karabil, A. & Buchminskaia, E. 2021. Addressing the challenges of interaction in online language courses. *System* 103. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102673>
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. 2008. Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice* 9 (1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/14623940701816642>
- Härmälä, M., Hildén, R. & Leontjev, D. 2016. Yhdeksäsluokkalaisten opiskelukäytänteet englannin, ruotsin ja ranskan oppitunneilla ja vapaa-ajalla. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016:9, 142–165. <http://journal.fi/afinla/article/view/60852>. (Luettu 11.4.2022.)
- Kurki, T. 2021. Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentuudistuksen jälkeen. https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/10/Ruotsin_kielen_oppimistulokset_tuntijako_ja_varhentuudistuksen_jalkeen.pdf. (Luettu 30.3.2022.)
- Kurki, T. & Mustanoja, L. 2020. Haastattelu aineistonkeruun metodina sosiolingvistiikassa. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.) *Kielentutkimuksen menetelmiä I–IV*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1457. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 274–312. <https://doi.org/10.21435/skst.1457>
- Lavonen, J. & Salmela-Aro, K. 2022. Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. Teoksessa F. M. Reimers

- (toim.) Primary and secondary education during covid-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic. Cham: Springer, 105–124. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_4
- Luodonpää-Manni, M., Hahl, K. & Mäkipää, T. 2022. Kieliä etänä? Kieltenopettajien käsityksiä etäopetuksen käytännöistä, haasteista ja mahdollisuuksista. Teoksessa R. Hilden & M. Luodonpää-Manni (toim.) Glädje i språklärandet: Kunskap och goda modeller för en mångsidigare språkundervisning. Helsinki: Svenska Kulturfonden, 231–250. https://issuu.com/kulturfonden/docs/sprakundervisning2022latt_ny?fr=sYTI5ZDQyNzYzNzY. (Luettu 11.4.2022.)
- Lyytinen, J. 2021. Kielet jäivät jalkoihin. Englanti jyrää kouluissa, ja esimerkiksi saksan ja ranskan opiskelu on romahtanut. Opettajien mukaan syynä ovat koulutuspolitiikan uudistukset. Helsingin Sanomat 19.3.2021. <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000007867968.html>. (Luettu 30.3.2022.)
- Moser, K. M., Wei, T. & Brenner, D. 2021. Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. System 97. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>
- Mäkipää, T. 2023. Feedback practices in foreign language emergency remote teaching in Finland. Apples – Journal of Applied Language Studies 17 (1), 1–18. <https://doi.org/10.47862/apples.113732>
- Mäkipää, T., Hahl, K. & Luodonpää-Manni, M. 2021. Teachers' perceptions of assessment and feedback practices in Finland's foreign language classes during the covid-19 pandemic. Center for Educational Policy Studies Journal 11 (Special Issue), 219–240. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1108>
- Mäntylä, K., Veivo, O., Pollari, P. & Toomar, J. 2021. English only? Kielten opettajien käsityksiä kielivalintojen monipuolistamisen esteistä ja keinoista. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 12 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/english-only-kielten-opettajien-kasityksia-kielivalintojen-monipuolistamisen-esteista-ja-keinoista>. (Luettu 30.3.2022.)
- Nusser, L. 2021. Learning at home during COVID-19 school closures – how do German students with and without special educational needs manage? European Journal of Special Needs Education 36 (1), 51–64. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872845>
- Opetushallitus. 2022. Varautuminen koronatilanteen jatkumiseen perusopetuksessa 1.1.2022 alkaen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varautuminen%20koronatilanteen%20jatkuamiseen%20perusopetuksessa%201.1.2022%20alkaen%20_%20Opetushallitus_0.pdf. (Luettu 27.9.2023.)
- Opintopolku 2022. Yliopistojen todistusvalinnan pisteytykset. Opetushallitus, opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://opintopolku.fi/wp/opo/korkeakoulujen-haku/mika-korkeakoulujen-opiskelijavalinnoissa-muuttuu-vuoteen-2020-menessa/yliopistojen-todistusvalinnat-2020>. (Luettu 30.3.2022.)
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K. & Hietajärvi, L. 2020. Suomalaisen rehtoreiden ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. Psykologia 55 (6), 426–443.
- Simonson, M. & Seepersaud, D. J. 2019. Distance education: Definition and glossary of terms. 4. painos. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Tanhua-Piironen, E., Kaarakainen, S.-S., Kaarakainen, M.-T., Viteli, J., Syvänen, A. & Kivinen, A. 2019. Digiajan peruskoulu. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 6/2019. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161383/6-2019-Digiajan%20peruskoulu_.pdf. (Luettu 1.3.2022.)
- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkauspäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 6.4.2022.)
- Uljens, M. 2005. School didactics and learning. A school didactic model framing, an analysis of pedagogical implications of learning theory. Lontoo: Psychology Press.
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. 2021. Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivarantonyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf. (Luettu 30.3.2022.)
- Valtioneuvosto. 2023. B1-kielen opetusta lisätään 7. luokalla. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 19.1.2023. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/b1-kielen-opetusta-lisataan-7-luokalla>. (Luettu 27.9.2023.)
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J. & Miettinen, A. 2021. Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Raportit ja selvitykset 2021:4. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/etaopetuksen-tilannekuva-koronapandemiassa-vuonna-2020>. (Luettu 20.6.2022.)
- Wallinheimo, K. 2016. Vieraan kielen opetus ja opiskelu virtuaaliympäristössä: Kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin kielen monimuoto-opetuksesta ja -opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa. Tutkimuksia 381. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1930-8>

*Saapunut toimitukseen: 12.4.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 5.10.2022*



EMILIE PURO – REIJO BYMAN

“Varmasti kyl sain luennoista enemmän irti mitä ei ois saanu...lähiopetuksella”: Monimenetelmällinen tutkimus tilastollisten menetelmien etäopetuksesta keväällä 2020

Puro, Emilie – Byman, Reijo. 2023. "VARMASTI KYL SAIN LUENNOISTA ENEMMÄN IRTI MITÄ EIOIS SAANU...LÄHIOPETUKSELLA": MONIMENETELMÄLLINEN TUTKIMUSTILASTOLLISTEN MENETELMIEN ETÄOPETUKSESTA KEVÄÄLLÄ 2020. *Kasvatus* 54 (4), 354–369.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on monimenetelmällisen sekvenssitutkimuksen mallin mukaisesti selvittää, oliko Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 -kurssin suoriutumisessa eroa perinteisen ja etäopetuksen välillä. Kurssi järjestettiin etäopetuksena keväällä 2020, jolloin Suomen yliopistot joutuivat koronapandemian vuoksi siirtymään hyvin nopealla aikataululla etäopetukseen. Aiempien perinteistä ja etäopetusta keskenään vertaavien tutkimuksien tulokset ovat olleet ristiriitaisia. Tämän tutkimuksen tulokset sen sijaan osoittivat, että etäopetus vaikutti positiivisesti opiskelijoiden akateemisen suoriutumiseen. Tutkimuksen kvalitatiivisen haastatteluaineiston mukaan opiskelijoiden hyvät kokemukset etäopetuksesta liittyivät esimerkiksi luentotalenteiden tuoman ajan ja paikan riippumattomuuteen, jolloin oli mahdollista kerrata ja tehdä muistiinpanoja laadukkaammin. Etäopetuksen huonoihin puoliin kuuluivat vuorovaikutuksen puute, oman työskentelyn organisoimisen haasteet ja tietotekniset ongelmat. Tulokset kyseenalaistavat ne yleiset uskomukset, joiden mukaan pandemian aikana annetulla etäopetuksella olisi ollut pelkästään negatiivinen vaikutus oppimiseen. Artikkelissa pohditaan, miten etäopetuksen negatiiviset vaikutukset voidaan yliopisto-opiskelussa minimoida sekä mitkä ovat toimivia ja hyviä käytänteitä etäopetukseen.

Asiasanat: akateeminen suoriutuminen, covid-19, etäopetus, kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät, monimenetelmällinen, sekvenssitutkimus

Johdanto

Koronapandemia vaikutti keväällä 2020 olennaisesti yliopisto-opetuksen toteuttamiseen, kun yliopistoissa siirryttiin hyvin lyhyellä varotusajalla etäopetukseen. Etäopetus erotti opiskelijat fyysisesti toisistaan, opettajista ja yliopiston opetustiloista (ks. Schlosser & Simonson 2009) ja vaati merkittävää sopeutumista sekä uusien toimintatapojen opettelua niin opiskelijoilta kuin opetuksen järjestäjiltä. Suomalaiset tutkimukset ovat jo osoittaneet muun muassa opiskelijoiden, erityisesti naisopiskelijoitten ja 18–21-vuotiaitten, yksinäisyyden tunteen lisääntyneen pandemian aikana (Parikka, Koskela, Hietajärvi, Ikonen & Salmela-Aro 2022). Opiskelu-uupumus ja -into ovat vaihdelleet pandemian eri vaiheissa; opiskeluinto heikkeni aluksi vuoden 2020 aikana, mutta lisääntyi jälleen vuoden 2021 edessä (Salmela-Aro, Upadyaya, Ronkainen & Hietajärvi 2022; ks. myös Parikka ym. 2022).

Vaikka osalle korkeakouluopiskelijoista etäopiskelu ja poikkeusolot ovat olleet raskaita, niin osalle, kuten esimerkiksi perheellisille, koronapandemian aikaiset etäopinnot ovat sopineet hyvin (Parikka ym. 2022; Parpala, Katajavuori, Haarala-Muhonen & Asikainen 2021). Kansainvälisissä tutkimuksissa on myös saatu tulokseksi (ks. esim. Bdair 2021), että sekä opiskelijat että opetushenkilökunta ovat kokeneet etäopetuksen joustavuuden vaikuttaneen pandemian aikana positiivisesti opiskeluun ja oppimistuloksiin. Pandemian aikaisen etäopetuksen todellisista vaikutuksista suomalaisten opiskelijoiden akateemiseen suortumiseen ja oppimistuloksiin on kuitenkin toistaiseksi tarjolla hyvin vähän tutkittua tietoa. Etä- ja hybridiopeutus saattavat osoittautua pysyviksi opetusratkaisuiksi, minkä vuoksi tarvitaan tutkittua tietoa koronapandemian aikaisen etäopetuksen hyödyistä ja haitoista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko etäopetuksella ollut 2020 edeltäviin vuosiin verrattuna vaikutusta kasvatus-tieteellisen tiedekunnan opettajankoulutuksen opiskelijoiden akateemiseen suoriutumiseen. Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 -kurs-

silla ja mitkä asiat ovat voineet vaikuttaa mahdolliseen vaihteluun akateemisessa suoriutumisessa. Tilastollisten menetelmien käytön opettaminen on erityisen haasteellista opettajankoulutuksessa, sillä opiskelijat ovat heikosti motivoituneita opiskelemaan tilastollisia menetelmiä kokiessaan niillä olevan vähän käyttöä heidän tulevassa työssään (Rautopuro 2010; ks. myös Murtonen, Olkinuora, Tynjälä & Lehtinen 2008). Byman, Maaranen ja Kansanen (2021) tutkimuksen mukaan opiskelijat pitävät lisäksi kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä helpompina oppia kuin kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä ja kokevat, että tieteenalan kiinnostavimmat tulokset saavutetaan kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä. Tilastollisten menetelmien opiskelun on todettu ahdistavan monia opiskelijoita (Hamid & Sulaiman 2014; Kinkead, Miller & Hammett 2016; Onwuegbuzie & Wilson 2003), ja tällä on negatiivinen vaikutus opiskelijoiden akateemiseen suortumiseen tilastollisia menetelmiä käsittelevillä kursseilla. Tilastollisten menetelmien opiskelu liitetään usein myös matematiikkaan, jota osa luokanopettajaopiskelijoista pelkää ja inhoaa (ks. esim. Laine 2002).

Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 (5 op) -kursilla opiskelija perehtyy määrällisen tutkimuksen tekoon ja raportointiin, keskeisiin tilastollisiin analyysimenetelmiin sekä tilastolliseen päättelyyn. Hän oppii myös ymmärtämään tilastollisen päätöksenteon perusteita ja osaa suunnitella kvantitatiivisen tutkimuksen sekä tuntee aineiston hankinnan keskeiset kysymykset. Opiskelija oppii niin ikään kuvaamaan ja analysoimaan aineistoa tilastollisin menetelmin sekä raportoimaan tulokset.

Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 -kursi valittiin tämän tutkimuksen tarkasteluun kahdesta syystä: kurssi tarjosi tutkimusasetelmallisen tilanteen vertailla opiskelijoiden akateemista suoriutumista ennen ja jälkeen pandemian alun, ja koronapandemian aikana kursilla hyödynnettiin etäopetuksen mahdollisuuksia (esimerkiksi luentotallenteita, esimerkkivideoita sekä Zoom- ja Teams-ohjelmia) poikkeuksellisen monipuolisesti. Luentotallenteilla ja tallennetuilla

esimerkkivideoilla saattaa olla erityisen suotuisa vaikutus tilastollisten menetelmien oppimiseen (Dart 2022), ja eri vuorovaikutuksen muotoja yhdistelevien ratkaisujen on todettu toimivan etäopetuksessa parhaiten (Lehtinen & Nummenmaa 2012, 13).

Tässä tutkimuksessa etsitään vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten opiskelijoiden suoriutuminen Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 -kurssilla eroaa lähi- ja etätoteutuksessa?
2. Millä tavoin opiskelijat kokivat etäopetuksen kevään 2020 Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 -kurssilla?

Opiskelijoiden kokemuksia etäopetuksesta

Tutkimuksia opiskelijoiden etäopetuskokemuksista löytyy runsaasti (ks. Castro & Tumibay 2021; Qayyum & Zawaki-Richter 2018), mutta Suomen yliopistossa annettua etäopetusta on ennen koronapandemiaa tutkittu varsin vähän. Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Nguyen & Zhang 2011) etäopetuksen aikataulullinen joustavuus on koettu opiskelua helpottavana tekijänä, minkä vuoksi opiskelijat ovat valinneet etäopetuksen lähiopetuksen sijaan silloin, kun se on ollut mahdollista. Etäopetuksen joustavuus on tarjonnut parempia opiskelumahdollisuuksia esimerkiksi perheellisille sekä henkilöille, jotka asuvat kaukana tai joilla on muita elämäntilanteeseen liittyviä sitoumuksia. Tallennetut materiaalit lisäsivät joustavuutta, koska opetusmateriaaliin pääsi käsiksi juuri itselleen sopivaan aikaan ja niitä pystyi hyödyntämään läpi kurssin (Nguyen & Zhang 2011; ks. myös Castro & Tumibay 2021).

Etäopetuksessa on myös omat haasteensa. Pudokkaita on todettu olevan etäopetuksessa enemmän kuin lähiopetuksessa (Casimiro 2016). Useissa tutkimuksissa (esim. Nguyen & Zhang 2011; Richardson, Caskurlu & Lv 2017) on nostettu esiin, että vuorovaikutuksen ei ole koettu olleen niin sujuvaa etäopetuksen aikana kuin lähiopetuksessa luennoitsijan kanssa sekä vertaisten välillä. Nguyen ja Zhangin (2011)

tutkimuksessa etäopetukseen liittyvät ongelmat koskivat sekä työkuorman että tehtäviin käytetyn ajan lisääntymistä.

Opiskelijoiden kokemuksia etäopetuksesta on tutkittu kevään 2020 koronapandemian aikana hyvin samansuuntaisin tuloksin (esim. Chu & Li 2022; Dietrich ym. 2020; Dilmaç 2020; Liu, Zhao & Hong 2021; Yu 2021). Muun muassa Dilmaçin (2020) tutkimuksessa opiskelijat painottivat etäopetuksen vahvuutena riippumattomuuden ajasta ja paikasta sekä opetusmateriaalien laajemman saatavuuden. Samassa tutkimuksessa opiskelijat kokivat haastavimmaksi etäopetukseen siirtymisen hyvin nopealla aikataululla, jolloin uuteen oppimisympäristöön tottuminen vei aikaa. Oli myös erilaisia teknisiä ongelmia: kaikki eivät joko osanneet käyttää etäopetuksessa käytettyjä sovelluksia, tai niiden käytössä oli haasteita. Etäopetuksen suurimmat heikkoudet olivat vuorovaikutuksen puute ja taito- ja taideaineiden kurssien siirtäminen etäopetuskursseiksi, jolloin kurssitöitä ei ollut mahdollista toteuttaa samalla tavalla kuin normaalitytilanteessa. Useat opiskelijat menettivät lisäksi etäopetuksen myötä kiinnostuksensa kurssin aiheita kohtaan (vrt. Casimiro 2016).

Etäopetuksen vaikutus akateemiseen suoriutumiseen

Lähi- ja etäopetuksen tehokkuutta keskenään verranneissa tutkimuksissa (Castro & Tumibay 2021; Pei & Wu 2019) ei ole saatu yksiselitteisiä tuloksia. Perinteiseen lähiopetukseen verrattuna etäopetus kuitenkin asettaa opiskelijalle uusia menestymisen haasteita, muun muassa etäopetuksessa opiskelijan opiskelumotivaatio ja sitoutuminen oppimisprossiin korostuvat (Wang, Shannon & Ross 2013). Monissa tutkimuksissa (esim. Cazan 2014; Roper 2007; Zhu, Zhang, Au & Yates 2020) on todettu, että etäopetuksessa menestyminen vaatii opiskelijoilta itseohjautuvuutta ja hyviä itsesäätelyn taitoja. Mitä itseohjautuvampi opiskelija on, sitä paremmin hän menestyy etäopetuksessa; itseohjautuvat opiskelijat kykenevät paremmin asettamaan tavoitteita itselleen sekä

aikataulutamaan tekemistään ja pyytävät herkemmin apua, kun sitä tarvitsevat. Hyvin menestyneillä opiskelijoilla on myös parempi kyky itsenäiseen työskentelyyn kuin heikosti suoriutuvilla opiskelijoilla (János, Demeter, Fărcaș, Kálcza, Maior & Szabó 2015; Logan, Lundberg, Roth & Walsh 2017). Etäopetuksessa korostuu myös opiskelijan kyky seurata kurssin lukujärjestystä (Discenza, Howard & Schenk 2003) ja kyky aktiivisesti osallistua kurssin opetukseen (Garrison, Cleveland-Innes & Fung 2004). Etäopetuksessa menestyvät opiskelijat kykenevät abstrahointiin ja ovat sisäisesti motivoituneita sekä sisältä ohjautuvia (Simonson, Schlosser & Orellana 2011). Vastaavasti heikommin suoriutuvat ja vähemmän tunnolliset opiskelijat eivät menestyneet etäopetuksessa kovinkaan hyvin (Logan ym. 2017).

Bettinger ja Loeb (2017) tutkivat 230 000 opiskelijan suoriutumista 750 eri kursilla. Jokainen kurssi oli toteutettu sekä lähiopetuksena että etäopetuksena, ja opiskelija sai itse päättää osallistumisestaan jompaan kumpaan. Toteutustavasta riippumatta kurssit olivat samanlaisia ainoana eronaan opiskelijoitten yhteydenpitotavat toisiinsa sekä opettajaan. Opetus etäkurssilla tapahtui virtuaalisesti ja asynkronisesti. Etäopetuksessa olleet opiskelijat suoriutuivat huomommin kuin ne, jotka kävivät kurssin lähiopetuksena. Tilastollisesti merkitsevä ero näkyi sekä kurssin arvosanoissa että koko tutkinnon arvosanojen keskiarvoissa. Tämän lisäksi etäopetus lisäsi riskiä tutkinnon keskeyttämiseen (vrt. Casimiro 2016). Huomionarvoista kuitenkin on, että nämä etäopetuksen kielteiset vaikutukset ilmenivät nimenomaan niillä opiskelijoilla, jotka eivät muutenkaan olleet menestyneet kovin hyvin opinnoissaan. Samansuuntaisia tuloksia saatiin Birin (2019) tutkimuksessa: etäopetuksessa olleet opiskelijat suoriutuivat huomommin kuin lähiopetuksen verrokkiryhmä. Poikkeuksen muodostivat menestyvät opiskelijat, jotka olivat muutenkin suoriutuneet opinnoistaan hyvin; he suoriutuivat paremmin etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa.

Aikaisemmat tutkimukset (esim. Bettinger & Loeb 2017; Bir 2019) viittaavat siihen, että etäopetus saattaa suurentaa kuilua hyvin ja

huonommin suoriutuvien opiskelijoiden välillä. Jo muutenkin hyvin pärjäävät ja motivoituneet opiskelijat suoriutuvat yhtä hyvin tai jopa paremmin etäopetuksessa. Huomion arvoista kuitenkin on se, että heikommin suoriutuvat opiskelijat suoriutuvat vielä huomommin etäopetuksessa. Toisaalta esimerkiksi Gonzalez, de la Rubia, Hincz, Comas-Lopez, Subirats, Fort ja Sachan (2020) tutkimus osoitti, että etäopetuksella oli positiivinen vaikutus kaikkien opiskelijoiden akateemiseen suoriutumiseen.

Etäopetusta on myös tutkittu tarkastelemalla opiskelijoiden osallistumisaktiivisuutta ja sen vaikutusta akateemiseen suoriutumiseen etäopetuksen aikana. Coldwell, Craig, Pateron ja Mustard (2008) tutkivat 457 opiskelijaa pakollisella etäkurssilla tarkoituksenaan selvittää, vaikuttaako opiskelijoiden osallistumisaktiivisuus heidän akateemiseen suoriutumiseensa. Monipuolisimmin opetukseen osallistuneet opiskelijat saivat huomattavasti korkeampia arvosanoja kuin ne, jotka osallistuivat opetukseen vähemmän ja yksipuolisesti.

Elhadary, Elhaty, Mohamed ja Alawna (2020) tutkivat etäopetuksen vaikutuksia opiskelijoiden akateemiseen suoriutumiseen reaaliaikaiset luennot sekä luentotalenteet yhdistävällä kurssilla. Aikataulun mukaisilla, reaaliaikaisilla luennoilla opiskelijoilla oli mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä ja olla vuorovaikutuksessa luennoitsijan sekä muiden opiskelijoiden kanssa. Luennot myös tallennettiin, jotta opiskelijat voisivat kerrata niiden sisältöä omalla ajallaan. Lähes puolet (47,6 %) opiskelijoista katsoi luentoja kaksi tai kolme kertaa ja 26,7 % yli kolme kertaa; opiskelijat niin ikään kokivat, että luentotalenteiden katsominen useaan kertaan vaikutti positiivisesti heidän osaamiseensa (ks. myös Yilmaz 2015). Yilmazin (2015) tutkimuksessa tallennetulla materiaalilla oli lisäksi ratkaiseva rooli opiskelijoiden suoriutumiseen etäopetuksessa, sillä opiskelijat pystyivät etenemään omaan tahtiin ja juuri itselleen parhaimmalla tavalla, esimerkiksi pysäytys-, kelaus- ja uudelleentoistotoimintoja käyttämällä. Kuitenkin esimerkiksi Elhadaryn ym. (2020) tutkimuksessa luentotalenteiden vuoksi har-

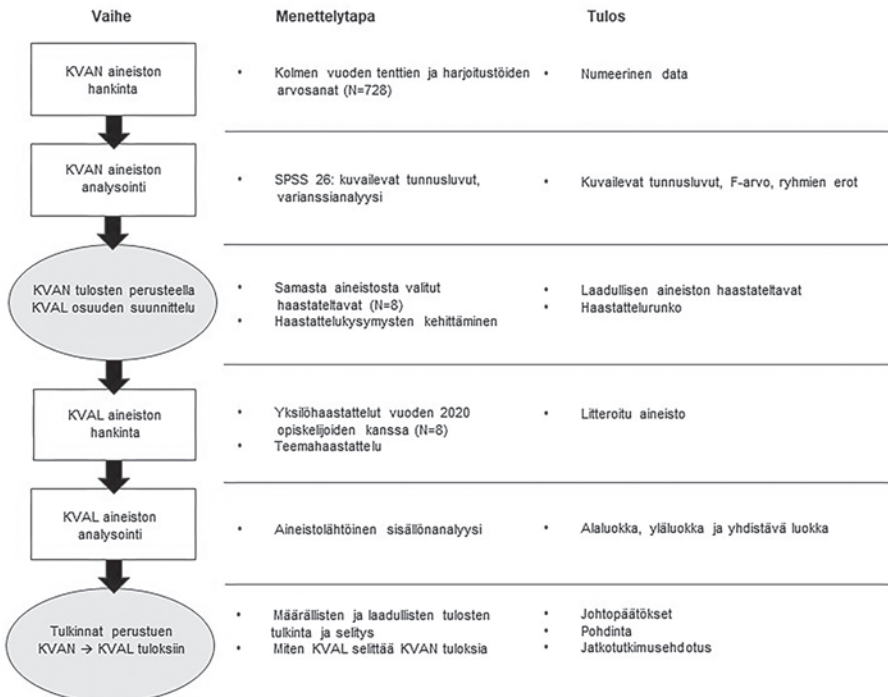
va opiskelija enää osallistui reaaliaikaisiin luen-
toihin.

Lähiopetuksen ja etäopetuksen vaikutusta akateemiseen suoriutumiseen on tutkittu myös koronapandemian aikana. El Said (2021), Vu ja Fisher (2021) sekä El Refae, Kaba ja Eletter (2021) tutkivat saman kurssin tenttituloksia vuosilta 2019 ja 2020. Yhdessäkään näistä tutkimuksista ei opiskelijoiden akateeminen suoriutuminen huonontunut etäopetuksessa. Esimerkiksi El Saidin (2021) sekä Vu ja Fisherin (2021) tutkimuksissa opiskelijoiden akateemisen suoriutumisen taso pysyi samana huolimatta opetuksen toteuttamistavasta. Sen sijaan El Refaen ym. (2021) tutkimuksessa opiskelijat suoriutuivat etäopetuksessa paremmin kuin lähiopetuksessa. Lisäksi heikot opiskelijat suoriutuivat paremmin etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa.

Metodit

Tutkimus oli luonteeltaan monimenetelmällinen, ja siinä hyödynnettiin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa. Monimenetel-

mällisen tutkimuksen lähtökohta on se, ettei kumpikaan, kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen, tutkimus pysty yksin vastaamaan mitä ja miten - tai mitä ja miksi -kysymyksiin (Tashakkori & Creswell 2007, 207). Tutkimus noudatteli selittävän sekvenssitutkimuksen mallia (*explanatory sequential design*), joka on yksi eniten käytetyistä monimenetelmällisen tutkimuksen malleista (ks. esim. Li, Worch, Zhou & Aguiton 2015; Soylu & Bruning 2016). Selittävässä sekvenssitutkimuksessa kvalitatiivinen aineisto kerätään kvantitatiivisen aineiston jälkeen, jolloin kvalitatiivisen aineiston tarkoituksena on selittää tarkemmin kvantitatiivisen aineiston tuloksia ennalta suunnitellusti tai tarve siihen voi ilmaantua tutkimusprojektin kuluessa (Creswell & Plano Clark 2018). Tässä tutkimuksessa kvalitatiivisen vaiheen haastattelukysymysten suunnittelussa hyödynnettiin kvantitatiivisen vaiheen tuloksia (ks. Soylu & Bruning 2016). Tutkimus noudatti ihmiseen kohdistuvien tutkimusten eettisiä periaatteita (ks. Kuula 2011). Tutkimus eteni vaiheittain oikein kuvion mukaisesti.



KUVIO. Tutkimuksen vaiheet

Kvantitatiivisen aineiston keräys ja analyysi

Kvantitatiivinen aineisto kerättiin vuosina 2018, 2019 ja 2020 järjestetyn Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 -kurssin opettaja-opiskelijoiden harjoitustyön arvosanoista ja ensimmäisen tenttimiskerran tenttituloksista. Opiskelijat oli valittu koulutusohjelmiin samoilla kriteereillä joka vuosi, ja kaikkina vuosina tarkastelun kohteena olevat ryhmät koostuivat sekä varhaiskasvatus- että luokanopettajaopiskelijoista. Opiskelijoille pakollinen kurssi järjestettiin kaikkina kolmena vuotena kevätlukukaudella.

Vuoden 2018 kurssille ilmoittautui 289 opiskelijaa, joista 216 osallistui ensimmäiseen tenttimiskertaan. Vuoden 2019 kurssille ilmoittautuneita oli 280, joista 240 kävi tenttimässä ensimmäisellä tenttikerralla. Vuonna 2020 kurssille ilmoittautuneita opiskelijoita oli 295, joista 272 oli mukana ensimmäisellä tenttimiskerralla. Koko kvantitatiivinen aineisto koostui siis 728 opiskelijan tuloksista.

Tentissä oli joka vuosi 3–4 kysymystä, joiden joukossa oli joka vuosi kaksi samaa kysymystä: Ensimmäinen mittasi kurssiin liittyvän kirjallisuuden hallintaa ja oli hieman muunneltu versio eräästä kurssin tenttikirjan tehtävästä, jossa opiskelijan tuli kolmen lukuparijoukon yhteisen vaihtelun perusteella perustellusti päätellä, onko kussakin tilanteessa kyseessä positiivinen, negatiivinen vai nollakorrelaatio. Toisessa toistuneessa tenttikysymyksessä opiskelijoiden tuli kirjoittaa tehtävässä kuvatussa tutkimustilanteesta nolla- ja tutkimushypoteesi sekä tulkita liitteenä ollut t-testin tulos (SPSS-ohjelma). Kaikki tenttikysymykset oli muotoiltu niin, että ne vaativat opitun tiedon soveltamista. Tenttikysymykset tuli vuosina 2018 ja 2019 palauttaa tenttivastauksen mukana. Vuoden 2020 opiskelijat tekivät koronapandemian vuoksi tentin etänä.

Kaikki kolme tenttiä arvosteli sama henkilö samoilla kriteereillä. Kurssin luennot (12h) piti jokaisena vuonna sama henkilö, mutta harjoitusryhmien (18h) vetäjät vaihtelivat hieman

vuodesta toiseen. Harjoitustöiden arviointiin oli kuitenkin laadittu yhteiset kriteerit arvosanoille 1, 3 ja 5. Kurssin yhteydessä tentittävä suomenkielinen kirjallisuus oli e-kirjana. SPSS-ohjelman latausongelmien selvittämiseksi avattiin vuoden 2020 kurssille kaikille kurssin opiskelijoille vapaa keskustelupalsta kurssin Moodle-sivuille.

Vuoden 2020 kurssi toteutettiin kokonaan etäopetuksena. Luennot pilkottiin 21–49 minuutin asynkronisiksi tallenteiksi opiskelijoitten katsottavaksi itselleen sopivimpina aikoina. Luentoja katsottiin 404–799 kertaa, eli vähiten toistettua tallennetta katsottiin 404 kertaa ja eniten toistettua 799 kertaa. Luennoilla esitettyjä esimerkkejä katsottiin 290–398 kertaa. Opiskelijat katsoivat luentoja näin ollen yhtä kertaa useammin. Lisämateriaali koostui videoista aiheinaan kurssilla käsiteltävien menetelmien toteuttaminen SPSS-ohjelmalla. Harjoitusryhmät olivat Zoom- tai Teams-ohjelman välityksellä toteutettuja vuorovaikutteisia tahtumia.

Kvantitatiivisen aineiston analyysin aluksi vertailtiin vuosien 2018, 2019 ja 2020 tenttiarvosanojen eroa yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA). Tällöin tarkasteltiin erikseen tenttimenestystä tenttikirjallisuuden hallintaa mittaavissa kysymyksissä sekä luentoja ja harjoituksia mittaavissa kysymyksissä. Ennen varianssianalyysien tekoa varianssien yhtäsuuruus testattiin Levenen varianssitestillä kussakin vertailutilanteessa, ja testin mukaan variansseja ei voitu pitää yhtä suurina jokaisessa testitilanteessa – tulos, joka olisi puoltanut esimerkiksi Welchin testin käyttöä perinteisen Fisherin testin sijaan. F-testin on kuitenkin todettu olevan varsin vakaa oletusten rikkoutumista vastaan (Metsämuuronen 2003). Näillä perusteilla analyysi toteutettiin perinteisellä Fisherin ANOVA-testauksella.

Kvalitatiivisen aineiston keräys ja analyysi

Tutkimuksen toinen vaihe muodostui laadullisesta tutkimuksesta, jonka tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin opiskelijat kokivat etäopetuksen kevään 2020 Kvantitatiivi-

set tutkimusmenetelmät 1 -kurssilla. Tutkimuksen kvalitatiivisen vaiheen tavoitteena oli myös löytää syy siihen, miksi opiskelijat menestyivät Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 -kurssilla paremmin vuoden 2020 etäopetuksen aikana.

Tutkimuksen laadullinen aineisto hankittiin haastattelemalla niitä kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoita, jotka suorittivat Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 -kursin neljännessä periodissa keväällä 2020. Haastattelukutsu lähetettiin kaikille 295 kurssille osallistuneelle opiskelijalle. Kahdeksan opiskelijaa suostui haastateltavaksi, ja heitä haastateltiin loka-marraskuun aikana, muutama kuukausi kurssin suorittamisen jälkeen. Näistä yhteensä kolme opiskeli varhaiskasvatuksen opettajaksi, neljä luokanopettajaksi kasvatustiede pääaineenaan ja yksi luokanopettajaksi kasvatustieteiden psykologia pääaineenaan. Kaikki haastateltavat opiskelijat olivat kyseisen kurssin suorittamisen aikana toisen vuoden opiskelijoita. Haastateltavien tenttiarvosanat vaihtelivat välillä 1–5. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin luettavaan muotoon. Litterointi suoritettiin sanatasolla, sillä analyysi keskittyi haastateltavien puheen sisältöihin; esimerkiksi sanapainot ja naurut eivät olleet merkityksellisiä aineiston analyysin näkökulmasta.

Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja (Puro) analysoi haastatteluaineiston aineistolähtöisellä laadullisella sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistosta jaoteltiin nousevat aineistokatkelmat positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin, jotta saataisiin käsitys opiskelijoitten hyvistä ja huonoista kokemuksista etäopetuksen aikana. Opiskelijat myös kuvasivat kokemuksiaan hyvien ja huonojen kokemusten kautta. Havainnointityksiköiksi siis valikoitui tässä tutkimuksessa opiskelijoiden positiiviset ja negatiiviset kokemukset.

Sisällönanalyysi eteni kolmessa vaiheessa, jotka olivat pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi ja lopuksi teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Alkuperäisdataa pelkistettiin siten, että tutkimuksen kannalta epäolennainen sisältö

karsittiin pois. Pelkistämistä ohjasi tutkimustehtävä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Haastateltavien alkuperäisten ilmauksien pelkistämisen jälkeen ilmaukset koodattiin (ks. Taulukot 1 ja 2). Analyysin tuloksena saatiin muodostettua kuusi alaluokan teemaa kahden yläluokan eli etäopetuksen hyödyt ja etäopetuksen haitat alle. Kummankin yläluokan teemat on esitetty taulukoissa 1 ja 2.

Kvantitatiivisen analyysin tulokset

Varianssianalyysin yhteydessä raportoitiin myös etan neliö -kerroin, η^2 . Etan neliön arvo 0,01 indikoi pieniä ryhmäeroja ja arvot 0,06–0,14 kohtalaisia eroja (Cohen 1988, 281–284). Suoritettujen testausten tulokset ilmenevät taulukosta 3.

Kuten taulukosta 3 käy ilmi, vuosien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, kun vertailtiin menestystä tenttikirjallisuuden hallintaa mittaavassa kysymyksessä. Vertailtaessa tenttimenestystä luentoja ja harjoituksia mittaavassa kysymyksessä ero vuosien 2018, 2019 ja 2020 välillä osoittautui tilastollisesti erittäin merkitseväksi. Post hoc -testinä toteutettu Bonferroni-testi osoitti, että vuoden 2020 pistemäärä erosi tilastollisesti merkitsevästi ($p < ,01$) sekä vuoden 2018 että vuoden 2019 pistemääristä. Vuosien 2018 ja 2019 välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Kun vertailtiin koko tentin (3–4 kysymystä vuosittain) arvosanoja tutkittavien kolmen vuoden välillä, vuodet poikkesivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi toisistaan (ks. Taulukko 3). Suoritettun post hoc -testauksen perusteella vuosi 2020 erosi jälleen tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < ,001$) vuosista 2018 ja 2019. Samansuuntainen ero saatiin myös, kun vertailtiin vuosien 2018, 2019 ja 2020 harjoitustöiden arvosanoja 0–5 (ks. Taulukko 3). Arvosanat vuosien välillä poikkesivat jälleen tilastollisesti erittäin merkitsevästi toisistaan, ja suoritettun post hoc -testauksen mukaan tässäkin tapauksessa vuoden 2020 arvosanat erosivat tilastollisesti merkitsevästi ($p < ,01$) vuoden 2018 ja vuoden 2019 arvosanoista.

TAULUKKO 1. Etäopetuksen hyödyt

Suora lainaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<p>[...] mä aikataulutin sen oman homman ja niinku katoitin ne luennot sillein et mä kerkesin kattoo ne enne tenttii kaikki H5.</p> <p>Ennen mul on ollu tosi vaikee herätä niiku aikasin [...] niin mä oon kyl tosi usein skippailu niitä [luentoja]. Mut toi oli kyl tosi hyvä ku sai kattoo sen [luennon] just sillon ku halus ja niiku niin mont kertaa ku halus. Se oli kans kyl hyvä puoli tossa. Varmasti kyl sain luennoista enemmän irti mitä ei ois saanu jos olis ollu vaan niiku lähiopetuksella. H6.</p>	Oli hyvin helpottava tekijä, että luentotalenteita pääsi katsomaan omalla ajalla.	Luentotalenteiden hyödyntäminen	Etäkurssin hyödyt
Ja sitten mä saatoin kuunnella [luentoja] monta kertaa, joka saatto olla toisaalta tosi hyvä. [...] Et siinä oikeestaan tulee enemmän kuunneltuuta sitä luentoo niinku perusteellisesti. Et nää on kyl aika vaikeita asioita oppia ja jos siellä luennolla ei ole keskittynyt, niin sitten voi olla sillein, että menee ihan ohi ja tipahtaa. Että ihan hyvä, että ne oli Moodlessa, et saatto vielä kerrata jonkun kohdan, että miten tää menikään. H2.	Luentotalenteita katsottiin useaan kertaan kertaamisen vuoksi.		
<p>[...] nii mä halusin täst sellaset tosi hyvät muistiinpanot, joita mä vois in myöhemmin käyttää nii se oli varmaa sellane motivaattori tässä H5.</p> <p>Mä koin ainaki tosi helpottavaks sen, että ne [luennot] oli siel Youtubessa et sit sä pystyit niiku rauhassa aina pausattaa ja sit kirjoittaa ja sit taas kuuntelee uudestaan et ymmärsit sä oikein ja muuta. Et se oli kyl tosi hyvä. H7.</p>	Luentotalenteiden ansiosta oli mahdollista tehdä muistiinpanoja laadukkaammin.		
<p>[...] ne [luennot] oli pätkitty niiku esimerkiksi 15–30 minuutin pätkiin, jossa oli niiku aina joku yks aihe, niin must tuntuu et se niiku helpotti tosi paljo sitä omaa jotenki keskittymistä, varsinki ku ne oli niiku vaikeita ne jutut H1.</p> <p>Ne luennot käsitteli just niit tavallaa oleellisii asioita. Ja sit ku ne oli vaan semmosii vartin pätkii nii sit tällanen perheellinenki ihminen pysty niitä päikkäreiden aikaan kuuntelemaan niin se oli tosi tosi hyvä. H7.</p>	Etäluennot olivat toteutettu miellyttävällä tavalla.	Luennoitsijan valinnat	
[...] ku sä meet sinne lähitentiin niin sit sä luet, luet, luet, luet, sit sä oksennat kaiken siihen paperille ja sit unohdat. Niin tota täs jotenkin ehkä jäi jopa mieleen niit asioit enemmän, ku sä tiesit et sul on ne materiaalit, sä voit palata niihin ja sitte sä saat tehä sen kotona. Ei oo sitä niiku stressaavaa tenttiympäristöön siinä. H7.	Oli rauhoittavampaa tehdä tentti kotona kuin tenttialissa.	Etätentin hyödyt	
Mä koen et mä sain ehkä jopa paremmat arvosanat, ku mitä mä olisin saanu lähiopetuksessa. Siin se oli ku siin tentis sai olla materiaalit esillä ja sä sait palata niihin materiaaleihin, niin se jotenki autto ainaki mua tosi paljon, et mä tiesin että mul on se tuki siellä. H7.	Kurssimateriaaleja hyödynnettiin tentin aikana.		

TAULUKKO 2. Etäopetuksen haitat

<p>Siinä [nauhoitetussa luennossa] on tietenkin se, että sitte jos ... jos on jotain kysyttävää niinku vaikka luennoitsijalta, niin eihän sulla oo siinä mitään mahdollisuuksii niinku et jos siel puhutaan jostain Cronbachin alfasta, ja sä oot et mikä helvetti tää on nii et sä voi Harrilta* oikein kysyy et mikä toi oikein on H5.</p> <p>Tietty siin sit vähän muuttu se et ihmiset ei ehk kyselly niin paljon kysymyksiä tai semmosii tarkentavii esimerkkei mitä ehkä niiku lähiopetukses ois tullu. Et mitä mä oon ite huomannu et aika moni vissii niiku jotenki vähän niiku pelkää jossain zoomis alkaa kysymää tai... no pelkää on ehkä vähä liian radikaali sana. Mut et tulee vähä semmonen et ei niiku viitti tai uskalla tai muuta. H6.</p> <p>Nii jos ois ollu lähiopetusta nii sit ois ollu helpompi kysellä aina sillee spontaanisti kaikkee mitä mieleen tulee. Et se rajoitti vähän sillee sitä keskusteluu et se oli paljon opettajajohtoispmpaa se opiskelu. H8. *Nimi muutettu</p>	<p>Etäopetuksessa oli paljon haastavampaa kysyä tarkentavia kysymyksiä.</p>	<p>Vuorovaikutuksen puute</p>	
<p>Siis se pelkästään ryhmän sisäinen työskentely niin se oli tosi paljon vaikeempaa sillain etänä. [...] Oli vaikeempi niinkun esittää niitä mielipiteitä siinä [pien]ryhmässä. [...] Et se [pien]ryhmätyöskentely oli hirveen rasittavaa just sen takii et oli sellanen tunne et ne muut ei ymmärrä, et ne ei usko sua. H2.</p> <p>Mut sit siin [ryhmätyössä] oli se haaste vaan et jos tuli jotai teknisii ongelmii niiku mul oli useemmas ryhmätyös...tuli semmonen olo et mä olin vapaa-liittäjänä siel ku mä en voinu osallistuu siihen keskustelluun ku oli niin huono netti H8.</p>	<p>Pienryhmätyöskentelyssä koettiin vuorovaikutuksellisia haasteita etätyöskentelyn takia.</p>		<p>Etäkurssin haitat</p>
<p>[...] huomaan ettei se [opiskelu] tunnu nii mielekkäältä ehkä sitte ku ei oo sellasta jotenki... ei pääse pallotelee muiden kanssa ja ehk just se ettei pääse kuulemaan muiden ajatuksia. Et sitä on jotenki koko ajan niin oman päänsä sisällä, et se on jo vähä niiku... alkaa kyllästyttää oma seura. H1.</p>	<p>Kurssin aikana olisi kaivannut yhteyttä muihin ihmisiin.</p>		
<p>[...] joskus on vaikee niin motivoitua täällä kotona aamulla innokkaasti, että sellasena aamuna mä oisin [normaalitilanteessa] lähteny keskustaan vaikka lukemaan H2.</p>	<p>Etänä työskentely on aiheuttanut motivointihaasteita.</p>	<p>Haasteet työskentelyn organisoimisessa</p>	
<p>Mut kyl mul on ikävä sinne lähiopetukseen. Keskittyy paljon paremmin ja sit kuitenkin ku pitäis siivota ja pitäis tehdä toiki ja mitäs laittais ruoaks nii jää tavallaa pois siel luentosalis sitte et sit on vaan se ja voi keskittyy siihen luentoon. H7.</p>	<p>Oli tehottomampaa opiskella kotona.</p>		
<p>... [SPSS] ei toiminu kunnolla ja osa ei saanu sitä ladattuu nii sit se oli vähä sillee että kenellä nyt [pien]ryhmästä sattu se SPSS koneella toimimaan, nii se sitten teki ne kaikki tota testit sille aineistolle ja sitte sä vaan jaoit sit sun ruutua ja toivoit et muut pystyy seura mukana H7.</p>	<p>Haasteita ladata SPSS -ohjelma koneelle</p>	<p>Tietotekniset haasteet</p>	

TAULUKKO 3. Eri vuosikurssien väliset erot akateemiseen suortumisen eri osa-alueilla

Osa-alueet	Keskiarvo ja hajonta			ANOVA -tulokset			
	n	ka.	kh	df	F	p	η^2
Kirjat				2	0,53	,591	0,00
	2018	216	4,47				
	2019	240	4,84				
	2020	272	4,68				
Luennot ja harjoitukset				2	7,14	<,001	0,02
	2018	216	3,26				
	2019	240	3,34				
	2020	272	3,90				
Koko tentin arvosana				2	90,04	<,001	0,19
	2018	275	2,19				
	2019	262	2,29				
	2020	279	3,43				
Harjoitustyön arvosana				2	26,92	<,001	0,06
	2018	259	3,57				
	2019	273	3,90				
	2020	276	4,17				

Kvalitatiivisen analyysin tulokset

Luentotallenteiden hyödyntäminen

Haastatteluissa nousi esiin etäopetuksen hyötyjä (ks. Taulukko 1). Luentotallenteiden saatavuus -teema toistui hyötynä lähes kaikissa haastatteluissa. Luentotallenteisiin liitettiin kolme helpottavaa tekijää: mahdollisuus katsoaluentotallenteita omalla ajalla, mahdollisuus katsoa luentoja useaan kertaan ja mahdollisuus kirjoittaa muistiinpanoja laadukkaammin (ks. Taulukko 1). Luentotallenteiden saatavuus koettiin kaikista tärkeimmäksi tekijäksi Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 -kurssin etäopetuksessa. Yhtä lukuun ottamatta kaikki pitivät helpottavana sitä, että sai katsoa luennot silloin kun itselle parhaiten sopi ja niin usein kuin haluaa. Näistä tekijöistä joutuksen muistiinpanojen tekeminen koettiin laadukkaammaksi. Tämän lisäksi etäopetuksen hyviin puoliin liitettiin opetusmateriaalien laajempi saatavuus, mikä ilmeni niin, ettäluentotallenteet olivat hyödynnettävissä läpi kurssin.

Luentoja myös katsottiin useaan kertaan kertaamisen vuoksi. Haastateltavien mukaan luentojen katsominen useaan kertaan auttoi muun muassa kurssin aiheiden ymmärtämistä ja sisäistämistä sekä toimi työkaluna kurssin harjoitustyön tekemiseen. Koskaluentotallenteita sai katsoa silloin kuin itse halusi ja rajattomien kerroin, haastateltavat pystyivät tekemään muistiinpanoja hieman eri tavalla kuin normaalitytilanteessa. Varsinkinluentotallenteen hetkelinen pysäyttäminen ja taaksepäin kelaaminen auttoi muistiinpanojen tekemisessä. Tässä teemassa oli myös hieman yhtymäkohtia etätentin kanssa: tieto siitä, että materiaaleja saa käyttää tentin aikana, motivoi opiskelijoita kirjoittamaan paremmat muistiinpanot luennoista.

Luennoitsijan valinnat

Luennot olivat haastateltavien mielestä toteutettu onnistuneesti ja opiskelijaystävällisesti. Normaalitilanteessa luennot olisivat kestäneet vähintään puolitoistatuntia. Haastateltavat kokivat etäopetuksen pilkotut luennot opiskelua

helpottavaksi tekijäksi, joka vähensi heidän kokemaansa kuormitusta. Lyhyemmäksi pilkotujen luentojen lisäksi myös luennoitsijan rauhoittavaa ja rohkaisevaa luennointityyliä arvostettiin. Tämä oli hyödyksi eri elämäntilanteissa oleville opiskelijoille.

Etätentin hyödyt

Haastateltavat kokivat etätenttiympäristön rauhoittavampana kuin normaalin, tenttisolissa tentittävän tentin, sillä tenttimateriaali oli käytettävissä tentin aikana. Haastateltavat kertoivat hyödyntäneensä kurssimateriaaleja tentin aikana. Haastateltavat kokivat, että saivat myös vastattua tenttikysymyksiin paremmin kurssimateriaalin käytön ansiosta.

Vuorovaikutuksen puute

Haastattelussa nousi esiin myös etäopetuksen haittoja (ks. Taulukko 2). Etäopetuksen suurimpana haasteena haastateltavat mainitsivat vuorovaikutuksen puutteen. Opetuksen aikana oli haastavampaa esittää tarkentavia kysymyksiä, etänä toteutettu pienryhmätyöskentely tuotti omia vuorovaikutuksellisia haasteita ja yleisesti ottaen kurssin aikana oli kaivattu yhteyttä muihin ihmisiin. Näistä eniten haastateltavia puhuttanut teema oli tarkentavien kysymyksiä kysymisen haasteellisuus, joka koski sekä luento- että ryhmäosuutta.

Moni asia vaikutti siihen, että haastateltavat olivat kokeneet tarkentavien kysymyksiä esittämisen vaikeammaksi etäopetuksen aikana. Itse kysymysten esittäminen etänä koettiin vaikeaksi, koska osallistujia ei voinut osoittaa tiedostosta tiettyä kohtaa, josta halusi kysyä. Tällöin yhteisymmärryksen löytyminen hankaloitui. Koska luennot olivat tallenteina, luennoitsijalta ei ollut mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä. Etäopetuksessa käytetyt ohjelmat (Zoom ja Teams) eivät myöskään kannustaneet opiskelijoita olemaan äänessä opetuksen aikana; opiskelijat eivät keskustelleet tai kyselleet, vaikka heillä ehkä olisikin ollut jotain kysyttävää. Myös teknologiset haasteet vaikuttivat haastateltavien kykyyn kysyä opetuksen aikana tarkentavia kysymyksiä.

Myös pienryhmätyöskentelyssä koettiin etätyöskentelyn vuoksi vuorovaikutuksellisia haasteita. Työskentely eri paikoissa ja kommunikointi ainoastaan internetin välitykselle asetti haasteita omien mielipiteitten ilmaisemiselle – varsinkin jos oli samaan aikaan teknisiä haasteita. Työskenteleminen eri paikoissa vaikeutti myös tilanteen tasalla pysymistä ja vuorovaikutusta etenkin silloin, kun haastateltavalla itsellään tai pienryhmäläisillä ei ollut nettikameraa päällä ryhmätyöskentelyn aikana.

Vaikka ryhmäosuudessa ja pienryhmätyöskentelyssä pitäisi olla mahdollisuus keskustella ja ideoida, opiskelijoiden kokemusten mukaan tämä ei käytännössä toteutunut kovinkaan hyvin etänä. Etäopetuksen aikana opiskelijan olisi pitänyt ponnistella normaalia enemmän, jos hän olisi halunnut olla vuorovaikutuksessa muihin. Haastateltavat mainitsivatkin, että he olisivat kaivanneet enemmän yhteyttä muihin ihmisiin kurssin aikana.

Haasteet työskentelyn organisoimisessa

Etäopetuksen aikana työskentely tapahtui hyvin erilaisessa työympäristössä kuin mihin opiskelijat olivat tottuneet. Haastateltavat kertoivat etäopetuksen haastaneen oman työskentelyn organisoimista. Etänä työskentely aiheutti osalle motivaatiohaasteita, ja he kokivat kotona työskentelyn hieman tehottomammaksi kuin esimerkiksi yliopiston tiloissa tai kirjastossa työskentelyn. Motivaatiohaasteet koskivat niin itsenäistä opiskelua kuin pienryhmätyöskentelyä. Haastateltavat eivät kuitenkaan tarkemmin avanneet syitä motivaatio- ja itseohjautuvuushaasteisiinsa.

Haastateltavat olisivat myös kaivanneet omasta kodista poikkeavan oppimisympäristön. Niin perheelliset kuin yksin asuvatkin mainitsivat kotona olleen häiriötekijöitä, jotka heikensivät keskittymiskykyä.

Tietotekniset haasteet

Normaalitilanteessa opiskelijat käyttävät yliopiston tietokoneita ryhmäopetuksen aikana, ja heillä on halutessaan myös mahdollisuus käyttää niitä ryhmäopetuksen ulkopuolella.

Yliopiston tietokoneilla on SPSS-ohjelma automaattisesti ladattuna. Etäopetuksen aikana opiskelijat sen sijaan käyttivät omia koneitaan, johon kyseinen ohjelma piti ladata itse. Osa haastateltavista kertoi, että joko haastateltava itse tai joku omasta pienryhmästä ei kuitenkaan ollut saanut ohjelmaa ladattua omalle koneelle. Tämä hankaloitti kurssin suorittamista.

Pohdinta

Suomen yliopistot kohtasivat koronapandemian aiheuttaman etäopetukseen siirtymisen keväällä 2020 varsin valmistautumattomina. Toisin kuin monessa muussa maassa (ks. esim. Qayyum & Zawaki-Richter 2018) Suomen yliopistot eivät ole juuri tarjonneet kasvatus-tieteen opiskelijoilleen etäopetukseen perustuvia vaihtoehtoisia tapoja kurssien suorittamiseen. Tämän tutkimuksen tutkimustulosten mukaan opiskelijat menestyivät kuitenkin paremmin etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa. Tilastollisesti merkitsevä ero löytyi tarkastelemalla tentin arvosanoja, yksittäisiä tenttikysymyksiä sekä harjoitustyön arvosanoja. Tilastollisesti merkitsevää eroa ei sen sijaan löydetty silloin, kun vertailtiin menestystä tenttikirjallisuuden hallintaa mittaavassa kysymyksessä, joka oli sama vuosien 2018, 2019 ja 2020 tentissä. Nämä tulokset eivät olleet yllättäviä, sillä vastaavia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (mm. El Rafe ym. 2021; Gonzalez ym. 2020). Lisäksi eräiden tutkimusten (esim. El Said 2021; Vu & Fisher 2021) mukaan opiskelijoiden akateemisen suoriutumisen taso pysyi samana riippumatta siitä, miten opetus oli toteutettu.

Tutkimuksen kvalitatiivisella aineistolla tavoiteltiin selitystä tutkimuksen kvantitatiivisella aineistolla saatuihin tuloksiin. Aiempien tutkimusten (esim. Cazan 2014; János ym. 2015; Logan ym. 2017) perustella kyvykkäät, itseohjautuvat, aktiiviset ja tunnolliset opiskelijat hyötävät etäopetuksesta eniten, mutta etäopetuksen kielteiset vaikutukset korostuvat niillä opiskelijoilla, jotka eivät muutenkaan menesty kovin hyvin opinnoissaan. Opis-

kelijan opiskelumotivaatio ja itseohjautuvuus- taidot tuntuvat siis vaikuttavan paljon siihen, hyötyykö opiskelija etäopetuksesta vai onko lähiopetus hänelle parempi vaihtoehto. Tämän tutkimuksen kvalitatiivisessa osassa saatiin tuloksia, jotka tukevat tätä johtopäätöstä.

Aikaisempien tutkimustulosten (Dilmaç 2020; Nguyen & Zhang 2011; Vu & Fisher 2021; Yilmaz 2015) suuntaisesti myös tässä tutkimuksessa opiskelijat kertoivat luennoista saatujen hyötyjen perustuneen siihen, että luennot nauhoitettiin ja jaettiin opiskelijoille kurssin aikana sekä siihen, että niihin pääsyä ei rajoitettu ajallisesti tai määrällisesti. Luentoja sai katsoa silloin kun itselle sopii ja niin monta kertaa kuin halusi, minkä koettiin helpottavan ja edistävän oppimista. Opiskelijat kertoivat myös, että luentotalenteiden avulla he pääsivät opiskelemaan omaan tahtiinsa, joka mahdollisti myös erilaisen tavan kirjoittaa muistiinpanoja. Pysäyttämällä ja kelaamalla luentotalenteita opiskelijat pystyivät keskittymään paremmin muistiinpanojen kirjoittamiseen ja sisäistämään luennon aiheita (ks. Yilmaz 2015). Kyseisten opiskelijoiden haastattelussa mainitsemien seikkojen voidaan olettaa selittävän parhaiten tämän tutkimuksen kvantitatiivisella aineistolla saatuja tuloksia.

Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella vuorovaikutuksen puute aiheuttaa etäopetuksen suurimmat haasteet. Myös aikaisempien tutkimusten (Bernard & de Rubalcava 2000; Dilmaç 2020; Nguyen & Zhang 2011) mukaan vuorovaikutuksen puute on koettu etäopetuksen suurimmaksi heikkoudeksi. Haastatellut opiskelijat kertoivat, että tarkentavien kysymysten esittäminen oli koettu etäopetuksessa haastavaksi. Luennot olivat asynkronisia talenteita, ja ryhmätunneilla taas kynnys kysyä oli opiskelijoiden mukaan korkeampi kuin lähiopetuksessa. Sellaiset etäopetuksen toteutustavat, joissa opettaja on aktiivisesti vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa, tuottavat parempia oppimistuloksia kuin pelkkä opetusmateriaalin jakaminen (Lehtinen & Nummenmaa 2012). Myös pienryhmätyöskentelyssä, jossa opiskelijat työskentelivät vertaistensa

kanssa, koettiin vuorovaikutuksellisia haasteita. Omia mielipiteitä ei esitetty yhtä mielellään kuin ennen koronapandemiaa kasvokkain käydyssä pienryhmätyöskentelyssä.

Etäopetuksen aikana opiskelijat työskentelivät hyvin erilaisessa työympäristössä kuin mihin he olivat tottuneet. Haastateltavat kertoivatkin etäopetuksen haastaneen oman työskentelyn organisoimista. Etänä työskentely aiheutti osalle itsensä motivointihaasteita (ks. Dilmaç 2020), ja kotona työskentely koettiin myös hieinan tehottomammaksi kuin esimerkiksi yliopiston tiloissa tai kirjastossa. Vastaavasti Dilmaçin (2020) tutkimuksessa opiskelijoiden motivaatio väheni ja kiinnostus kurssin aiheita kohtaan heikkeni etäopetuksen aikana. Kun lähiopetuksessa oppimisympäristö on kaikille sama, etäopetuksen ympäristötekijöihin saattaa liittyä useampia häiriötekijöitä vaikeuttamassa oppimisen imua (ks. myös Bernard & de Rubalcava 2000). Etäopetus vaatii opiskelijoilta enemmän itseohjautuvuutta ja itsesäätelyn taitoja, jolloin he joutuvat ottamaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Toisaalta tutkimukset (esim. Panadero 2017) ovat osoittaneet, että itsesäätelyn taitoja voidaan opettaa ja niitä voidaan myös oppia.

Osa tässä tutkimuksessa havaituista etäopetuksen haasteista liittyi varsin käytännöllisiin seikkoihin, kuten ohjelmien latausongelmiin, jotka hankaloittivat kurssin suorittamista. Samantyyppisiä tuloksia on saatu myös Dilmaçin (2020) tutkimuksessa: opiskelijoilla oli etäopetuksen alkuvaiheessa hankaluuksia joko oppia käyttämään etäopetuksessa käytettäviä ohjelmia tai niiden käytössä ilmeni teknisiä haasteita. Ilman toimivaa ja vuorovaikutuksen mahdollistavaa ohjelmaa opiskelijoitten on hankalaa ymmärtää kaikkia kursilla käsiteltäviä asioita.

Tämän tutkimuksen tuloksiin on suhtauduttava varauksella. Esimerkiksi tenttitilanne ei tässä tutkimuksessa ollut eri vuosina täysin vertailukelpoinen. Lähiopetuksena toteutetuilla kursseilla opiskelijat eivät saaneet käyttää hyväkseen kurssin muistiinpanoja itse tenttitilanteessa, kun Moodle-tentissä se oli mahdollista.

Voi olla, että Moodle-tenttiin lisätty yksi ylimääräinen kysymys ei riittänyt saattamaan tenttitilanteita vertailukelpoisiksi. On myös muistettava, että arvosanat ovat varsin ongelmallisia opitun arvioinnissa. Arvosanat ovat epärealistisia, lisäävät opiskelijoiden stressiä sekä epätervettä kilpailua ja motivoivat opiskelua, jonka tavoitteena on vain arvosanojen tavoittelu (Dahlgren, Fejes, Abrandt-Dahlgren & Trowald 2009; Lynch & Hennessy 2017; Sadler 2005).

Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto jäi yrityksistä huolimatta suhteellisen pieneksi, joskaan ei liian pieneksi tämän kaltaisissa selittävän sekvenssitutkimuksen mallia hyödyntävissä tutkimuksissa (ks. esim. Cantarelli, Belle & Longo 2020). Haastateltavaksi suostuneiden pieni määrä saattoi johtua opiskelijoiden kokemasta uupumuksesta vuoden 2020 kevätlukukauden lopulla (vrt. Salmela-Aro ym. 2022). Toisaalta tämän tutkimuksen kvalitatiivisen aineiston tulokset selittävät hyvin saatuja kvantitatiivisia tuloksia ja ovat yhteneviä monien aikaisempien etäopetusta koskevien tutkimusten (esim. Castro & Tumibay 2021; Dilmaç 2020; Nguyen & Zhang 2011) kanssa. Opiskelijan motivaatiolla ja itseohjautuvuustaidoilla saattaa olla ratkaiseva merkitys siihen, onko etäopetuksesta hänelle hyötyä vai haittaa. Asia vaatii kuitenkin lisätutkimusta, jossa näitä tekijöitä ja niiden vaikutusta päästään suoraan mittaamaan ja kontrolloimaan. Monissa kansainvälisissä (ks. esim. Logan ym. 2017; Zhu ym. 2020) tutkimuksissa motivaatiolla ja itseohjautuvuustaidoilla on kuitenkin osoitettu olevan merkitystä opiskelija etäopetuksesta saamalle hyödyllä.

Nauhoitetut luennot ovat tämän tutkimuksen perusteella erityisen hyödyllisiä tilastollisten menetelmien opetuksessa (ks. Dart 2022). Etäopetuksessa opettajan on myös helpo jakaa opiskelijoille sekä kirjallista että videomateriaalia jopa opetustapahtuman aikana. Tilastollisten tutkimusmenetelmien opettamisessa on todettu erittäin tärkeäksi se, että oppimisympäristöt järjestetään opiskelijoitten etenemistä tukeviksi ja helpottaviksi (Rautopuro 2010, 128).

Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että etäopetus soveltuu hyvin tilastollisten menetelmien opetukseen kasvatustieteissä. Lisää tutkimusta kuitenkin tarvitaan siitä, miten etäopetus soveltuu muiden kasvatustieteellisten kurssien opetukseen. Zhao, Lei, Yan ja Tanin (2005) tutkimuksen mukaan etäopetus soveltuu hyvin perustietojen opiskeluun, mutta luovuutta ja kriittistä ajattelua vaativassa opiskelussa perinteinen lähiopetus on parempi vaihtoehto.

Oppiminen ei edellytä opettajan ja opiskelijoiden olemista samassa fyysisessä tilassa. Oppiminen edellyttää opiskelua: sitä, että opiskelija ja opittava asia jotenkin kohtaavat, ja opiskelija aktiivisesti prosessoi opittavaa asiaa (Kansanen 1999, 2003; ks. myös Castro & Tumibay 2021). Tämä ja useat aikaisemmat tutkimukset (esim. Gonzalez ym. 2020) antavat viitteitä siitä, että hyvin järjestetty etäopetus voi tarjota opiskelijoille jopa paremmat opiskelumahdollisuudet kuin normaali lähiopetus. Opetuksen aikatauluttomuus voi taata esimerkiksi perheelliselle tai kaukana yliopistosta asuvalle opiskelijalle huomattavasti optimaalisemman ympäristön opiskeluun kuin tavallinen lähiopetus, joka on tiukasti sidottu tiettyyn aikaan ja paikkaan.

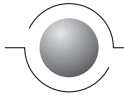
Lähteet

- Bdair, I. A. 2021. Nursing students' and faculty members' perspectives about online learning during COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Teaching and Learning in Nursing* 16 (3), 220–226. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.02.008>
- Bettinger, E. & Loeb, S. 2017. Promises and pitfalls of online education. *Evidence Speaks Reports* 2 (15), 1–4. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/06/ccf_20170609_loeb_evidence_speaks1.pdf. (Luettu 12.12.2020.)
- Bernard, R. M. & de Rubalcava, B. R. 2000. Collaborative online distance learning: Issues for future practice and research. *Distance Education* 21 (2), 260–277. <https://doi.org/10.1080/0158791000210205>
- Bir, D. D. 2019. Comparison of academic performance of students in online vs. traditional engineering course. *European Journal of Open, Distance and e-Learning* 22(1), 1–13. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0001>
- Byman, R., Maaranen, K. & Kansanen, P. 2021. Consuming, producing, and justifying: Finnish student teachers' views of research. *International Journal of Research & Method in Education* 44 (3), 319–334. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1737003>
- Cantarelli, P., Belle, N. & Longo, F. 2020. Exploring the motivational bases of public mission-driven professions using a sequential-explanatory design. *Public Management Review* 22 (10), 1535–1559. <https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1642950>
- Casimiro, L. T. 2016. Cognitive engagement in online intercultural interactions: Beyond analytics. *International Journal of Information and Education Technology* 6 (6), 441–447. <https://doi.org/10.7763/IJIE.2016.V6.729>
- Castro, M. D. B. & Tumibay, G. M. 2021. A literature review: Efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies* 26 (2), 1367–1385. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z>
- Cazan, A.-M. 2014. Self-regulated learning and academic achievement in the context of online learning environments. <https://www.proquest.com/conference-papers-proceedings/self-regulated-learning-academic-achievement/docview/1534145483/session?accountid=11365>. (Luettu 19.12.2021.)
- Chu, Y.-H. & Li, Y.-C. 2022. The impact of online learning on physical and mental health in university students during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19 (5). <https://doi.org/10.3390/ijerph19052966>
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coldwell, J., Craig, A., Paterson, T. & Mustard, J. 2008. Online students: Relationships between participation, demographics and academic performance. *Electronic Journal of e-Learning* 6 (1), 19–30. <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1528/1491>. (Luettu 25.9.2023.)
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. 2018. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dahlgren, L. O., Fejes, A., Abrandt-Dahlgren, M. & Trowald, N. 2009. Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning. *Teaching in Higher Education* 14 (2), 185–194. <https://doi.org/10.1080/13562510902757260>
- Dart, S. 2022. Evaluating the impact of worked example videos for blended learning in a large-enrolment business statistics course. *Statistics Education Research Journal* 21 (1). <https://doi.org/10.52041/serj.v21i1.93>
- Dietrich, N., Kenthewaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessière, Y., Alfenore, S., Laborie, S., Bastoul, D., Loubière, K., Guigui, C., Sperandio, M., Barna, L., Paul, E., Cabasud, C., Liné, A. & Hébrard, G. 2020. Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of COVID-19. *Journal of Chemical Education* 97 (9), 2448–2457. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00717>
- Dilmaç, S. 2020. Students' opinions about the distance education to art and design courses in the pandemic

- process. *World Journal of Education* 10 (3), 113–126. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p113>
- Discenza, R., Howard, C. & Schenk, K. (toim.) 2003. The design and management of effective distance learning programs. Hershey, PA.: Idea Group Publishing.
- Elhadary, T., Elhaty, I. A., Mohamed, A. & Alawna, M. 2020. Evaluation of academic performance of science and social science students in Turkish universities during COVID-19 crisis. *Journal of Critical Reviews* 7 (11), 1740–1751.
- El Refae, G. A., Kaba, A. & Eletter, S. 2021. The impact of demographic characteristics on academic performance: Face-to-face learning versus distance learning implemented to prevent the spread of COVID-19. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 22 (1), 91–110.
- El Said, G. R. 2021. How did the COVID-19 pandemic affect higher education learning experience? An empirical investigation of learners' academic performance at a university in a developing country. *Advances in Human-Computer Interaction*. <https://doi.org/10.1155/2021/6649524>
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. & Fung, T. 2004. Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 8 (2), 61–74. <https://doi.org/10.24059/olj.v8i2.1828>
- Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S. & Sacha, G. M. 2020. Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLOS ONE* 15 (10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Hamid, H. S. A. & Sulaiman, M. K. 2014. Statistics anxiety and achievement in a statistics course among psychology students. *International Journal of Behavioral Science* 9 (1). <https://doi.org/10.14456/ijbs.2014.11>
- János, R., Demeter, K., Fărcaș, S., Kálca, J. K., Maior, E. & Szabó, K. 2015. Implications of motivational factors regarding the academic success of full-time and distance learning undergraduate students: A self-determination theory perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 187, 50–55. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.010>
- Kansanen, P. 1999. Teaching as teaching-studying-learning interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research* 43 (1), 81–89. <https://doi.org/10.1080/0031383990430105>
- Kansanen, P. 2003. Studying – the realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching-studying-learning process. *Educational Studies* 29 (2–3), 221–232. <https://doi.org/10.1080/03055690303279>
- Kinthead, K. J., Miller, H. & Hammett, R. 2016. Adult perceptions of in-class collaborative problem solving as mitigation for statistics anxiety. *The Journal of Continuing Higher Education* 64 (2), 101–111. <https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1178057>
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Laine, A. 2002. Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikka-kuva: Matematiikkakokemukset matematiikkakuvaan muodostajina. Tutkimuksia 238. Helsingin yliopisto.
- Lehtinen, E. & Nummenmaa, M. 2012. Etäopetuksen lumo: Kansainvälinen kirjallisuuskatsaus. https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/files/2017/01/etaopetuksen_lumo.pdf. (Luettu 21.11.2022.)
- Li, L., Worch, E., Zhou, Y. & Aguiton, R. 2015. How and why digital generation teachers use technology in the classroom: An explanatory sequential mixed methods study. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 9 (2), 1–9. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2015.090209>
- Liu X, He W, Zhao L. & Hong J.-C. 2021. Gender differences in self-regulated online learning during the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752131>
- Logan, J. W., Lundberg, O. H., Roth, L. & Walsh, K. R. 2017. The effect of individual motivation and cognitive ability on student performance outcomes in a distance education environment. *Journal of Learning in Higher Education* 13 (1), 83–91. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1139727>. (Luettu 25.9.2023.)
- Lynch, R. & Hennessy, J. 2017. Learning to earn? The role of performance grades in higher education. *Studies in Higher Education* 42 (9), 1750–1763. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1124850>
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uud. painos. Helsinki: International Methelp.
- Murtonen, M., Olkinuora, E., Työjärvi, P. & Lehtinen, E. 2008. "Do I need research skills in working life?" University students' motivation and difficulties in quantitative methods courses. *Higher Education* 56 (5), 599–612. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9113-9>
- Nguyen, D.-D. & Zhang, Y. J. 2011. An empirical study of student attitudes toward acceptance of online instruction and distance learning. *Contemporary Issues in Education Research* 4 (11), 23–38. <https://doi.org/10.19030/cier.v4i11.6486>
- Onwuegbuzie, A. J. & Wilson, V. A. 2003. Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments – a comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education* 8 (2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052447>
- Panadero, E. 2017. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology* 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Parikka, S., Koskela, T., Hietajärvi, L., Ikonen, J. & Salmela-Aro, K. 2022. Korkeakouluopiskelijat. Teoksessa L. Keskilä, S. Kapiainen, M. Mesiäislehto & P. Rissanen (toim.) Covid-19-epidemiaan vaikutukset hyvinvointiin, palvelujärjestelmään ja kansantalouteen: Asiantuntijaraportti, kevät 2022. Raportti 4/2022. Helsinki: THL. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-865-1>
- Parpala, A., Katajavuori, N., Haarala-Muhonen, A. & Asikainen, H. 2021. How did students with different learn-

- ing profiles experience 'normal' and online teaching situation during COVID-19 spring? *Social Sciences* 10 (9). <https://doi.org/10.3390/socsci10090337>
- Pei, L. & Wu, H. 2019. Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis. *Medical Education Online* 24 (1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1666538>
- Qayyum, A. & Zawaki-Richter, O. (toim.) 2018. *Open and distance education in Australia, Europe and the Americas: National perspectives in a digital age*. Singapore: Springer.
- Rautopuro, J. 2010. Sisyfoksen kivi? Tilastollisten menetelmien opetus ja oppiminen kasvatustieteissä. Tutkimuksia 27. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3979-3>
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J. & Caskurlu, S. 2017. Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior* 71, 402–417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>
- Roper, A. R. 2007. How students develop online learning skills. *Educause Quarterly* 30 (1), 62–65. <https://er.educause.edu/articles/2007/2/how-students-develop-online-learning-skills>. (Luettu 25.9.2023.)
- Sadler, D. R. 2005. Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30 (2), 175–194. <https://doi.org/10.1080/0260293042000264262>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I. & Hietajärvi, L. 2022. Study burnout and engagement during COVID-19 among university students: The role of demands, resources, and psychological needs. *Journal of Happiness Studies* 23, 2685–2702. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>
- Schlosser, L. A. & Simonson, M. R. 2009. *Distance education: Definition and glossary of terms*. 3. painos. Charlotte, NC: Information Age.
- Simonson, M., Schlosser, C. & Orellana, A. 2011. Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education* 23 (2), 121–142. <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9045-8>
- Soylu, M. Y. & Bruning R. H. 2016. Exploring self-regulation of more or less expert college-age video game players: A sequential explanatory design. *Frontiers in Psychology* 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01441>
- Tashakkori, A. & Creswell, J. W. 2007. Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (3), 207–211. <https://doi.org/10.1177/1558689807302814>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vu, P. & Fisher, C. E. 2021. Does virtual field experience deliver? An examination into virtual field experience during the pandemic and its implications for teacher education programs. *Open Praxis* 13 (1), 117–125. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.13.1.1191>
- Wang, C.-H., Shannon, D. M. & Ross, M. E. 2013. Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education* 34 (3), 302–323. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779>
- Yilmaz, O. 2015. The effects of "live virtual classroom" on students' achievement and students' opinions about "live virtual classroom" at distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 14 (1), 108–115. <http://openurl.learntechlib.org/?rft.issn=1303%2D6521>. (Luettu 25.9.2023.)
- Yu, Z. 2021. A meta-analysis and bibliographic review of the effect of nine factors on online learning outcomes across the world. *Education and Information Technologies* 27, 2457–2482. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10720-y>
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B. Y. C. & Tan, H. S. 2005. What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *The Teachers College Record* 107 (8), 1836–1884. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00544.x>
- Zhu, Y., Zhang, J. H., Au, W. & Yates, G. 2020. University students' online learning attitudes and continuous intention to undertake online courses: A self-regulated learning perspective. *Educational Technology Research and Development* 68, 1485–1519. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09753-w>

Saapunut toimitukseen: 12.4.2022
Hyväksytyt julkaistavaksi: 13.10.2022



JANNE SÄNTTI – JARI SALMINEN – ANNA KOSKI – MIKKO PUUSTINEN

Tutkimusperustaisuus opetustyön käytäntönä

Säntti, Janne – Salminen, Jari – Koski, Anna – Puustinen, Mikko. 2023. TUTKIMUSPERUSTAI-SUUS OPETUSTYÖN KÄYTÄNTÖNÄ. Kasvatus 54 (4), 370–384.

Tarkastelemme artikkelissamme suomalaisten luokanopettajien näkemyksiä tutkimusperustaisuuden merkityksestä ja toteutumismahdollisuuksista heidän työssään. Käytäntö-arkkitehtuuriteoriaan tukeutuen tutkimme tutkimusperustaisuuskäytäntöä suhteessa muihin opetustyötä määritteleviin käytäntöihin. Haastattelemamme opettajat arvostivat pääsääntöisesti opettajankoulutuksessa saamaansa akateemista ja tutkimusperustaista koulutusta, vaikka sitä myös kritisoiitiin. Pääosin positiivinen suhtautuminen tutkimukseen ja opettajankoulutuksen tarjoama tutkimuksellinen asenne ei kuitenkaan siirry osaksi opetustyön käytäntöä. Opettajankoulutuskäytännön edustama tutkimusperustaisuus koettiin siten kaukaiseksi ja erilliseksi koulussa tapahtuvasta opetuskäytännöstä. Tutkimusperustaisuuden toteuttamismahdollisuuksia estivät myös puutteelliseksi koetut tutkimustaidot, opetustyön hektisyys ja opetushallinnon myöntämät vähäiset resurssit. Omaa työtään pohjiva ja kehittävä tutkimusperustainen opettaja on ollut suomalaisen opettajankoulutuksen tavoite ja on haastattelemiemme opettajienkin mielestä perusteltu ja yleisesti kannatettava ideaali, mutta se on tutkimuksemme mukaan opetustyön käytännössä vaikeasti toteutettavissa. Opettajankoulutuksen ja opettajan työoloja määrittelevän opetustoimen olisi näin ollen syytä edistää opettajan mahdollisuuksia toteuttaa tutkimusperustaisuutta.

Asiasanat: käytäntöarkkitehtuuri, käytäntöjen ekologia, luokanopettaja, opettajankoulutus, opetus, tutkimusperustaisuus

Johdanto

Suomalaisen opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuutta on pyritty määrätietoisesti vahvistamaan 1970-luvulta lähtien, ja opettajan työnkuvaa on samalla rakennettu tieteelliselle perustalle (Simola 2015; Sitomaniemi-San 2015; Sääntti, Puustinen & Salminen 2018). 1970-luvulle ajoittuneen koko koulujärjestelmän uudistuksen katsottiin osaltaan edellyttävän uudenlaista opettajaa, mikä johti muun muassa luokanopettajien koulutuksen siirtymiseen osaksi yliopistollista koulutusta maisteritasoisena tutkintona. Opettajankoulutus sai 1990-luvulla osakseen runsaasti kritiikkiä vähäisestä tutkimuksellisesta orientaatiosta, mutta maisteritasoinen koulutus säilyi yliopistossa.

1990-luvulle ajoittunut peruskoulun uusi opetussuunnitelma-ajattelu siirsi aiempaa enemmän vastuuta opettajakunnalle. Osin yliopistosta tullut akateeminen paine ja toisaalta opettajan vaativammaksi muuttuneet tehtävät edistivät ja vakiinnuttivat näkemystä tutkivasta opettajasta. Opettajien oletettiin havainnoivan omaa toimintaansa, oppilaidensa oppimista ja tuottavan oman opetustyön kannalta relevanttia tietoa sekä toimivan opetuksen kehittäjinä. 2000-luvulla on vahvistunut näkemys tutkimusperustaisesta opettajasta, jonka pedagogisen toiminnan katsotaan perustuvan vielä tutkivaa opettajaa systemaattisemmin tutkimusperustaisuuteen. (Puustinen, Sääntti & Salminen 2015; Salminen & Sääntti 2017; Sääntti ym. 2018.)

Opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuus ja näkemykset tutkimusperustaisesta opettajasta vaihtelevat maittain (Baan, Gaikhorst, Noordende & Volman 2019; Brew & Saunders 2020; Munthe & Rogne 2015). Eurooppalaisia maita yhdistää Bolognan prosessin sekä EU:n komission ja OECD:n kaltaisten tahojen pyrkimys edistää opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuutta (Afdal & Spernes 2018; Commission of the European Communities 2007; Darling-Hammond 2017; OECD 2006). Opettajankoulutusta ovat saattaneet lisäksi ohjailta kulloisetkin ideologiset ja puoluepoliittiset visiot kuten on tapahtunut Ruotsissa. Suomalainen

opettajankoulutus on voinut toimia ilman voimakasta poliittista painetta. Se on saanut sangen vapaasti korostaa opettajan työn akateemista ja yliopistollista lähtökohtaa, mikä on luonut hyvät mahdollisuudet tutkimusperustaisuudelle. (Furuhagen, Holmén & Sääntti 2019.)

Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen tavoitteiden toteutumista varsinaisessa opettajan työssä on tutkittu sangen vähän, vaikka opettajankoulutuksen ja opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta olisi olennaista selvittää, millä tavoin koulutuksen anti siirtyy osaksi opettajien työtä ja koulua. Lähestymistavan toimivuutta arvioitaessa on jouduttu luottamaan lähinnä epäsuoriin havaintoihin, kuten PISA-menestykseen ja opettajan ammattin suosiotaan (Kansanen 2014; Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2020; Toom ym. 2010). Tutkivan työotteen ideaalin toteutuminen koulun työkuulttuurissa on kuitenkin todettu haastavaksi (Nikkola, Lyhty, Rautiainen & Matikainen 2019). Aiemmissä tutkimuksissa opettajat ovat kritisoineet opettajankoulutusta käytännön työn vaatimusten unohtamisesta (Kiviniemi 2000) ja teoreettisen lähestymistavan etäisyyttä opetustyön näkökulmasta (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015). Opettajan tutkintoon kuuluvista ja tutkimusperustaisuutta oleellisesti tukevista tutkimusopinnoista ei koeta välttämättä olevan hyötyä, ainakaan työllistymisen kannalta (Rautopuro, Tuominen & Puhakka 2011). Tutkimusperustaisuus saattaa siten toimia pikemminkin opettajankoulutuksen akateemisen aseman kulttuurisena turvaajana kuin opettajaksi opiskelevan tai opettajan kasvatuksellisen ymmärryksen kivi-jalkana (Kinos, Saari, Lindén & Värrä 2015).

Tässä artikkelissa tarkastelemme luokanopettajina toimivien opettajien kokemuksia tutkimusperustaisuudesta ja sen merkityksestä heidän opetus- ja kasvatustyössään. Teoreettisena viitekehystenä käytämme käytäntöarkkitehtuuriteoriaa ja käytäntöjen ekologiaa, joiden avulla erittelemme opetustyötä mahdollistavia ja rajoittavia tekijöitä tavoitteenamme ymmärtää tutkimusperustaisuuden käytäntöä (Kemmis ym. 2014). Käytäntöarkkitehtuuriteoria muodostaa varsin väljän teoreettisen ke-

hyksen, jota voidaan hyödyntää kasvatuksen ja koulutuksen teoreettisessa tarkastelussa, analyysin välineenä tai kehittämistyössä (Mahon, Kemmis, Francisco & Lloyd 2017). Suomessa käytäntö-arkkitehtuuriteoriaa on käytetty muun muassa koulutuksen teoreettisten ja filosofisten perusteiden analyysissä (Heikkinen, Kiilakoski, Huttunen, Kauko & Kemmis 2018) sekä koulun uudistamiseen kytkeytyvän digitalisaation tarkastelussa (Hoikkala & Kiilakoski 2018).

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millä tavoin opettajat määrittävät tutkimusperustaisuutta, ja miten se kiinnittyy osaksi opetustyön käytäntöä koulun käytäntö-arkkitehtuurissa?
2. Millaiset tekijät mahdollistavat tai rajoittavat tutkimusperustaisen opetuskäytännön muodostumista?

Tutkimusperustaisuuden kontekstit

Tutkimusperustaisuutta on käsitelty kotimaisissa tutkimuksissa (ks. esim. Jakku-Sihvonen & Niemi 2006; Jyrhämä ym. 2008; Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2020; Sitomaniemi-San 2015; Westbury, Hansén, Kansanen & Björkvist 2005), opettajankoulutusta ohjaavissa asiakirjoissa (esim. Opettajankoulutus 2020; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016) sekä tutkimuksissa, joissa on analysoitu kyseisiä asiakirjoja (ks. esim. Simola 2015; Puustinen ym. 2015; Säntti ym. 2018). Koulutuspoliittisissa ohjelmissa tutkimusperustaisuutta on korostettu opettajien työn lähtökohtana. Esimerkiksi Opettajankoulutus 2020-raportti (2007, 13) painottaa opettajien vastuuta kehittää uutta tietoa kasvatuksesta ja koulutuksesta, jolla tarkoitetaan sitoutumista omaa työtä koskevaan toimintatutkimukseen (*classroom-based research*), valmiutta sisällyttää omaan opetukseensa luokkahuone-tutkimuksen ja muun tutkimuksen tuloksia, omien opetusstrategioiden vaikuttavuuden arviointia sekä oman opetuksen uudistamista arviointien pohjalta. Opettajankoulutusfoorumi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 34) esittää niin ikään tutkimusperustaisuuden vahvistamista. Opettajien odotetaan puolestaan sovel-

tavan työssään ajankohtaista tieteellistä tutkimusta ja osallistuvan opettajankouluttajien tavoin kansallisiin ja kansainvälisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin.

Tutkimusperustaisuus on moniselitteinen käsite, jota hahmottelemme neljässä ja osin limittäisessä kontekstissa (ks. Puustinen ym. 2015). Ensinnäkin tutkimusperustaisuuden voidaan sanoa olevan keskeinen osa modernin yliopiston ajattelutapaa ja toimintaa kytkeytyen ensisijaisesti humboldtilaiseen yliopistoi-deaan, johon kuuluvat tutkimuksen ja opetuksen yhteys ja vapaus sekä oletus akateemisesta itsesäätelystä ja ajatus oppiaineiden erillisyydestä. Yksi humboldtilaisuuden kulmakivistä on uuden tiedon tuottaminen ja välittäminen, joiden avulla tavoitellaan auktoriteeteista vapaata kriittistä ajattelua. Lisäksi tutkimuksen katsotaan kuuluvan kaikille yliopistoyhteisön jäsenille opiskelijoista professoreihin. (Furlong 2013, 167–172; Healey & Jenkins 2009.)

Toiseksi tutkimusperustaisuutta voidaan tarkastella kasvatustieteissä ja erityisesti opettajankoulutuksen kontekstissa. Opettajankoulutus voi kytkeytyä akateemiseen traditioon (*academic knowledge traditions*), jossa kasvatustiede näyttäytyy omalakisena tieteenalana. Toisaalta kasvatustieteen akateemisen tradition voidaan katsoa koostuvan kasvatustieteen ja -sosiologian kaltaisista oppiaineista, jotka tuovat kasvatuksen tarkasteluun emotieteidensä lähestymistapoja. Akateemisen tradition vastakohtana on kasvatustiede käytännöstä ponnistavana traditiona (*practical knowledge traditions*), jossa korostuvat esimerkiksi kompetenssit, taidot ja käsityöläisyys käytännöllisen osaamisen ilmentyminä. Vaikka opettajankoulutuksen teoreettisuus ja tutkimuslähtöisyys ovat korostuneet Suomessa, on opetusharjoittelu ja siihen liittyvä opetuskäytäntö edelleen keskeinen osa opettajankoulutusta. Suomalaista opettajankoulutusta voi täten pitää käytäntöä ja teoriaa integroivana traditiona (*integrated knowledge tradition*) (Furlong & Whitty 2017; Puustinen, Säntti & Simola 2022; Westbury ym. 2005)

Kolmannen tarkastelukulman muodostavat varsinaiset toimijat. Suomalaisen

opettajankoulutuksen keskeisten toimijoiden eli opettajankouluttajien työnkuvaan tutkimusperustaisuus kuuluu konkreettisesti tutkimuksen tekemisen muodossa (Säntti, Rantala, Salminen & Hansen 2014; Tryggvason 2012). Opettajankoulutuksen sisältöjen oletetaan olevan tutkimuslähtöisiä, ja opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus harjoittaa argumentoinnin ja pedagogisen päätöksenteon kaltaisia taitoja, joita heidän oletetaan sittemmin toteuttavan toimiessaan opettajina (Toom ym. 2010).

Vaikka opettajaksi opiskelevat ovat osa yliopistoyhteisöä, voidaan heitä tarkastella tutkimusperustaisuuden suhteen omana ryhmänään. Opettajaopiskelijoiden on raportoitu arvostavan tutkimusperustaista koulutusta (Byman ym. 2009; Jyrhämä ym. 2008; Niemi & Nevgi 2014), ja sen on arvioitu tuottavan akateemisesti orientoituneita opettajia (Heikkilä, Hermansen, Iiskala, Mikkilä-Erdmann & Warinowski 2023). Toisaalta osa opettajaksi opiskelevista kokee tutkimusperustaisuuden sisällyksettömänä ja näennäistieteellisenä sekä sen yhteyden käytännön työhön epäselvänä, mikä ei ole inspiroinut heitä omaehtoiseen tutkimustoimintaan (Kinos ym. 2015; Puustinen, Säntti, Koski & Tammi 2018).

Neljäs tutkimusperustaisuuden konteksti on varsinainen opettajan työ. Tutkimusperustaisuuden oletetaan toimivan myös opettajan työn keskeisenä ja kokoavana periaatteena, jolloin kasvatustieteellisellä tutkimuksella ja formaaleilla tutkimusmenetelmillä on opettajan asiantuntijuuden rakentumisessa keskeinen rooli (Sitomaniemi-San 2015, 85). Opettajankoulutuksen tavoitteena on, että opettajaksi opiskelevat sisäistävät opinnoissaan tutkimusperustaisen lähestymistavan ja että he myöhemmässä opetustyössään kykenevät ratkaisemaan kohtaamiaan haasteita teoreettiseen tietämykseensä perustuen (Kansanen 2003; Kansanen 2014). Opettajan ajattelun ja toiminnan ei näin ollen oleteta rakentuvan niinkään intuition, kokemuksen ja tradition varaan, vaan ennen kaikkea systemaattisesti rakennetulle ja empiirisiin havaintoihin pohjautuvalla teoreettiselle perustalle (Kansanen 2014; Toom ym. 2010).

Osa oletetusta opettajan työn tutkimusperustaisuudesta liittyy formaaliin tutkimukseen ja tutkimustaitoihin. Toisinaan tutkimusperustaisuus ymmärretään pikemminkin uteliaisuudeksi. Tutkimusperustaisuus hahmottuuakin opettajille eri tavoin. Erityisesti formaalin tutkimuksen rooli on varsin epäselvä. Englanninkielisessä kirjallisuudessa to *research* ja to *inquire* -verbeillä viitataan varsin erilaiseen toimintaan. Suomessa molemmat käännetään pääsääntöisesti verbillä *tutkia*, mutta jälkimmäisellä viitataan lähinnä tutkivaa asenteeseen, ei formaalin tutkimuksen tekemiseen. (Sitomaniemi-San 2015, 45–46.) Sama aste-ero on havaittavissa tutkivan opettajan (*inquiry*) ja tutkimusperustaisen (*research*) opettajan ideaaleissa.

Käytäntöarkkitehtuuri tutkimusperustaisuuden tulkkina

Käytäntöarkkitehtuurin avulla voidaan kuvata opetustyön kaltaisia sosiaalisia käytäntöjä. Käytäntö tulisi käsittää yhteisöllisesti vakiintuneiden toimintatapojen kokonaisuutena, joka on historiallisesti muotoutunutta ja yhteisesti jaettua. Ajallisuuden ohella toimintaan vaikuttaa kontekstuaalisuus. Siten yhteen kytkeytyvien käytäntöjen vuorovaikutus voi ilmetä hyvin eri tavoin eri aikoina ja eri konteksteissa. Esimerkiksi opetuskäytännössä on edelleen nähtävissä vuosisataisia piirteitä, vaikka käytäntö olisikin muuttunut esimerkiksi digitalisaation seurauksena. Usein tarkastellaan myös käytäntöihin ja ennakohehtoihin kytkeytyviä moraalaisia ja poliittisia ulottuvuuksia. (Heikkinen ym. 2018; Kemmis ym. 2014, 31; Mahon ym. 2017, 2.)

Käytäntöarkkitehtuurin varsinaisen dynamiikan muodostavat kolmenlaiset ennakoehdot, jotka muovaavat käytäntöjä ja jotka muotoutuvat käytännö(i)ssä. Sen lisäksi, että nämä ennakoehdot vaikuttavat käytäntöjen muodostumiseen ja muuttumiseen, niin ne voivat yhtä hyvin mahdollistaa kuin rajoittaa käytäntöjen muotoutumista. Käytäntöarkkitehtuurin avulla voidaan tutkia myös

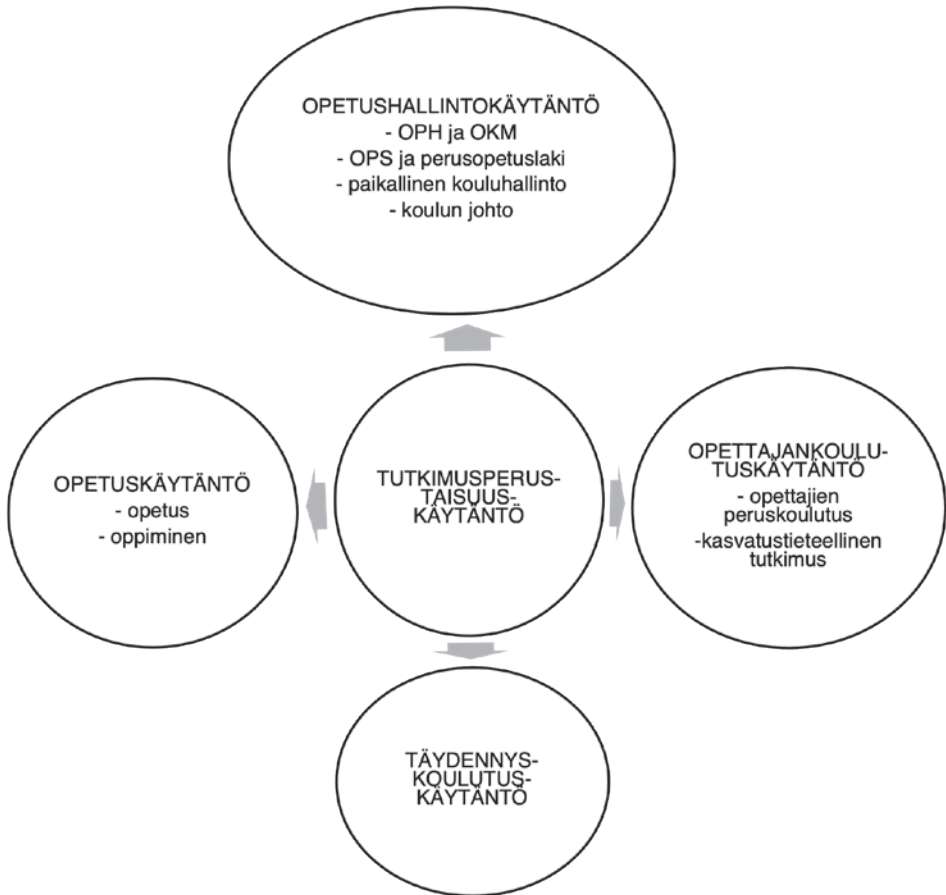
ennakkoehtoisten välisten suhteiden muotoutumista ja muotoutumista. Kulttuuris-diskursiiviset ennakkoehdot määrittävät kielenkäyttöä ja puhetapoja (*sayings*): millaisia puhetapoja ja kieltä käytetään, ja millä tavoin käytäntöä kuvaillaan ja tehdään ymmärrettäväksi? Nämä ennakkoehdot määrittävät myös sitä, mistä on soveliaista tai tärkeää puhua tai millaiset asiat jätetään mainitsematta ja millä käsitteillä sekä miten opettajat puhuvat opetustyöstään (onko puhe tutkimuspohjaista, vai viitataan enemmän omiin kokemuksiin?). Materiaalis-taloudelliset ennakkoehdot käsittelevät puolestaan toiminnan (*doings*) fyysiset puitteet, taloudelliset resurssit sekä muun muassa työnjakoa ja aikatauluja koskevat kysymykset. Sosiaalis-poliittiset ennakkoehdot puolestaan määrittävät toimijoiden suhtautumista toisiinsa ja ympäröivään maailmaan (*relations*) sisältäen muun muassa hierarkiaan ja vallankäyttöön kytkeytyviä kysymyksiä. Opetustyössä on siten kytköksiä muun muassa opetushallintoon. (Kemmis ym. 2014; Mahon ym. 2017.)

Sosiaalis-poliittisten ennakkoehtoisten laajenevat kehät muodostavat alkuperäisen käytäntöarkkitehtuurin jatkokehitemän, joka tunnetaan nimellä käytäntöjen ekologia (*ecologies of practises*). Sen tavoitteena on kuvata yksittäisten käytäntöjen tai käytäntöarkkitehtuurien muodostamia laajempia verkostoja sekä kiinnittää huomiota niiden väliseen vuorovaikutukseen (Mahon ym. 2017, 14–15). Nykymuotoisen massakoulutuksen käytäntöjen ekologia voidaan tiivistää viiteen toisiinsa kytkeytyvään käytäntöön: oppiminen, opettaminen, opettajankoulutus, koulutuspolitiikka ja opetushallinto sekä kasvatustieteellinen tutkimus, jotka kaikki puolestaan jakautuvat lukuisiin alakäytäntöihin (Kemmis ym. 2012, 37). Oppimista ja opettamista voidaan pitää alkuperäisinä käytäntöinä, joita muut käytännöt ovat alkaneet historian saatossa täydentää. Kullakin käytännöllä on omat ennakkoehdot eli kulttuuris-diskursiiviset, materiaalis-taloudelliset ja sosiaalis-poliittiset ulottuvuutensa. Yhdessä nämä käytännöt muodostavat toisistaan riippuvaisten koulutuskäytäntöjen ekologian

eli eräänlaisen koulutukseen ja kasvatukseen liittyvien megakäytäntöjen systeemin. Mikäli käytäntöjen tarkastelussa halutaan liikkua vielä ylempällä yhteiskunnan toimintatasolla, voidaan koulutuskäytäntöä tarkastella suhteessa terveydenhuollon tai järjestystoimen kaltaisiin yhteiskunnan makrotason käytäntöihin.

Toisiinsa limittyvät ekologiat muodostavat monimutkaisen verkoston, joka kuitenkin suo mahdollisuuden tarkastella ennakkoehtoisten toteutumista ja yksittäisten käytäntöjen vaikutusta toisiinsa ja kokonaisuuteen (Heikkinen ym. 2018; Kemmis, Edwards-Groves, Wilkinson & Hardy 2012). Käytäntöjen ekologian avulla voidaan havaita, kuinka esimerkiksi opetustoimen ja opettajankoulutuksen kaltaiset käytännöt kommentoivat, edistivät tai estivät tutkimusperustaisuuden toteutumista opetuskäytännössä. Koulun lukuisten käytäntöjen joukosta keskitymme tutkimuksesamme tutkimusperustaisuuden käytäntöön, joka on keskeinen ja tunnustettu suomalaisen opettajankoulutuksen käytäntö ja myös suomalaisen opettajan työtä kuvaava käytäntö. Itse asiassa tutkimusperustaisuuden kuvataan toisinaan (ks. esim. Opettajankoulutus 2020) olevan niin olennainen osa suomalaisen opettajan työnkuvaa, että voidaan kysyä, onko opetuskäytäntö yhtä kuin tutkimusperustaisuuden käytäntö (Säntti ym. 2018). Analyysimme vuoksi pidämme kuitenkin nämä kaksi käytäntöä erillisinä.

Tutkimuksesamme hyödynnämme käytäntöarkkitehtuuriteoriaa. Olemme kiinnostuneita siitä, miten tutkimusperustaisuus todentuu osaksi opetuskäytäntöä suomalaisen peruskoulun käytäntöarkkitehtuurissa ja erityisesti siitä, miten muut läheiset käytännöt (kuten opettajankoulutus tai opetushallinto) kytkeytyvät siihen sekä mitkä seikat määrittävät sitä erityisesti luokanopettajien kokemina. Tarkastelupisteemme on siten luokanopettajan positio (opetuskäytäntö), johon tutkimusperustaisuuden käytännön oletetaan liittyvän tai olevan keskeinen osa sitä (Säntti ym. 2018). Oheinen kuvio havainnollistaa tutkimusasetelmamme käytäntöjen ekologian.



KUVIO. Opettajan työn tutkimusperustaisuuteen kytkeytyvien käytäntöjen ekologia

Olemme muokanneet Kemmisin ym. (2012, 37) alkuperäistä näkemystä koulutukseen kytkeytyvistä käytännöistä eli koulutuksen ekologista teoriakehystä suomalaista todellisuutta paremmin vastaavaksi. Näin ollen esimerkiksi opettajankoulutuksen käytäntöön sisältyy myös kasvatustieteellinen tutkimus.

Tutkimuksen toteutus ja aineiston analyysi

Erään suuren eteläsuomalaisen kaupungin opetusviraston myönnettyä tutkimusluvan arvoimme peruskoulujen luettelosta kymmenen alakoulua, joiden rehtoreita lähestyimme puhelimitse ja esittelimme heille tutkimuksemme tavoitteet ja toteutuksen. Seuraavaksi

lähestyimme myönteisesti tutkimukseen suhtautuneiden kahdeksan koulun luokanopettajia sähköpostilla. Lopulta keväällä 2019 teema-haasteluihin osallistui 25 luokanopettajaa. Luokanopettajien kokonaismäärä kahdeksassa koulussa oli noin 230, joten tästä populaatiosta tutkimukseen osallistui noin 12 prosenttia. Aineistoa kertyi rivivälillä 1,5 yhteensä 307 sivua (695 356 merkkiä).

Teema-haastattelun runko jakautui kuuteen osaan: 1) taustakysymykset, 2) opettajankoulutus 3) siirtyminen työelämään, 4) kasvatustiede osana opettajan asiantuntijuutta sekä 5) teoria ja käytäntö viitaten opettajan jokapäiväiseen opetustyöhön (ei käytännön käsitteeseen osana käytäntöarkkitehtuuriteoriaa). Kuudes oli kokoava osuus. Ennen varsinaisia haastat-

teluja muokkasimme koehaastattelujen pohjalta haastattelurunkoa ja kysymysten muotoa.

Haastatellut opettajat olivat erilaisia opetusalan työkokemuksen, opiskelupaikan sekä täydentävien koulutusten suhteen. Kokemus opettajantyöstä vaihteli alle vuodesta 34 vuoteen. Opettajaksi opettajat olivat valmistuneet vuosina 1985–2018, joten kaikki olivat käyneet nykymuotoisen akateemisen luokanopettajakoulutuksen. Valtaosa opettajista (16) oli opiskellut pääaineenaan kasvatustiedettä, suorittanut monialaiset opinnot ja valmistunut luokanopettajaksi 4–6 vuodessa. Neljä oli opiskellut ensin maisteritutkinnon muulla alalla ja täydentänyt myöhemmin tutkintoa pedagogisilla ja monialaisilla opinnoilla luokanopettajan kelpoisuuden saamiseksi. Kolmen luokanopettajan tausta oli varhaiskasvatuksessa ja kaksi oli suorittanut opettajaopintonsa opettajien pätevyystämiseksi tarkoitettussa poikkeuskoulutuksessa.

Aineistoanalyysin alun tavoitteena oli päästä käsiksi opettajien tapaan kuvata tutkimusperustaisuutta ja sen merkitystä heidän työssään, minkä vuoksi analyysimme eteni ensin aineistolähtöisesti noudattaen laadullisen aineiston analyysin vaiheita (ks. esim. Ruusuvuori & Tiittula 2017). Kaikki neljä tutkijaa lähti yhdessä etsimään aineistosta tutkimusperustaiseen opetuskäytäntöön kytkeytyviä toistuvia teemoja. Aluksi muodostimme aineistosta alustavia kategorioita, joiden suuntaamina kävimme aineistoa läpi systemaattisemmin. Analyysin edetessä arvioimme yhdessä kategorioiden yhtäläisyyksiä ja eroja sekä yhdistelimme niitä laajemmiksi teemoiksi. Aineistosta rajattiin pois ne osuudet, jotka eivät olleet tutkimuskysymysten kannalta relevantteja. Tunnistimme tutkimusperustaisessa opetuskäytännössä neljä temaattista ulottuvuutta: 1) tutkimusperustaisuus ammatillisen ajattelun tukena, 2) tutkimusperustaisuus opettajan pätevyyden legitimoijana, 3) kasvatustiede asiantuntijuuden perustana sekä 4) tutkimukseen pohjautuva oman työn ja koulun kehittäminen.

Analyysin toisessa vaiheessa tarkastelimme tutkimusperustaisuuteen liitettyjen merkitys-

ten ilmentymiä käytäntöarkkitehtuurien näkökulmasta, joten analyysimme muuttui aineistolähtöisestä teoriapohjaiseksi. Yhdistimme ensimmäisen ja toisen ulottuvuuden: kytkimme tutkimusperustaisuuden taustalla olevan ammatillisen ajattelun opettajan asemaan ja pätevyYTEEN (ideat ja ajattelu, *sayings*). Toiseksi yhdistimme kasvatustieteen kaksi jälkimmäistä ulottuvuutta eli kasvatustieteen asiantuntijuuden perustana oman työn ja koulun kehittämiseen, jotka puolestaan kuvaavat ensisijaisesti toimintaa (*doings*). Ideoiden ja ajatusten tason irtaantuminen toiminnan tasosta kuvaa haastattelemiemme opettajien näkemyksiä tutkimusperustaisuudesta, jossa erilaisilla suhteilla (*relations*) on joko toimintaa edistävä tai jarruttava vaikutus.

Empiirisen aineiston tulkinnessa keskityimme siihen, millä tavoin opettajat kommentoivat heille tarjolla olleita käytäntöarkkitehtuurin suomia ennakkoehtoja eli sanomisia, tekemisiä ja suhteita puhuessaan omasta työstään ja tulkitessaan tutkimusperustaisen käytännön rajaavia ja mahdollistavia ennakkoehtoja (muun muassa asenteet, resurssit sekä työtä ohjaavat tekijät). Valitsimme haastatteleluista aineistoesimerkkejä havainnollistamaan kutakin teemaa.

Opettajat tulkitsevat tutkimusperustaisuutta

Tutkimusperustaisuus opettajan ajattelun tukena sekä pätevyyden ja arvostuksen legitimoijana

Valtaosa opettajista arvosti tutkimusperustaista opettajankoulutusta ja hyväksyi sen merkityksen omassa työssään. Tutkimusperustaisuus hahmottui opettajille tutkivana ja uteliaana asenteena kasvatustyötä kohtaan sekä ajattelun välineenä, joka auttaa jäsentämään koulutodellisuutta. Opetustyöhön kuuluva pedagoginen ajattelu kytkeytyi akateemiseen koulutukseen ja sen myötä saatuihin ajattelun taitoihin, kuten seuraavat opettajat kertoivat haastatteluissaan:

Suurin muutos mitä mä ite koen, mitä tapahtu, oli mun siis siinä ajattelussa. Se että mun kaikesta tekemisestä tuli mun opintojen myötä, mä tiedostan mitä mä teen ja miksi. (H5.)

Et tavallaan se problematisointi tulee sen koulutuksen kautta ja semmoset metatason kysymykset. Et se on se koulutuksen arvo. Eikä vaan sillai et toistaa semmosia vanhoja ohjeita, mitä on saanu kotoa tai muistaa omilta, kouluajoilta. (H7.)

Koulutus oli antanut välineitä omien uskomuksien ja totuttujen toimintatapojen kyseenalaistamiseen. Tutkimusperustaisuus tarkoitti opettajille ensisijaisesti kykyä käsitteellistää omaa toimintaa ja suhtautua kriittisesti omaan työhönsä sekä tehdä pedagogisesti tarkoitukseenmukaisia ratkaisuja. Tutkimusperustaisuus kiinnittyi opettajien kommentoissa vahvasti opettajien akateemiseen koulutukseen, jolla on puolestaan selkeä kytkeä opettajan ammatin arvostukseen. Oman työnsä näkökulmasta akateemisiin opintoihin kriittisemmin suhtautuneet opettajatkin, kuten seuraavan aineistositaatin H14, olivat kuitenkin valmiita säilyttämään koulutuksen yliopistossa maisteritasoisena koulutuksena:

Mä oon usein pohtinu sitä et tavallaan se mitä mä olisin tarvinnu nii olis menny ihan seminaariin tai se ei tarttis yliopisto-opetusta. Et jos se olis vaan oikeesti alansa asiantuntijat, jotka kertoo nää kommervenkit ja kertoo et mitä täs kannattaa ottaa huomioon, niin se olis varmasti mulle, voinu olla hyvinki antoisaa. Mä uskon siihen että tää yliopisto- ja maisteritason koulutus on säilytettävä, ihan siitä näkökulmasta että, sit professio säilyy siinä. Et se arvo tavallaan siinä ammatissa ja säilyy ja se että sul on, et no just se et opettajuus on professio.

Akateeminen koulutus tuntui takaavan opettajalle professiostatuksen, joka puolestaan luo akateemista uskottavuutta ja legitimoii opettajan toimintaa. Oman tieteenalan yliopistollinen tutkinto toimii myös erottavana tekijänä pätevän ja epäpätevän opettajan välillä. Yliopistomuotoinen opettajankoulutus tuottaa

ensinnäkin käyttöarvoa: opettajankoulutus ja sen edustama tutkimusperustaisuus tarjoavat opettajille sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat osoittautuneet hyödylliseksi opettajan toimeensa. Toisaalta akateeminen opettajankoulutus luo myös vaihtoarvoa; se suo opettajille mahdollisuuden merkitykselliseen työhön, suhteellisen turvattuun toimeentuloon ja ennen kaikkea statukseen (Labaree 2000). Erityisesti akateemisen koulutuksen statusta arvostettiin. Sen sijaan opettajat kritisoivat runsaasti opettajan nykyistä työnkuvaa ja palkkauksen alhaista tasoa suhteessa työn vaativuuteen.

Opettajien puheenvuoroissa tutkimusperustaisuuden käytäntö rakentui sellaisille diskursiivisille ja kulttuurisille ennakkoehtoille, jotka olivat auttaneet ymmärtämään omaa opetuskäytäntöä. Samoin tutkimusperustaisuus koettiin toimintaan liittyvänä materiaalisena ennakkoehtona, jolla on todellista merkitystä opettajan työssä. Edelleen akateeminen opettajankoulutus ja tutkimusperustaisuus kutsuivat opettajat osaksi akateemisten suhteiden ja käytäntöjen maailmaa. Vaikka opettajat pohtivat vaihtoehtoja yliopistolliselle opettajankoulutukselle, päätyivät he hyväksymään poikkeuksetta yliopistollisen koulutuksen, jolla on selkeä symboliarvo opettajille. Opettajan koulutuksen käyttöarvon osalta opettajat esittivät kuitenkin kasvatustieteeseen liittyviä ristiiriitaisia näkemyksiä. Opettajankoulutuksen edustama akateeminen maailma ja peruskoulutodellisuus erottautuivat opettajien kommentoissa kahdeksi selvästi erilaiseksi toimintakentäksi erilaisine käytänteineen, vaatimuksineen ja odotuksineen. Akateeminen peruslähtökohta siis hyväksyttiin, mutta opettajankoulutuksen sisältöjä ja toimintatapoja sekä kasvatustiedettä kritisoitiin runsaasti.

Kasvatustieteen merkitys asiantuntijuuden perustana ja opettajat työnsä sekä koulun kehittäjinä

Parhaimmillaan kasvatustieteellinen tieto toimii asiantuntijuuden perustana ja tarjoaa yhteisen kielen käsitteellistää kasvatukseen kuuluvia ilmiöitä. Silti opettajien, esimerkiksi

seuraavan sitaatin H4:n, mukaan opettajan-koulutuksen kasvatustieteelliset sisällöt ja lähestymistavat eivät olleet relevantteja opetustyön vaatimusten kannalta:

kasvatustieteellinen tutkimus jotenki on niin vaikeesti mitattavissa, et enemmän et jos jotain teoriaa, niin enemmän kasvatopsykologiaa...ja sit erityispedagogiikkaa, et tää kasvatustiede on vähän semmonen, et jotenki ei pysty suhtautuu vakavasti, ja siks jostain syyst ei halua lukee mitään kasvatustieteellist.

Kasvatustiede ei kyennyt antamaan useiden vastaajien mielestä joko suoria vastauksia tai välineitä tarkastella opetustyön haastavia tilanteita. Opettajat kuvasivatkin runsaasti erilaisia käytäntöpainotteisia opintojaksoja, joiden tulisi kuulua opettajankoulutuksen sisältöihin ja joiden avulla he olettaisivat selviävänsä nykyisestä työstään paremmin. Nämä välineelliset odotukset ovat ristiriidassa tutkimusperustaisen lähestymistavan lähtökohdan kanssa ja toisaalta kyseenalaistavat sen, että opettajat olivat kokeneet tutkimusperustaisuuden tarjonnan heille yleisiä ajattelun ja ymmärryksen välineitä. Tarkennettaessa tutkimusperustaisuutta erityisesti kasvatustieteeseen se ei tarjonnutkaan ajattelun välineitä vaan näyttäytyi sekavana, puutteellisena tai arjesta vieraantuneena tieteenalana.

Opettajat, muun muassa edellisen sitaatin opettaja H4, kaipasivat lisää erityispedagogisia ja psykologisia sisältöjä, jotka eivät heidän mukaansa kuuluneet varsinaisesti kasvatustieteeseen. Monet esittivät ennen kaikkea toiveita saada tukea oppilaan hallinnan haasteisiin, mikä heijastelee teknologista tiedonintereisiä (ks. esim. Heikkinen ym. 2018; Kemmis ym. 2014, 25–26). Toisaalta teoriaa itsessään ei koettu hyödyttömäksi. Muutkin tieteenalat, esimerkiksi psykologia, sosiologia tai vaikkapa aivotutkimus, koettiin opettajan työn kannalta merkitykselliseksi. Tämä viittaa kapeaan käsitykseen erityisesti kasvatustieteestä ja kasvatustieteellisen teorian roolista.

Kysyttäessä opettajilta heidän suhteestaan kasvatustieteeseen he kertoivat seuraavansa

lähinnä mediassa käytävää kasvatusalan ajankohtaista keskustelua. Varsinaiselle kasvatustieteelliselle kirjallisuudelle tai tutkimuksen seuraamiselle ei työn ohessa koettu jäävän aikaa eikä energiaa: ”Mut et ehkä täs on tavallaan se ristiriita koska tää työ on myös niin hektistä ja voimia vievää ja riippuen oppilasaineksesta. Ni sit ei jää ehkä itelle voimia siihen oman osaamisen kehittämiseen, vaikka halua olisi-kin.” (H3.) Ongelmaksi koettiin myös tieteellisen tiedon saavutettavuus. Opetustyön kannalta olennaisen tutkimuskirjallisuuden löytäminen oli haastavaa tai sen lukeminen koettiin työlääksi. Moni opettajista myönsi, ettei ole työhön siirtymisen jälkeen lukenut yhtään kasvatustieteellistä tekstiä. Vaikka diskursiiviset ennakkoehdot tukivat ajatusta opettajasta oman työnsä tutkijana, eivät materiaalis-taloudelliset ennakkoehdot mahdollistaneet sitä. On siis jossain määrin samantekevää, odotetaanko opettajien tekevän pienimuotoista luokkahuonelähtöistä tutkimusta ilman raportointia tai tieteelliseen julkaisuun tähtäävää tutkimusta, koska opettajilla ei yksinkertaisesti ole aineistomme perusteella mahdollisuuksia kumpaankaan.

Toisaalta opettajien joukossa oli myös oman ammattitaidon jatkuvaa kehittämistä välttämättömänä pitäviä ja siihen myönteisesti suhtautuvia. Ammatillista osaamista oli yritetty vahvistaa monin tavoin, kuten opiskelamalla erityispedagogiikkaa. Työelämässä eteen tulleet haastavat tilanteet tai vaikkapa uudet pedagogiset lähestymistavat olivat inspiroineet opettajia osallistumaan täydennyskoulutuksiin. Yhteistä näille oli jokin koettu akuutti tarve vahvistaa ammatillista tietämystä tai osaamista sekä ennen muuta opettajan oma kiinnostus asiaan. Paikallisen koulutuksen järjestäjän tarjoamiin pakollisiin koulutuksiin suhtauduttuttiin sen sijaan varsin kriittisesti. Kaiken kaikkiaan täydennyskoulutuksiin osallistuminen vaikutti aineistomme perusteella olevan varsin sattumanvaraista ja lyhytjänteistä. Lisäksi muutamat opettajat arvioivat täydennyskoulutuksen perustuvan kaupallisiin intresseihin sen sijaan, että se olisi perus-

tunut esimerkiksi tutkimusperustaiseen ajateluun ja toimintaan (ks. myös Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2020).

Oman työn jatkuva kehittäminen tai koulun kehittäminen vaatisi opettajien mukaan uudenlaista resursointia opettajien palkkaukseen ja työaikaan. Ajan lisäksi haasteeksi koettiin opettajan työhön kytkeytyvät sosiaaliset ennakkoehdot. Valmistumisen jälkeen yhteys yliopistomaailmaan katkeaa nopeasti, ja sosiaalisen sidoksen lisäksi näyttäisi katkeavan myös ajatusten ja ideoiden välittyminen opetustyön arjessa. Kasvatustieteen tutkijat työskentelevät erilaisissa kontekstissa kuin opettajat, eivätkä nämä maailmat juurikaan opettajien mukaan kohtaa; monet opettajat toivoivatkin tutkijoiden ja opettajien välille tiiviimpää yhteistyötä. Tästä hyötyisivät tutkijat, jotka saisivat ajankohtaista tietoa suoraan kentältä, ja opettajat kuulisivat uusimmasta tutkimuksesta ja saisivat tukea oman työnsä analysoimiseen sekä sen kehittämiseen.

Seuraava opettajan (H16) puheenvuoro kärjistää kahta opettajan työtä määrittävää käytäntöä eli tutkimusperustaisuutta ja opetushallintoa: ”Toivon tietysti, että kaikki tämä mitä meiltä tääl koulus odotetaan kaikki nämä muutokset ja muut niin perustuu johonkin tutkimukseen. Et siin mielessä kun näitä toimintatapoja on vähän niin ku saneltu et mitä pitäisi muuttaa.” Kyseinen opettaja peräänkuulutti tutkimusperustaisia kriteerejä kouluun kohdistuville muutostoiveille. Koulun uudistukset kiinnittyivät haastattelemiemme opettajien mukaan toistuvasti koulutuspoliittisiin linjauksiin tai uusimman opetussuunnitelman mukaan tulleisiin muutoksiin, kuten laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin, ilmiöpohjaiseen opiskeluun, laajentuviin oppimisympäristöihin tai digitaalisuuteen. Moni haastatelluista opettajista kyseenalaisti koulun ja opetuksen jatkuvan uudistamisen logiikan ja tarpeen. Käytäntöarkkitehtuurin näkökulmasta tarkasteltuna merkittävä osa koulun kehittämistyöstä näyttäisi näin jääneen lähinnä epärealistisen diskurssin tasolle vailla vastiketta todellisiin toiminnan ja vuorovaikutussuhteiden ennakkoehtoihin. Eräs opettaja (H20) esitti selkeäs-

ti, mihin hän haluaa turvautua työssään: ”Mä jotenkin ajattelen et yliopistomaailma ois se mihin meiän pitäs, eikä nää liike-elämän konsultit”.

Opettajien toiveet tiedeyhteisöön ja kasvatustieteelliseen tutkimukseen turvautumisesta nostivat esiin kysymyksen opettajan toimijuudesta. Suomalaista opettajaa on tavattu kuvata autonomisena asiantuntijana, mutta tätä väitettä ei tutkimuksemme täysin tue. Aineistossamme tuli esille runsaasti opettajan työhön vaikuttavia kielteisiä tekijöitä, joihin haastattelemamme opettajat eivät kokeneet pystyvänsä vaikuttamaan. Turhautuneiden opettajien mukaan heidän näkemyksiään ei oteta huomioon koulun uudistamispyrkimyksissä. Haastattelemamme opettajat mielsivät itsenä opetustyön asiantuntijoiksi, kun taas opetuksen järjestäjä ja kouluhallinto kuvattiin toimijoiksi, joilla ei ole käsitystä koulun arjesta tai siitä, mikä koulussa ylipäätään on mahdollista. Opettajankouluttajat ja kasvatustieteen tutkijat sijoittuivat jonkin näiden kahden leirin välimaastoon. Käytäntöarkkitehtuuriteorian näkökulmasta polarisoitunut tilanne (me, jotka tiedämme, ja he, jotka eivät tiedä) muodostaa rajoittavan sosiaalisen ennakkoehdon tutkimusperustaiselle työorientaatiolle sekä koulun kehittämislle.

Yhteenveto

Millä tavoin opettajat määrittävät tutkimusperustaisuutta, ja miten se kiinnittyy osaksi opetustyön käytäntöä koulun käytäntöarkkitehtuurissa?

Tarkasteltaessa opettajien opetuskäytäntöä suhteessa opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuuteen asetelma näyttää kulttuurisdiskursiivisessa sanallisessa ulottuvuudessa ensisijaisesti myönteisenä ja uskottavana. Tutkimusperustaisuus edusti opettajille ammatillista uteliaisuutta, kriittistä perusasennetta ja joissain tapauksissa myös todellisia ajattelun välineitä, jotka parhaimmillaan edesauttavat tarkoituksenmukaisen pedagogiikan toteuttamista opetustyössä. Opettajat hyväksyivät ajatuksen siitä, että akateemisen koulutuksen saa-

neen opettajan työnkuvaan kuuluu oman työn kehittäminen.

Pätevyyden ja ennen kaikkea opettajan ammatin arvostuksen näkökulmasta akateeminen ja tutkimuspainotteinen opettajankoulutus oli aineistossamme perusteltu koulutuksen lähtökohta. Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen perussanoma hyväksyttiin, mutta samaan aikaan koulutuksen akateemisen diskurssin koettiin vaikenavan monista opetusikäntönnön haasteista. Opettajankoulutus antoi opettajien mielestä opetuskäytännöstä kovin kapean tai joiltain osin epärealistisen kuvan. Tällöin opettajankoulutuksen määrittelemä tutkimusperustaisuus ei kiinnity toivotulla tavalla niihin ennakkoehtoihin, joiden varassa opettajat joutuvat opetustyössään toimimaan. Mitä lähemmäksi siirrytään ajatusten ja ideoiden tasolta kohti opettajan jokapäiväistä kasvatustyötä (*doings*), sitä epätodennäköisemmältä näyttää tutkimusperustaisuuden kiinnittymisen opettajien opetuskäytäntöön.

Millaiset tekijät mahdollistavat tai rajoittavat tutkimusperustaisen käytännön muodostumista?

Diskursiiviset ennakkoehdot puoltavat opettajien näkemystä tutkimusperustaisuudesta, mutta siirryttäessä materiaalis-taloudellisten ennakkoehtojen piiriin – tekemiseen ja toimintaan – tilanne muuttuu merkittävästi. Ensinnäkin kasvatustiede ei kyennyt opettajien mukaan tarjoamaan opetuskäytännössä tarvittavia arjen hallinnan välineitä, mikä on ristiriidassa tutkimusperustaisen käytännön ja ajattelutavan kanssa. Toisaalta se on ristiriidassa akateemisen koulutuksen arvostuksen kanssa. Lisäksi tutkimusperustaisuus nimenomaan vaativassa tutkimuksellisessa mielessä osana opettajan työtä todettiin lähes poikkeuksetta ongelmallisena, ellei suorastaan mahdottomana ajankäytön, resurssien, osaamisen tai omassa työssä jaksamisen kannalta.

Sosiaalis-poliittisten ennakkoehtojen avulla oli mahdollista tarkastella sitä, kuinka opetuskäytännön edustajat eli opettajat näkivät itsensä osana koulutuksen laajaa käytäntöä. Vaik-

ka haastattelemamme opettajat identifioituvat tutkimusperustaisuuteen ja hyväksyivät työnsä akateemisen lähtökohdan, kokivat he olevansa varsin kaukana niin opettajankoulutuksesta kuin opetushallinnosta. Kyseiset tahot edustavat eri tavoin rakentuneita ja toimivia käytäntöjä, jolloin ne eivät kykene tarjoamaan resursseja ja opettajan työtä tukevia sosiaalisia käytänteitä. Sen sijaan ne asettivat haastattelemiemme opettajien mielestä ensisijaisesti kohtuuttomia ja arjesta irrallisia vaatimuksia, jotka eivät usein palvelleet varsinaista opetuskäytäntöä ja olivat jopa asetelmiltaan vastakkaisia tutkimusperustaisuuden kanssa.

Pohdinta

Tutkimuksemme purkaa itsenäisen ja tutkimusperustaisen opettajan ja kasvatustieteiden ammattilaisen myyttiä, joka on ollut suomalaisen opettajankoulutuksen johdonmukainen tavoite. Suomessa on vallinnut poikkeuksellisen hyvät mahdollisuudet tutkimusperustaisuuden toteutumiseen opettajankoulutuksessa, ja tutkimusperustaisuuden on oletettu jatkuvan opettajankoulutuksen tavoitteiden ja koulutuspoliittisten linjausten mukaan myös varsinaisessa opetustyössä. Tutkimuksemme perusteella tutkimusperustaisuuden merkitystä voidaan kyseenalaistaa koulun arjessa.

Vakuuttaessaan antavansa tuleville opettajille jokapäiväisen työn haasteiden ratkaisemiseen liittyvän teoreettisen tietämyksen (ks. esim. Kansanen 2003, 89; Westbury ym. 2005) opettajankoulutus itse asiassa lupaa jotain sellaista, joka toimii opettajankoulutuskäytännön diskursiivisessa, toimintaa ja suhteita ylläpitävässä akateemisessa käytäntöarkkitehtuurissa. Tämä käytäntöarkkitehtuuri ei kuitenkaan siirry ongelmattomasti opettajien edustamaan opetuskäytäntöön. Tuloksemme vahvistavat näkemystä dekontekstualisaatiosta suomalaisessa opettajankoulutuksessa: opettajankoulutus ei kykene tarjoamaan riittävää analyttistä tarttumapintaa opetuskäytäntöön (tai opettajan työn kontekstiin), johon se pyrkii valmistamaan opettajaksi opiskelevia (Puustinen ym. 2022).

Opettajat pääsääntöisesti hyväksyvät ajatuksen siitä, että suomalainen opettaja lukee oman alansa tieteellistä tekstiä ja soveltaa lukemaansa tutkimuksellisella otteella (ks. esim. Merimaa 2010; Opettajankoulutus 2020) sekä sen, että opettaja tekee itsenäistä tutkimusta. Niiden toteutumiselle ei kuitenkaan näytä olevan mahdollisuuksia nykyisessä koulutodellisuudessa. Opettajat eivät opetustoimen asettamilta kehittämistehtäviltä ja ilmeisen haastavalta jokapäiväiseltä opetustyöltään ennätä lukea oman alansa tutkimuskirjallisuutta, tutkia tai kehittyä tärkeiksi kokemiensa intressien mukaisesti.

Haastattelemamme opettajat kritisoivat niin runsaasti työoloja ja peruskoulun tilaa, että päätimme ottaa nuo kommentit vastoin alkuperäisiä suunnitelmiamme osaksi analyysiämme ja opettajan työhön vaikuttavia ennakoheitoja. Valinta osoittautuikin perustelluksi, sillä huoli omasta jaksamisesta ja koulun suunnasta kytkeytyi opettajien puheissa tutkimusperustaisuuteen. Vaikka opettajien spesifit toiveet ja työssä uupuminen on syytä ottaa vakavasti, kyse lienee pikemminkin työehdoista ja -kulttuurista sekä täydennyskoulutukseen kuuluvista aiheista. Kaikkea työssä tarvittavaa osaamista ei voi opettajankoulutuksessa luonnollisesti käsitellä. Opettajankoulutuksen tutkimusperustaiset akateemiset sisällöt ja lähestymistavat voivat parhaimmillaan suoda välineitä huoliksi mainittujen seikkojen havaitsemiseen, kriittiseen tarkasteluun ja niistä keskusteluun, mutta ovat tuskin ratkaisu kaikkiin koulun arjen ongelmiin ja työssä jaksamiseen.

Vaikka alun perin halusimme pitää tutkimusasetelmamme opettajankoulutuskäytännön ja opetuskäytännön välisenä, mukaan tuli myös opetushallintokäytäntö. Meidän tutkijoiden edustamaan tutkimusperustaiseen käytäntöön suhtauduttiin kuin arvokkaaseen, mutta kaukaiseen vieraaseen, jonka soisi käyvän useammankin kylässä. Synnä kohteluun on saattanut olla vieraanvaraisuus. Monissa kutsuissa oli mukana ajatus siitä, että nyt siellä yliopistossa nähdään, mitä täällä kentällä oikeasti tapahtuu. Kriitiikin kärki kohdistuu opetus-

hallintokäytäntöön, joka oli aineistossamme sangen erittelemätön; sitä edustivat opettajiemme puheenvuoroissa koulun oma johdon lisäksi Opetushallitus ja opettajien työntäjän koulutoimi. Jos olisimme haastatelleet jonkin toisen opetustoimen alaisuudessa toimivia opettajia, olisivat tuloksemme saattaneet olla nykyisestä poikkeavia. Mahdollinen jatkotutkimuksen aihe onkin opetushallinnon alueelliset erot ja eri tasojen tarkempi tarkastelu.

Tulkitsemme joka tapauksessa opettajien näkemyksiä opetuskäytännöstänsä siten, että opetushallinnon eri tasoilla riittää pohdittavaa: Mikä on nykyisessä koulussa ja opetuskäytännöissä toimivaa? Mikä olisi ehdottomasti muutettava? Mihin opettajien olisi työssään syytä keskittyä? Mihin he kykenevät sekä mitä yliopistollisen koulutuksen käyneet kasvatustieteen ammattilaiset pitävät tarpeellisena? Tutkimusperustaisuuden toteutuminen tuntuu olevan sangen haastavaa, ja opettajien osaaminen ei vaikuta pääsevän monilta osin suotuisasti käytäntöön. Pelkkä korkeakoulutus, asiantuntijuus ja lähtökohtaisesti myönteinen suhtautuminen tutkimukselliseen työorientaatioon ei takaa laadukasta opetusta tai työssä viihtymistä. Tilannetta voisi verrata julkisen terveydenhuollon tilaan: ei korkeasti koulutetut ja tunnustetun profession omaavat lääkäritkään ole tae toimivista terveyspalveluista, jollei heihin luoteta ja tarjota resurssien lisäksi hyviä työoloja.

On selvää, että opetushallinto kykenee asettamaan opetuskäytäntöä koskettavia oletuksia ja suoranaisia vaatimuksia enemmän kuin opettajankoulutuskäytäntö. Mikä on siten näiden kahden opetuskäytännön ulkopuolisen käytännön välinen suhde määrittellessään opetuskäytäntöä ja siten opettajan työtä? Kuluuko tutkimusperustaisen opettajan olla myös muutosmyönteinen? Pahimmassa tapauksessa opettajankoulutus edellyttää opettajilta kategorista uudistumista ja muutosmyönteisyyttä tutkimusperustaisuuden nimissä. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettajankoulutus ei kommentoi tai tarkastele kriittisesti koulutuspoliittisia tai opetushallinnon re-

formeja, vaan pikemminkin legitimoine antamalla uudistuksille akateemisen hyväksynnän ja olettaa samalla opettajakunnan hyväksyvän ehdotukset. (Simola 2015, 82–84, 119, 128.)

Tutkimuksemme pohjalta esitämme seuraavaa opettajankoulutukselle: sen tulee itsenäisenä käytäntönä pohtia realistisesti sitä, miten se määrittelee tuleville opettajille tutkimusperustaisuuden merkitystä ja mahdollisuuksia opetuskäytännön haastavassa käytäntöarkkitehtuurissa. Tämä edellyttää tutkimuksemme mukaan parempaa ymmärrystä opetuskäytännön todellisuudesta. Yksi käytännön ratkaisu on se, että tutkimusperustaisuutta opetetaan nykyistä konkreettisemmin, esimerkiksi erilaisissa tutkimustyöpajoissa, joissa opettajaksi opiskelvia pyritään sosiaalistamaan tutkimusperustaiseen toimintakulttuuriin (ks. esim. Afdal & Spernes 2018; Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2020). Toiseksi olisi vakavasti pohdittava, tulisiko opettajien täydennyskoulutuksen olla nykyistä akateemisempaa ja tutkimuspainotteisempaa (ks. esim. Niemi ym. 2018). Yliopistojen sitoutuminen opettajien perus-, perehdyttämis- ja täydennyskoulutuksen uudistamiseen estäisi tutkimusperustaisen ajattelun ja toiminnan katkeamisen opettajankoulutuksesta valmistumisen jälkeen. Opetustoimi voisi puolestaan vahvistaa tutkimusperustaisuutta varaamalla sille riittäviä resursseja työaikaan. Systemaattisesti toteutettuna tämä edellyttäisi muutoksia virkaehtosopimukseen sekä opettajien työajan kohdentamisen tarkempaa määrittelyä.

Vaikka haastattelemamme opettajat olivat erittäin kriittisiä ja halusivat myös merkittäviä muutoksia opettajankoulutuksen tavoitteisiin ja sisältöön, luottivat opettajat suomalaisen opettajankoulutukseen ja myös sen keskeiseen ajatukseen tutkimusperustaisuudesta. Oman arviomme mukaan haastateltavaksemme päätyi tavanomaista enemmän samaansa koulutusta ja työtään arvostavia opettajia. Oletuksemme ollessa oikeansuuntainen jää pohdittavaksi, kuinka kielteisesti tutkimusperustaisuuteen tai ylipäättään opettajankoulutukseen suhtautuvat opettajat kokevat lähestymistavan

merkityksen jokapäiväisessä opetustyössä, jos se myötämielistenkin keskuudessa koettiin suhteellisen haastavaksi. Oman aineistomme perusteella katsomme kuitenkin, että ilmaisulle luottamukselle on hyvä rakentaa suomalaisen opettajankoulutuksen tutkimusperustaista tulevaisuutta.

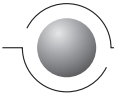
Lähteet

- Afdal, H. W. & Spernes, K. 2018. Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 74, 215–228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>
- Baan, J., Gaikhorst, L., Noordende van't, J. & Volman, M. 2019. The involvement in inquiry-based working of teachers of research-intensive versus practically oriented teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education* 84, 74–82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.001>
- Brew, A. & Saunders, C. 2020. Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslähti H. & Kansanen, P. 2009. Educating inquiry-oriented teachers: Students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation* 15 (1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/13803610802591808>
- Commission of the European Communities. 2007. Improving the quality of teacher education. Communication from the commission to the Council and the European parliament 3.8.2007. <https://op.europa.eu/s/y0KW>. (Luettu 27.9.2023.)
- Darling-Hammond, L. 2017. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education* 40 (3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Furlong, J. 2013. *Education - an anatomy of the discipline: Rescuing the university project?* Abingdon, Oxon: Routledge.
- Furlong, J. & Whitty, G. 2017. Knowledge traditions in the study of education. Teoksessa G. Whitty & J. Furlong (toim.) *Knowledge and the study of education. An international exploration*. Oxford: Symposium Books, 13–60.
- Furuhagen, B., Holmén, J. & Säntti, J. 2019. The ideal teacher: Orientations of teacher education in Sweden and Finland after the second world war. *History of Education* 48 (6), 784–805. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1606945>
- Healey, M. & Jenkins, A. 2009. *Developing undergraduate research and inquiry*. York: The Higher Education Academy.

- Heikkilä, M., Hermansen, H., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. 2023. Epistemic agency in student teachers' engagement with research skills. *Teaching in Higher Education* 28 (3), 455–472. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1821638>
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope ei saa oppia: Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. *Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6093-3>
- Heikkinen, H. L. T., Kiilakoski, T., Huttunen, R., Kauko, M. & Kemmis, S. 2018. Koulutustutkimuksen arkkitehtuurit. *Kasvatus* 49 (5), 368–383.
- Hoikkala, T. & Kiilakoski, T. 2018. Digitalisaation pedagogiikka ja jatkuvan oppimisen ristiriidat. Teoksessa M. Hirvola (toim.) *Koulutuksen digiloikka: Miten onnistumme suomalaisten osaamisen päivittämisessä*. Helsinki: Teollisuuden palkansaajat, 12–53.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.) 2006. Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators. *Kasvatusalan tutkimuksia* 25. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. 2008. The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education* 31 (1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02619760701844993>
- Kansanen, P. 2003. Teacher education in Finland: Current models and new developments. Teoksessa B. Moon, L. Vlăsceanu & C. Barrows (toim.) *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bukarest: UNESCO, 85–108.
- Kansanen, P. 2014. Teaching as Master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. Teoksessa O. McNamara, J. Murray & M. Jones (toim.) *Workplace learning in teacher education: International practice and policy*. Dordrecht: Springer, 279–292.
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Wilkinson, J. & Hardy, I. 2012. Ecologies of practices. Teoksessa P. Hager, A. Lee & A. Reich (toim.) *Practice, learning and change: Practice-theory perspectives on professional learning*. Dordrecht: Springer, 33–50.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. 2014. Praxis, practice and practice architectures. Teoksessa S. Kemmis, J. Wilkinson, C. Edwards-Groves, I. Hardy, P. Grootenberg & L. Bristol (toim.) *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer, 25–41.
- Kinos, J., Saari, A., Lindén, J. & Värri, V.-M. 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? *Kasvatus* 46 (2), 176–182.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Labaree, D. F. 2000. Educational researchers. Living with a lesser form of knowledge. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T. Hauge & J. Muller (toim.) *Life and work of teachers: International perspectives in changing times*. Lontoo: Falmer Press, 55–75.
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S. & Lloyd, A. 2017. Introduction: Practice theory and the theory of practice architectures. Teoksessa K. Mahon, S. Francisco & S. Kemmis (toim.) *Exploring education and professional practice: Through the lens of practice architectures*. Singapore: Springer, 1–30.
- Merimaa, J. 2010. Oppitunnilla. *Yliopisto-lehti* 1.
- Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2020. Tutkimusperusteinen luokanopettajakoulutus tänään ja tulevaisuudessa – ”Sivistystä tieteestä”. *Kasvatus* 51 (2), 142–152.
- Munthe, E. & Rogne, M. 2015. Research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Niemi, H. & Nevgi, A. 2014. Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 43, 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>
- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., Saarivirta, T., Moitus, S., Frisk, T., Stylman, V. & Huhtanen, M. 2018. Maailman parhaiksi opettajiksi. Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi. Julkaisut 27: 2018. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Nikkola, T., Lyhty, J., Rautiainen, M. & Matikainen, M. 2019. Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä. *Aikuis-kasvatus* 39 (4), 290–302. <https://doi.org/10.33336/aik.88082>
- OECD. 2006. Education at a glance. OECD indicators. Centre for Educational Research and Innovation. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2006-en>
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44. Helsinki: Opetusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-432-0>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Opettajan-koulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajan-koulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>
- Puustinen, M., Säntti, J., Koski, A. & Tammi, T. 2018. Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 74, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- Puustinen, M., Säntti, J. & Salminen, J. 2015. Ylistystä ja toiminta-alttiutta: Retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajan-koulutus 2020 -loppuraportissa. *Kasvatus* 46 (1), 6–18.
- Puustinen, M., Säntti, J. & Simola, H. 2022. Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland. *International Journal of Educational Research* 116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102053>

- Rautopuro, J., Tuominen, V. & Puhakka, A. 2011. Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus* 42 (4), 316–327.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. M. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 46–83.
- Salminen, J. & Säntti, J. 2017. Kasvatustieteellisen teorian ja käytännön suhde Suomen opettajankoulutuksen kehityksessä 1910-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 59–88.
- Simola, H. 2015. *The Finnish education mystery: Historical and sociological essays on schooling in Finland*. Lontoo: Routledge.
- Sitoniemi-San, J. 2015. *Fabricating the teacher as researcher: A genealogy of academic teacher education in Finland*. *Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiarum socialium* 157. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526209937>
- Säntti, J., Puustinen, M. & Salminen, J. 2018. Theory and practice in Finnish teacher education: A rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. *Teachers and Teaching* 24 (1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379387>
- Säntti, J., Rantala, J., Salminen, J. & Hansen, P. 2014. Bowling to science. Finnish teacher education turns its back on practical schoolwork. *Educational Practice and Theory* 36 (1), 21–41.
- Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. 2010. Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education* 45 (2), 331–344. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>
- Tryggvason, M.-T. 2012. Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators. *European Journal of Teacher Education* 35 (3), 289–303. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633998>
- Westbury, I., Hansén, S.-E., Kansanen, P. & Björkqvist, O. 2005. Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (5), 475–485. <https://doi.org/10.1080/00313830500267937>

Saapunut toimitukseen: 7.4.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 1.3.2023



ELINA KUUSISTO – INKERI RISSANEN

Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät

Kuusisto, Elina – Rissanen, Inkeri. 2023. KOHTI PÄÄMÄÄRÄTIETOISTA YHTEISKUNNALLISTA OPETTAJUUTTA? OPETTAJAOPISKELIJOIDEN TULEVALLE TYÖLLEEN ASETTAMAT PÄÄMÄÄRÄT. *Kasvatus* 54 (4), 385–398.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on käsitys päämäärätietoisesta opettajasta opettajan-koulutuksen tavoitteena. Päämäärätietoinen opettaja kokee työnsä henkilökohtaisesti merkitykselliseksi ja on pitkäaikaisesti sitoutunut antamaan panoksensa oppilaiden ja yhteiskunnan hyväksi. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajaopiskelijoiden (N=500) tulevalle työlleen asettamia päämääriä ja päämääristä muodostuvia orientaatioita. Laadulliset vastaukset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Suurin osa tulevista opettajista asetti työlleen välineellisiä päämääriä. Opettajan ammatin kautta opiskelijat pyrkivät löytämään merkityksellisyyttä omaan elämäänsä sekä tuomaan itselleen ja perheelleen taloudellista turvaa. Monille päämäärät olivat pedagogisia kasvun ja hoivan tavoitteita. Alle kolmannes päämääristä oli luokiteltavissa yhteiskunnallisiksi. Yhteiskunnalliset päämäärät liittyivät enimmäkseen yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämiseen opettajan työssä. Sen sijaan ekologisen kestävyuden edistämiseen liittyvät tavoitteet olivat vain harvoin esillä. Tutkimuksessa ei havaittu eroja eri koulutusohjelmien opiskelijoiden välillä. Yhteiskunnallisesti suuntautunutta päämäärätietoista opettajuutta tavoiteltaessa on syytä kiinnittää huomiota sekä opiskelijavalintoihin että tapoihin vahvistaa yhteiskunnallista orientaatiota opintojen aikana.

Asiasanat: opettajankoulutus, päämäärätietoinen opettaja, yhteiskunnallinen orientaatio

Sivistys ja eettisyys yliopistokoulutuksen päämääränä

Viime vuosikymmeninä eurooppalaiset, mukaan lukien suomalaiset, yliopistot ovat enenevästi omaksuneet uusliberalistisen lähestymistavan, joka korostaa tehokuutta, kilpailukykyä ja taloudellista menestystä (Kauko 2019). Yliopistojen rahoitus perustuu tutkinto- ja julkaisutavoitteiden saavuttamiseen, ja niiltä edellytetään kansainvälisyyttä, erikoistuneisuutta sekä työelämän ja talouden tarpeista käsin ohjautumista. Uusliberalistista kehitystä on kuitenkin kritisoitu siitä, että se sivuuttaa korkeakoulutuksen alkuperäisen idean: sivistyneiden ja eettisten akateemisten asiantuntijoiden kouluttamisen (Poutanen, Tomperi, Kuusela, Kaleva & Tervasmäki 2022). Vastapainoksi viime vuosina on ryhdytty peräänkuuluttamaan kokonaisvaltaista lähestymistapaa yliopistokoulutukseen (esim. Colby 2020). Suomessa opetusministeriö (2019, 2020) on linjannut, että koulutuksen tulisi kaikilla tasoilla auttaa opiskelijoita rakentamaan merkityksellistä elämää sekä luottamusta yhteiskuntaan ja yhteiskunnan sisällä ja siten edistää yhteiskunnan hyvinvointia sekä globaalia vastuunkantoa. Yliopistolaissa (2009, 2§) määritellään yliopiston tavoitteeksi ”edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa”.

Kokonaisvaltaisemman korkeakoulutuksen tarkempien tavoitteiden ja sisältöjen määrittämiseen vaikuttavat sekä paikalliset että globaalit ilmiöt. Esimerkiksi viime vuosina kestävän kehityksen edistäminen on noussut aikaisempaa keskeisempään asemaan. Suomessa yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat sitoutuneet kestävän kehityksen tavoitteisiin ja niiden nostamiseen kaiken opetuksen ja tutkimuksen läpäiseväksi teemaksi (Arene 2020; UNIFI 2020; ks. myös Opetusministeriö 2020). Globaalien kriisien akuutin luonteen tunnustamisen ja kestävän kehityksen tavoitteiden yleistymisen myötä yliopistokoulutuksen ytimeen

pyritään – vähintäänkin nimellisesti – nostamaan eettistä kasvatusta, jossa opiskelijat saataan pohtimaan ja refleктоimaan opiskeltavien sisältöjen henkilökohtaista, yhteiskunnallista ja globaalia merkitystä. Myös suomalaisessa opettajakoulutuksessa ristiveto yhtäältä kriitisten ja yhteiskuntaa uudistavien tavoitteiden ja toisaalta uusliberalististen paineiden välillä on vahvistunut (Heikkinen, Kauko, Nikkola & Saari 2021).

Tämän päivän korkeakouluopiskelijoista suurin osa kuuluu sukupolveen, joka on kasvanut rauhan ja vaurauden aikana. Kuitenkin samaan aikaan yhteiskuntien polarisoituminen, ekokriisi ja viimeisimpinä pandemia sekä Ukrainan sota ovat järjestyneet yksilöiden kokemusta vakaudesta. Korkeakouluopiskelijoiden sukupolveen kohdistuu suuria odotuksia ja velvollisuuksia, jolloin myös koulutuksen edellytetään valmistavan heitä kohtaamaan näitä haasteita. Opettajankoulutuksen merkitystä yhteiskuntien uudistamisessa voidaan pitää erityisen keskeisenä sen palvellessa vallas-olevia kulttuurisia voimia ja ollessa samalla myös paras toivo näiden voimien haastamiseen (Kitchen & Taylor 2020, 6). Tässä artikkelissa tutkimme opettajaksi opiskelevien tullevalle työlleen asettamia päämääriä. Olemme kiinnostuneita erityisesti siitä, missä määrin opettajaopiskelijat hahmottavat yhteiskunnallisia ja ”ihmiskuntaa palvelevia” (Yliopistolaki 2009) päämääriä tulevassa työssään.

Päämäärätietoinen opettaja opettajankoulutuksen tavoitteena

Opettajan ydintehtävä, opetus, on aina tavoitteista ja vuorovaikutteista (Kansanen 2004). Opetussuunnitelma osoittaa suunnan ja arvo-pohjan, jota kasvatuksella ja koulutuksella tavoitellaan. Tietojen ja taitojen rinnalla halutaan Suomessa tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ihmisenä ja ihmisyyteen (Opetushallitus 2014). Opettajan työllä on siten aina moraalinen päämäärä (*moral purpose*), jolloin opettaminen ei ole koskaan pelkkä työtehtävä (Day 2019). Opettajan ammattietiikka korostaa

opettajan profession sitoumuksellista luonnetta (OAJ 2010; Tirri & Kuusisto 2019). Tämä tulee esille myös Comeniuksen valassa (OAJ 2017), jonka taustalla olevat arvot, ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus, korostavat opettajan ammattieetisten ohjeiden ohella opettajuuden moraalista ja yhteiskunnallista luonnetta.

Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostaa Damonin (2008) teoria elämäntarkoituksesta (*purpose in life*, elämänpäämäärä, ks. Tirri & Kuusisto 2019). Se on vakaa, pitkäaikainen ja itselle merkityksellinen tavoite, jossa henkilö antaa panoksensa jonkin itsensä ulkopuolella olevan asian edistämiseen (Damon, Menon & Bronk 2003, 121; Tirri & Kuusisto 2019, 62). Määritelmän tausta-ajatuksena on itsen ulkopuolelle suuntautuvan elämäntarkoituksen tärkeys yksilön hyvinvoinnille, psyykkiselle joustavuudelle, lannistamattomuudelle ja toimijuudelle (Frankl 2004). Moraalisena kompassina toimiva päämäärä auttaa yksilöä selviytymään haasteista ja stressistä sekä löytämään toivon tulevaisuutta ajatellen (Bronk 2014; Sumner, Burrow & Hill 2018).

Päämäärätietoisuuden voidaan olettaa lisäävän myös opettajien työhyvinvointia ja vähentävän uupumista. Viime vuosina opettajien työstressi ja riskit työuupumukseen ovat kasvaneet (Pyhälto, Pietarinen, Haverinen, Tikkanen & Soini 2021; Salmela-Aro, Upadyaya & Hietajärvi 2021). Halu siirtyä opetustyöstä pois, opettajankoulutuksen hakijamäärien lasku ja opettajapula erityisesti varhaiskasvatuksessa ovat lisänneet tarvetta parantaa opettajien työhyvinvointia rakenteellisesti sekä vahvistaa opettajien ammatillista toimijuutta yksilötasolla (Heikkinen ym. 2020; Kangas, Ukkonen-Mikkola, Sirvio, Hjelt & Fonsén 2022). Näin ollen tutkimusta tarvitaan opettajien päämäärätietoisuudesta ja sen kehittymisestä niin opintojen kuin työuran aikana.

Damonin (2008) teoriaa hyödyntävää tutkimusta on tehty etenkin Yhdysvalloissa (esim. Bronk 2014; Bundick 2011; Malin 2022; Moran 2019), mutta enenevästi myös kansainvälisesti

(esim. Moran 2017, 2018; Tirri, Moran & Mariano 2018) ja Suomessa (esim. Bundick & Tirri 2014; Kuusisto & Tirri 2021; Manninen, Kuusisto & Tirri 2018; Tirri & Kuusisto 2019; Viljanen & Kuusisto 2022). Tutkimukset osoittavat, että elämäntarkoitus kehittyy erityisesti nuoruudessa ja aikuisuuden kynnyksellä (Bronk 2014). Opiskeluaika on erityisen tärkeä jakso. Opintojen kautta yksilö voi löytää keinoja auttaa muita ja osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Opetusala sisältää jo lähtökohtaisesti mahdollisuuksia kehittää sellaisia elämänpäämääriä, joissa pystyy antamaan oman panoksensa toisten hyvän edistämiseksi. (Malin 2022.)

Auttamiseen suuntautuneiden alojen koulutusohjelmat eivät kuitenkaan välttämättä edistä itsen ulkopuolelle suuntautuneisuutta, eikä niille hakeutuvilla opiskelijoilla aina ole tämän tyyppisiä pyrkimyksiä. Suomalaiset opettajaopiskelijat (Kuusisto & Tirri 2021) ja sosionomiopiskelijat (Manninen ym. 2018) nimesivät heille merkityksellisimmiksi elämänpäämääräksi pääasiassa heitä itseään hyödyttäviä asioita (ks. myös Viljanen & Kuusisto 2022). Vain 10 prosenttia opettajaopiskelijoista mainitsi eksplisiittisesti opettamisen elämänpäämääräkseen (Kuusisto & Tirri 2021). Itsekeskeisyyden lisääntyminen nuorten ja nuorten aikuisten elämänpäämäärissä on havaittu myös muissa maissa (Moran 2017, 2018, 2019) ja jopa perinteisesti kollektiivisesti orientoituneissa maissa, kuten Iran ja Kiina (Hedayati, Kuusisto, Gholami & Tirri 2017; Jiang & Gao 2018). Näyttää siltä, että yliopistokoulutuksen luonne on kaksisuuntainen: yhtäältä opiskelijat rakentavat omaa elämäänsä ja etsivät omaa paikkaansa sekä ääntään opintojen aikana, ja toisaalta koulutusinstituution ja alan valinta perustuu siihen, minkä opiskelijat uskovat tuovan elämäänsä merkityksellisyyttä (Malin 2022).

Damonin teoriaa soveltaen ymmärrämme päämäärätietoisuuden opettajuuden (*purposeful teacher*) kehittämisen opettajankoulutuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena (Tirri 2018; Tirri & Kuusisto 2019). Päämäärätietoinen opettaja on sitoutunut pitkäaikaisesti opettajan työhön, jonka hän kokee henkilökohtaisesti merkityk-

sellisenä tehtävänä ja jonka avulla hän antaa panoksensa oppilaiden, kollegoiden ja yhteiskunnan hyväksi. Päämäärätietoisien opettajan määritelmässä on joitain samoja elementtejä kuin kutsumuksen käsitteessä (*calling* tai *vocation at work*), jota kuvaavat henkilökohtainen merkityksellisyys, sosiaalisesti arvokkaaksi koettu työ ja sisäinen palo. Edelleen yli 60 % suomalaisista opettajista kokee työnsä kutsumuksena. (Mauno 2022.) Saman tapaisia ulottuvuuksia on myös mission käsitteessä, joka opettajankoulutuksen kontekstissa tarkoittaa syvää ja henkilökohtaista ymmärrystä siitä, mikä inspiroi yksilöä opettajan ammatissa ja minkä yksilö ymmärtää omaksi kutsumukseksi tai elämäntarkoitukseksi (Korthagen 2004). Päämäärätietoisuus viittaa kuitenkin missiota ja kutsumusta rajatun ammatillisiin päämääriin, jotka koetaan henkilökohtaisesti merkityksellisiksi riippumatta siitä, ovatko ne henkilökohtaisten elämänpäämäärien keskiössä vai eivät.

Päämäärätietoinen opettaja on sitoutunut edistämään oppilaiden kasvua ja toimimaan sekä koulu yhteisön että laajemman yhteiskunnan hyväksi, joten se määritelmänä sisältää kansalaisvaikuttamisen (Hansen 2007), opettaja-aktiivisuuden (Nieminen & Mankki 2019), yhteiskunnallisen opettajatoimijuuden (Juvonen & Toom 2021) tematiikat, mutta on näitä laaja-alaisempi kattaen myös mikrotason pedagogiset päämäärät.

Opettajankoulutuksen yhteiskunnalliset tavoitteet

Suomalaisen tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen tavoitteena on 1990-luvulta lähtien ollut kouluttaa pedagogisesti ajattelevia, akateemisia ja autonomisia opettajia (Tirri 2014). Lisäksi jo 2000-luvun alkupuolella suomalaisessa opettajankoulutuksessa tutkittiin ja peräänkuulutettiin yhteiskunnallisesti suuntautunutta ja kansalaisvaikuttamiseen valmistavaa opettajankoulutusta (Hansen 2007; Rantala & Siikaniva 2005; Syrjäläinen, Värri & Eronen 2005). Samaan aikaan sai myös kansain-

välisesti uudella tavalla jalansijaa yhteiskuntakriittinen ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävä opettajuuden ihanne (Gore 2001).

Yhteiskunnallisuuden nivominen osaksi opettajankoulusta on kuitenkin ollut hidas ja edelleen ponnistuksia edellyttävä prosessi (ks. Huttunen, Kakkori & Värri 2021; Juvonen & Toom 2021; Nieminen & Mankki 2019). Esimerkiksi analysoitaessa opettajankoulutuksen vuoden 2017 opetussuunnitelmia opettaja-aktiivisuuden näkökulmasta, havaittiin, että suomalainen opettajankoulutus ei tue ja kannusta tulevia opettajia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Opettajankoulutus näyttää edelleen heijastavan aikaisempia historiallisia vaiheita, jolloin opettajan haluttiin olevan neutraali ja riippumaton sekä pikemminkin yhteiskunnan rakenteita vaaliva kuin niitä muuttava ja niihin kriittisesti suhtautuva toimija. (Nieminen & Mankki 2019.)

Opettajankoulutuksen tulisi painottaa yhteiskunnallisen opettajatoimijuuden kehittymistä. Tulevia opettajia olisi koulutettava tunnistamaan syvällisesti ja teoreettisesti yhteiskunnallisia ilmiöitä ja rakenteita, tarkastelemaan niitä kriittisesti ja vaikuttamaan niihin, sen sijaan, että painotetaan yksityiskohtaista aineenhallintaa. (Juvonen & Toom 2021.) Tätä ideaalia kuitenkin myös haastetaan. Suomalaisen opettajankoulutuksen valintakokeiden teoreettisessa viitekehityksessä eli Moniulotteisessa opettajan osaamisen prosessimallisakaan (MAP-malli) ei yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan ulottuvuutta ole eksplisiittisesti nostettu esiin. Mallissa esimerkiksi kriittinen ajattelu esitetään osana laajempaa kognitiivista osaamista ja inklusiivisuus liitetään sosiaaliseen osaamiseen (Metsäpelto ym. 2021a; Metsäpelto ym. 2021b). Monia kasvatustieteilijöitä huolehtaa kasvatustieteiden psykologisoituminen ja dekontekstualisaatio sekä näiden heijastuminen opettajien yksilö- ja oppimiskeskeisempänä kasvatustieteenä kriittisen yhteiskunnallisen orientaation sijaan (Heikkinen ym. 2021).

Viime vuosina kestävä kehityksen tavoitteet on nostettu suomalaisen korkeakoulutuksen keskiöön, mikä on tarkoittanut kaikkien kurssien tavoitteiden ja sisältöjen tarkastelua sekä muokkaa-

mista (Arene 2020; UNIFI 2020). Suomalainen opettajankoulutuskin on sitoutunut aiempaa eksplisiittisemmin kouluttamaan kestävästä kehitystä tukevia opettajia, jotka osaavat esimerkiksi edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta, ekologisuutta ja taloudellisten resurssien tasa-arvoisempaa jakamista (Yhdistyneet kansakunnat 2015; ks. myös Foster, Salonen & Sutela 2022). Esimerkiksi Tampereen yliopistossa (Kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta 2022) opettajan pedagogisten opintojen tavoite on seuraava: opiskelija osaa toimia yhteiskuntaa rakentavana ja uudistavana opettajana ja omaa valmiuksia moninaisuuden kohtaamiseen sekä yhdenvertaisuuden ja aktiivisen kansalaisuuden edistämiseen. Yhteiskunnallisen näkökulman ja vastuullisuuden nostaminen opettajankoulutuksen keskiöön edellyttää jatkuvasti opettajankoulutuksen opetus suunnitelmien kehittämistä ja tutkimista (Metsäpelto ym. 2021a; Nieminen & Mankki 2019) sekä opettajaopiskelijoiden prosessien tarkastelua.

Tutkimuskysymykset

Yhteiskunnallinen päämäärätietoisuus on mieltävässä olennaiseksi osaksi opettajan tavoitteita ja eettistä professiota. Päämäärätietoisien opettajan asettaminen opettajankoulutuksen tavoitteeksi merkitsee pyrkimystä kehittää kokonaisvaltaista koulutusta, jossa tuetaan henkilökohtaisesti merkityksellistä ja yhteiskuntaan panoksen antavaa opettajuutta. Damonin teorian viitekehyksessä on aikaisemmissa tutkimuksissa kartoitettu opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia elämänpäämääriä (Kuusisto & Tirri 2021) ja opetukseen liittyviä pedagogisia päämääriä (esim. Tirri & Ubani 2013), mutta laajemmin ammatin harjoittamiseen liittyviä päämääriä ei ole aikaisemmin juuri tutkittu. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme päämäärätietoista opettajuutta etsimällä vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia päämääriä opettajaksi opiskelevat asettavat tulevalle työlleen, ja miten niissä ilmenee yhteiskunnallinen ulottuvuus?
2. Minkälaisia painotuksia eli orientaatioita tulevalle työlle asetetut päämäärät ilmentävät?

Aineisto ja menetelmät

Keräsimme tutkimusaineiston syksyllä 2020 Tampereen yliopiston kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunnassa. Opiskelijat (N=500) vastasivat sähköiseen kyselyyn opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvilla Kasvatus ja koulutus yhteiskunnassa - ja Kasvatustyhteisöt ja yhdenvertaisuus -kursseilla. Vastausprosentti oli 78, joka vastaa noin 33 prosenttia koko tiedekunnan opiskelijamäärästä. Osana kyselyä opiskelijat vastasivat avoimiin kysymyksiin, joista seuraavien vastaukset analysoitiin tässä tutkimuksessa: ”Miten tuleva työsi liittyy elämän päämääräsi?” ja ”Mitä päämääriä haluat edistää työlläsi?” Lisäksi kyselyssä oli monivalintakysymyksiä, joiden avulla opiskelijoita pyydettiin reflektomaan oman elämän päämääriä ja heidän yhteiskunnallista vastuutaan.

Suurin osa osallistujista oli naisia, ja vastaajien keski-ikä oli 26 (ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Vastaaajien taustatiedot

	N=500
Sukupuoli	
Nainen	440 (88 %)
Mies	56 (11 %)
Muu	4 (1 %)
Koulutusohjelma	
Luokanopettaja (LO)	179 (36 %)
Varhaiskasvatus (VAKA)	164 (33 %)
Yleinen kasvatustiede tai aikuiskasvatustiede (ELOKAS)	99 (20 %)
Aineenopettaja (AO)	58 (12 %)
Ikä	ka. 26 (kh 7,58) min 19, max 58

Suurin osa vastaajista opiskeli opettajiksi: luokanopettajiksi, varhaiskasvatuksen opettajiksi tai aineenopettajiksi. Osa opiskeli yleistä kasvatustiedettä tai aikuiskasvatustiedettä Elinikäinen oppiminen ja kasvatus -koulutusohjelmassa (ELOKAS, n=99), jonka opiskelijat suuntautuvat pääasiassa yleisiin kasvatukseen.

ja koulutusalojen asiantuntijatehtäviin. Koska aineisto kerättiin kuitenkin opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvalla kurssilla, tässä tutkimuksessa kutsutaan kaikkia osallistujia opettajaopiskelijoiksi. ELOKAS-opiskelijoiden päämäärät eivät myöskään poikenneet muiden opiskelijaryhmien päämääristä.

Analysoimme opiskelijoiden avovastaukset aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalysoinnin keinoin (Elo & Kyngäs 2008). Vastaukset koodattiin Excel-ohjelmassa. Rakensimme koodikirjan (ks. Liite) aineiston huolellisen läpi lukemisen ja testikoodausten myötä. Analyysiyksikkönä toimi merkityskokonaisuus (muutamasta sanasta muutama lauseeseen), ja yhteensä analyysiyksiköitä oli 1247. Aineisto sisälsi yhteensä 13983 sanaa. Keskimäärin opiskelijat antoivat noin 14 sanan mittaisia vastauksia (16 opiskelijaa ei vastannut kumpakaan tässä tutkimuksessa analysoituun kysymykseen). Yksittäisen opiskelijan vastauksesta saatettiin tunnistaa vain yksi tai useampia analyysiyksiköitä, kuten seuraavassa aineistolainauksessa: ”Opetustyöllä haluan rohkaista

ihmisiä olemaan uteliaita ja käyttämään päättään [Kasvun ja oppimisen tukeminen], haluan myös edistää yhteisen hyvän periaatteita [Yleinen maailman parantaminen] ja ympäristöystävällisempää ja hitaampaa elämää [Vihreät päämäärät].” (LO 20004.)

Lyhyiden vastausten analyysissä jouduimme joskus myös tekemään voimakkaita tulkin-toja. Analyysin luotettavuutta lisäsi kuitenkin tutkijoiden tiivisyhteistyö kategorioiden luomisessa ja tarkistamisessa. Lisäksi laskimme 10 prosenttiin aineistosta pää- ja apukoodaajan välisen yksimielisyyden. Kappa-arvot olivat hyvällä tasolla vaihdellen ,628–,901 (McHugh 2012). Keskustelimme toisistaan poikkeavista koodauksista ja tarvittaessa teimme tarkennuksia koodikirjaan, jotka pääkoodaaja huomioi koko aineiston analyysissä.

Opiskelijoiden elämälleen ja työlleen asettamista päämääristä muodostui alakategorioita, jotka lopuksi ryhmittelimme kolmen pääkategorian alle: välineelliset päämäärät, pedagogiset päämäärät ja yhteiskunnalliset päämäärät (ks. Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Opettajaopiskelijoiden työlleen asettamat päämäärät

Kategoriat	N=500	%
Välineelliset päämäärät	325	65
Työn tuoma mielekkyys (oma oppiminen ja työstä nauttiminen)	311	62
Työn ulkoiset merkitykset (taloudellinen turva ja toimeentulo, työaika, lommat)	96	19
Pedagogiset päämäärät	283	57
Hoiva ja hyvinvointi	199	40
Kasvun ja oppimisen tukeminen	147	29
Yhteiskunnalliset päämäärät	161	32
Yleinen maailman parantaminen	79	16
Kriittiset yhteis- ja yksilötason päämäärät	62	12
Kriittiset yhteiskunnalliset päämäärät	38	8
Vihreät päämäärät	28	6

Samassa vastauksessa saattoi olla useampaan alakategoriaan koodattuja asioita esim. ”työn tuomaan mielekkyyteen” ja ”työn ulkoisiin merkityksiin”. Pääkategorioiden lukumäärissä on huomioitu päällekkäisyydet.

Välineelliseksi päämääräksi koodasimme kaikki ilmaukset, joiden merkityksenä oli se, mitä opiskelija voi työn avulla saada omaan elämänsä tai oman perheensä elämään. Niissä työn päämääräksi määrittyi ensisijaisesti oman tai perheen hyvinvoinnin edistäminen, eikä vastauksista siis välittynyt opettajan työn tavoitteisuutta (Kansanen 2004) ilmaisevia päämääriä.

Lisäksi selvitimme aineistolähtöisesti opiskelijoiden vastauksista heijastuvia painotuksia eli orientaatiota K-keskiarvo ryhmittely-analyysin avulla (Jain 2010), minkä tavoitteena oli tunnistaa, millaisia opiskelijoiden vastauskokonaisuuksia opiskelijoilla tyypillisesti oli. Kategoriat ja orientaatiot ristiintaulukoitiin koulutusohjelmien perusteella muodostettujen vastaajaryhmien kanssa, ja Khiin neliön testillä tarkasteltiin mahdollisia yhteyksiä ja ryhmien välisiä eroja.

Tulevalle työlle asetetut päämäärät

Välineelliset päämäärät

Välineelliset päämäärät olivat opiskelijoille kaikkein tyypillisimpiä päämääriä (n=325, 65 %, ks. Taulukko 2). 62 prosenttia opiskelijoista mainitsi vastauksissaan päämääriä, jotka liittyivät pyrkimykseen elää mielekkäältä tuntuvaa elämää, jossa työn tarkoitus on tarjota merkityksiä ja mielekkyyttä itselle, kuten seuraavista aineistoesimerkeistä on nähtävissä:

Haluan edistää työlläni sitä tunnetta, että olen merkityksellinen (ELOKAS 200637).

Haluan auttaa, olla tukena ja kasvattaa. Tulevana varhaiskasvatuksen opettajana saan nähdä lapsista huokuvan elämän ilon, uteliaisuuden sekä huolettomuuden, ja päästä nauttimaan näistä tunteista uudelleen heidän kanssaan. (VAKA 20007.)

Työ tuo elämään merkityksellisyyttä (LO 200102).

Opiskelen haaveammattiani. Työ tuo minulle onnistumisen kokemuksia ja rakastan nähdä lasten riemua. Se tuo itselleni hyvää mieltä. (LO 200348.)

Työn ulkoiset merkitykset, joihin viittasi 19 prosenttia opiskelijoista vastauksissaan, luokiteltiin niin ikään välineelliseksi päämääräksi (ks. Taulukko 2):

Kuten aiemmassakin sanoin, työni mahdollistaa tietenkin rahallisesti perheen hankinnan. Tämän lisäksi, tulen työskentelemään kasvatuksen parissa, joten työni tulee myös tätä kautta tukemaan omien lasten kasvatuksessa. Pidän myös siitä ajatuksesta, että työssäni työajat ovat hyvin lapsiperheelle suotuisat ja meillä on myös hyvät loma-ajat, jotka suovat mahdollisuuksia esimerkiksi perhe-elämän ja mainitsemani matkustamisen päämäärien yhdistämiselle. Lisäksi päämääriini lukeutui merkityksellisten asioiden saavuttaminen urallani ja uskon, että näitä tulee paljonkin, sillä näen ylipäätään työni hyvin merkittävänä. (LO 200638.)

Minulle työ on ainoastaan väline saavuttaa muita asioita, jotka auttavat tekemään elämästä työn ulkopuolella mielekkästä. (AO 200560.)

Näissä vastauksissa oli keskeisesti kyse työn tuomasta taloudellisesta turvasta ja toimeentulosta. Opettajaopiskelijat nostivat esiin myös erityisesti opettajan työ- ja loma-ajat tai muut vakaata ja mukavaa elämää lisääväksi katsotut työn ulkoiset hyödyt.

Pedagogiset päämäärät

Yli puolet (n=283, 57 %) opettajaopiskelijoista toi vastauksissaan esiin pedagogisia päämääriä. Ne liittyivät useimmin (40 %) hoivan ja hyvinvoinnin tukemiseen kuin kasvun ja oppimisen tukemiseen; vain noin kolmasosa vastaajista (29 %) ilmaisi kasvun ja oppimisen tukemisen päämääriä. (Ks. Taulukko 2.)

Hoiiva ja hyvinvointi -kategoria sisälsi mainintoja auttamisesta ja rakastamisesta sekä hoivan, hyvinvoinnin ja turvan tarjoamisesta ja edistämisestä, kuten seuraavista aineistoesimerkeistä käy ilmi:

Lasten kanssa oleminen on ihmisten kohtaamista. Haluan olla turvallinen aikuinen lapsille. Haluan osoittaa rakkautta jokaista lasta kohtaan. Myös heitä kohtaan,

jotka eivät omista kodeissaan saa tuntea olevansa rakastettuja. (VAKA 200008.)

Haluaisin olla turvallinen aikuinen nuorille, ja jotain ohjaustyötä haluaisin tulevaisuudessa tehdä. Koen sen itse mielekkääksi, ja samalla mahdollisesti voisin auttaa myös muita. (ELOKAS 200311.)

Kasvun ja oppimisen tukemisen tavoitteiksi tulkittiin puolestaan kaikki yksilötason kasvun, oppimisen ja kehittymiseen liitettävät ilmaisut, kuten konkreettiset oppimisen tavoitteet (esimerkiksi lukeminen tai tunnetaitojen kehittäminen) tai pyrkimykset tukea oppilaita heidän omien päämääriensä ja tavoitteidensa löytämisessä ja saavuttamisessa:

Edistää lapsille ja nuorille informaalin oppimisen sisältöjä, kuten tunnetaitoja, itsetuntoa, sosiaalisia taitoja, luontosuhdetta jne. (LO 200358).

Opettajana olisi tietynlainen vastuu sivittää opettavia sillä tavalla, että heidän kehityksensä jatkuisi koulun ulkopuolellakin (AO 200225).

Yhteiskunnalliset päämäärät

Yhteiskunnalliset päämäärät -kategorian alle luokiteltiin kaikki päämäärät, jotka liittyivät laajempiin kuin opiskelijan omaan elämään tai hänen opettamiensa ja kasvattamiensa henkilöiden hyvinvointiin ja oppimiseen liittyvät tekijät. Tämä kategoria oli selvästi pienin: noin kolmasosa (n=161, 32 %) opiskelijoista määritteli työlleen yhteiskunnallisia tavoitteita. (Ks. Taulukko 2.)

Suurin osa näistä päämääristä oli luonteeltaan tarkasti määrittelemättömiä, yleisiä maailman parantamisen päämääriä, joita esitti 16 prosenttia kaikista vastaajista (ks. Taulukko 2). Tähän kategoriaan koodattiin kaikki ilmaisut, joissa oli yleisen tason mainintoja, kuten seuraavat kaksi esimerkkiä: ”Tehtä maailmasta paremman paikan muille ihmisille ja toteuttaa itseäni tämän avulla (AO 200230)” ja ”Parempaa tulevaisuutta itselle ja muille (ELOKAS 200235). Niissä opettajaopiskelijat viittasivat yhteisen hy-

vän tai paremman yhteiskunnan, maailman ja tulevaisuuden tavoitteluun oman työn kautta.

Hieman tarkemmin määriteltyjä olivat päämäärät, jotka koodattiin kategoriaan kriittiset yksilö- ja yhteisötason päämäärät; 12 prosentilla vastaajista ilmaisi tällaisia tavoitteita (ks. Taulukko 2). Näihin lukeutui esimerkiksi ilmaisuja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoittelusta sekä syrjinnän ehkäisemisestä osana omaa työtä, kuten ”Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen (LO 200345)”. Kuitenkin nämä vastaukset olivat vailla tarkempia viittauksia järjestelmä- tai yhteiskuntatason vaikuttamiseen.

Edellisestä kategoriasta poiketen kriittisiksi yhteiskunnallisiksi päämääriksi (ks. Taulukko 2) tulkittiin tavoitteet, joissa ilmaistiin selvästi järjestelmä-, yhteiskunta- tai globaalin tason vaikuttamispyrkimykset. Näitä kriittisiä ja yhteiskuntaa uudistavia tavoitteita ilmaisi kuitenkin vain 8 prosenttia vastaajista. Ohessa esimerkit kolmesta vastauksesta:

Haluan työllä kantaa korteni keoon tasa-arvoisemman ja paremman yhteiskunnan puolesta (LO 200163).

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, anti-rasismi, eettisesti kestävä elämä, terveys, hyvinvointi, mm. yhteiskunnallisten, kulttuuristen, sosiaalisten ja historiallisten rakenteiden tiedostaminen sekä ongelmallisten rakenteiden purkaminen. (ELOKAS 200187.)

Haluan olla tarjoamassa lapsille ja perheille laadukasta varhaiskasvatusta. Myöhemmin työuralla haaveena olisi päästä sellaiseen asemaan, jossa olisi mahdollista kehittää varhaiskasvatusta ylhäältä käsin, esimerkiksi pienemmät lapsiryhmät ja pois kotialueitoiminnasta. (VAKA 200016.)

Tähän kategoriaan kuuluneet vastaukset viestivät pyrkimyksistä oikeudenmukaisemman ja yhdenvertaisemman yhteiskunnan rakentamiseksi sekä yhteiskuntakriittisen ajattelun tukemiseksi ja sisälsivät yleensäkin yhteiskuntakriittisiä näkemyksiä. Myös koulutusjärjestelmän kehittämiseen liittyvät päämäärät luokiteltiin osaksi tätä kategoriaa.

TAULUKKO 3. Työlle asetettujen päämäärien heijastamat orientaatiot

Orientaatiot	n	%	Välineellinen	Pedagoginen	Yhteiskunnallinen
Välineellinen	130	26	x		
Välineellinen ja pedagoginen	117	23	x	x	
Pedagoginen ja yhteiskunnallinen	62	12		x	x
Pedagoginen	61	12		x	
Laaja-alainen	43	9	x	x	x
Välineellinen ja yhteiskunnallinen	35	7	x		x
Yhteiskunnallinen	21	4			x
Ei vastausta	31	6			

Suurin osa yhteiskunnallisista päämääristä oli hyvin yleisluontoisia tai oli kytköksissä laajasti oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämiseen. Ekokriisin merkittävyyden ja siihen liittyvien kasvatusjärjestelmän syvälisten reagointitarpeiden vuoksi vihreiden päämäärien esiintymistä osana opiskelijoiden tavoitteita tarkasteltiin koodaamalla ne omaksi kategoriakseen (ks. Taulukko 2). Vain 6 prosenttia opiskelijoista esitti työlleen seuraavien esimerkkien kaltaisia päämääriä:

Vastuullisempaa toimintaa ympäristöä ja eläimiä kohtaan, ilmastotietoisempaa toimintaa ja ylipäätään auttaa lapsia luomaan terve ja rakastava suhde ympäröivään maailmaan. [...] (LO 200299).

Lasten hyvinvointia ja parempia edellytyksiä kouluun. Myös perheiden tukemista sekä kestävästä kehityksen juurruttamista. (VAKA 200541.)

Näissä opettajaopiskelijoiden vastauksissa tuli jollain tapaa (joko yksilön, yhteisön tai yhteiskunnallisen tason pyrkimyksenä) esiin ympäristön suojelemisen, ekologisesti kestävästä kehityksen tai ilmastomuutoksen hillitsemisen tavoitteita.

Työlle asetettujen päämäärien heijastamat orientaatiot

Lähes puolella (49 %) tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista havaittiin välineellinen orientaatio joko ainoana orientaationa (n=130,

26 %) tai yhdistettynä pedagogiseen orientaatioon (n=117, 23 %), eli heidän vastauksissaan ilmeni työn henkilökohtaiseen merkityksellisyyteen tai ulkoisiin merkityksiin liittyviä ilmaisuja (ks. Taulukko 3).

Pelkästään pedagogisiin päämääriin painotunut orientaatio oli 12 prosentilla vastaajista. Yhteiskunnallinen orientaatio löytyi (joko pelkästään tai pedagogisen ja välineellisen orientaation rinnalla) 32 prosentilta vastaajilta; vain alle kymmenesosan opiskelijoista vastaukset ilmensivät laaja-alaista eli sekä välineellisiä, pedagogisia että yhteiskunnallisia päämääriä sisältävää orientaatiota. Hyvin pienellä osalla opiskelijoista (4 %) oli niin ikään yksinomaan yhteiskunnallisesti suuntautunut orientaatio vailla muita päämääriä.

Ristiintaulukoinnilla ja Khiin neliön testillä havaittiin, että eri koulutusohjelmien (VAKA, LO, AO, ELOKAS) opiskelijoilla päämäärät ja orientaatiot eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Ainoastaan Kasvun ja oppimisen tukeminen -alakategoriassa havaittiin eroja ($\chi^2(3)=12,113$, $p<,01$): tulevat luokanopettajat ja aineenopettajat mainitsivat kasvun ja oppimisen tukemisen omaksi päämääräkseen useammin kuin tulevat varhaiskasvatuksen tai aikuiskasvatustieteen opettajat.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet opettajaopiskelijoiden (N=500) työlleen asettamia päämääriä ja erityisesti sitä, miten näis-

sä päämäärissä tulee esille opettajan ammatin yhteiskunnallinen ulottuvuus. Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä toimi Damonin (2008) teoria elämäntarkoituksesta tai elämänpäämäärästä, jota sovelsimme opettajan työn tavoitteisuuden ja yhteiskunnallisuuden tarkasteluun esittäen päämäärätietoinen opettaja opettajankoulutuksen tavoitteena. Päämäärätietoiselle opettajalle opettaminen on henkilökohtaisesti merkityksellistä, ja hän on työnsä päämääriin pitkäjänteisesti sitoutunut. Opettamisen kautta päämäärätietoinen opettaja antaa panoksensa oppilaiden ja yhteiskunnan hyväksi (Tirri 2018; Tirri & Kuusisto 2019).

Yksi päätuloksemme oli, että suurin osa tulevien opettajien työnsä asettamista päämääristä oli luonteeltaan välineellisiä. Välineelliset päämäärät sivuuttavat opettajan työn lähtökohdallisen tavoitteisuuden ja itsen ulkopuolelle kurottamisen; niissä korostuu ennemminkin työstä nauttiminen. Opettajan ammatin kautta suurin osa opiskelijoista pyrkii löytämään mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä omaan elämäänsä sekä tuomaan itselleen ja perheelleen taloudellista turvaa ja toimeentuloa. Myös opettajuuteen liittyvät työ- ja loma-ajat koettiin tärkeinä työhön liittyvinä päämäärinä.

Päämäärätietoisuuden, toimijuuden ja hyvinvoinnin kannalta olennaista itsen ulkopuolelle suuntautuneisuutta (Damon 2008) ei havaittu läheskään kaikilla opettajaopiskelijoilla; peräti 26 prosentissa vastauksista ilmeni yksinomaan välineellinen orientaatio opettajan työtä kohtaan. Tulos on samansuuntainen aikaisempien tutkimusten kanssa: tulevien opettajien henkilökohtaisen elämänpäämäärissä korostuivat pyrkimykset oman onnellisuuden ja elämän mielekkyyden edistämiseen sekä sosiaaliset suhteet, erityisesti perheen perustaminen ja perheestä huolehtiminen (Kuusisto ym. 2023; Kuusisto & Tirri 2021; ks. myös Manninen ym. 2018). Myös opettajana työskenteleville opettaminen on näyttäytynyt oman elämänpäämäärän, useimmiten onnellisuuden ja itsensä toteuttamisen, välineenä (Kuusisto & Tirri 2021). Opettajuus on edelleen tänä päivänä monelle kutsumus (Mauno 2022), mut-

ta tämän tutkimuksen mukaan moni tuleva opettaja suhtautuu opettajuuteen ensisijaisesti työnä, joka tuo toimeentulon ja mielekkyyttä omaan elämään (ks. Lindén 2011).

Vain 57 prosenttia tulevista opettajista mainitsi päämäärissään pedagogiset päämäärät ja 32 prosenttia toi esille päämäärissään yhteiskunnallisen ulottuvuuden. Opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) ja opettajan ammattietikan (OAJ 2010; Tirri & Kuusisto 2019) lähtökohdista katsottuna pedagogiset ja yhteiskunnalliset päämäärät ovat opettajan profession ytimessä. Opettajankoulutusta olisi kehitettävä tukemaan näiden sisäistämistä osaksi omaa opettajuutta, sillä tutkimuksemme mukaan opettajankoulutukseen alkuvaiheessa pedagoginen ja yhteiskunnallinen päämäärätietoisuus ei ole opiskelijoilla kovin vahvaa ja erityisesti yhteiskunnallisia päämääriä työnsä asettaa vähemmistö opiskelijoista.

Damonin (2008) määritelmän keskeinen ulottuvuus eli itsen ulkopuolelle suuntautuneisuus tuli aineistossamme esille ennen kaikkea lasten ja nuorten hoivan ja hyvinvoinnin edistämässä sekä heidän kasvunsa ja oppimisen tukemisessa. Suomalaisen opettajuuden keskiössä pitkään ollut inklusion ja tasa-arvon edistämisen fokus näkyi jossain määrin aineistossamme, sillä yhteiskunnallista ajattelua ilmensi vastauksissa enimmäkseen yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistäminen. Ekologisen kestävyys edistämisen näkökulmat, Vihreät päämäärät -kategoriasamme, olivat sen sijaan erittäin vähäisiä, vaikka kasvatuksen merkitys kestävä kehityksen ja vihreän siirtymän edistämisen mahdollistajana on noussut viime vuosina keskusteluihin (Foster ym. 2022; Huttunen ym. 2022). Tätä on pidettävä huolehduttavana ja toimenpiteitä edellyttävänä tuloksena (ks. myös Huttunen ym. 2022). Kaiken kaikkiaan opettajan työn yhteiskunnallista luonnetta pedagogisten päämäärien rinnalla tulee painottaa opettajankoulutuksessa (Hansen 2007; Juvonen & Toom 2021; Nieminen & Mankki 2019; Rantala & Siikaniva 2005; Syrjäläinen ym. 2005).

Kiinnostava tulos on myös se, että eri koulutusohjelmien opiskelijoiden välillä ei havaittu eroja välineellisissä, pedagogisissa ja yhteiskunnallisissa päämäärissään; kaikilla tulevilla opettajilla näyttää olevan hyvin saman tyyppiset työhön liittyvät päämäärät ja orientaatiot. Tämä heijastanee jossain määrin jaettua ymmärrystä opettajuudesta koulutusjärjestelmän tasosta riippumatta (Tirri & Kuusisto 2019). Tässä aineistossa kuitenkin vain alle kymmenesosan vastaukset ilmensivät sekä välineellisiä ja pedagogisia että yhteiskunnallisia päämääriä sisältävää laaja-alaista orientaatiota, jota voidaan pitää kenties tavoiteltavimpana opettajaopiskelijoiden orientaationa: siinä yhdistyvät päämäärätietoisien opettajan kaikki ulottuvuudet eli opettaminen on henkilökohtaisesti merkityksellistä ja mahdollistaa pitkäaikaisen panoksen antamisen oppilaiden sekä yhteiskunnan hyväksi (Damon 2008; Kuusisto & Tirri 2021; Tirri 2018).

Tuloksia voi pohtia myös opettajien työssä jaksamisen kannalta. Työstä nauttimiseen ja työn ulkoisiin merkityksiin liittyvät päämäärät eivät ole parhaita päämääriä tukemaan vaativassa opettajan työssä jaksamista (Bronk 2014; Frankl 2004; Sumner ym. 2018). Laaja-alaisen orientaation voitaisiin olettaa tukevan opettajien työssä jaksamista, mutta vain harvalla tähän tutkimukseen osallistuneella opiskelijalla havaittiin laaja-alainen orientaatio.

Tutkimuksemme tulosten tulkinnassa on tärkeä ottaa huomioon joitakin rajoitteita. Kyselylomakkeen avoimeen kysymykseen annetut vastaukset olivat luonteeltaan lyhyitä ja kenties houkuttelivat opiskelijaa ilmaisemaan vain ensiksi mieleen juolahtaneet päämäärät. Vastausten lyhyydestä huolimatta suuren joukon (N=500) avovastaukset osoittivat kuitenkin, millä tyylillä päämääriä pohditaan kirjallisesti, jolloin voitiin tavoittaa yleiskuva tutkittavasta ilmiöstä (Geer 1988). Avovastauksilla voidaan myös saada luotettavampaa tietoa kuin valmiita vastausvaihtoehtoja sisältäviä mittareita käyttämällä. Tutkimuksissa (Kuusisto ym. 2023; Rissanen & Kuusisto 2022; Rissanen, Kuusisto, Timm & Kaukko 2023) on havaittu suomalaisten opet-

tajien ja opettajaopiskelijoiden arvioivan esimerkiksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaationsa ja itsen ulkopuolelle suuntautuneisuuden korkeaksi silloin, kun tutkimuksessa käytetään valmiita vastausvaihtoehtoja, mutta avovastauksissa nämä näkökulmat jäävät huomattavasti vähäisemmiksi.

Tuloksia ei myöskään voi tulkita niin, että ne kertoisivat opettajankoulutuksen vaikutuksista, koska aineisto on kerätty opintojen alkuvaiheessa. Alkuvaiheen opiskelijoiden orientaatioiden ymmärtäminen on kuitenkin tärkeä lähtökohta opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jatkotutkimuksissa on syytä seurata, miten päämäärätietoinen opettajuus, itsen ulkopuolelle suuntautuvat orientaatiot ja erityisesti yhteiskunnalliset päämäärät kehittyvät opintojen aikana.

Opettajankoulutuksessa on tärkeää miettiä, miten opiskelijoiden yhteiskunnallista ajattelua ja välineelliset tavoitteet ylittävää laaja-alaista orientaatiota omaan työhön voidaan tukea. Yhteiskunnallisesti suuntautunutta opettajuutta kehitettäessä on syytä kiinnittää huomiota opiskelijavalintoihin ja erityisesti hakijoiden ymmärrykseen opettajan ammatin yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä tapoihin vahvistaa yhteiskunnallista päämäärätietoisuutta opintojen aikana. Esimerkiksi ihmisiä ja kulttuureita koskevien syvätason uskomusten on havaittu olevan yhteydessä opettajien tavoitteisuuteen yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisessä (Rissanen & Kuusisto 2022; Rissanen ym. 2023). Lisää tutkimusta opettajan pedagogisen ajattelun perustana toimivista syvätason uskomuksista ja arkiteorioista sekä niihin vaikuttamisesta tarvitaan edelleen. Ylipursuavat opetussuunnitelmat ja resurssivajeet mainitaan usein opettajankoulutuksen kehityksen esteiksi, mutta samalla yksittäisten kurssien ja sisältöjen lisäämiseen perustuvat ratkaisut laajalti tunnistetaan riittämättömiksi (Evans & Ferreira 2020; Kitchen & Taylor 2020; UNESCO 2014). Tarve kokonaisvaltaisten, transformatiivisten ja läpileikkaavien lähestymistapojen kehittämiseen yhteiskuntaa uudistavan päämäärätietoisien opettajuuden vahvistamiseksi on ilmeinen.

Lähteet

- Arene. 2020. Sustainable, responsible and carbon-neutral universities of applied sciences – programme for the sustainable development and responsibility of universities of applied sciences. The rectors' conference of Finnish universities of applied sciences Arene. [https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2020/Sustainable%2C responsible and carbon-neutral universities of applied sciences.pdf?_t=1606145574](https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2020/Sustainable%2C%20responsible%20and%20carbon-neutral%20universities%20of%20applied%20sciences.pdf?_t=1606145574). (Luettu 9.2.2022.)
- Bronk, K. C. 2014. Purpose in life. A critical component of optimal youth development. Dordrecht: Springer.
- Bundick, M. J. 2011. The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood. *New Directions for Youth Development* 132, 89–103. <https://doi.org/10.1002/yd.430>
- Bundick, M. J. & Tirri, K. 2014. Student perceptions of teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: Perspectives from two countries. *Applied Developmental Science* 18 (3), 148–162. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.924357>
- Colby, A. 2020. Purpose as a unifying goal for higher education. *Journal of College and Character* 21 (1), 21–29. <https://doi.org/10.1080/2194587X.2019.1696829>
- Damon, W. 2008. Path to purpose: How young people find their calling in life. New York, NY: Free Press.
- Damon, W., Menon, J. & Bronk, K. C. 2003. The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science* 7 (3), 119–128. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2
- Day, C. 2019. Teachers' moral purposes: A necessary but insufficient condition for successful teaching and learning. Teoksessa M. A. Peters (toim.) *Encyclopedia of teacher education*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_191-1
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Evans, N. & Ferreira, J.-A. 2020. What does the research evidence base tell us about the use and impact of sustainability pedagogies in initial teacher education? *Environmental Education Research* 26 (1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1703908>
- Foster, R., Salonen, A. O. & Sutela, K. 2022. Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. *Kasvatus* 53 (2), 118–129. <https://doi.org/10.33348/kvt.115918>
- Frankl, V. E. 2004. Man's search for meaning. Käänt. I. Lasch. Lontoo: Rider. Alkuperäisjulkaisu 1946.
- Geer, J. G. 1988. What do open-ended questions measure? *Public Opinion Quarterly* 52 (3), 365–367. <https://doi.org/10.1086/269113>
- Gore, J. M. 2001. Beyond our differences: A reassembling of what matters in teacher education. *Journal of Teacher Education* 52 (2), 124–135. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002004>
- Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä: Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa hankkeen loppuraportti. Tutkimuksia 10. Helsinki: Historiallisyyhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus ja kehittämiskeskus.
- Hedayati, N., Kuusisto, E., Gholami, K. & Tirri, K. 2017. Life purposes of Iranian secondary school students. *Journal of Moral Education* 46 (3), 283–294. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1350148>
- Heikkinen, H. L. T., Kaukko, M., Nikkola, T. & Saari, A. 2021. Kasvatusta ilman kehyksiä. *Kasvatus* 52 (4), 378–379.
- Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. 2020. Opettajankoulutuksen vetovoima. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2020:26. Helsinki: Opetus- ja Kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-818-2>
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Väri, V.-M. 2021. Ekokatastrofi ja kasvatuksen uusi imperatiivi. *Kasvatus* 52 (5), 484–496. <https://doi.org/10.33348/kvt.114930>
- Jain, A. K. 2010. Data clustering: 50 years beyond K-means. *Pattern Recognition Letters* 31 (8), 651–666. <https://doi.org/10.1016/j.patrec.2009.09.011>
- Jiang, F. & Gao, D. 2018. Are Chinese student teachers' life purposes associated with their perceptions of how much their university supports community service work? *Journal of Moral Education* 47 (2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1430023>
- Juvonen, S. & Toom, A. 2021. Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään? *Kasvatus* 52 (4), 450–455.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. 2022. "Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä": Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika* 16 (2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kasvatustieteen ja kulttuurintiedekunta. 2022. Opintotiedot 2021–2022: Opintokokonaisuudet. Tampereen yliopisto. <https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/opintotiedot/opintokokonaisuudet?q=pedagogiset&year=2021>. (Luettu 23.6.2022.)
- Kauko, J. 2019. Overview of higher education (Finland). Teoksessa J. Jacob & W. Xiong (toim.) *Bloomsbury education and childhood studies*. Lontoo: Bloomsbury Publishing.
- Kitchen, J. & Taylor, L. 2020. Preparing preservice teachers for social justice teaching: Designing and implementing effective interventions in teacher education. Teoksessa C. A. Mullen (toim.) *Handbook of social justice interventions in education*. Cham: Springer, 1–27. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29553-0_70-1
- Korthagen, F. A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20 (1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kuusisto, E., de Groot, I., de Ruyter, D., Schutte, I., Rissanen, I. & Suransky, C. 2023. Life purposes: Comparing higher education students in four institutions in the

- Netherlands and Finland. *Journal of Moral Education*. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2159347>
- Kuusisto, E. & Tirri, K. 2021. The challenge of educating purposeful teachers in Finland. *Education Sciences* 11 (1). <https://doi.org/10.3390/educsci11010029>
- Lindén, J. 2011. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perustasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 940. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8001-0>
- Malin, H. 2022. Engaging purpose in college: A person-centered approach to studying purpose in relation to college experiences. *Applied Developmental Science* 27 (1), 83–98. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2033120>
- Manninen, N., Kuusisto, E. & Tirri, K. 2018. Life goals of Finnish social services students. *Journal of Moral Education* 47 (2), 175–185. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1415871>
- Mauno, S. 2022. Haastavatko nykytöiden vaatimukset kutsumuksen työhön? Tuloksia suomalaisten opettajien seurantatutkimuksesta. *Psykologia* 57 (2), 88–104.
- McHugh, M. L. 2012. Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica* 22 (3), 276–282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M. & Warinowski, A. 2021a. Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus* 52 (2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V. & Suvilehto, P. 2021b. A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 33, 143–172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>
- Moran, S. 2017. Youth purpose worldwide: A tapestry of possibilities. *Journal of Moral Education* 46 (3), 231–244. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1355297>
- Moran, S. 2018. Purpose-in-action education: Introduction and implications. *Journal of Moral Education* 47 (2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1444001>
- Moran, S. 2019. Is personal life purpose replacing shared worldview as youths increasingly individuate? Implications for educators. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 18 (5), 8–23. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.5.2>
- Nieminen, T. & Mankki, V. 2019. Opettaja-aktivismi opettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa. *Kasvatus* 50 (3), 216–225.
- OAJ. 2010. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>. (Luettu 7.5.2019.)
- OAJ. 2017. Comeniusuksen vala. <https://www.oaj.fi/en/education/ethical-principles-of-teaching/comenius-oath-for-teachers/>. (Luettu 5.1.2021.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 5.1.2021.)
- Opetusministeriö. 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön strategia 2030. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-628-7>
- Opetusministeriö. 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan kestävä kehityksen linjaus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-704-8>
- Poutanen, M., Tomperi, T., Kuusela, H., Kaleva, V. & Tervasmäki, T. 2022. From democracy to managerialism: Foundation universities as the embodiment of Finnish university policies. *Journal of Education Policy* 37 (3), 419–442. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1846080>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L. & Soini, T. 2021. Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education* 36, 219–242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>
- Rantala, J. & Siikaniva, A. (toim.) 2005. Kansalaisvaikuttaminen opettajakoulutuksen haasteena. Tutkimuksia 3. Helsinki: Historiallisyyhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus ja kehittämiskeskus.
- Rissanen, I. & Kuusisto, E. 2022. Kulttuurienvälisen valmiuksien perustaa tutkimassa: Opettajien arkiteoriat ja orientaatiot. *Psykologia* 57 (2), 140–156.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Timm, S. & Kaukko, M. 2023. Diversity beliefs are associated with orientations to teaching for diversity and social justice: A study among German and Finnish student teachers. *Teaching and Teacher Education* 123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103996>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. & Hietajärvi, L. 2020. Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia* 55 (6), 426–443.
- Sumner, R., Burrow, A. L. & Hill, P. L. 2018. The development of purpose in life among adolescents who experience marginalization: Potential opportunities and obstacles. *American Psychologist* 73 (6), 740–752. <https://doi.org/10.1037/amp0000249>
- Syrjäläinen, E., Värrö, V.M. & Eronen, A. 2005. Opettajaksi opiskelvat ja kansalaisvaikuttaminen: Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajakoulutukselle tutkimuksen alkuraportti 4. Helsinki: Historiallisyyhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus ja kehittämiskeskus.
- Tirri, K. 2014. The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching* 40 (5), 600–609. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>
- Tirri, K. 2018. The purposeful teacher. Teoksessa R. Monyai (toim.) *Teacher education in the 21st century*. Lontoo: IntechOpen. <http://doi.org/10.5772/intechopen.83437>
- Tirri, K. & Kuusisto, E. 2019. Opettajan ammattietiikka oppimassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tirri, K., Moran, S. & Mariano, J. M. (toim.) 2018. Education for purposeful teaching around the world. Lontoo: Routledge.

Tirri, K. & Ubani, M. 2013. Education of Finnish student teachers for purposeful teaching. *Journal of Education for Teaching* 39 (1), 21–29. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.733188>

UNIFI. 2020. Theses on sustainable development and responsibility. Universities Finland UNIFI. <https://unifi.fi/viestit/theses-on-sustainable-development-and-responsibility/>. (Luettu 9.2.2022.)

UNESCO. 2014. Strategy 2014–2021. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860e.pdf>. (Luettu 27.6.2022.)

Viljanen, M. & Kuusisto, E. 2021. "Haluan olla onnellinen ja kokea paljon ja elää täysillä" – peruskoulunsa päättävien nuorten elämänpäämäärät. *Kasvatus ja Aika* 15 (3–4), 282–299. <https://doi.org/10.33350/ka.110613>

Yhdistyneet Kansakunnat. 2015. Transforming our world, the 2030 agenda for sustainable development. General Assembly Resolution A/RES/70/1. <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=vi&type=111&nr=8496&menu=3>. (Luettu 9.2.2022.)

Yliopistolaki 2009. 558/24.7.2009.

Saapunut toimitukseen: 27.6.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 21.2.2023

LIITE: Koodikirja

VÄLINEELLISET PÄÄMÄÄRÄT

Työn tuoma mielekkyys: oma hyvinvointi, itensä toteuttaminen, työstä nauttiminen, työn merkityksellisyys, työn mielekkyys, merkittävyyden kokemukset, omien lahjojen toteuttaminen, uusien asioiden oppiminen, oma onnellisuus, oman luovuuden toteuttaminen

Työn ulkoiset merkitykset: taloudellinen turva, toimeentulo, lomat, työajat, vakituinen työsuhde, työn kautta mahdollisuus perustaa perhe tai matkustella, työstä tai opinnoista saatava pätevyys keinona saavuttaa jotain muuta.

PEDAGOGISET PÄÄMÄÄRÄT

Hoiva ja hyvinvointi: auttaminen, rakastaminen, hoivaaminen, tukeminen, turvan tuottaminen, lasten hyvinvoinnin lisääminen, kohtaaminen, vuorovaikutus, opettaa lapsia luotamaan tulevaisuuteen. Huom. myös työhyvinvoinnin ja yleinen hyvinvoinnin edistäminen.

Kasvun ja oppimisen tukeminen: yksilötason kasvun, oppimisen ja kehittymisen tukeminen. Konkreettiset oppimisen tavoitteet kuten lukeminen tai tunnetaitojen kehittäminen, oppilaiden auttaminen löytämään omat päämääränsä ja tavoitteensa, kasvamaan omaan potentiaaliinsa.

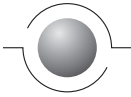
YHTEISKUNNALLISET PÄÄMÄÄRÄT

Maailman parantaminen: yleiset paremman maailman ja yhteisen hyvän edistämiseen liittyvät ilmaisut, yhteinen hyvä, parempi yhteiskunta ja maailma, parempaan tulevaisuuteen ja maailmaan vaikuttaminen, asioihin vaikuttaminen.

Kriittiset yhteiskunnalliset päämäärät: oikeudenmukaisuus, yhteiskuntakriittisyys, moninaisuuden tunnustaminen, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo yhteiskunnallisina kysymyksinä, vähemmistöjen etujen ja hyvinvoinnin edistäminen. Konkreettisemmat visiot yhteiskunnan kehittämisestä kuin Maailman parantaminen - koodissa. Huom. myös koulutusjärjestelmän kehittäminen.

Kriittiset yhteisö- ja yksilötason päämäärät: konkreettiset kriittiset tavoitteet vailla mainintaa yhteiskunnallisen tason ulottuvuudesta; esimerkiksi tasa-arvo, yhdenvertaisuus, suvaitsevaisuus (esim. lasten tasa-arvoisuus päiväkodissa ja koulussa tai vain maininta tasa-arvosta ilman tarkempaa selitystä). Yksilötasolla syrjäytymisen ehkäiseminen (omien oppilaiden syrjäytymisen ehkäiseminen).

Vihreät päämäärät: vihreät ja ekologiseen kestävyteen liittyvät päämäärät sekä yhteiskunnallisella että yhteisötasolla; ympäristö, kestävä kehitys, ekologisuus, ilmastonmuutoksen torjuminen tai hillitseminen, luonnonsuojelu.



SOFIE HENRICSON – SANNA HEITTOLA

Näkökulmia kielikoulutuspolitiikkaan: Toisen kotimaisen kielen opetuksen kehittäminen ruotsin kielen opettajien ja OKM:n silmin

Johdanto

Suomessa kaksikielisyys kuuluu yhteiskuntamme kielipoliittiseen perusideologiaan. Sitä säädellään esimerkiksi kielilaisissa ja kansalliskielistrategiassa sekä niihin linkittyvissä koulutuspoliittisissa ohjeistuksissa, kuten opetussuunnitelmissa ja toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelmassa. Käytännössä kaksikielinen kielikoulutuspolitiikka näkyy muun muassa koulujen jaossa suomen- ja ruotsinkielisiin kouluihin, joissa toisen kotimaisen kielen opetukselle on toisiaan vastaavat väylät ja oppimäärät. Opetussuunnitelmasolla kielikoulutuspolitiikka tukee täten oppilaiden molempien kotimaisten kielten kehitystä tasavertaisesti. Toisen kotimaisen kielen opetus on kuitenkin toteutettu eri tavalla kouluissa: ruotsinkielisissä kouluissa suurin osa opiskelee suomea pitkien oppimäärien mukaan (A-suomi tai äidinkielenomainen suomi), kun taas suomenkielisissä kouluissa suurin osa lukee ruotsia lyhyemmän oppimäärän mukaan (B-ruotsi).

Suomessa on näin ollen molempien kotimaisten kielten osalta sama kieli- ja koulutuspoliittinen perusta, mutta hyvin erilainen käytäntöönpano. Toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelmassa (OKM 2022, 2) todetaan, että ”[s]uomenkielisten koulujen ruotsin kielen opetuksella on kuitenkin hyvin erilaiset ta-

voitteet ja tasovaatimukset kuin ruotsinkielisten suomen kielen opetuksella”. Tämä asettaa oppilaat kielitaidoiltaan eri asemaan tulevaisuuden työ- ja opiskelumahdollisuuksia ajatellen ja luo kaksikielisille oppilaille eri edellytykset kehittää molempia kieliään. Toisen kotimaisen kielen opetuksen kehitystarpeita ollaan kuitenkin tietoisia, ja siihen pyritään vaikuttamaan monitahoisesti. Tästä kertovat muun muassa viimeisin kansalliskielistrategia (Valtioneuvosto 2021) ja toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelma (OKM 2022).

Esittelemme tässä kirjoituksessa opettaja-haastatteluiden perusteella ruotsin kielen peruskouluopettajien kehitystoiveita ja näiden yhteyttä toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelman nostamiin kehityskohteisiin (OKM 2022)¹. Avaamme näin kahden kielikoulutuspoliittisen tason näkökulmia toisen kotimaisen kielen opetukseen. Analysoimme seuraavia kysymyksiä: Mitä haasteita suomenkielisten peruskoulujen ruotsinopettajat kokevat opettamassaan aineessa? Mitä kehitystoiveita ruotsinopettajat nostavat esiin? Ovatko ruotsinopettajien näkemykset opetuksen kehittämisestä samansuuntaisia toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelman kanssa?

Kirjoituksemme asettuu kielikoulutuspolitiikan tutkimuskenttään tutkiessaan opettajien näkemyksiä oman oppiaineensa kehittä-

miskohteista opetus- ja kulttuuriministeriön virallisen toimenpideohjelman valossa. Kielikoulutuspoliittinen sääntely on keino ohjata kielten opetusta käytännön tasolla, mutta kokonaisuudessaan kielikoulutuspolitiikka muodostuu monien eri kerrostumien yhteisenä prosessina sisältäen muun muassa opetussuunnitelmien edustamaa virallista tasoa ja käytännön tason ratkaisuja (ks. Pöyhönen, Nuolijärvi, Saarinen & Kangasvieri 2019).

Toisen kotimaisen kielen kehittämishjelma ja opettajahaastattelut

Tutkiessamme yhteyksiä opettajien näkemysten ja virallisen toimenpideohjelman välillä liikuimme kielikoulutuspolitiikan eri tasoilla. Analysoimme yhdistäviä tekijöitä, joissa kielikoulutuspoliittisen sääntelyn ja kielenopetuksen käytännöt luovat samansuuntaista kielikoulutuspolitiikkaa, mutta myös näiden välisiä eroavaisuuksia.

Opettajat ovat kielikoulutuspoliittisia avaintekijöitä ja kielenopetuksen käytännön tason parhaita asiantuntijoita, minkä vuoksi lähesytimme aihetta opettajien näkökulmasta. Aineisto koostui 15 peruskoulussa työskentelevän ruotsinopettajan haastatteluista. Opettajat eivät työskennelleet tietyin kokoisissa kouluissa tai tietyssä maakunnassa, vaan joukossa oli erikokoisia kouluja ja kuntia sekä eri maakuntia. Zomin kautta vuosina 2022–2023 toteutettuihin haastatteluihin osallistui neljä A-ruotsin, kuusi B-ruotsin, neljä äidinkielenomaisen ruotsin (äiru) ja yksi kielikylvyn opettaja. Noin tunnin kestoiset haastattelut nauhoitettiin (yhtä lukuun ottamatta) ja litteroitiin. Haastatteluja analysoitiin sisällönanalyttisesti luoden kokonaiskuvaa aineistossa esiin nousevista aiheista.

Ruotsin opetuksen kehittämiskohteet opettajien ja viranomaisten näkökulmasta

Opettajien esiin tuomia ruotsin opetuksen haasteita ja kehitystoiveita peilattiin toisen kotimaisen kielen kehittämishjelmaan, joka

on osa kansalliskielistrategian toimeenpanoa ja Marinin hallitusohjelman tavoitetta vahvistaa toisen kotimaisen kielen opetusta (OKM 2022, 2, 5). Kehittämishjelmassa esitetään kahdeksan toimenpidettä, joilla on tarkoitus vuosina 2022 ja 2023 kehittää ja vahvistaa toisen kotimaisen kielen opetusta sekä suomen- että ruotsinkielisissä kouluissa. Toimenpiteet koskevat lähtökohtaisesti sekä suomea että ruotsia toisena kotimaisena kielenä, mutta kehittämishjelmassa huomioidaan myös näiden kahden kielten opetuksen välisiä lähtökohtaisia eroavaisuuksia (OKM 2022, 5).

Opetussuunnitelman jalkauttaminen

Ruotsinopettajien kehittämistoiveet koskivat opetussuunnitelman käytännön toteuttamista ja sen sisältöä. Jalkauttamisessa ongelmana nähtiin varsinkin tuntien riittämättömyys suhteessa oppimistavoitteisiin sekä ryhmänjakohaasteet. Sisältöä koskevat haasteet liittyivät opetussuunnitelman tarjoaman konkreettisen tuen puutteeseen.

Suurin opettajien kohtaama haaste ruotsinopetuksessa koski tuntijakoa; ruotsinopetuksen käytettävissä oleva tuntien määrä koettiin pieneksi ja riittämättömäksi. Lähes kaikki aika kului haastattelemiemme opettajien mukaan jo oppittujen asioiden kertaamiseen, eikä uuden oppimiselle jäänyt tilaa. Ruotsin kursien välissä saattaa olla useiden kuukausien mittaisia taukoja. Lisäksi paikallisen opetussuunnitelman painotusalat voivat johtaa erityyppisen huonoon tuntijakoon. Koulujen ja kuntien välisen eriarvoisuuden koettiin kasvavan, kun osa kunnista resursoi ruotsinopetukseen lisätunteja ja toiset eivät.

Varsinkin B-ruotsia koskeva tuntimäärän niukkuus ja tämän ongelmallisuus on nostettu esiin aiemminkin haastattelututkimuksissa (esim. Kurki 2021). B-ruotsin tuntimäärän vähäisyys on korostunut siitä lähtien, kun B-ruotsin alkamista syksyllä 2016 varhennettiin seitsemännestä luokasta kuudenteen luokkaan ilman tuntien lisäämistä. Tämä on johtanut siihen, että ruotsin opiskeluun on saattanut tulla taukoa yläkoulussa. Kyseinen kehitys-

kohde on huomioitu kansalliskielistrategiassa (Valtioneuvosto 2021, 137), ja syksyn 2022 budjettineuvotteluissa hallitus teki linjauksen opetustuntien lisäämisestä B1-kielen perusopetukseen, mikäli tulevat budjetit niin sallivat (OKM 2023).

Toinen erityisesti B-ruotsia koskeva kehittämiskohde kytkeytyi liian suuriin ryhmäkokoihin. Opettajat kokivat opetuksen eriyttämisen suurissa ryhmissä haastavaksi, ja he toivoivat lisää resursseja sekä eriyttämiseen että yleisemmän tuen antamiseen. Toisen kotimaisen kielen kehittämissuunnitelmassa (OKM 2022) ryhmäjako käsitellään lähinnä toisesta suunnasta eli keskittyen siihen, että myös pienemmille ryhmille voisi tarjota tiettyä ruotsin kielen oppimäärää.

Pienempien opetusryhmien mahdollistaminen on tärkeä kehityskohde, sillä opetussuunnitelmaan kirjattu ajatus oppilaiden opiskelusta ja ruotsin kielen taidon kehittämisestä omalla tasollaan ei näytä toteutuvan käytännössä (Heittola & Henricson 2022). Kaksikielisille (suomi-ruotsi) oppilaille ei, lähinnä koulujen niukkojen resurssien vuoksi, kyetä tarjoamaan erillisiä ryhmiä, vaan vahvatkin ruotsin kielen taidot omaavat oppilaat osallistuvat useimmiten B-ruotsin opetukseen.

Opettajat kritisoivat haastatteluissaan yleisimmin valtakunnallisen opetussuunnitelman sisältöä sen ympärilyömydestään; sen ei koettu antavan opettajille riittävästi eväitä esimerkiksi arvioinnin toteuttamiseen. Opetussuunnitelmat ovat tietoisestikin abstrakteja ja samalla avoimia erilaisille tulkinnoille sekä opettajan itsenäisille päätöksille käytännön opetustyöhön soveltamisessa (Erss 2017). Tämä saattaa kuitenkin johtaa siihen, että opetussuunnitelmaa ei konsultoida aktiivisesti. Kyseinen seikka voi osaltaan myös selittää sen, että harva ruotsin opettaja edes tietää opetussuunnitelmasta löytyvän äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän (Heittola & Henricson 2022).

Opetuksen tukeminen

Haastatteluissa esitettiin toivomuksia oppimateriaaleista, opetuksen tukimateriaaleista, koulutuksista sekä opetusta elävöittävis-

tä ja motivaatiota lisäävistä ohjelmista. Näitä kehitystarpeita on huomioitu myös toisen kotimaisen kielen kehittämissuunnitelmassa (OKM 2022, 7–10), joka ehdottaa kielitaidon taitotasoasteikkoa konkreettisesti tukimateriaalin kehittämistä, opetusvierailuiden lisäämistä ja tukea opettajien ammatilliseen kehittymiseen.

Suurin osa tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kehittämistoiveista koski oppimateriaalia. Erityisesti toivottiin kuullun ymmärtämiseen ääni- ja videotiedostoja, joissa käytetty kieli olisi tarpeeksi selkeää, ja lisäksi kommunikatiivisia tehtäviä, keskusteluharjoituksia, luetun ymmärtämistehtäviä, pelejä, sanastotehtäviä ja drillejä. Erityisesti toiveissa oli materiaalia nuorison käyttämällä kielellä ja arkikielistä sisältöä, joka olisi oppilaille oikean tasoista. Etenkin alakoulun ruotsin kirjojen ei koettu olevan riittävän laadukkaita. Opettajat toivoivat apua myös itse luomansa materiaalin visuaalisen ilmeen kehittämiseen. Lisäksi toivottiin tehtäviä, joita opiskelijat voisivat tehdä puhelimitse. Erityismainintana opettajilla oli myös oppimateriaalia kaksikielisille (suomi-ruotsi) oppilaille, sillä äidinkielenomaisen ruotsin opetukseen ei ole saatavilla valmiita opetusmateriaalia (äiru-opettajat luovat ja koostavat materiaalin itse).

Opetuksen tukimateriaalia opettajat toivoivat ensisijaisesti arviointiin. Toimenpideohjelman (OKM 2022, 7) ehdotus taitotasoarvioinnin tukimateriaalin kehittämisestä vertautuu näin ollen hyvin haastatteliemme opettajien kehitysehdotuksiin. Arviointiin opettajat toivoivat tukea sekä yleisellä tasolla että yksityiskohtaisempia kriteereitä eri arvosanoille. Erityisesti suullisen kielitaidon arviointiin kaivattiin käytännön apua: miten sitä voidaan testata ja arvioida?

Oppimateriaalin lisäksi opettajat toivoivat vierailijoita sekä lisää toiminnallisuutta opetukseensa, esimerkiksi parkourtunnin tai kokon vierailun muodossa. Samankaltaisia kehitysehdotuksia esittää myös toisen kotimaisen kielen kehittämissuunnitelma (OKM 2022, 8–9) mainitsemalla, että kieliryhmän edustajien kohtaamisten, esimerkiksi vierailujen tai ys-

tävyysluokkatoiminnan, avulla voidaan lisätä opiskelumotivaatiota. Kehittämissohjelmassa (OKM 2022, 8) todetaan, että näitä opetusta elävöittäviä toimia on suunniteltu kehitettävän muun muassa Svenska nu -verkoston ja Kielilähettiläät ry:n kanssa.

Kehittämissohjelmassa (OKM 2022, 10) ehdotetaan määrärahan kohdentamista opettajien ammatillisen kehittymisen tukemiseen sekä verkostoitumiseen. Haastattelujemme perusteella tämä ehdotus tulisi tarpeeseen, sillä tutkimukseemme osallistuneet opettajat toivoivat voivansa kehittää omaa osaamistaan erityisesti eriyttämisessä ja kaksikielisten oppilaiden opettamisessa. Lisäksi opettajien toiveissa oli kielipedagogisen koulutuksen jatkuva saatavuus luokanopettajille.

Erityisesti pienemmissä kouluissa työskentelevät opettajat ja äidinkielenomaista ruotsia opettavat toivoisivat saavansa kollegan tuekseen. Lisäksi opettajat, joilla oli kaksikielisiä oppilaita A- tai B-ruotsin ryhmissä, olisivat olleet kiinnostuneita verkostoitumaan muiden samassa tilanteessa olevien ruotsinopettajien kanssa. Tällä hetkellä äidinkielenomaisen ruotsin opetusryhmiä on harvassa, ja opettajat tekevät työtään ilman vakiintuneita opetuskäytäntöjä, valmiita oppimateriaaleja tai kollegiaalista vertaistukea (Heittola & Henricson 2022).

Yhteiskunnalliset tekijät

Ruotsia ei opeteta suomenkielisissä kouluissa irrallaan ympäröivästä yhteiskunnasta. Mediassa ja keskustelupalstoilla esiintyvä negatiivissävytteinen keskustelu (esim. Saukkonen 2011) ruotsin opetuksesta suomenkielisissä kouluissa vaikuttaa opetuksen ilmapiiriin, mikä haastattelujen perusteella tekee opettamisesta haastavampaa. Oppilaat voivat haastatteluiden mukaan usein olla heikosti motivoituneita ja asenteellisia ruotsin opiskelun suhteen. Tämä puolestaan vaikuttaa luokan ilmapiiriin sekä koko ryhmän oppimistuloksiin. Herää lisäksi kysymys: minkälaiset edellytykset suomenkielisissä kouluissa on tukea kaksikielisten oppilaiden mahdollisuutta tuntea osallisuutta yhteiskunnassa, jos kieli-ilma-

piiri on negatiivinen ja heidän toisen äidinkielenä eli ruotsin osaaminen koetaan turhaksi?

Toisen kotimaisen kielen kehittämissohjelmassa (OKM 2022, 8) huomioidaan tarve panostaa ruotsin kielen taidon hyödyistä tiedottamiseen ja opiskelumotivaation lisäämisen muun muassa vaikuttamalla sekä oppilaiden että heidän huoltajiensa asenteisiin. Myös haastattelemamme opettajat nostivat esiin vanhempien vaikutuksen oppilaiden opiskelumotivaatioon. Motivaation ja asenteen suuri vaikutus luokkahuoneen ilmapiiriin ja oppimiseen korostaa myös oppilaiden keskeistä roolia; opetusryhmän asenneilmapiirillä on mahdollista joko luoda tai viedä pohja ruotsinopetuksen oppimista edistävälle työlle.

Pohdinta

Olemme pohtineet tässä kirjoituksessa ruotsin toisen kotimaisen kielen perusasteen opetuksen kehittämistä opettajahaastatteluiden ja toisen kotimaisen kielen kehittämissohjelman (OKM 2022) valossa. Ruotsin opettajien toiveet oppiaineen kehittämiseksi ja kehittämissohjelma olivat monin tavoin samansuuntaiset. Viralliset kielikoulutuspoliittiset linjaukset tuntuvat näin ollen saavan kaiku-pohjaa kielikoulutuspolitiikan keskeisiltä toimeenpanijoilta eli ruotsinopettajilta. Haastateluaineisto oli kuitenkin pieni, joten tulokset tulee nähdä suuntaa-antavina avauksina tuleville tutkimuksille.

Opettajat kokivat työssään riittämättömyyden tunnetta, kun eivät voineet tarjota kaikille oppilaille optimaalisia edellytyksiä kehittää opetussuunnitelman opetustavoitteiden mukaista kielitaitoa omalla tasollaan. Suurin kompastuskivi tälle työlle oli haastatteluiden perusteella resurssien vähäisyys: puutteet tuntimäärissä ja opetusmateriaaleissa, oman ammatillisen kehittymisen tuessa sekä muiden samojen oppilasryhmiä opettavien kanssa verkostoitumisessa. Tämän lisäksi ympäröivän yhteiskunnan ja varsinkin oppilaiden sekä heidän huoltajiensa negatiiviset asenteet vaikuttivat suuresti ruotsin kielen opetukseen. Näitä kehi-

tyskohteita painotetaan myös toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelmassa (OKM 2022).

Toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelman (OKM 2022) kahteen ensimmäiseen toimenpiteeseen kiteytyy selkeä ero suomen- ja ruotsinopetuksen välillä. Ensimmäisessä toimenpiteessä selvitetään kielten opetuksen ja äidinkielenomaisen opetuksen tilanne ja kehittämismahdollisuudet, kun taas toisessa toimenpiteessä kannustetaan kuntia tarjoamaan ruotsin kieltä pitkänä A-kielenä. Ensimmäisessä toimenpiteessä kyse on lähinnä äidinkielenomaisen suomen opetuksesta, sillä tällä suositulla oppiaineella on selkeitä kehittämistarpeita. Suomenkielissä kouluissa ei puolestaan juurikaan tarjota äidinkielenomaista vaihtoehtoa ruotsin kielen opiskeluun, ja ilmeisesti tätä osaa ei ole koettu tarpeelliseksi toistaiseksi toimenpitein korostaa. Haastattelemamme opettajat kokivat kuitenkin haasteita myös äidinkielenomaisen ruotsin opetuksessa. Toisessa toimenpiteessä kyse on ruotsin A-kielen oppimäärän vahvistamisesta, sillä suomen kielen osalta A-suomi on jo nyt B-suomea selkeästi suosittu oppimäärä.

Toisen kotimaisen kielen ruotsin oppimäärästä suosituin on lyhyin oppimäärä eli keskipitkä B-kieli, joka ei nyky muodossaan näytä yltävän opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin (Härmälä & Marjanen 2023) ja jonka piirissä haastattelemamme opettajat kokivat suurimpia haasteita. Kehittämisohjelmaluonnoksen tavoite ruotsin A-kielen opetuksen laajentamisesta (OKM 2022, 6–7) tuntuukin olevan hyvin relevantti toimenpide-ehdotus. Tällaisessa laajennushankkeessa on myös hyvä pitää mielessä A-ruotsin nykyinen luonne: se on oppilasvähemmistön tekemä tietoinen valinta, kun B-ruotsista on tullut monen koulun ja oppilaan vakiovalinta. Tämä tekee samalla A-ruotsista oppiaineen, jonka oppilaat ovat usein motivoituneempia ja jonka opettajat haluavat panostaa opetukseen vähän enemmän. Kattavampi A-ruotsi voisi näin ollen muuttaa tämänhetkisiä lähtökohtia ja oppiaineen nykyistä luonnetta, mikä olisi tärkeää tiedostaa kehitystyössä.

Vaikka kaksikielisiä oppilaita on suomenkielissä kouluissa vähemmän kuin ruotsinkielisissä, heitä kuitenkin on molemmissa kouluissa. On ongelmallista, että sekä suomea että ruotsia osaavat kaksikieliset oppilaat ovat suomenkielissä kouluissa näkymätön ryhmä, joka ei pääsääntöisesti saa koulun kieliopetuksen puitteissa tukea kaksikielisyydelle ja jolta käytännössä rajataan oppilaalle tärkeä kieli pois. Ne muutamit opettajat, joilla on äiru-opetusta, tekevät työtään ilman valmiita opetusmalleja, oppimateriaaleja tai toimivia tukiverkostoja. Voisikin olla aiheellista harkita äidinkielenomaisen opetuksen kehittämistä myös ruotsin kielen osalta, mahdollisesti osana A-ruotsin laajentamista. Selkeitä yhtymäkohtia on lisäksi opetuksen tukimateriaalia koskevaan toimenpide-ehdotukseen, sillä äiru-oppimäärälle ei ole tällä hetkellä tarjolla yhtään oppikirjaa.

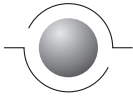
Perusopetuksen opetussuunnitelma avaa monipuoliset ja tasavertaiset mahdollisuudet kehittää toista kotimaista kieltä sekä suomen- että ruotsinkielisissä peruskouluissa, mutta tämä kielikoulutuspoliittinen linjaus heijastuu suomen ja ruotsin kielen osalta hyvin eri tavalla koulujen käytännöissä. Opetussuunnitelmista ei olekaan suoraa tietä koulun käytänteisiin. Toki myös Suomen kielidemografinen pohja luo hyvin erilaiset edellytykset suomen ja ruotsin kielen osalta. Kyseiseen kieli- ja koulutuspoliittisen teorian ja käytännön väliseen kuluun on kuitenkin syytä tarttua niin tutkimuksen kuin käytännön tasolla. A-kielen laajentaminen mutta myös äidinkielenomaisen ruotsin opetuksen käyttöönotto – ja näiden oppimäärien yhteinen kehittäminen – tarjoaisi hyvät mahdollisuudet tukea kaksikielisyttä suomenkielisissä kouluissa.

Viite

- 1 Kirjoitus on osa Svenska Kulturfondenin rahoittamaa Äiru 1.0 -tutkimus- ja kehittämishanketta (2021–2023, ks. <https://blogs.helsinki.fi/airu/fi/>).

Lähteet

- Erss, M. 2017. Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 193–221.
- Heittola, S. & Henricson, S. 2022. Äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän kartoitustutkimus. Teoksessa H. Katajamäki, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räisänen & H. Limatius (toim.) Responsible communication. VAKKI Publications 14. Vaasa: Vaasan yliopisto, 11–26. <https://vakki.net/wp-content/uploads/2023/04/RC2022.pdf>. (Luettu 22.8.2023.)
- Härmälä, M. & Marjanen, J. 2023. B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022. Julkaisut 10:2023. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kurki, T. 2021. Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen. Helsinki: Svenska nu. https://svenskanu.fi/wpcontent/uploads/2021/12/Ruotsin_kielen_oppimistulokset_tuntijako_ ja_varhentamisuudistuksen_jalkeen.pdf. (Luettu 22.8.2023.)
- OKM. 2022. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Toisen kotimaisen kielen kehittämissuunnitelma. 21.6.2022. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM. 2023. Opetus- ja kulttuuriministeriö. B1-kielen opetusta lisätään 7. luokalla. Tiedote 19.1.2023. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/-/b1-kielen-opetusta-lisataan-7-luokalla>. (Luettu 22.8.2023.)
- Pöyhönen, S., Nuolijärvi, P., Saarinen, T. & Kangasvieri, T. 2019. Kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja. Tampere: Vastapaino, 9–24.
- Saukkonen, P. 2011. Mikä suomenruotsalaisissa ärsyttää? Selvitys mediakeskustelusta Suomessa. Magma-studie 1:2011. Helsinki: Finlands svenska tankesmedja Magma.
- Valtioneuvosto. 2021. Nationalspråkstrategi. Kansalliskielistrategia. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:87. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-967-0>



RISTO RINNE

Suomalaisyliopistojen kohtalo?

2020-luvun taitteesta lähtien on suomalaisista yliopistoista kiirinyt ilmoille pelottavia viestejä: yliopistot ovat ajautuneet syviin taloudellisiin vaikeuksiin ja isojen leikkausten tielle. Samalla keskustelu yliopistojen rahoituksesta, rahoitusmallista, hallinnosta ja autonomiasta on jälleen roihahtanut. Suomi on jäänyt myös niin korkeakouluinvestoinneissa kuin tutkintomäärissä selkeästi jälkeen muista OECD-maista ja Euroopasta. Näkymä on ankean huolestuttava.

Helsingin yliopiston hallitus oli ensimmäinen, joka käynnisti jo vuoden 2017–2020 strategiassaan radikaalin muutosohjelman. Siinä tavoiteltiin 86 miljoonan euron säästöjä ja 1200 henkilötyövuoden vähennyksiä vuoteen 2020 mennessä. Päätökset synnyttivät voimakasta keskustelua ja runsaasti kritiikkiä, joista huolimatta suunnitelma runnottiin läpi. Tästä seurasi muun muassa useita hävittyjä oikeudenkäyntejä laittomista irtisanomisista sekä tutkijoiden ja professorien pakoa ulkomaille.

Muut ovat tulleet perässä. Vuonna 2018 Oulun yliopisto lakkautti 75 henkilötyövuotta. Tampereen säätiöyliopisto vähensi vuonna 2022 kaikkiaan 173 yliopiston työntekijää, joista irtisanottiin 134. Alun perin tarkoituksena oli lopettaa 215 työpaikkaa sekä ulkoistaa 48 työvuotta. Muutoinkin Suomen ensimmäisen ison säätiöyliopiston alkutaival on ollut vaihalloista, ja sen hallinnon päätöksenteko sekä avoimuuden puute on herättänyt polemiikkia.

Turun yliopisto päätti tämän vuoden helmikuussa korjata vuonna 2023 noin kahden miljoonan ja vuoteen 2028 mennessä noin 15 miljoonan euron rahoitusvajeensa. Brahea-keskus ja Villa Hortus lakkautettiin, Seilin tutkimus-

asema pantiin selvitystilaan, ja useita oppiaineita sekä niiden sisäänottoja heikennettiin. Venäjän kielen sivuaine lakkautettiin; ranskan ja saksan kielen opiskelijoiden sisäänottoa vähennettiin. Kaikkiaan yliopistolta vähennetään 70 tehtävää vuoteen 2030 mennessä.

Yliopistoresurssien supistaminen on kansainvälisesti verraten harvinainen ilmiö. Suomi on ainoa Euroopan maa, jossa korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus populaatiosta ei ole kasvanut vuosina 2008–2016 eikä sen jälkeenkään. Suomi on menettänyt asemansa korkeimmin koulutettuna maana Euroopassa ja OECD:ssa.

Yliopistojen rooli on historiallisesti linkittynyt vahvasti kansallisvaltioiden eheyden ja yhteisyyden vaalimiseen. Niiden tehtävänä on ollut suojella sekä edistää kansallisen kulttuurin ideaa ja hyvinvointia. Nytemmin yliopistot ovat kääntyneet pikemminkin ylikansallisten korporaatioiden palvelukseen, ja kansallisen kulttuurin tilalle ovat kohonneet ylikansalliset taloudelliset intressit. Kaupallinen tekno-byrokraattinen lumovoima ja viehäytys on voimistunut kovin nopeasti. Uhkana on, että uusi yliopistokulttuuri ruokkii enemminkin markkinavoimia ja niiden voittomarginaaleja kuin sivistystä ja älyllistä kriittistä ajattelua.

1990-luvulta lähtien suomalaisiakin yliopistoja on ryhdytty pitämään yhä tiukemmin kansallisen ja kansainvälisen kilpailukyvyyn keskenään kilpailevina vetojuhtina. Tämä liittyy kiinteästi uusiin käsityksiin tietotaloudesta ja tietoyhteiskunnasta, joissa koulutus ja sen tuottama tieto nähdään taloudellisen kasvun ensisijaisena moottorina. Yliopistojen merkitys tiedon ylimpänä tuottajana, välittäjänä, so-

veltajana, muokkaajana ja kritisoijana on kasvanut paitsi koulutus- ja tiedepoliittisessa keskustelussa myös laajemmin yhteiskuntaa koskevissa kannanotoissa.

Uuden politiikan myötä yliopistot on aivan uudessa mitassa vastuullistettu, millä on ollut läpäisevät vaikutuksensa yliopistojen ohjaukseen ja hallintakulttuuriin. Yliopistot on ajettu kohti hallinnollisia toimenpiteitä, joita luonnehtii vähäinen luottamus ja korkea kontrollin taso. Uusi hallinnan paradigma rakentuu vallankäytön ja tulosvastuun sekä alituisen arvioinnin indikaattorien ja kontrollijärjestelmien varaan.

Suomeen niin sanottu yritysmäinen hyöty-yliopisto rantautui 1980-luvun lopulta lähtien ja on selvästi vahvistunut 2000-luvulla. Välineellisestä hyödyn diskursista on tullut puhtaasti dominoiva puhetapa suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa, vaikka yliopistotyöntekijät ja tutkijat sitä meilläkin usein kritisoivat.

Kun yliopistot joutuvat etsimään rahoitusta yritysyhteistyöstä, ne menettävät itsenäisyytensä, autonomiaansa ja intressittömyytensä. Resurssiriippuvuusteorian mukaan rahoitusta yliopistojen toimintaan tarjoavilla on myös valtaa niihin nähden. Rahoittaja määrää tahdin, koska maksaa viulut.

Suomessa kolmannen asteen koulutuksen opiskelijakohtaisten investointien kasvuvauhti kääntyi laskuun jo vuonna 2012. Olemmekin jääneet jälkeen OECD:n ja EU:n keskivauhdista vuosina 2000–2012. Tästä emme ole sen koomin toipuneet, vaan laskuvauhti on lisännyt kasvuaan. Julkinen valta ei ole Suomessa ollut erityisen halukas investoimaan korkeakoulutukseen ja lisäämään näin menojaan, joskin tästä poikettiin Marinin hallituskaudella (2019–2022).

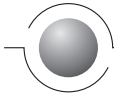
Suomen erityispiirteitä ovat yliopistojen rahoitusjärjestelmän vahva julkisuuslähtöisyys, tiukka indikaattoriperusteisuus sekä yliopisto-

jen autonomia. Suomen rahoitusmalli on poikkeuksellisen voimallisesti ehdollistettu juuri indikaattoreille. On eurooppalaisittain harvinaista, että yliopistoille ei osoiteta juuri lainkaan kiinteää rahoitusta, vaan koko julkinen rahoitus perustuu kilpailuun.

Aina uuden yliopistolain säätämisestä eli vuodesta 2010 lähtien yliopistojen hallitukseen on lisätty myös merkittävästi yliopistojen ulkopuolisia edustajia, mikä on merkinnyt vahvaa käännettä markkinavetoisuuden suuntaan. Samalla lakkautettiin laitosneuvostot ja keskitettiin vallankäyttöä sekä hallintaa yliopistojen rehtoraateille, dekaaneille ja keskushallintoon. Hallintotieteen professori Jari Stenvallin sanoin: ”Yliopistoissa mielletään, että keskijohdosta on tullut ylimmän johdon eli rehtoraatin käskyläisiä. Keskijohto kulkee selkä notkolla.”

Suomeen synnytetttiin 2023 vaalien jälkeen oikeistolainen hallitus pääpuolueinaan Kansallinen Kokoomus ja Perussuomalaiset. Hallituksen tuoreessa ohjelmassa luvataan lisätä korkeakoulutusta ja nostaa Suomi kansakunnaksi, jossa joka toinen valmistuisi korkeakoulusta vuoteen 2030 mennessä ja kavuttaisiin takaisin korkeasti koulutettujen OECD-maiden joukkoon. Tähän on vaikea uskoa, sillä mihinkään tähdelliseen rakenteelliseen epäkohtaan tai viime vuosikymmenen aikana tehtyihin karkeisiin virheisiin ja väärinarviointeihin yliopistokontekstissa ei hallitusohjelmassa tunnuta puuttuttavan.

Luvassa ei näin ollen olisi parempaa aikaa yliopistoille eikä niiden rahoitukselle. Päinvastoin luvataan tehostaa toimintaa, purkaa päällekkäistä koulutusta, heikentää opiskelijatukia ja jatkaa leikkauspolitiikkaa myös yliopistoissa. Onko meillä yliopistojen suhteen varaa enää jatkaa vapaata luisua akateemisen maailman syrjäiseksi reunavaltioksi?



VELI-MATTI VÄRRI

Kasvatusfilosofia sosialisaatiokritiikkinä ja kasvatuksen erityisyyden puolustajana¹

Elämme kriisien ja katastrofien aikaa. Nykyhetken katastrofeista kauhistuttavin, Venäjän hyökkäys Ukrainaan, muuttaa perustavalla tavalla sekä julkisyhteisöjen että kansalaisten tulevaisuuteen suuntautumista. Varustautuminen pahimman varalle on jo tullut tulevaisuusajattelun ohjenuoraksi. Tällöin riskinä on se, että ilmastonmuutoksen torjumiseksi välttämättömät rakenteelliset muutokset painuvat sodan alle. Vihreälle siirtymälle ei kuitenkaan ole vaihtoehtoja, mikäli haluamme elämän jatkuvan elämisen arvoisena ainoalla planeetalamme.

Miksi puhua elämänmuotomme kriisistä? Siksi, että kasvatus ja koulutus, ovat osa valitsevaa järjestystä. Kasvatustieteellisen koulutuksen valtavirta on ollut aina sidoksissa kulloisessakin historiallisessa tilanteessa vallitsevaan hegemoniseen merkityshorisonttiin, jossa tiivistyvät aikakauden keskeiset ihanteet ja periaatteet kansalaisyhteiskunnan viitekehyyksi. Sosialisaatiotehtävinä kasvatus ja koulutus ovat kuitenkin ylläpitämisen lisäksi uusintamassa vallitsevia maailmankuvallisia sitoumuksia ja uskomuksia. Ne ovat näin ollen avainasemassa, jotta ihmisen omistava ja tuhoava suhde maailmaan muuttuisi.

Suomalaiset kasvatusyhteisömme aina varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle ovatkin, ekososiaalisen sivistyksen nimissä, julistautuneet kestävänsä kehityksen edistäjiksi. Kuitenkin kaikkialla maailmassa koulutuspolitiikka on sidottu talouden ja tuotantotoiminnan välineeksi, ylläpitämään ja uusintamaan talouskas-

vun sekä teknologisen maailmankuvan ideologiaa ja sen ekonomistisen ihmiskuvan oletuksia, vaikka juuri ne ovat johtaneet elämänmuotomme ekologiseen kriisiin. Uusliberalismin hengessä taloudelliset päämäärät ovat nousseet yhä läpäisevämmiin koulutuksen keskeisiksi päämääriksi. Puheenvuoroni perusväite on: kasvatus- ja koulutusjärjestelmä on osa ekokriisin ongelmaa.

Elämänmuotomme perustuu teknologiseen, välineelliseen maailmankuvaan ja sen dualistiseen perusnäkemykseen, jossa ihmissubjekti on kaiken mitta ja maailman keskus. Luontosuhteemme on siten ihmiskeskeinen. Maailma puolestaan on ihmisen resurssivarasto; omistamme puut, järvet, vuoret, meret, eläimet, mineraalit ja jopa sellaiset oliot, joita ei ole vielä edes löydetty. Tarvitaan lähes kaksi maapalloa nykyisen elämäntavan ylläpitämiseksi. Jos kaikki kuluttaisivat kuten suomalaiset, tarvittaisiin noin neljä maapalloa. Vaikka tiedämme elämänmuotomme ekologisesti kestäväksi ja tuhoisaksi, pyrkimys jatkaa entiseen tapaan perustuu ongelmiemme syvätason torjumiseen, etäännyttämiseen ja unohtamiseen-eräänlaiseen kollektiiviseen uneen.

Kasvatus ekokriisin aikakaudella -kirjassani (Värrä 2018) keskeinen näkökulma kestävämmään elämänmuotoon on onkalometafysiikan käsite², jolla viitataan vallitsevan teknologisen maailmankuvan perususkomuksiin ja -sitoumuksiin sekä sivilisaatiomme aiheuttamiin kriiseihin ja ongelmiin, jotka pyrimme torjumaan tai etäännyttämään arkitietoisuudestam-

me. Onkalo on metafora elämänmuotomme torjutusta alitajunnasta. Ongelmien torjunta ja etäännyttäminen perustuvat siihen, että teknologisen ja kulutuskeskeisen elämänmuodon peruskomuksia ei tahdota kyseenalaistaa.

Onkalo ei kuitenkaan ole pelkkä metafora vaan myös todellinen ydinjäteluola. Energiantuotannosta seuraava ylimäärä, ydinjäte, normalisoidaan osaksi järkipäätä, teknologialla hallittavaa prosessia; se haudataan, kätetään ja etäännytetään, jotta voimme jatkaa edistyksen tiellä. Vallitsevaan teknologiseen maailmankuvaan sitoutuneen sosialisointin tarkoituksena on normalisoida kulutusyhteiskunnan uskomukset ja sitoumukset väistämättömiksi itsestäänselvyyksiksi. Tästä syystä uskomme ongelmien ratkeavan joskus tulevaisuudessa paremman ja tehokkaamman teknologian ansiosta. Filosofit Georg Henrik von Wright on kutsunut tällaista totaalista, mukautumaan pakottavaa modernia maailmaa teknosysteemiksi. Onkalometafysiikkaan tuoduttu ominen sallii meidän jatkaa luontosuhdetta, jota luonnehtii ihmiskeskeinen omistusoikeus sekä ongelmien siirtäminen tuleville sukupolville.

Kasvatuksen erityistehtävänä luoda ihmisyyttä

Saksalaisen filosofin ja kasvatusteoreetikon Dietrich Bennerin yleisen pedagogiikan teorian (*Allgemeine Pädagogik*) lähtökohtana ovat ihmisyydelle välttämättömät käytännöt. Ihmiskunnan historiaa hallitsee kuusi perusilmiötä, jotka ovat samalla käytännöllisen elämän välttämättömyyksiä: talous, etiikka, politiikka, estetiikka, uskonto ja kasvatus³. Kaikki kuusi inhimillistä käytäntöä konstituivat yhdessä ihmiselämää, mutta kasvatuksella on tärkein merkitys ihmisyyden ja yhteiselämän luojana. Sen erityistehtävänä on tuottaa valmiuksia ja kykyjä, jotka auttavat selviämään muiden elämäntapojen vaatimuksista. Tässä tehtävässä se on välttämätön ihmiseksi kasvamiselle. Ihmiselle on ominaista sivistyskykyisyys ja kasvatettavuus; ihmisestä voi tulla moraalijäsen vain kasvatuksen avulla. Pedagoginen

käytäntö on näin ollen kaikista käytännöistä perustavin, koska kasvatus luo ihmisyyttä. Ihmisyyden päämäärä sinänsä – ei väline jonkin muun päämäärän tavoittamiseksi.

Kasvatuksen erityistehtävään kohdistuu myös uhkia, sillä inhimillisten käytäntöjen erityisyyttä ja eroja ei välttämättä tunnusteta tai ymmärretä, vaan eroista huolimatta käytäntöjen tehtävät pyritään funktionaalisesti liittämään yhteen. Käytännöt muodostavat kuitenkin yhdessä yhteiskuntaelämän kokonaispraksiksen (*Gesamtpraxis*) ja samalla inhimillisen yhteiselämän perustan. Kukin käytäntö on itsessään välttämätön ja erityinen, koska sillä on oma tehtäväalueensa, joka ei palaudu toisen käytännön tehtäviin.

Jokainen käytäntö on inhimillistä yhteiselämää rakentavana yhtä alkuperäinen, joten millään käytännöllä ei saisi olla ylivaltaa toiseen nähden. Sosiaalinen todellisuus on sekä yhteistyön että kamppailun alue, siksi inhimillisten käytäntöjen väliset suhteet muuttuvat historian alituisessa liikkeessä. Käytäntöjen tasapaino on toteutumaton ideaali.

Kokonaispraksiksen osana kasvatuksen merkityssisältö kehkeytyy aina suhteessa muihin arvomuotoihin ja yhteiskunnan osajärjestelmiin. Miten siis turvata kasvatuksen erityisluonne ihmisyyttä luovana käytäntönä, ettei se redusoituisi jonkin hegemonisen käytännön välineeksi? Tämä on olennaisesti kasvatusteorian kysymys.

Kasvatusta on pyritty kaikkina aikoina käyttämään vallan välineenä ja sopeuttamisen keinona kulloisenkin ideologisen hegemonian piirissä, milloin uskonnon, poliittisen ideologian tai talouden nimissä. Aina kun sanomme kasvatus, koulutus, lapsi tai oppiminen, lausumme jotakin valtasuhteista, ideologiasta ja kulloisenkin aikakauden moraalijäsenen ideasta. Kasvatusta ja sen sosialisointitehtävää kehystää aina aikakauden koulutuspoliittinen konteksti, minkä vuoksi historiallisia eppokeja on mahdollista tulkita toisistaan eroavina erilaisine moraalikasvatuksen tavoitteineen.

Nämä tavoitteet lausutaan pedagogisesti julki eri aikakausien opetussuunnitelma-ajatte-

lussa. Ensimmäisen tasavallan Suomi oli uskonnollis-kansallisten arvojen sfääri, jossa Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma tähtäsi sisällissodan jälkeiseen kansalliseen integraatioon. Toisen maailmansodan jälkeisessä tasavallassa opetussuunnitelma-ajattelusta tuli, koulutuspoliittisten kamppailujen jälkeen, osa tasa-arvoon pyrkivää hyvinvointivaltioprojektia. Viimeisimpänä erottuu oman aikakautemme globaalin talouden ylivalta – sen uusliberaali talousfundamentalismi digialustoineen ja kilpailuideologioineen – jossa dominoivat globaali talous ja sen ekonomistinen ihmiskuva mitattavine osaamistavoitteen.

Ekokriisi kuitenkin vääjäämättä velvoittaa kaikki kasvatusyhteisöt kysymään maailmankuvansa ja päämääriensä perusteita. Ekokriisi on ihmisyiden kriisi ja siten koko ihmissiviliisaation kriisi. Syvimmiltään on kyse maailmankuvan kriisistä, jota kutsun myös ontologiseksi kriisiksi. Ontologialla tarkoitan tässä yhteydessä käsitystä maailman perustavasta olemisen tavasta ja ihmisen osasta maailmassa. Esille tuomani teknosysteemin onkalometafysiikka kuvaa sivilisaatiomme perustavaa ontologista kriisiä: ekokriisi on seurausta väärästä metafysiikasta. Ontologisesta näkökulmasta ihmisen maailmasuhteessa on eri tasoja, joiden erityisyys on tärkeää ymmärtää. Ontologisten tasojen tunnistamattomuus ja siten ymmärryksen yksiulotteisuus saattaa johtaa ihmisen maailmasuhteen väärään tulkintaan, pahimmillaan vääristyneeseen yhteiskuntafilosofiaan ja sen seurauksena kylmään (talous)politiikkaan, joka redusoi yhteiskunnan liikeyritykseksi, jossa auttamistoiminta ja kasvatustakin ymmärretään kaupallisena toimintana.

Kasvatusfilosofiaa kasvatustieteellisen koulutukseen

Teesini kasvatustieteelliselle koulutukselle: kriittisen kasvatustieteellisen tehtävänä on ajatella sosialisointia perusteet uusiksi, mikä merkitsee samalla omien maailmankuvallisten sitoumusten kriittistä arviointia ja kriittistä suhdetta teknosysteemin kaikenkattavuuteen.

Tähän kasvatustieteellinen koulutus tarvitsee kasvatusfilosofiaa.

Kasvatusfilosofia ei ole irrallinen kasvatustieteestä eikä filosofiasta, mutta se ei redusoidu kumpaankaan. Esimerkiksi analyyttisen filosofian välinein, pelkästään käsiteanalyttisesti, ei saavuteta näkemystä kasvatuksen maailman kompleksisuudesta. Kasvatusfilosofia ei palaudu myöskään etiikkaan. On selvää, että kasvatuksen on oltava kauttaaltaan eettistä, eivätkä kasvatuksen päämäärät saa pyhittää sen keinoja. Kasvatuksen teorianmuodostusta ei kuitenkaan voi palauttaa etiikan teorioihin, koska ristiriitaisista etiikan teorioista ei löydy viimekätisiä ratkaisuja kasvatuksen maailman kysymyksiin. Kasvatusfilosofia on kasvatuksen maailman metafilosofiaa, joka antaa kriteerit arvioida hyvän kasvatuksen ehtoja.

Kasvatusfilosofia tarkastelee kasvatuksen ideaaleja, päämääriä ja tavoitteita koskevia kysymyksiä. Esimerkiksi tutkimalla empiirisesti, miten ennen on kasvatettu tai miten parhaillaan erilaisissa yhteiskunnissa ja yhteisöissä kasvatetaan, ei ratkaista kysymystä hyvästä kasvatuksesta. Kasvatustieteessä on otettava kantaa siihen, mitä hyvällä kasvatuksella tarkoitetaan ja mitkä ovat sen toteutumisehdot. Kasvatustieteellisyys tarkoittaa siis sen olemuksellista välttämättömyyttä sitoutua hyvän elämän ideaaliin.

Kasvatusfilosofian perusedilemma on tietoisuus siitä, että kasvatuksen olemuksellinen normatiivisuus ei takaa sen eettisyyttä. Platon kiteytti kasvatustietämisen ja tietämättömyyden jännitteeksi, jonka hän ilmaisee Menonin paradoksissaan. Tietämisen ja tietämättömyyden paradoksi kuuluu kasvatustieteeseen. Se on sekä teoreettinen että käytännöllinen ongelma, joka koskee yhtä hyvin hyveiden opettamista kuin kasvatuksen päämääriäkin. Emme ole Sokratesta tai Menonia viisaampia määrittämään, mitä hyve on tai millainen on kasvatuksen päämääränä oleva hyvä elämä. Kuitenkin – jotta kasvatustieteellisyys olisi mahdollista ja eettisesti perusteltua – kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän

ei lopulta tiedäkään, mitä se varsinaisesti on. (Värri 1997, 2004.)

Jotta kasvatuksen erityisluonteen voisi ymmärtää benneriläisesti tai J. A. Hollon tavalla suhteellisen autonomisena, kasvatustieteilijän on täytynyt jo metaontologisesti ja fenomenologisesti analysoida suhteensa kasvatuksen maailmaan ja sen erityisyyteen. Avainasemassa on siis ontologinen analyysi siitä, mitä kasvatuksella tarkoitetaan, mikä puolestaan edellyttää niin sanottua metaontologista kokonaiskuvaa kasvatuksen suhteesta muihin elämänilmiöihin ja yhteiskunnallisiin käytäntöihin.

Kasvatuksen erityisyyden ymmärtämiseksi tarvitaan sekä ihmisen maailmassa olemisen että kasvatuksen ominaislaadun ontologista analyysia siitä, mikä on kasvatuksen perimmäinen laatu. Immanuel Kantia mukaillen kaikki kysymykset lopulta palautuvat siihen, mikä ihminen on. Kasvatuksessa toteutetaan aina jonkin ihmiskäsityksen mukaisia ihanteita ja päämääriä, jotka sisältävät ontologisia olettamuksia: mitä tarkoitetaan inhimillisellä subjektilla, ja miten tämä subjekti kehkeytyy (alkuperä) suhteessa sosiaaliseen todellisuuteen, toisiin subjekteihin ja ei-inhimilliseen luontoon? Siten kasvatuksen päämäärien asettaminen edellyttää käsitystä siitä, mitä ja millainen ihminen on, mitä pidämme ihmisen kasvussa arvokkaana ja millä perusteilla sekä mistä lähteistä tämä arvokas määrittyy. Viime kädessä on kysymys siitä, millainen on arvokas ihmiselämä. Jokainen sukupolvi joutuu ratkaisemaan suhteensa ihmisyyden probleemaan ja siten tulkitsemaan suhdettaan kasvatuksen ihanteisiin ja päämääriin.

Kasvatustieteen kaikki osa-alueet ja tutkimussuuntaukset sisältävät väistämättä tulokinnan ihmisestä. Jokaisen oppimiskäsityksen, tutkimussuuntauksen ja empiirisen tutkimuksen teoreettisissa ja metodologisissa lähtökohdissa tehdään ratkaisu siitä, mistä näkökulmasta ja millä ehdoin kysymys ihmisestä asettuu. Tämä ratkaisu, vaikka sitä ei pohdittaisikaan, on samalla aina myös ontologinen ratkaisu vahvistaen tietyn ihmiskuvan. Ratkaisun pohtimattomuus tai sen itsestäänselvänä

pitäminen voi johtaa hyvin kohtalokkaiisiin ja ihmisen moninaisuutta tyypistäviin seurauksiin. Ihmisen erheellisen tyypistämisen riski voidaan välttää vain siten, että ihmisten välisessä työssä ja tutkimuksessa kysytään tietoisesti oman ihmiskuvan perusteita. Tämä edellyttää ontologisesti perusteltua näkemystä ihmisestä: annettun ihmiskuvan sijasta perusteltua ihmiskäsitystä⁴.

Mitä seurauksia kasvatustieteelle ja kasvatustieteelliselle koulutukselle voi olla ilman sen perusteiden ontologista analyysia? Se voi tarkoittaa tieteen oman identiteetin katoamista, epäselvyyttä siitä, mitä on kasvatustiede ja mitkä ovat sen primaarit lähtökohdat ja ominaisimmat kohteet. Kun kasvatuksen maailman erityisyys katoaa näköpiiristä tutkimuskohteenä ja koulutuksen lähtökohdaksi, kasvatustiede humanistisena, yhteiskunnallisena ja nyttemmin myös posthumanistisena tieteenä redusoidaan yhä yksinomaisemmin esimerkiksi oppimisen ja osaamisen tieteeksi (kasvatusfilosofi Gert Biestan termein *learnification*). Kasvatustieteen identiteetin hämärtyminen johtaa siihen, että tuottavuustavoitteet ja päivän trendit alkavat yhä enemmän korostua tutkijoiden ja opettajien rekrytoinneissa ilman tieteenfilosofista keskustelua kasvatustieteen luonteesta. Lopulta tieteenalan tutkijat eivät enää välttämättä ymmärrä toimivansa kasvatuksen maailman tutkijoina. Kaikesta tästä voi seurata kasvatustieteellisen koulutuksen pirstoutuneisuutta, ja pois saattaa jäädä sellaisia kriittisiä sisältöjä, jotka olisivat olennaisia nuoren opiskelijan maailmankuvan ja kasvatustietoisuuden rakentumiselle.

Ekokriisin posthumanistinen haaste kasvatukselle

Kasvatusteoreetikko, professori Jarmo Toiskallio (2022) viittaa Emmanuel Levinasin ajattelun sanomalla, että filosofian tehtävänä on totaliteetin murtaminen ja olemisen avoimuuden puolustaminen. Vallitseva teknosysteemi on totaliteetti, joka asettuu vaihtoehdottomana määrittäen myös koulutuspolitiikan teknosysteemin ja talouden osaksi. Välineellinen järki

hallitsee. Vihreä siirtymäkin ymmärretään talouskasvun viitekehyyksessä. Teknosysteemin piirissä koulutuspolitiikkamme ei pääse pakkomielteisestä edistysajattelusta. Filosofit Giorgio Agamben on todennut, että uusi yhteiskunta edellyttää uuden aikakäsityksen. Filosofit Jacques Derridaa tulkiten toivo on siinä, että luovumme väärästä toivosta eli siitä, että teknologinen maailma ratkaisee ongelmamme. On järkevää kehittää uutta teknologiaa luonnonvarojen säästämiseksi ja ilmastonmuutoksen hidastamiseksi, mutta on järjetöntä ylläpitää onkalometafysiikkaa. Maailmassa läsnä oleva toivo on mahdollinen, kun opimme luopumaan omistavasta ja hyötykeskeisestä suhteesta todellisuuteen.

Kasvatuksen tehtävänä on luoda toivoa ja luottamusta elämän arvoon ja merkityksellisyyteen⁵. Kuten filosofi ja yhteiskuntateoreetikko Hannah Arendt tähdentää, jokainen lapsi avaa maailman uudelleen. Hän syntyy maailmaan kartoittamattomana mahdollisuutena; hän ei ole pelkkä olemisen laskos tai rakenteeseen uppoava teksti. Maailma, johon lapsi syntyy, on aina jo ideologinen ja poliittinen, mutta kasvatustieteellisen analyysin tehtävänä on muistuttaa lapsen maailmassa olemisen alkuperäisestä esipoliittisuudesta (ei vielä -poliittisuudesta) ja siitä, että lapsi velvoittaa aikuismaailman auttamisvastuuseen. Auttamisvastuu on kaikkia ideologioita ja teoretisointeja perustavampaa (Värri 1997, 2004).

Ihmisen osa on tiedostaa ja kohdata elämässä rajallisuus maailmassa, joka jää perimmäisesti mysteeriksi, salaisuudeksi. Tietoisuus elämän rajallisuudesta ja maailman salaisuudesta sisältyy myös jokaisen eettiseen kasvatussuhteeseen. Kasvatustieteen tehtävänä on puolustaa olemisen avoimuutta, jossa itää mahdollisuus ihmiskunnan henkiseen aikuistumiseen.

Ekokriisi asettaa kasvatukselle ja sen päämäärille posthumanistisen haasteen. Ihmisen osa maailman keskuksena on kyseenalaistunut; on luotava uusi suhde ei-inhimilliseen luontoon ja toisiin lajeihin. Tai oikeammin on palautettava muistiimme ja kokemuksemme alkuperäinen ja olemuksellinen kietoutumisemme

luontoon. Kasvatustiede ilman kasvatustieteen filosofiaa ei kykene vastaamaan tähän haasteeseen.

Ekologinen kriisi on ihmisyyden kriisi; se on ihmisen vastuun kriisi. Ekologinen tilanteemme vaatii ihmiskeskeisyyden kriittistä metaeettistä arviointia ja vastuun- ja myötätunnon pedagogista laajentamista ei-inhimilliseen luontoon. Ymmärtäessämme perustavan kietoutumisemme luontoon voimme käsittää, että sen mitä teemme luonnolle teemme myös itsellemme. Ihmisellä on erityinen kyky metaeettiseen arviointiin, tunnistaa erityinen vastuunsa, ymmärtää ajallisuutensa ja oma rajallisuutensa sekä tulkita ja uudelleenarvioida historiaansa ja suunnitella tulevaisuuttaan. Meillä toisin toimimisen mahdollisuus.

Kasvatustieteen tehtävä on sekä konservatiivinen että radikaali: on puolustettava sitä, mikä on ihmisyydessä luovuttamatonta, mutta samalla avattava näköaloja vallitsevan sosialisointin ylittämiseksi ja uudelle, ekologisesti viisaalle elämänmuodolle. Ekokriisin aikakaudella tämä paradoksaalinen vaatimus edellyttää kasvatuksen vapauttamista väärästä metafysiikasta, sen päämäärien uudelleen tulkittamisesta osana teknologisen maailmankuvan yleistä uudelleen tulkintaa. Ekologisen viisauden tavoittelemisen vaatii uudenlaisen eettisen kuvittelukyvyyn kehittämistä kasvattajille ja kasvatustyöntekijöille.

Viitteet

- 1 Kirjoitus pohjautuu Kasvatustieteen päivillä 24.11.2022 pidettyyn keynote-puheenvuoroon.
- 2 Elämänmuotomme perustuu onkalometafysiikkaan, joka on ajattelussani sekä metafora että elämänmuotomme perusteita kuvaava filosofinen käsite. Onkalometafysiikkaan tuudittautuminen sallii meidän jatkaa luontosuhdetta, jota luonnehtii ihmiskeskeinen omistusoikeus sekä ongelmien siirtäminen tuleville sukupolville. Herbert Marcusen sivilisaatiokritiikkiä käyttäen voi aiheellisesti kysyä, elämmekö elämänvietin (Eros) vai kuolemanvietin (Thanatos) vallassa? (Värri 2018.)
- 3 1. Ihminen luo työn kautta elämänsä edellytykset (talous). 2. Hän toimii yhdessä muiden ihmisten kanssa, mikä edellyttää sääntöjä ihmisten välistä vuorovaikutusta varten (etiikka). 3. Hän suunnittelee ja hahmottelee yhteiskunnallisen tulevaisuutensa (politiikka). 4. Hän ylittää nykyisyytensä esteettisten luomustensa kautta (estetiikka). 5. Hän kohtaa rajallisuuden ongelman, sekä

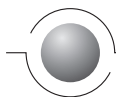
oman että muiden ihmisten kuolevaisuuden (uskonto).
6. Hän tarjoaa uudelle sukupolvelle valmiudet suunnitella tulevaisuuttaan näillä elämäalueilla, jotta se voi rakentaa toimintansa aikaisempien saavutusten varaan (kasvatus). (Benner 2005, 20–23; Värrä 2018.)

- ⁴ Jos kasvatustieteissä (erityispedagogiikassa) ryhdytään pitämään esimerkiksi neurotieteitä ihmisyyden ongelmien selittävinä perustieteinä, seurauksena voi olla perusteettomia ADHD-diagnooseja ja lääkkeitä silloinkin, kun on kyse elämäntilanteisuuden ongelmista: esimerkiksi hankalasta perhetilanteesta, kasvuun liittyvistä elämäntaidon ongelmista tai someriippuvuuden aiheuttamasta levottomuudesta. Riskinä on se, että lasten ja nuorten elämäntaidollisia ja kasvatuksellisia ongelmia hoidetaan psyyken lääkkeillä.
- ⁵ Kasvatuksen itseisarvot ja ajaton tehtävä: Kasvatus kietoutuu oman aikansa vallitseviin käsityksiin, ideologioihin, aatteisiin ja valtasuhteisiin, siksi sen arvonäkökulma kehkeytyy eri aikakausien ja erilaisten yhteiskuntien erityispiirteiden sekä vallitsevien ideologisten käsitysten piirissä. Muuttuvista arvojen tulkinnoista huolimatta kasvatustehtävä alkaa jokaisen syntävän lapsen kohdalla uudelleen, ja sen perustilanne on annettuna kaikissa yhteisöissä, kaikkina aikoina. Kasvatuksen tehtävänä on luoda toivoa ja luottamusta elämän arvoon ja merkityksellisyyteen. Sen päämäärä edellyttää käsitystä siitä, mitä ja millainen ihminen on, mitä pidämme ihmisen kasvussa arvokkaana ja millä perusteilla sekä mistä lähteistä tämä arvokas määrittyy. Viime kädessä on kysymys siitä, millainen on arvokas

ihmiselämä. Jokainen sukupolvi joutuu ratkaisemaan suhteensa ihmisyyden probleemaa ja siten tulkitsemaan suhdettaan kasvatuksen itseisarvoihin, hyvyyteen, totuuteen ja kauneuteen. Meidän sukupolvellemme arvokkaan ihmiselämän probleema on asetettu maailmanlaajusten viheliäisten ongelmien aikakaudella. (Värrä 2018.)

Lähteet

- Benner, D. 2005. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 5. korj. painos. Weinheim: Juventa.
- Toiskallio, J. 2022. Toimintakyky, mysteeri, pyhyys. Teoksessa T. Tervasmäki, O.-J. Jokisaari, K. Jurvakainen, J. Kallio, J. Pulkki, P. Takkinen, A. Tammenoksa & J. Varpanen (toim) *Maaailman tärkein tehtävä. Esseitä kasvatuksesta, vastuusta ja toivosta*. Tampere: niin & näin, 99–115. https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/syn_publication/files/maailman-tarkein-tehtava_ekirja.pdf. (Luettu 31.8.2023.)
- Värrä, V.-M. 1997. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Tampere: Tampere University Press.
- Värrä, V.-M. 2004. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*: 5. painos. Tampere: Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-44-5558-4>
- Värrä, V.-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.



KATRI HANSELL – ANNIKA PASTUHOV –
ANN-SOFIE SMEDS-NYLUND – ANNA WIDLUND

Vad är utbildningens och forskningens roll i samhället, och hur styr och ser samhället på utbildning och forskning? Pedagogiska vetenskapsdagarna 23.–24.11.2023 vid Åbo Akademi, Vasa

Med denna text vill vi väcka diskussion angående årets tema på Pedagogiska vetenskapsdagarna, Utbildning och forskning i samhället – samhället i utbildning och forskning. Med årets tema har vi i organisationskommittén speciellt velat betona välbefinnande, hopp, fostran och delaktighet. Vi inbjuder till diskussioner som rör forskningens roll i samhället: hur forskningen tjänar undervisningspraktiker och är till nytta för samhället men samtidigt behåller sin autonomi och möjlighet till kritisk granskning. Konferensens tema knyter på så vis an till tre delvis överlappande aktuella diskussioner: 1) frågan om forskningens och utbildningens nytta, 2) frågor om osäkerhet och utmaningar i relation till välmående i dagens samhälle samt 3) frågan om den vetenskapliga kunskapens legitimitet. Årets tema kan ses som en fördjupning och breddning av de senaste årens teman på Pedagogiska vetenskapsdagarna (Kajamaa, Tuunainen, Mänty, Mäkitalo, Kauppi & Karhu 2022; Poikkeus & Alasuutari 2021).

Det är viktigt att betrakta frågor rörande forskning och utbildning i ett längre perspektiv bortom dagspolitiska frågor och regeringsmandatperioder. Samtidigt behöver forskare som experter inom sitt område engage-

ra sig i dagspolitiska frågor. Forskning och utbildning är offentlig verksamhet och berörs därmed av politiska strömningar och lagstiftning, samtidigt som det är forskarnas och pedagogernas plikt och möjlighet att reflektera över och kritiskt förhålla sig till den politiska makten.

Årets tema bjuder konferensdeltagare till att diskutera hur samhälleliga trender, ändringar och diskurser påverkar forskningen och utbildningen, men också vad som är forskningens och forskarnas samt utbildningens, lärarnas och lärarutbildarnas roll i den samhälleliga diskussionen. Vetenskapliga konferenser är ett viktigt forum för diskussionen, men diskussionen behöver fortsätta även utanför den vetenskapliga sfären, på olika nivåer i samhället.

Den svärmätbara nyttan av forskning och utbildning

För att närma oss den första av de tre centrala frågorna som lyftes fram i inledningen vill vi rikta blicken mot hur nyttan med forskning och utbildning mäts och värderas samt problematisera detta (t.ex. Liedman 2013; Mufic 2022). Inom olika samhällsområden, även pe-

dagogikens, betonas konkurrensutsättning och mätning av resultat (t.ex. Ball 2003). Man anser att på så vis kan kvaliteten säkras och verksamhetens nytta göras synlig. Risken med strävan efter konkret, mätbar nytta är att den leder till både snäva och skeva perspektiv på vad som är exempelvis utbildningens eller forskningens roll och potential. Forskning och utbildning strävar till att ge en grund för enskilda och för samhället att förhålla sig till och agera i en framtid som är okänd. Resultaten av och nytan med forskning och utbildning syns således inte på kvartalsbasis, utan det kan ta årtionden innan effekterna kan identifieras och mätas.

I vilken mån kan vi då förvänta oss att forskning ska resultera i praktiska tillämpningar och mätbar ekonomisk nytta som lyfts fram exempelvis i det aktuella regeringsprogrammet (Statsrådet 2023)? Hur värderar vi forskningsresultat och kunskap där den praktiska tillämpningen inte är direkt synlig? Bör utbildning sikta på allmänbildning eller anpassa sig till samhällets nuvarande eller förutspådda behov av experter inom vissa områden? Försämrade inlärningsresultat konstrueras som ett politiskt problem, och transnationella undersökningar anges som bakgrundsmaterial exempelvis för politisk beredning (Karseth, Sivesind & Steiner-Khamsi 2022). Den finländska utbildningens utveckling måhända snarare bör vila på forskning och de utvecklande utvärderingar som ständigt genomförs inom ramar för de nationella läroplanerna av exempelvis Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU). Försämrade inlärningsresultat och ungdomars illabefinnande bör hela forskarsamfundet ta på allvar och gemensamt bidra till lösningar för de unga i en osäker värld (t.ex. THL 2021).

Forskning och utbildning i förhållande till osäkerhet och välbefinnande i dagens samhälle

Konferensens tema tar för det andra fasta på frågor om barn, ungdomars och vuxnas välbefinnande som under de senare åren blivit allt-

mer aktuellt och är i fokus också i plenarföreläsningarna under de Pedagogiska vetenskapsdagarna 2023. Vid sidan av en växande osäkerhet i samhället (t.ex. pandemi, krig, klimatkris) går vi även mot ett allt mer prestationsinriktat samhälle. Unga förväntas göra signifikanta livsval i ett relativt tidigt skede och möter allt högre studierelaterade krav, exempelvis i form av höga vitsord för vidare utbildning. Samtidigt erbjuder samhället allt snävare möjligheter till att ändra sig och till exempel byta studieinriktning under studierna eller sadla om och studera till ny profession senare i livet.

Med tanke på rådande förändringar i samhället, en ökande press på att prestera och viss osäkerhet kring framtiden, är det kanske inte konstigt att det för en del unga blir en obalans mellan de krav som ställs på dem och de resurser de har till sitt förfogande för att klara av att möta dessa krav. Om en obalans mellan krav och resurser råder en längre tid, ökar risken för studierelaterad utbrändhet (Lesener, Pleiss, Gusy & Wolter 2020). Negativa trender i skolrelaterad utmattning har, de facto, identifieras inom alla utbildningsstadier under de senaste åren och är speciellt framträdande inom årskurserna 7–9 och inom gymnasieutbildning (THL 2021).

Utbildningen har en viktig roll i att stödja både lärande och välbefinnande, skapa de resurser som krävs och erbjuda eleverna jämlika möjligheter för skolframgång. Forskarsamfundet, å sin sida, har en viktig roll i att bidra med kunskap och evidensprövade metoder för att nå dessa mål. Liksom för barnen och de unga varierar även lärarnas välbefinnande i arbetet. Det finns således behov att uppmärksamma och fördela resurserna även för lärarnas välmående och orkande i arbetet. Likaväl bör det pedagogiska ledarskapet uppmärksammas och prioriteras (Uljens, Sundqvist & Smeds-Nylund 2016). Det finns forskning om välmående skolsamfund, och den forskningen bör beaktas i det samhälleliga beslutsfattandet.

Negativa trender i välbefinnandet är något som alltid ska tas på allvar, men vi bör ändå minnas att välbefinnandet är mångdimension-

nellt och att generella trender kan ge en förenklad bild av ett komplext fenomen som nödvändigtvis inte ger en tillräckligt nyanserad bild av välbefinnande. Det verkar således viktigt att beakta olikheter bland individer, men vi vet fortfarande relativt lite om hurdana individuella skillnader som förekommer i det hur elevernas välbefinnande, skolprestationer och motivation samspekar.

Den finländska utbildningssektorn har överlag utvecklade system för både förebyggande arbete, tidig identifiering och systematiskt stöd då det gäller elevernas akademiska prestationer och inlärningssvårigheter, men vi saknar fortfarande motsvarande systematik för att stödja elevernas välbefinnande och motivation. Vi hoppas att vi under konferensen genom både plenarföreläsningar, symposier, presentationer och diskussioner kan bidra med en ökad kännedom om hurdana mönster av välbefinnande, motivation och skolprestationer det existerar bland olika individer, hur vi lättare kan identifiera de med olika utmaningar och följaktligen hitta mer individanpassade stödåtgärder för att möta deras varierande behov av stöd.

Forskaren och läraren som samhälleliga aktörer och frågan om den vetenskapliga kunskapens legitimitet

För det tredje vill vi med årets tema rikta uppmärksamheten mot de roller som vetenskaplig kunskap har och kan spela. I finländsk lärarutbildning har forskning och utbildning ansetts ha ett nära förhållande. Forskningsbaserad lärarutbildning har länge setts som en central del i upprätthållandet och förnyandet av utbildningssystemet. Forskarens och pedagogens legitimitet vilar på tillit på både personlig och institutionell nivå. Här är både forskarens och pedagogens självkritiska förhållningssätt centrala för att tilliten ska kunna upprätthållas. Både som forskare och som pedagog behöver beprövad kunskap och den egna professionella positionen ständigt omprövas.

Samtidigt finns ökande tendenser i samhällsdebatten att likställa forskningsbaserade argument med individuella åsikter, vilket har bidragit till att ytterligare undergräva den långsiktiga, djupgående forskningens legitimitet. Det allt hårdare diskussionsklimatet speciellt i sociala media har lett till att exempelvis forskare som deltar i samhällsdiskussionen eller presenterar forskningsresultat kan bli offer för riktade trakasserier på en mycket personlig nivå. Detta gäller exempelvis forskning i aspekter gällande olika minoriteter. Ifall enskilda forskare utsätts för att ta emot detta slags trakasserier som privatpersoner utan starkt skydd från samhället och dess institutioner – inklusive men inte enbart universitet och högskolor – riskerar det att leda till att forskare undviker att delta i samhällsdiskussionen. Detta i sin tur leder till att åsikter som inte baserar sig på forskning får mer utrymme och slagkraft i samhällsdiskussionen. För att bekämpa denna utveckling är det avgörande att stötta barn och ungdomar i att utveckla källkritiskt tänkande.

Diskussionen fortsätter

I en samtid med betydande samhälleliga utmaningar, där forskningens roll ifrågasätts och där uppfattningar om nytta omförhandlas, framstår det som viktigt att upprätthålla en stringent och mångfacetterad diskussion som mångsidigt berör relationerna mellan forskning, utbildning och samhälle.

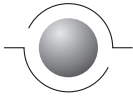
Under de Pedagogiska vetenskapsdagarna 2023 får vi ta del av plenarföreläsningar som tar fasta på de frågeställningar vi skisserat här ovan. Professor Lisbeth Lundahl (Umeå universitet) diskuterar i sin föreläsning problematiken kring studenter med risk för utslagning (se Sundelin, Lindgren & Lundahl 2023). Hon vänder sig i sin forskning till de unga själva för att inkludera deras erfarenheter och fokuserar på studerande som har svårigheter med att slutföra sina studier eller närvara i skolan över huvud taget. Biträdande professor Johan Korhonen (Åbo Akademi) kommer vidare att diskutera såväl det generella samspelet mellan väl-

befinnande, motivation och lärande som individuella skillnader bland elever i dessa mönster (Widlund, Tuominen & Korhonen 2021, 2023). Är det så att alla elevers välbefinnande utvecklas på samma sätt? Och är det alltid de som har svårigheter med lärande som mår dåligt i skolan? Vidare kommer forskardoktor Anne-Elina Salo (Jyväskylän universitet och Åbo universitet) föreläsa om forskningsamfundets och forskarnas roll i byggandet av en socialt hållbar framtid och hur forskare kan samspela med övriga aktörer i samhället (Salo 2023). Salo lyfter frågor gällande sårbarhet och resiliens, som bygger på växelverkan och interaktionen mellan människor och olika aktörer.

Frågorna som temat aktualiserar kan omöjligt behandlas till full tillfredsställelse i en dylik text. Vi räknar självfallet inte med att frågorna blir slutbehandlade i november heller, men vi hoppas på en fortsatt fördjupning och breddning under konferensen. Ett ständigt pågående upplyst samtal om forskning och utbildning är en av grundpelarna i en öppen demokrati.

Referenser

- Ball, S. J. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18 (2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Kajamaa, A., Tuunainen, J., Mänty, K., Mäkitalo, K., Kauppi, V.-M. & Karhu, J. 2022. Moniäänisyyden merkitys kasvatustieteiden muuttuvissa toimintaympäristöissä: Kasvatustieteen päivät 24.–25.11.2022, Oulun yliopisto: Moniäänisyys kasvatuksen muuttuvassa maailmassa. *Kasvatus* 53 (4), 431–436. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/122484>. (Läst 29.9.2023.)
- Karseth, B., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (red.) 2022. Evidence and expertise in Nordic education policy. A comparative network analysis. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7>
- Lesener, T., Pleiss, L. S., Gusy, B. & Wolter, C. 2020. The study demands-resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (14). <https://doi.org/10.3390/ijerph17145183>
- Liedman, S.-E. 2013. Pseudo-quantities, new public management and human judgement. *Confero* 1 (1), 45–66. <https://doi.org/10.3384/confero.13v1i1a1>
- Mufic, J. 2022. "Quality problems" in Swedish municipal adult education: The micropolitics of quality construed in the audit society. Doktorsavhandling, Linköping University. <https://doi.org/10.3384/9789179293581>
- Poikkeus, A.-M. & Alasuutari, M. 2021. Miten yksilöiden ja yhteisöjen oppiminen ja hyvinvointi rakentuvat ja millainen on kasvatustieteiden rooli niihin liittyvässä ymmärryksessä ja vaikuttamisessa? *Kasvatus* 52(3), 356–361. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/112611>. (Läst 29.9.2023.)
- Salo, A.-E. 2023. The dynamic layers of socially embedded vulnerability in preadolescence: How can support meet needs in family and school contexts? Doktorsavhandling, Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9114-3>
- Statsrådet. 2023. Ett starkt och engagerat Finland: Regeringsprogrammet för statsminister Petteri Orpos regering. Statsrådets publikationer 2023:59. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-795-9>
- Sundelin, Å., Lindgren, J. & Lundahl, L. 2023. Young people's stories of school failure and remedial trajectories: Clues to prevention of school absenteeism and early school leaving. *European Education*. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2251023>
- THL. 2021. Kouluterveyskyselyn tulokset. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>. (Läst 29.9.2023.)
- Uljens, M., Sundqvist, R. & Smeds-Nylund, A.-S. 2016. Educational leadership for sustained multi-level school development in Finland – a non-affirmative approach. *Nordic Studies in Education* 36 (2), 103–124. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-02-03>
- Widlund, A., Tuominen, H. & Korhonen, J. 2021. Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology* 66. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101997>
- Widlund, A., Tuominen, H. & Korhonen, J. 2023. Reciprocal effects of mathematics performance, school engagement and burnout during adolescence. *British Journal of Educational Psychology* 93 (1), 183–197. <https://doi.org/10.1111/bjep.12548>



**Tutkijalta
suoraan kuultua**

TOIMITUS

Katariina Holma, professori Oulun yliopistosta

Katariina Holman tieteenala on kasvatustieteiden filosofia, ja hänen tutkimuksensa käsittelee kansalaiseksi kasvamisen teoriaa moniarvoisissa ja muuttuvissa yhteiskunnissa sekä kasvatustieteellisen tutkimuksen tieteenfilosofiaa. Tällä hetkellä hän perehtyy rationaalisuuden käsitteeseen pragmatismissa sekä sen merkitykseen vastuullisten käytäntöjen jäseneksi kasvamisen teoretisoinnissa.

Mitä kuuluu? Millainen päivä sinulla on tänään ollut?

Katariina Holma: Tänään on ollut hyvä päivä. Eletään elokuun puoltaväliä, ja syyslukukautta käynnistellään. Loman rentottava vaikutus tuntuu vielä.

Miten päädyit tutkijaksi?

Katariina Holma: Aloitin opintoni Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella vuonna 1992. Tuohon aikaan meitä opiskelijoita kannustettiin opiskelemaan monenlaista; ensimmäisenä opiskeluvuonnani opiskelin muistaakseni ainakin kasvatustiedettä, kehitystutkimusta, naistutkimusta ja kulttuuriantropologiaa. Pikkuhiljaa huomasin, että eri opinnoissa minua kiinnostivat erityisesti filosofiset sisällöt. Ryhdyin opiskelemaan teoreettista filosofiaa, josta innostuin todella paljon. Opettajani myös kannustivat jatkamaan kohti väitöskirjaa. Maisteriksi valmistuessani ajattelin, että niin kauan kuin joku minulle tästä maksaa, jat-



Katariina Holma,
<https://orcid.org/0000-0001-6062-6070>
(Kuva: Mikko Törmänen)

kan tällä alalla. Sain pian valmistuttuani ensin Suomen Kulttuurirahaston apurahan ja sitten viisivuotisen assistentin paikan kasvatustieteen laitokselta.

Mikä on parasta työssäsi?

Katariina Holma: Nykyään työssäni parasta ovat tutkimusryhmäni mahtavat väitöskirjantutkijat ja tutkijatohtorit, joiden kanssa pääsen oppimaan uutta ja käymään tärkeitä filosofisia

keskusteluja aina ajankohtaisista kasvatusfilosofisista kysymyksistä.

Ketkä ovat olleet keskeisiä henkilöitä urapolullasi?

Katariina Holma: Voi, näitä on niin paljon! Ihminen ei tee mitään yksin, eivätkä tähän tekstiin mahdu läheskään kaikki, jotka ovat olleet työni kannalta tärkeitä. Kasvatustieteen laitoksella filosofian opintoihin kannustivat erityisesti professorit Kari E. Nurmi ja Tapio Puolimatka. Akateemikko Ilkka Niiniluoto oli tuolloin teoreettisen filosofian professori ja toimi filosofian graduni ohjaajana. Hänen palautteensa ja käymämme keskustelut olivat tärkeitä niin akateemisen ajatteluni kuin akateemisen itsetunnonkin kannalta. Professori Sami Pihlström oli väitöskirjani huolellinen ja perusteellinen ohjaaja. Siihen aikaan kansainvälisistä artikkeleista koostuva väitöskirja ei vielä ollut alallamme kovin yleistä, mutta onnekseni valitsin tuon väitöskirjamuodon. Tähän kannusti lämpimästi myös tuolloin samalla laitoksella työskennellyt yliopistopedagogiikan professori, nykyinen Helsingin yliopiston rehtori Sari Lindblom. Erityisen tärkeää oli, että pääsin heti väitöstutkimukseni aloitettua kansainvälisiin konferensseihin. Siellä tutustuin tutkimusteemani kannalta keskeisiin henkilöihin, kuten Sharon Bailin, Nicholas C. Burbules, Emily Robertson ja Harvey Siegel. Israel Scheffler, jonka kasvatusfilosofiasta tein väitöskirjaa, kutsui minut kotiinsa keskustelemaan tutkimuksestani. Oli upeaa kokea, miten nuori tutkija otettiin mukaan kansainväliseen tutkijayhteisöön lämmöllä kannustaen mutta myös kriittisiä, ajattelua eteenpäin vieviä kommentteja esittäen.

Pohditko koskaan mitään muita ammatteja?

Katariina Holma: En ollut lukio- tai opiskelijavuosinani erityisen urasuuntautunut; en kauheasti pohtinut tulevaisuutta. Kasvatusala kiinnosti jollain tavalla, mihin kytkeytyy hauska

anekdootti: kirjoitin ylioppilasaineeni otsikolla Voiko rauhantahtoisuuteen kasvattaa? Tämä kysymys kiinnostaa muuten vieläkin!

Mitkä tutkimukselliset ilmiöt kiinnostavat sinua tällä hetkellä eniten?

Katariina Holma: Kasvatusfilosofina minua kiinnostavat tietenkin kasvatuksen arvot ja päämäärät sekä se, miten niitä perustelemme ja tarvittaessa uudistamme. Taustani on pragmatistisessa filosofiassa, jossa olennaista on tarkastella filosofisia kysymyksiä suhteessa kasvatuksen käytäntöihin sekä uusimpaan empiiriseen tutkimustietoon. Tässä kasvatusfilosofisessa kehyksessä minua kiinnostaa erityisesti se, miten uusi tutkimustieto ajattelu- ja prosesseistamme, esimerkiksi tunteiden roolista niissä, tulisi ottaa huomioon kasvatettaessa itsenäisesti ajattelevia ja vastuullisia demokraattien kansalaisia.

Mitkä ovat vahvuutesi tutkijan työssä? Entä kehityskohteesi?

Katariina Holma: Vahvuuksiani ovat ainakin looginen ja johdonmukainen ajattelu sekä verrattain napakka ja rönsyilemätön kirjoitustyyli. Pysyvä kehityskohde on oppia näkemään asioita uusin tavoin sekä löytää sanoja ja käsitteitä ilmiöille, joista aiemmin ei ole ymmärtänyt ainakaan riittävästi.

Mitä odotat eniten tulevaisuudelta?

Katariina Holma: Haluan oppia yhä syvemmin elämään elämää, jossa luovuus, ilo ja leikki ovat mukana. Odotan inspiroivia kohtaamisia kollegoiden, ystävien ja perheenjäsenten kanssa sekä mahdollisuutta viettää aikaa myös luonnon keskellä.

Jatka lauseita:

Tänään aion ... lopettaa työpäivän ajoissa ja mennä Oulujokeen uimaan.

Harrastukseni ovat ... kaunokirjallisuus, kuntoilu – erityisen rakas laji on perinteinen murtomaahiihto – ja käsityöt. Nuorempana harrastin monentyypistä musiikkia. Tähän harrastukseen palasin vuosi sitten perustamalla kahden sisaruksen ja puolisoni kanssa yhtyeen, jonka työnimi on Never too late.

Haluaisin joskus vielä oppia ... kirjoittamaan kaunokirjallisuutta tai runoja ja soittamaan paremmin kitaraa.

Salainen taitoni on ... tuottaa laulustemmoja ja lennosta esimerkiksi yhteislauluja elävöittämään.

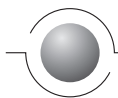
Emeritusprofessori Reijo Miettisen esittämä kysymys numerosta 3/23: Mitä koulu ja kasvatus voisivat tehdä luontokadon ehkäisemiseksi?

Katariina Holma: Aikaa luontokadon ehkäisemiseksi on niin vähän, että emme voi tuudit-

tautua siihen, että ratkaisu löytyy yksinomaan kasvatuksesta. Ei myöskään olisi oikein ajatella, että me aikuiset jatkamme nykyistä elämäntapaamme, mutta kasvatamme lapset ja nuoret muuttamaan tilanteen. Kasvatuksen osalta näen tärkeänä etsiä yhdessä uusien sukupolvien kanssa sellaisia merkityksellisen elämän tapoja, jotka ottavat luonnon kantokyvyn radikaalisti uudella tavalla huomioon. Nuorille tulisi antaa uhkakuvien ja rajoitusten oheen toivoa siitä, että hyvää elämää on mahdollista rakentaa yhdessä myös uudessa, muun luonnon paremmin huomioivassa maailmassa.

Mitä haluat kysyä seuraavalta haastateltavalta?

Katariina Holma: Miten näet tekoälyn muut-tavan koulua ja kasvatusta tulevaisuudessa? Mikä kasvatuksessa säilyy käsityksesi mukaan samana maailman muuttuessa, vai säilyykö siinä enää mikään entisellään?



Hyvän oppimisen tilat

Leinonen, Teemu & Mäkelä, Mikko 2022. Hyvän oppimisen tilat. Jyväskylä: PS-Kustannus. 319 s.

Hyvän oppimisen tilat on oppimisympäristön käsitteeseen laaja-alaisesti pureutuva tietokirja. Siinä oppimisympäristöjen niin fyysiset ja psyykkiset kuin sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät hahmotetaan osana laajempaa ja moniulotteista kokonaisuutta: hyvän oppimisen tilaa, jossa kyseiset elementit ovat vuorovaikutuksessa ja toisiinsa kytkeytyviä. Kirjassa fyysiset oppimisympäristöt laajenevat koululuokista kaupunkiympäristöön ja luontoon sekä verkkoon ja virtuaalimaailmoihin. Suunniteltaessa hyvää tilaa oppimiselle esteettiset ja humaanit arvot nähdään tärkeinä muun muassa tilojen toiminnallisuuden ja muunneltavuuden ohella. Hyvän oppimisen tila osallistaa oppijaa ja edistää hänen kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Teoksen käyttöohjeessa todetaan, että kirjan luvut toimivat itsenäisinä kokonaisuuksina, jolloin niitä voi lukea missä järjestyksessä tahansa. Kuvia sekä lukujen otsikoiden viereen valikoituja sitaatteja on mahdollista selailta satumanvaraisesti. Taitavasti valikoidut tekstit herättävät kiinnostuksen ja johdattelevat mainiosti lukujen erilaisiin tulokulmiin, hyvän oppimisen tilan eri osa-alueille. Tämän vapaasti virtaavan lukutavan mahdollisuuksista huolimatta ehdotamme kirjan lukemista kannesta kanteen. Jatkuva lineaarinen lukeminen saattaa hidastaa lukijaa, mutta tämä hitaus avaa henkisen tilan, jossa voi miettiä oppimisympäristöjen moninaisuutta sekä oppijan roolia näissä ympäristöissä.

“Oppiminen tapahtuu aina tietyssä ajassa ja paikassa” (Leinonen & Mäkelä 2022, 35), ja kirjassaan tekijät opastavatkin lukijan taitavasti läpi erilaisten kontekstien. Kirjan punaisena lankana on ihmislähtöisyys ja inhimillinen mittakaava. Hyvästä oppimisympäristöstä löytyy esimerkiksi riittävästi tarjoumia (*affordance*), ympäristöistä havaittavia toiminnan mahdollisuuksia. Hyvän oppimisen tilan suunnittelu edellyttää tasapainoa suunnittelijan omien luovien ratkaisujen ja käyttäjien oivallusten mahdollistamisen välillä. Massakoulutuksen tuotantolaitosten toimintaa peilaavissa oppimisympäristöissä valmiit pedagogiset ratkaisut puolestaan saattavat vähentää luovien kokeilujen iloa ja niiden kehittävää voimaa. Oppimisessa ja opetuksessa on oltava tilaa ja vapaus keskenkäisyydelle.

Vaikka kirjan läpi kulkee ajatus yhteisöllisyydestä ja yhdessä oppimisen tärkeydestä, kirjoittajat korostavat myös oman tilan ja rauhan roolia oppimisessa: “Sisäinen oppimisympäristö rakentuu siis suhteessa fyysisen ympäristöön ja on jatkuvassa vuorovaikutuksessa sen kanssa” (Leinonen & Mäkelä 2022, 282). Kokemus omasta tilasta kehittyä ja monipuolistuu yksilön kokemusten mukaan. Tässä kehityksessä erityisen tärkeitä ovat erilaiset siirtymät ja monet kontekstit, joissa opitaan toimimaan erityyppisissä toimintaympäristöissä, kuten vaikkapa päiväkodeissa, kouluissa, hengellisissä tiloissa, kir-

jastoissa ja museoissa. Näin oppijoiden tilallisen toiminnan repertuaari laajenee sekä monipuolistuu, ja myöhemmin siirtymisestä ympäristöstä toiseen tulee rutiini. Osuvien esimerkkien kautta teoksessa rakennetaan ymmärrys oppimisympäristöstä moniulotteisena verkostona, joka sisältää rakennetun ympäristön (esimerkiksi kaupunkiympäristö, koulurakennukset, museot ja kirjastot) lisäksi luontoympäristön, kuten lähimetsät. Kirja nostaa esiin myös ulkotilojen monipuolisen käytön mahdollisuuksia fyysisen aktiivisuuden sekä kehollisen kokemuksen ja moniaistillisen oppimisen edistämiseksi.

Kirja tuo esille teknologioiden kehittymisen luomat moninaiset mahdollisuudet, joiden tavoitteena on jo pitkään ollut muun muassa uusien oppimistilojen avaaminen vapaata sivistystyötä varten (ks. esim. varhaiset MOOCit). Teos esittelee erilaisia skenaarioita teknologian opetuskäytöstä ja siitä, miten teknologian avulla on mahdollista laajentaa oppimista passiivisista katsomisen ja kuuntelun käytänteistä aktiiviseen tekemällä oppimiseen. Mitä autenttisemmin teknologia onnistuu mallintamaan ihmisten välistä vuorovaikutusta, sitä paremmin sen oletetaan edistävän oppimistakin. Vaikka eri teknologioiden käyttö on jo osa oppijoiden arkea, kirjoittajat korostavat myös kehollisen toiminnan tärkeyttä opitun tiedon prosessoinnissa. Erilaisten (päälle puettavien) laitteiden käytön lisäksi kirjan antaa esimerkkinä käsin kirjoittamisen ja piirtämisen, jotka edistävät tutkitusti oppimista.

Kirjan loppu esittelee teoreettisen viitekehyksen oppimisympäristön fyysisistä, psyykkisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista osatekijöistä, joiden leikkauspisteestä löytyy kirjan keskeinen ilmiö: oppimisen tila. Tekijöiden (Leinonen & Mäkelä 2022, 303) mukaan oppimisen tila on ”dynaaminen tilanne”, emmekä ”voi astua kahta kertaa samaan oppimisen tilaan”. Tämä on hyvä muistutus oppimisen luonteesta alati muutoksessa olevana, keskeneräisenä tilana ja prosessina, jossa muutos yhden osatekijän osalta vaikuttaa väistämättä toiseen.

Hyvän oppimisen tilat on ajatuksia ja kysymyksiä herättävä kirja. Kuten hyvät tietokirjat yleensäkin, tekijät asettuvat dialogiin niin lukijan kuin aiempien tutkimusten kanssa viittausten, kuvien, oivaltavien esimerkkien ja käytännönläheisten vinkkien kautta. Ne rakentavat siltoja teorian ja käytännön välillä. Teos on virkistävä peilattaessa sen sisältöä nykykontekstiin, jossa oppimisen ja opetuksen haasteisiin yritetään liian usein vastata tiettyjen teknologisten ratkaisujen, tilaohjelmien tai pedagogisten menetelmien kautta. Yhteiskunnallisissa diskursseissa tehokkuusajattelu vaikuttaa vahvasti siihen, miten oppimista ja henkilökohtaista kasvua kuvataan. Hyvän oppimisen tilat -teoksen kirjoittajat kutsuvat lukijaa pohtimaan, mitä varten oikeastaan opimme ja opetamme, mitä merkitystä näillä prosesseilla on elämässämme ja miten löydämme tilan, jossa oppiminen sujuu ja tuntuu hyvältä.

Hyvän oppimisen tilat on taitavasti kirjoitettu tietokirja, jossa yhdistyvät oppimisympäristöjen eri osa-alueiden tutkimustulokset, kirjoittajien omat oppimiskokemukset sekä muun muassa tunnettujen kasvatusfilosofien, arkkitehtien sekä taiteilijoiden ajattelu ja elämäntyöt. Kirjoittajat käsittävät tieteen ja taiteen niin oppimisen kuin henkisen kasvun luovina prosesseina, jolloin tiede- ja taidemaailman ilmiöiden nähdään olevan vuoropuhelussa keskenään. Kirjan lähestymistapa selittyy tekijöiden taustoilla. Teemu Leinonen on Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun professori, ja Vantaan kaupungin varhaiskasvatuksen johtaja Mikko Mäkelä on toiminut laajasti myös taidekasvatuksen parissa. Molemmat kirjoittajat ovat kehittäneet sekä fyysisiä että digitaalisia oppimisympäristöjä monessa kontekstissa.

Suosittellemme Hyvän oppimisen tilat -kirjaa lukijoille, jotka ovat valmiita ottamaan etäisyyttä itsestäänselvyksiin perustuviin ohjekirjoihin ja menetelmäoppaisiin vetäytyäkseen tilaan, jossa oppimisen ja opettamisen eri ulottuvuudet ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Kirjasta saa oivia vinkkejä op-

pimisen suunnitteluun ja käytännön toteutuksen kehittämiseen sekä räätälöimiseen eri tilanteisiin ja eri ikäryhmille. Tästäkin syystä kirja sopii mainiosti myös opettajankoulutuksen

tarpeisiin, erityisesti interaktiiviseen seminaarikäyttöön. Lyhyitä, itsenäisesti toimivia kirjan osia voi vaikkapa tarjota etukäteen luettaviksi ja käyttää niitä keskustelun alustuksena.

Tamás Péter Szabó ja Johanna Pöysä-Tarhonen



Kasvatus 2023 Vol. 54 No 4 The Finnish Journal of Education

Pöysä, Sanni – Pakarinen, Eija – Lerkkanen, Marja-Kristiina. 2023. Experiences of distance learning of students with varying psychosocial wellbeing in spring 2020. The Finnish Journal of Education 54 (4), 311–325.

This study focuses on schoolchildren's experiences of distance learning during the COVID-19 pandemic in 2020. The data were collected from 46 primary school 4th graders who participated in the thematic interviews. The participants were chosen based on the assessments of psychosocial well-being rated by their teachers. The participants' thematic interviews were transcribed and analyzed with thematic qualitative analysis. Both positive experiences, such as the possibility to schedule the school day freely, and negative experiences, such as the lack of social interactions, were found in the data. Most of the 4th graders did not prefer distance learning in the future, but there were also exemptions. The findings suggest that children's psychosocial well-being can be somewhat related to their experiences of distance learning. Therefore, it would be important to acknowledge children's own experiences in order to support their individual needs.

Descriptors: COVID-19 pandemic, distance learning, experiences, psychosocial well-being, primary school

Kärki, Tomi – Keinänen, Heli – Aerila, Juli-Anna – Orell, Miina – Kempainen, Lauri – Koski, Pasi. 2023. Teachers', students' and guardians' views of the emergency remote teaching in basic and upper secondary education during the COVID-19 lockdown. The Finnish Journal of Education 54 (4), 326–340.

We examine students' (n=969), teachers' (n=645) and guardians' (n=1382) views of the remote teaching in basic and upper secondary education during the spring 2020 lockdown in Finland. The responses between the respondent groups and between different school levels were compared using one-way analysis of variance. In addition, regression analysis was used to explore factors that were linked to the students' experiences of learning loss during the emergency remote teaching period. The teachers highlighted increases in their workload and time management challenges. The pupils experienced lack of concentration and felt that the quality of teaching and learning deteriorated. Especially the upper secondary school students reported difficulties in studying and learning. The views of the guardians were somewhat more positive than those of the pupils. The students' experiences of learning loss were most significantly associated with lower teaching quality, level of education, negative experiences in distance teaching and with a lack of joy of learning and fewer experiences of success at remote school. In developing the practices and quality of remote teaching, efforts should be made to reduce the workload of teachers and pupils, and to pursue a school-related positive attitude and joy of learning to prevent experiences of learning loss. In particular, more attention should be paid to support upper secondary school students' distance learning.

Descriptors: basic education, COVID-19, emergency remote teaching, guardians, learning, students, teachers, upper secondary education

Hahl, Kaisa – Mäkipää, Toni – Luodonpää-Manni, Milla. 2023. Foreign language teaching and learning: Teachers' experiences from the spring 2020 remote teaching period. *The Finnish Journal of Education* 54 (4), 341–353.

Remote teaching that started in spring 2020 due to the COVID-19 pandemic has raised worries but also practices that support learning. We interviewed 15 foreign language teachers in Finland from basic to adult education to examine what they had learned during the remote teaching period and how they had diversified their teaching through remote teaching experiences. We analyzed the data with a thematic approach and identified four main themes that depict how digital tools, materials, and practices that were adopted or became more common in remote teaching can develop foreign language teaching and learning: enriching the teaching-studying-learning process, individualizing the teaching-studying-learning process, versatile demonstration of language skills, and flexible access to language learning. We discuss the main themes with examples of how students can benefit from the new ways of working and material adopted during the remote teaching (also in contact teaching), as well as ways to harness these practices in order to make foreign language learning in Finland more versatile and more available.

Descriptors: COVID-19 pandemic, distance learning, foreign language teaching, remote teaching

Puro, Emilie – Byman, Reijo. 2023. "I'm sure I got more out of the lectures than I would have in a face-to-face class": A mixed methods study on distance learning of statistical methods during spring 2020. *The Finnish Journal of Education* 54 (4), 354–369.

The aim of this mixed methods study is to determine whether distance learning had an effect on the level of students' academic performance and what factors influenced the possible variation. The results were obtained by examining the results from a statistical methods course which was organized both face-to-face (2018 and 2019) and remotely (spring 2020). The quantitative data analysis showed that distance learning had a positive effect on students' academic performance. A statistical difference was found between distance learning and face-to-face learning when examining the overall exam grade, the exam question scores, and the course assignment results. The qualitative data revealed that students had both positive and negative experiences concerning distance learning. Positive experiences were related to the use of lecture recordings and the benefits of a remote exam, while negative experiences were related to a lack of interaction, challenges in organizing one's own work, and IT-related problems. This research is in line with some previous studies in indicating that well organized distance learning can provide an even better opportunity for learning than face-to-face learning.

Descriptors: academic performance, COVID-19, distance learning, explanatory sequential design, mixed methods, quantitative methods

Säntti, Janne – Salminen, Jari – Koski, Anna – Puustinen, Mikko. 2023. Research-based practice in teachers' work. *The Finnish Journal of Education* 54 (4), 370–384.

Our study explores Finnish class teachers' views on the significance of a research-based approach and how it affects their work. We applied the theory of practice architectures to study research-based practice in relation to other practices that define the teaching practice. In our interviews, teachers appreciated academic and research-based education, although it was also criticised. However, the positive attitude towards research and the research-oriented approach which was acquired during teacher training was not carried over into the teaching practice. Thus, the research-based agenda that is typical to teacher education was considered distant and disconnected from daily teaching routines. Inadequate research skills, hectic teaching duties, and limited resources provided by the educational administration were seen as obstacles to adopting a research-based

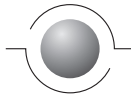
approach. Hence, there is a need for teacher trainers and the educational administration to rethink how teachers can follow a research-based agenda in their work. A teacher who can reflect and develop his/her work in accordance with the research-based approach has been the goal of modern Finnish teacher education and is also valued by class teachers turns out however to be difficult to implement in practice.

Descriptors: class teachers, ecologies of practice, practice architecture, research-based approach, teacher education

Kuusisto, Elina – Rissanen, Inkeri. 2023. Towards a purposeful, societal teaching profession? Student teachers' work-related purposes. *The Finnish Journal of Education* 54 (4), 385–398.

This study builds on the notion of a purposeful teacher as an aim of teacher education. A purposeful teacher experiences teaching as personally meaningful and has a long-term commitment to contributing to students' learning and the society. We investigated student teachers' (N=500) work-related purposes and orientations. The qualitative survey data was analyzed with inductive content analysis. The majority of the student teachers expressed instrumental work-related purposes. Teaching brings meaning to their lives and offers financial security. For many, the purposes were pedagogical, highlighting interest in education and caring. Less than one third of the respondents mentioned societal purposes. These mostly related to promoting equity and justice; aims related to the promotion of ecological sustainability were rarely expressed. No differences between the work-related purposes of the students from different study programs were found. We discuss the need to pay attention to the teacher education praxis and student admissions in order to support the development of purposeful societally oriented teachers.

Descriptors: purposeful teacher, societal orientation, teacher education

**Kirjoittajat****TÄSSÄ NUMEROSSA KIRJOITAVAT**

AERILA, JULI-ANNA, dosentti
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
julaer@utu.fi

BYMAN, REIJO, vanhempi yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
reijo.byman@helsinki.fi

HAHL, KAISA, yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
kaisa.hahl@helsinki.fi

HANSELL, KATRI, forskningsledare
fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi
katri.hansell@abo.fi

HEITTOLA, SANNA, tutkijatohtori
suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto, Helsingin yliopisto
sanna.heittola@helsinki.fi

HENRICSON, SOFIE, apulaisprofessori
suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto, Helsingin yliopisto
sofie.henricson@helsinki.fi

HOLMA, KATARIINA, professori
kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Oulun yliopisto
katariina.holma@oulu.fi

KEINÄNEN, HELI, yliopisto-opettaja
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
helkei@utu.fi

KEMPPINEN, LAURI, dosentti
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
laukem@utu.fi

KOSKI, ANNA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
annakoski101@gmail.com

KOSKI, PASI, professori
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
pakoski@utu.fi

KUUSISTO, ELINA, yliopistonlehtori
kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
elina.kuusisto@tuni.fi

KÄRKI, TOMI, dosentti
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
topeka@utu.fi

LERKKANEN, MARJA-KRISTIINA, professori
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
marja-kristiina.lerkkanen@jyu.fi

LUODONPÄÄ-MANNI, MILLA, yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
milla.luodonpaa-manni@helsinki.fi

MÄKIPÄÄ, TONI, tutkijatohtori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
toni.makipaa@helsinki.fi

ORELL, MIINA
Turun normaalikoulu, Turun yliopisto
mijoor@utu.fi

PAKARINEN, EIJA, professori
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
eija.k.pakarinen@jyu.fi

PASTUHOV, ANNIKA, forskardoktor
fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi
annika.pastuhov@abo.fi

PURO, EMILIE, HR advisor
emilie.puro@outlook.com

PUUSTINEN, MIKKO, yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
mikko.puustinen@helsinki.fi

PYHÄLTÖ, KIRSI, professori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
kirsi.pyhalto@helsinki.fi

PÖYSÄ, SANNI, tutkijatohtori
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
sanni.poysa@jyu.fi

PÖYSÄ-TARHONEN, JOHANNA, yliopistotutkija
Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto
johanna.poysa-tarhonen@jyu.fi

RINNE, RISTO, emeritusprofessori
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELE, Turun yliopisto
risto.rinne@utu.fi

RISSANEN, INKERI, yliopistonlehtori
kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
inkeri.rissanen@tuni.fi

SALMINEN, JARI, dosentti
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
jari.salminen@helsinki.fi

SMEDS-NYLUND, ANN-SOFIE, universitetslektor
fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi
annssmed@abo.fi

SZABÓ, TAMÁS PÉTER, yliopistonlehtori
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
tamas.p.szabo@jyu.fi

SÄNTTI, JANNE, dosentti
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
janne.santti@helsinki.fi

VÄRRI, VELI-MATTI, emeritusprofessori
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
veli-matti.varri@tuni.fi

WIDLUND, ANNA, universitetslektor
fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi
anna.widlund@abo.fi