

Perusopetuksen alimpien luokkien oppilaiden kokemuksia pandemian aikaisesta etäopetusjaksosta

*Miina Orell, Juli-Anna Aerila, Mari Siipola, Heli Keinänen,
Lauri Kempainen, Tomi Kärki ja Pasi Koski*

TIIVISTELMÄ

■ Artikkelissa kuvataan vuosiluokkien 1–3 oppilaiden kokemuksia etäopetuksesta. Tutkimus pohjaa *Distant Learning* -tutkimusryhmän keräämään aineistoon, johon on koottu eri-ikäisten oppilaiden, opettajien ja huoltajien kokemuksia kevään 2020 etäopiskelujaksosta. Tässä artikkelissa tutkimusaineistona käytetään perusopetuksen alimpien luokkien oppilaiden (n=212) kyselyvastauksia. Tavoitteena on kuvata oppilaiden näkemyksiä siitä, miten he kokivat etäopetusajan ja miten koulutyö etäopetusjaksolla heidän kokemuksensa mukaansa järjestyi. Artikkelissa selvitetään myös, miten se, että oppilaalla oli käytettävissä opetuksen järjestäjän tarjoama päätelaite, oli yhteydessä kokemuksiin etäopetuksesta. Tulokset osoittavat, että alimpien luokkien oppilaat olivat pääsääntöisesti kokeneet etäopetusajan myönteisesti. Henkilökohtainen koulun tarjoama päätelaite lisäsi opiskelun koulumaisuutta ja vuorovaikutusta opettajan kanssa. Oppilaat, joilla ei ollut käytössään koulun tarjoamaa laitetta, kokivat tarvinneensa enemmän apua kodin aikuisilta. He myös opiskelivat yleisemmin joko kodin aikuisten tai lapsen itsensä päättämän aikataulun mukaisesti. Ne oppilaat, jotka eivät ajatelleet etäopetuksen sopivan itselleen, kokivat etäopetusaikana enemmän yksinäisyyttä ja muita harvemmin ilontunteita.

Avainsanat: etäopetus, perusopetus, kokemukset, päätelaite, COVID-19

ABSTRACT

FINNISH PRIMARY SCHOOL STUDENTS' DISTANCE LEARNING EXPERIENCES IN GRADES 1–3 DURING THE COVID-19 PANDEMIC

■ This article describes students' distance learning experiences in grades 1–3 at Finnish primary schools. The study is based on the data collected by the Distant Learning research group, which aims at studying the experiences of Finnish students, teachers and guardians about the distance learning period in spring 2020. The data of this article is collected from 212 lower primary school students with an online questionnaire and the aim is to investigate how these students experienced distance learning and how schoolwork in the distance learning period was organized according to their experience. Furthermore, the study explores how an IT-device (tablet or PC) provided by the school was related to student's distance learning experiences. The results showed that students in the lower grades had experienced the distance learning period mainly positively. Devices provided by the school increased the school-like structure of distance learning and enhanced the interaction between the teacher and the student during the distance learning period. Without the school's device pupils needed more help from their guardians and more generally studied according to a schedule decided by either the guardians or the children themselves. Those students who did not find distance learning suitable for themselves experienced more loneliness and less joy during the distance learning period.

Keywords: *distance learning, primary education, experiences, IT-device, COVID-19*

Johdanto

Maaliskuussa 2020 koronaviruksen torjuntaan liittyvän poikkeustilanteen seurauksena perusopetus siirtyi Suomessa viiden päivän ennakkoarautumisella etäopetukseen lähes kahden kuukauden ajaksi. Etäopetukseen siirryttäessä monet niin opettajista kuin oppilaistakin olivat ilman koulun tarjoamia laitteita (Koskela, Pihlainen, Piispa-Hakala, Vornanen & Hämäläinen 2020) ja etäopetus toteutui pääasiassa lähiopetusta korvaavina tehtävinä, mutta myös reaaliaikaisena opetuksena (OAJ 2020). Oppilaat osallistuivat etäoppitunteihin myös kotikoneillaan ja puhelimitään (Koskela ym. 2020). Verkko-opetuksen ja -tapaamisten rinnalla opettajat lähettivät koulutehtäviä Wilman ja WhatsAppin kautta tai soittelivat lapsille koulupäivän aikana. Lisäksi oppilailla oli käytössään oppikirjoja ja muuta koulun oppimateriaalia. (Aerila & Kaarlela 2020, 3–10.)

Koulun merkitystä lasten yhdenvertaisille mahdollisuuksille sekä las-

ten ja perheiden yleiselle hyvinvoinnille pidetään Suomessa tärkeänä (ks. Kontula 2018, 35–36). Tutkimustietoa etäopetusajan vaikutuksista on jo jonkin verran. Esimerkiksi Opetusalan ammattijärjestön (jatkossa OAJ) kyselytutkimuksessa esiin nousivat yksittäisiin oppilaisiin kohdistuvat myönteiset ja kielteiset vaikutukset sekä huoli riittävästä välineistä (OAJ 2020). Huoli tietokoneiden puuttumisesta, laitteisiin ja verkkoyhteyksiin liittyvistä kuluista ja lisääntyneistä tuen tarpeista on havaittu myös muissa etäopetusaikaa koskevissa julkaisuissa (ks. esim. Kyllönen, Liljeström, Sundell & Tahvanainen 2020). Suomalaisten lasten lisäksi etäopetus on pandemian aikana koskettanut noin 91 prosenttia koko maailman koululaisista (Schleicher 2021, 3–6) eikä vastaavan laajuudesta ja kaikkia lapsia koskevasta etäopetuksesta ole aikaisempaa kokemusta missään (Zhu & Liu 2020, 695). Etäopetuksen yhteydessä havaitut haasteet ovat koskeneet lähes koko maailmaa. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa pandemiakriisi muutti opettajan roolin opettajasta huolenpitäjäksi ja nosti keskusteluun perheiden köyhyyden ja lasten aseman vähävaraisissa perheissä (Moss 2021).

Syksyllä 2020 Suomen valtiovallan taholta linjattiin, että jatkossa koronapandemian hoitoon liittyvät etäopetusjaksot eivät tule kohdistumaan alimpien luokkien opetukseen. Perusteluiksi on tulkittavissa arviot etäopetuksen heikosta soveltuvuudesta pienempien koululaisten opetukseen, vanhempien kasvaneen vastuun aiheuttamat haasteet sekä epidemiologiset syyt (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020). Toisaalta esimerkiksi vuoden 2009–2010 sikainfluenssapandemian aikana päiväkotien tai koulujen etäopetustarpeita ei nostettu yleiseen keskusteluun, vaikka lapset ja nuoret olivat erityisen alttiita vakavimmille terveyshaitoille (Lumio 2019; Lyytikäinen ym. 2010). Pienimpien oppilaiden etäopetusta koskevissa päätöksissä korostunevat lasten valmiuksien ja tarpeiden ohella yhteiskunnalliset tarpeet. Näistä syistä 1.–3. luokkien oppilaiden kokemusten tutkiminen ja heidän äänensä esiin tuominen on erityisen merkityksellistä. Tämä artikkeli on osa *Distant Learning* -tutkimusryhmän (DisLe) toimintaa. Artikkelissa kuvataan etäopetuksen toteutumista alimpien luokkien oppilaiden silmin. Artikkelin perustuu kyselylomakeaineistoon, johon vastasi 212 oppilasta 1.–3. luokilta.

Koulu oppimisen ja kasvun ympäristönä peruskoulun alimmilla luokilla

Jokaisella lapsella on oikeus oppia ja osallistua koulutukseen omien edellytystensä mukaisesti ja saada tarpeen mukaan tukea oppimiseensa. Lap-

sille tulisi tarjota samanlaista opetusta koulusta, asuinpaikasta, taustasta ja yleisestä tilanteesta riippumatta. (Perusopetuslaki 1998, 2§, 3§, 6§, 16§, 17§.) Lapset viettävät suuren osan päivästä koulussa, mikä edellyttää esimerkiksi koulupäivän rytmittämistä lapsen jaksamisen mukaiseksi ja korostaa tarvetta koulun turvallisiin ihmissuhteisiin (Nyyssölä & Vitikka 2013, 16–17). Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä tärkeämpää on tukea lasten turvallisuuden tunnetta ja varmistaa onnistumisen kokemuksia. Pienten lasten kohdalla myös koulun merkitys kokonaisvaltaisena oppimisen ja kasvun ympäristönä korostuu. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan vuosiluokkien 1–2 erityinen tehtävä on tukea lapsen kasvua koululaisuuteen. Tämä tarkoittaa oppilaan myönteisen oppijaminäkuvan tukemista ja työskentelytaitojen kehittämistä tulevia opintoja silmällä pitäen. Kolmannella vuosiluokalla korostuvat oppilaan työskentelytaitojen tukeminen ja kasvu vastuullisuuteen. (Opetushallitus 2014, 27, 98, 154.) Koulu onkin yksilöllisten tarpeiden ja yhteiskunnallisten vaatimusten kohtaamispaikka, jossa jokaisella tulisi olla oikeus yksilönä kulkea kohti yhteisiä tavoitteita (Remy 2020, 9).

Koulutyön lähtökohdiksi kuvataan opetussuunnitelman perusteissa oppilaan aiemmat tiedot, taidot ja kokemukset sekä oppilaita osallistavat toimintamuodot (Opetushallitus 2014, 30). Tämän voi tulkita ohjaukseksi kohti sosiaalipedagogista työtettä, jossa yksilölliset ominaisuudet tavoitetaan huolenpidon ja välittämisen kulttuurin kautta sekä antamalla lapsille vaikuttamisen mahdollisuuksia koulun arjessa (Launonen & Puolimatka 1999, 82). Lasten pitäisi saada kuulumisen ja osallisuuden kokemuksia ja heitä kohtaan tulee asettaa realistisia odotuksia (Nyyssölä & Vitikka 2013, 16–17). Koulu merkitsee lapsille oppisisältöjen omaksumisen lisäksi sosiaalista oppimista sekä oppituntien aikana että niiden ulkopuolella (Hämäläinen 2015, 1028). Lasten vertaissuhteilla ja vertaisvuorovaikutuksella on vaikutusta siihen, miten lapsi kiinnittyy kouluun ja jaksaa ja menestyy koulussa. Yksilöllisyyden huomiointi on näin ollen yksilöllisten tarpeiden kohtaamista ja tilanteiden ratkaisemista niin, että jokaisella on mahdollisuus toimia osana yhteisöä (Saari 2015). Lapsi jaksaa paremmin ja on motivoituneempi oppimaan kokiessaan osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta vertaistensa kanssa (Toom & Pyhältö 2013, 82–84).

Jo ensimmäiselle luokalle tullessaan lapsilla on valmiuksia toiminnan suunnitteluun ja aktiiviseen toimintaan omassa oppimisympäristössään (Saarinen ym. 2021, 141–142), mutta samanikäisten lasten lähtökohdat opetussuunnitelman mukaiseen toimintaan vaihtelevat paljon, eikä lap-

silta voi edellyttää esimerkiksi itseohjautuvuutta, ellei heille ole tarjottu tukea sen kehittymiseen (Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus & Rausku-Puttonen 2013; Toom & Pyhältö 2013). Kiinnittyminen kouluun ja koulunkäyntiin ei ole itsestäänselvyys, vaan siihen vaikuttavat monet tekijät, kuten opettajan pedagoginen toiminta ja hänen antamansa tuki sekä oppilaan itsesäätelyvalmiudet ja opiskelustrategiat (West, Hannafin, Hill & Song 2012, 127). Opettajan tuleekin tehdä jatkuvasti työtä havaitakseen ja ratkaistakseen yksittäisen lapsen toimintaan liittyviä haasteita tai ongelmakohtia osallisuutta ja huolenpitoa korostaen (Pakarinen ym. 2013; Toom & Pyhältö 2013, 85–86; West ym. 2012, 129). Kiinteiden vertaissuhteiden puuttuminen luokkaympäristössä saattaa aiheuttaa etäntymistä koulutyöstä ja uupumista (Pohjola, Lerkkanen, Poikkeus, Nurmi & Kiuru 2014, 24–25; Toom & Pyhältö 2013, 82–83).

Etäopetus vaatii osaamista ja välineitä

Etäopetuksen käytännön toteutukset voivat vaihdella, mutta yleisimmin etäopetuksella tarkoitetaan verkon välityksellä tapahtuvaa opetusta. Verkko-opetus voi toteutua yhtäaikaisten linjoilla olona ja siihen sisältyvänä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksena tai aikatauluista vapaina ohjeistuksina, tallenteina ja opintotehtävinä. (Zhu & Liu 2020, 697.) Etäopetus ja lähiopetus eivät eroa toisistaan hyvälle opetukselle asetettujen yleisten vaatimusten tai oppimistulosten suhteen. Hyvin strukturoidussa ja taitavasti toteutetussa etäopetuksessa oppii vähintään yhtä hyvin kuin lähiopetuksessa. Tämä näyttää pitävän paikkansa myös alakouluikäisten etäopetuksen suhteen. (Cavanaugh 2012, 172.) Aiempi etäopetusta koskeva tutkimus on keskittynyt enemmän opetuksen tehokkuuteen – eli siihen mitä ja kuinka paljon opitaan – kuin yksittäisten oppilaiden kokemuksien ja tunteiden selvittämiseen (Barbour 2012, 578). On havaittu, että etäopetuksessa tärkeimmät oppimistuloksia ennustavat tekijät ovat opettajan ja oppilaiden välisen sekä oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen laatu ja määrä (Allen, Omori, Burrell, Marby & Timmerman 2012, 150). Etäopiskelun onnistumiseen vaikuttavat myös oppijan opiskelutaidot, sitoutuneisuus ja etäkurssin oppilaille sopiva rakenne (Cavanaugh 2012, 172–174). Kokonaisvaltainen etäkoulunkäynti vaatiiikin oppilaalta perinteistä koulunkäyntiä enemmän itsekuria ja itseohjautuvaa aktiivista oppimista (Cavanaugh 2012, 174; Zhu & Liu 2020, 696).

Suomessa ei ole selvää linjausta siitä, millaisia laitteita tai tieto- ja viestintätekniisiä palveluita kouluista tulisi löytyä, mutta vuosituhaten alussa

asetettiin tavoite yhdestä päätelaitteesta viittä oppilasta kohti (Opetushallitus 2005). 2010-luvun alkuun mennessä kouluissa oli kuitenkin vaihtelua: yhtä laitetta kohti oli 1–40 oppilasta (Hautala, Leviäkangas, Öömi & Britschigi 2011, 11). Vuonna 2016 keskisuomalaisia kouluja tarkastellessa tutkimuksessa havaittiin, että keskimäärin kouluissa oli laitteita yhden opetusryhmän käyttöön kerrallaan ja koulujen varusteistoissa havaittiin vaihtelua (Kenttälä, Kankaanranta & Neittaanmäki 2016, 12–13). Laitteeseen liittyvien puutteiden osalta ratkaisuksi on esitetty BYOD- eli Bring Your Own Device -periaatetta (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 28), mutta esimerkiksi vuonna 2016 viidennes keskisuomalaisista kouluista oli kieltänyt oman laitteen käytön kouluaikana (Kenttälä ym. 2016, 15). Informaatio-ohjauksen ja maksuttoman perusopetuksen välinen ristiriita vaikuttaa siis tuottaneen kouluissa erilaisia tulkintoja ja käytännön ratkaisuja. Myös etäopetusjaksoa koskevissa tutkimuksissa oman laitteen käytön on arvioitu korostavan perheen sosioekonomista asemaa ja siten uhkaavan lasten välistä tasa-arvoa (Koskela ym. 2020).

Koronapandemian aikaisessa etäopetuksessa ei ollut kaikin osin mahdollista toteuttaa oppilaiden tarpeet huomioivaa etäopetusta: viidesosa opettajista ei ollut reaaliaikaisessa yhteydessä oppilaaseen, koska opettajalla tai oppilaalla ei ollut yhteydenpitoon sopivaa välinettä (OAJ 2020). Etäopetussiirtymä osoittikin tarvetta kehittää koulujen toimintoja niin, ettei opetuksen käytänteillä lisätä erilaisista olosuhteista aiheutuvia esteitä opetuksen saavutettavuudelle ja toiminnalle kouluyhteisössä (vrt. Kurki 2000, 110). Tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäminen opetuksessa edellyttää oppilaalta myös osaamista ja riittävää laitteistoa. Ajatus ”diginatiiveista” ei koske kaikkia oppilaita (Karakainen, Kivinen & Vainio 2018, 356–357), eikä tieto- ja viestintätekniiikan äärellä vietetty aika välttämättä kehitä yksilön taitoja (van Deursen, van Dijk & Peters 2011, 218–219). Pienimpiä oppilaita ajatellen mahdollisuus ääni- ja kuvayhteyteen on käytännössä edellytys myös itsenäiselle koulutyölle, sillä oppilaiden lukutaito ei pääsääntöisesti riitä pelkän kirjallisen tekstin varassa tapahtuvaan työskentelyyn. Tyypillisesti valtaosa oppilaista saavuttaa sanatasoisen lukutaidon ensimmäisen vuosiluokan keväällä (Lerkanen 2006, 19–20) ja osan taidot ovat vielä kolmannella luokalla haparoivat (Ukkola & Metsämuuronen 2021).

Huoltajat opetuksen ja oppimisen tukena

Etäopetuksessa opetusvastuu säilyy koululla toisin kuin esimerkiksi kotiopetuksessa, jossa huoltaja on ottanut vastuulleen lapsen opetuksen

(Perusopetuslaki 1998, 26§). Suomalaisvanhempien kiinnostus lastensa koulunkäyntiin on yleisesti vahvaa, ja vanhemmat kokevat tärkeimmiksi tukemisen muodoiksi kiinnostuksen osoittamisen, avoimen vuorovaikutuksen koulun kanssa ja läsnäolon lapsen arjessa (Mertaniemi 2018, 21–22). Lapsen ikävaiheen huomioivan lämpimän vanhemmuustyylin on havaittu tukevan lapsen sitoutumista koulunkäyntiin (Kiiskilä, Tuomaala, Aunola, Lerkkanen & Kiuru 2015, 358) ja lukutaidon kehittymisen olevan yhteydessä vanhempien odotuksiin lapsensa suoriutumisesta (Lerkkanen ym. 2010). Oppimistulosten ja vanhemmuuden yhteys on kuitenkin monisyinen ilmiö, eikä tukevaa vanhemmuutta voi yksiselitteisesti määritellä (Dermott & Pomati 2016, 137–139). Perheiden moninaisuus edellyttää yhteiskunnan toimijoilta jatkuvaa tarkastelua vahvuuksien ja tuen tarpeiden havaitsemiseksi (Lentz-Becker, Bräutigam & Müller, 2020, 2; ks. myös Müller & Goldenberg 2020, 51).

Perusopetusta ohjaavissa normeissa lapsen eri kasvuympäristöjen välinen vuorovaikutus tunnustetaan oleelliseksi tekijäksi yksilön kehityksessä (Orell 2020, 68) ja koulujen tulisi tehdä yhteistyötä aloitteellisesti ja kehityshakuisesti perheiden erilaiset tarpeet huomioiden (Opetushallitus 2014, 35). Koulujen toiminnan on kuitenkin havaittu tavoittavan parhaiten hyvin toimeentulevia ja koulumyönteisiä perheitä (Bæck 2010, 555; Crozier 1997, 194; Rätty, Kasanen & Laine 2009, 290) ja koskettavan heikommin perheitä, jotka kokevat yhteiskunnallista osattomuutta tai vähäistä kompetenssia lapsen kouluasioissa (McElderry & Cheng 2014, 246; Henderson & Mapp 2003, 73–79). Heikommassa yhteiskunnallisessa asemassa olevien vanhempien ponnistukset lapsensa koulunkäynnin tukemiseksi eivät myöskään vaikuttavuudeltaan yllä samalle tasolle kuin paremmassa asemassa olevien vanhempien toimet (Alameda-Lawson 2014, 207; McElderry & Cheng 2014, 246).

Etäopetusjakson aikana kodin aikuisten osallisuus lapsen koulunkäynnissä kuitenkin korostuu ja saa uusia muotoja, kun vanhemmat kantavat koulukasvatusvastuuta lapsistaan olemalla läsnä opetustilanteissa (Koskela ym. 2020). Huhtikuussa vuonna 2020 perusopetuksen 1.–3.-luokkalaisista yli 90 prosenttia opiskeli etäopetuksessa (Kyllönen ym. 2020), mikä aiheutti monessa perheessä myös vanhempien töiden uudelleen organisoitua (Koskela ym. 2020). Etäopetukseen siirryttäessä tavanomaisessa koulutyössä saivat jatkaa vain erityisen tuen oppilaat ja ne 1.–3. luokkien oppilaat, joiden vanhemmat työskentelivät yhteiskunnan avaintehtävissä ilman etätyömahdollisuutta (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote

16.3.2020). Rajaus voidaan tulkita osoitukseksi siitä, että alimpien luokkien oppilaiden arvioitiin tarvitsevan aikuisen ohjausta ja läsnäoloa koulutyössä. Muihin eurooppalaisiin valtioihin verrattuna Suomessa perheiden tilanne oli erityisen haastava, sillä meillä kokopäivätyössä ovat tyypillisesti molemmat vanhemmat (Salin 2015). Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että vanhempien piti yhdistää etäkoulun ohjaus ja työpäivän velvoitteet.

Koskelan ym. (2020) mukaan vain noin kymmenen prosenttia vanhemmista koki, että etäopetus sujui perheessä hyvin. Etäopetuksen huonoon sujumiseen oli useita syitä mukaan lukien puutteellinen yhteydenpito kodin ja koulun välillä. Onnistuneeksi koetun etäopetuksen taustalla oli opettajan taitavan verkko-opetuksen ohella tehokas kodin ja koulun välinen viestintä. (Koskela ym. 2020.) Etäopetusjaksolla korostuivatkin kodin ja koulun yhteistyössä jo aiemmin tunnistetut haasteet (ks. Orell 2020, 25–31). Etäopetuksen aikana osa vanhemmista ei esimerkiksi yrityksistään huolimatta ymmärtänyt opettajien tehtävänantoja tai odotuksia koulunkäynnin suhteen, ja osa puolestaan koki jääneensä yksin ohjaamaan lapsen etäkoulunkäyntiä, sillä opettaja ei juuri ollut kotiin yhteydessä. Parhaiten etäopetuksesta selvisivät ne vanhemmat, jotka tunsivat lapsensa tavan oppia ja jotka saattoivat sovittaa perheen muun toiminnan koululaisen tarpeiden mukaisesti. (Koskela ym. 2020.) Nopea ja laaja siirtyminen etäopetukseen onkin aiheuttanut huolta paitsi opetuksen, oppimisen ja suotuisan kehityksen osalta myös eriarvoisuuden näkökulmasta, sillä kodin merkitys korostuu etenkin pienten koululaisten kohdalla (Zhu & Liu 2020, 670). Kokonaisuudessaan etäopetussiiirtymää voi pitää haasteena kouluille, joiden valmiudessa viestiä siten, että kaikki perheet tulisivat tavoitetuiksi ja kuulluiksi, on havaittu puutteita (Orell 2020, 68–70).

Etäopetukseen siirtyminen yhdistettynä pandemiatilanteen aiheuttamaan perheiden taloudelliseen epävarmuuteen ja esimerkiksi sairastumisen pelkoon tai lasten päivittäisten ruokailujen järjestämiseen, on aiheuttanut ylimääräistä ahdistusta ja stressiä monissa perheissä. Lasten hyvinvoinnin ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta on huolestuttavaa, että vaikeudet näyttäivät kriisitilanteissa kohdistuvan voimakkaana heikommassa asemassa oleviin perheisiin (Daniel 2020, 93). Tällaiset perheet tulisivatkin ottaa etäopetustilanteissa erityisesti huomioon (vrt. Kurki 2000, 111). Huoli kohdistui erityisesti niihin lapsiin, joilla on huonot toiminnanohjauksen taidot tai puutteita keskittymiskyvyssä. Samalla etäkoulu aiheutti vanhemmille rooliristiriitoja kotiympäristössä: he olivat kotona samanaikaisesti vanhempia, lastensa opettajia ja työntekijöitä omassa am-

matissaan. (Koskela ym. 2020.) Vanhemmilla on myös erilaisia käsityksiä siitä, kuinka paljon on tarpeen tai edes luvallista osallistua lapsen koulunkäyntiin (Henderson & Mapp 2003, 42–51).

Oppilaiden näkökulmasta etäopetuksen moninaiset toteutumukset ovat oletettavasti heijastuneet lasten erilaisina kokemuksina aikuisten ja lasten välisestä vastuunjaosta ja omaan elämäänpiiriin liittyvien vaikutusmahdollisuuksien vaihteluna (ks. Remy 2020, 9). Nuorisotutkimusseuran raporttien tutkimustulosten mukaan etäopetukseen siirtymisen myönteisesti ja kielteisesti kokeneita opiskelijoita on kumpaakin saman verran, noin 30 prosenttia aineistosta (Lahtinen, Haikkola & Kauppinen 2021). Etäopiskelumyönteisyyttä on perinteisesti selitetty vetoamalla joko koulun oppimisympäristön puutteisiin, kuten ahtaisiin tiloihin, heikkoon varustukseen ja ilmapiiriongelmiin, tai siihen, että etäkursseille valikoituu ja kysymyksiin vastaa etäopetukseen myönteisesti suhtautuvia oppilaita (Allen ym. 2012, 146; Barbour 2012, 579). Nyt, kun etäopetus ei perustunut oppilaiden valintaan, myönteisyyden taustalle voi olettaa moninaisempia selityksiä.

Tutkimuksen tavoitteet, aineisto ja analyysimenetelmät

Artikkelissa selvitetään, miten peruskoulun 1.–3. luokkien oppilaat kokivat etäopiskelun ja miten etäopetus oli oppilaiden näkökulmasta sujunut. Tutkimusaineisto antaa lisäksi mahdollisuuden selvittää, oliko laitekanalla yhteyttä lasten kokemuksiin etäopetuksesta. Artikkelissä etsiä vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Miten peruskoulun alimpien luokkien oppilaat kokivat opiskelun etäopetusjaksolla? Miten etäopetuskokemuksiin oli yhteydessä se, oliko oppilaalla käytössään opetuksen järjestäjän tarjoama päätelaite vai ei?
- Millaisia etäopiskelutyötapoja oppilaat kertoivat käyttäneensä? Miten etäopiskelutyötapoihin oli yhteydessä se, oliko oppilaalla käytössään opetuksen järjestäjän tarjoama päätelaite vai ei?
- Miten oppilaiden kokemukset erosivat sen perusteella, kuinka hyvin he katsoivat etäopetuksen soveltuvan itselleen?

Tutkimusaineisto (n=212) kerättiin sähköisellä *Microsoft Forms* -kyselyllä, jossa oli kysymysten ääneenlukutoiminto pienten lasten kyselyyn vastaamisen helpottamiseksi. Aineisto kerättiin loppukevään ja kesän 2020 aikana. Aineiston keruuta kohdennettiin erityisesti rehtorien ja koulutoimen kautta Turun yliopiston ja kahden länsisuomalaisen kaupungin

kouluille, mutta myös muiden kuntien oppilaiden oli mahdollista vastata kyselyyn. Koulujen harkinnan mukaan vastaaminen on tapahtunut joko vapaa-ajalla tai oppitunneilla. Kyselystä ja vastaamismahdollisuudesta linkkeineen tiedotettiin myös yliopiston viestinnän, sanomalehtien, kaupunkien ja lehtien nettisivujen ja sosiaalisen median kautta. Vastauksista neljännes tuli kohdennettujen kuntien ulkopuolelta eri puolilta maata.

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) eettistä ohjeistusta (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoof 2019). Koulutoimen ja rehtorien kautta jaetun kyselyn tutkimustiedote lähetettiin oppilaiden huoltajille etukäteen. Näin huoltajilla oli mahdollisuus evätä lapsensa osallistuminen. Suomeksi ja englanniksi laaditussa tutkimustiedotteessa huoltajia pyydettiin keskustelemaan lapsensa kanssa tutkimukseen vastaamisesta. Tutkimustiedote sisälsi linkin tietosuojailmoitukseen. Sähköisen kyselyn alkuun oli sijoitettu vastaamisen vapaaehtoisuutta ja huoltajien suostumusta koskevat kysymykset. Vastaaminen tapahtui anonyymisti ja vastaamisen saattoi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Kysymysten muotoiluilla lisäksi varmistettiin, etteivät oppilaat anna itsestään yksityisluonteisia tietoja.

Tutkimus on osa suurempaa tutkimushanketta, jossa tietoa poikkeusolojen etäopetuksesta kerättiin peruskoulujen ja lukiodien oppilailta, huoltajilta sekä opettajilta. Äkillinen etäopetukseen siirtyminen edellytti nopeaa aineistonkeruuta ja mittareiden laadintaa. Tutkimusryhmä määrittäi keskeisiksi teema-alueiksi etäopetuksen toimivat käytännöt ja ratkaisut, etäopetukseen liittyvät haasteet, käytetyt välineet ja menetelmät, tarvittavat tiedot ja taidot, muutokset normaalisältöihin ja -käytäntöihin, eri oppiaineiden näkökulmat, oppilaiden valmiudet ja motivaatio, opettajien ja oppilaiden hyvinvointi sekä viestintä ja vuorovaikutus. Kyselyn laadinnassa hyödynnettiin koulumaailman tilannetta aiemmin luodanneita kyselyjä. Alakoulun pienimpien kyselyyn valittiin mukaan osa laadituista kysymyksistä ja ne muokattiin kieliasultaan vastaajaryhmälle sopiviksi. Oppilailta kysyttiin etäopetuksen toteutustavoista ja oppimiskokemuksista. Lisäksi viisiluokkaisten Likert-asteikollisten väittämien avulla selvitettiin oppilaiden tuntemuksia ja kokemuksia etäopetuksesta ja sen aikana saadusta tuesta. Taustatietoina kysyttiin luokka-astetta, asuinkuntaa, kieltä, kotona asuvien sisarusten määrää sekä koulun sujumista (”Miten koulu sinulta yleensä sujuu?”). Kotona asuvien sisarusten määrän kohdalla yhtenä vastausvaihtoehtona oli ”vaihtelee”, jotta esimerkiksi vuoroasumisjärjestelyt tulisivat huomioiduiksi. Vastattavia kohtia oli yhteensä 35.

Oppiaineita ja kiusaamista koskevia kysymyksiä (8 kpl) ei hyödynnetty tässä tutkimuksessa. Useimpiin kysymyksiin edellytettiin vastausta kyselyssä eteenpäin pääsemiseksi.

Luokka-asteen mukaan tarkasteltuna kolmasluokkaisten osuus vastaajista oli suurin (41,5 %). Toisen luokan oppilaita oli reilu kolmannes (35,8 %) ja ensimmäisen vuoden koululaisia oli vähän alle neljännes (22,6 %). Mukana oli oppilaita, joiden kotikielenä on muu kuin suomi tai suomen lisäksi jokin muu kieli. Tätä ryhmää edustavien koululaisten osuus oli 22,6 prosenttia. Vastanneista 50,4 prosenttia opiskeli etäopetuskeväänä koulussa, jossa opetuksen järjestäjänä on Turun yliopisto. Näiden koulujen yhteenlasketusta oppilasmäärästä noin kolmannes on taustaltaan monikielisiä. Noin puolet (49,6 %) vastanneista kävi koulua jonkin muun opetuksen järjestäjän koulussa. Vastaajien joukko koostuu koululaisista suhteellisen laajalta alueelta ympäri maata. Kaikkiaan kyselyyn vastanneita oppilaita oli 34 eri kunnasta. Tutkimusjoukko ei kaikilta osin vastaa perusjoukkoa, peruskoulun 1.–3. luokan oppilaita, mutta tuloksia voi pitää suuntaa antavina.

Teknisen ongelman vuoksi sukupuoli-tieto saatiin vain osalta vastaajista (n=68). Heistä tyttöjä oli 53 prosenttia ja poikia 47 prosenttia. Näin ollen aineiston sukupuolijakauma näyttäisi olevan suhteellisen hyvin tasapainossa. Sukupuolinäkökulmaa ei kuitenkaan käsitellä tässä artikkelissa. Koko aineiston osalta noin puolet vastaajista (49,5 %) oli käyttänyt etäkoulussa koulun tarjoamaa tietokonetta tai tablettia, lähes yhtä monella oli ollut käytössään kodin laite (46,7 %) ja puhelinta oli käyttänyt 44,3 prosenttia. Todettakoon, että 4,2 prosenttia vastanneista kertoi, ettei ollut käyttänyt mitään kolmesta vaihtoehdosta. Pelkästään puhelimen varassa oli toiminut 5,2 prosenttia oppilaista.

Analyyseissä keskityttiin ensin koko ryhmän tarkasteluun. Sen jälkeen vertailtiin niitä, joilla oli käytössään koulun antama päätelaite ja niitä, joilla sellaista ei ollut. Kolmanneksi vertailtiin oppilaita sen mukaan, miten he arvioivat etäopetuksen sopivan heille. Vertailut tehtiin ristiintaulukomalla ja tilastollisessa testauksessa käytettiin joko Khiin-neliötestiä tai Fischerin eksaktia testiä.

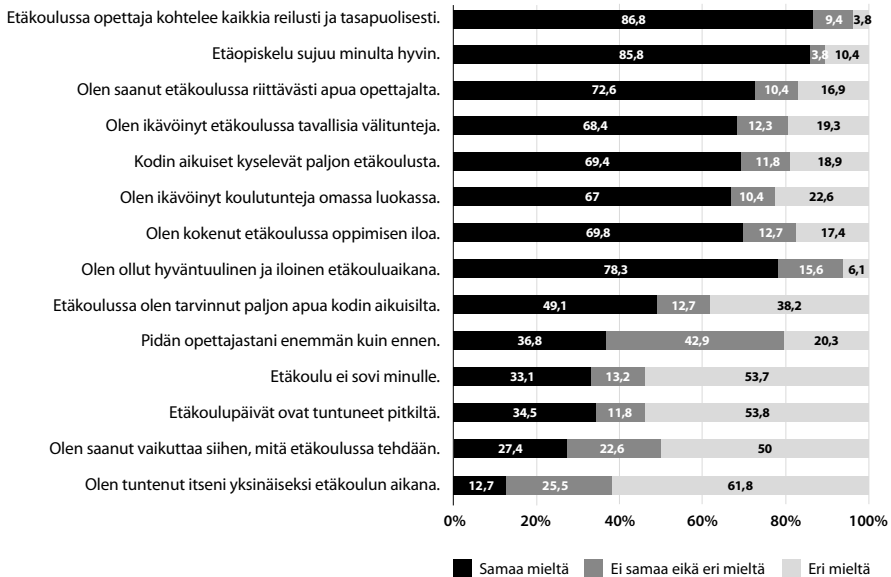
Tulokset

Oppilaiden kokemukset etäkoulupäivistä

Kuten kuvio 1 havainnollistaa, lähes kaikki oppilaat (85,8 %) kokivat, että koulunkäynti sujui etäkouluaikana hyvin ja että opettaja oli ollut reilu ja

tasapuolinen (86,8 %). Suuri osa lapsista (69,8 %) oli myös kokenut oppimisen iloa ja ollut etäkouluaikana hyväntuulinen ja iloinen (78,3 %). Yli puolet vastanneista oppilaista ikävöi hyvistä etäkoulukokemuksista huolimatta oppitunteja omassa luokassaan (67,0 %) ja välitunteja luokkatovereiden kanssa (68,4 %).

Lasten kokemukset opettajan huolenpidosta ja tavasta kohdata lapset etäkoulujakson aikana olivat pääsääntöisesti positiivisia. Riippumatta siitä, oliko lapsilla ollut käytössään koulun laitetta vai ei, lapset kokivat saaneensa opettajalta pääsääntöisesti riittävästi apua (72,6 %) sekä reilua ja tasapuolista kohtelua (86,8 %). Koulusta tietokoneen tai tabletin saaneet oppilaat (93,3 %) ajattelivat opettajan kohtelevan kaikkia reilusti ja tasapuolisesti hieman yleisemmin kuin oppilaat (80,4 %), joilla ei ollut käytössä koulun päätelaitetta. Ryhmien väliset erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Oppilaista, joilla oli käytössä koulun tietokone tai tabletti, 36,2 prosenttia ajatteli, ettei etäkoulu sovi heille. Ilman koulun laitetta työskennelleistä lapsista näin ajatteli 29,9 prosenttia. Ero ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevä.



Kuvio 1. Oppilaiden kokemuksia etäkoulupäivistä (n=212)

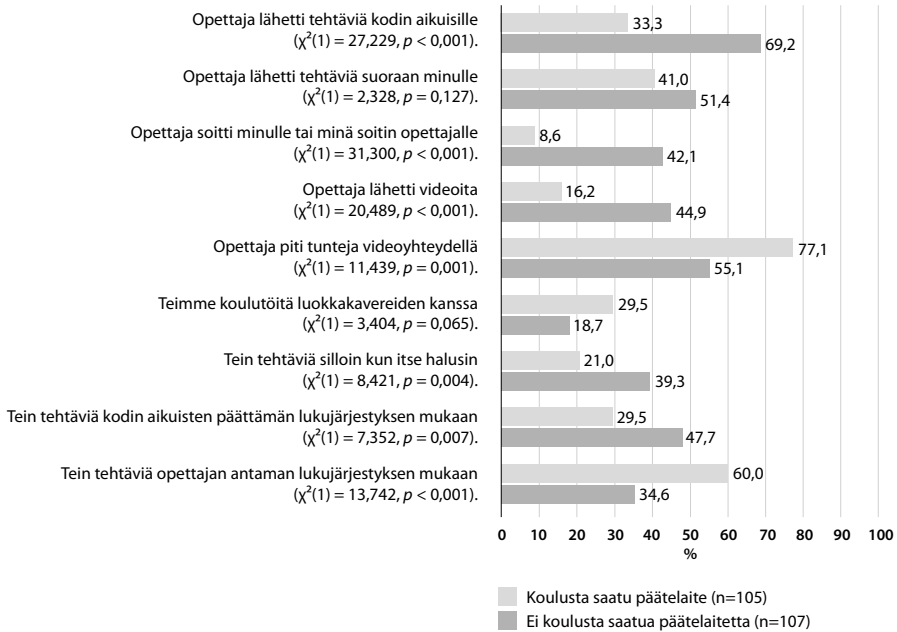
Kodin aikuisten rooli etäkoulunkäynnissä korostui niiden lasten kohdalla, joilla ei ollut käytössään koulun tarjoamaa laitetta. Heistä 58,9 prosenttia koki, että oli tarvinnut paljon apua kodin aikuisilta, kun koulun laitetta opinnoissaan käyttäneistä paljon apua oli tarvinnut 39,0 prosenttia. Ero kahden ryhmän välillä vanhempien avun tarpeen suhteen oli tilastollisesti merkitsevä ($\chi^2(2) = 9,13, p = 0,010$). Oppilailla, joilla oli käytössään laite koulun tarjoamana, oli yleisemmin kokemuksia mahdollisuuksista vaikuttaa koulutyöskentelyyn. Heistä lähes kolmasosa (30,5 %) arvioi saaneensa vaikuttaa siihen, mitä etäkoulussa tehtiin. Vastaavalla tavalla koki ilman koulusta saatua päätelaitetta opiskelleista oppilaista vain noin neljäsosa (24,3 %). Ero kahden ryhmän välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($\chi^2(2) = 11,37, p = 0,003$).

Etäkoulupäivän kulku ja etätyöskentelytavat

Oppilaat kokivat etäkoulupäivän kulun eri tavoin riippuen siitä, oliko heillä käytössään koulun laite vai ei. Ryhmien väliset erot kokemuksiin liittyivät koulutyön aikatauluihin ja työskentelyyn toisten oppilaiden kanssa. Nämä erot olivat tilastollisesti merkitseviä tai melkein merkitseviä. Oppilaat, joilla oli koulun laite, kertoivat muita yleisemmin opiskelevansa opettajan antaman lukujärjestyksen mukaan ($\chi^2(1) = 13,742, p < 0,001$) sekä työskentelevänsä yhdessä luokkakavereiden kanssa ($\chi^2(1) = 3,404, p = 0,065$). Oppilaat, joilla koulun laitetta ei ollut, ilmoittivat koulun laitteen saaneita yleisemmin opiskelevansa vanhemman laatiman lukujärjestyksen mukaan ($\chi^2(1) = 7,352, p = 0,007$) ja työskentelevänsä silloin, kun itse halusivat ($\chi^2(1) = 8,421, p = 0,004$).

Myös oppilaiden kokemukset käytössä olleista etätyöskentelytavoista vaihtelivat sen mukaan, oliko heillä käytössään koulun päätelaite vai ei. Oppilaiden vastausten mukaan eroja etätyöskentelytavoissa oli sekä opettajan pitämien oppituntien ja tehtävien lähettämisen tavoissa että siinä, miten opettaja oli yhteydessä oppilaisiin. Nämä erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä (kuvio 2). Oppilaat, joilla oli käytössään koulun laite, kertoivat muita yleisemmin opettajan pitäneen oppitunteja videoyhteydellä ($\chi^2(1) = 11,439, p = 0,001$) ja lähettäneen oppilaiden katsottavaksi videoita ($\chi^2(1) = 20,489, p < 0,001$). Yli kaksi kolmasosaa (69,2 %) ilman koulun laitetta työskennelleistä oppilaista vastasi opettajan lähettäneen tehtäviä kodin aikuisille, kun taas koulun laitteella opiskelleista heitä oli kolmannes (33,3 %). Lisäksi opettajat ja oppilaat pitivät yleisemmin yh-

teyttä puhelimitse, mikäli oppilailla ei ollut koulusta saatua laitetta ($\chi^2(1) = 31,300, p < 0,001$).



Kuvio 2. Oppilaiden näkemyksiä etäopetuksen työskentelytavoista ja koulupäivän kulusta sen mukaan, oliko saanut koulusta päätelaitteen (n=212)

Etäkoulun sopivaksi kokeminen

Lasten kokemuksia etäkouluajasta tarkasteltiin etäkoulun sopivaksi kokemisen perusteella. Vastaajat jaettiin kolmeen ryhmään väittämän ”Etäkoulu ei sovi minulle” vastausten perusteella. Oppilaat, jotka olivat väitteen kanssa eri mieltä tai jonkin verran eri mieltä, tulkittiin *myönteisiksi* ($n = 114$; 53,8 %). Ne, jotka vastasivat väitteeseen ”ei samaa eikä eri mieltä”, puolestaan *neutraaleiksi* ($n = 28$; 13,2 %) ja kolmannen ryhmän muodostavat kriittiset ($n = 70$; 33,0 %). He olivat vähintään jonkin verran sitä mieltä, ettei etäkoulu sovi heille.

Etäkoulun sopivaksi kokemisen ei havaittu olevan yhteydessä oppilaan käytössä olleisiin työskentelyvälineisiin tai etätyöskentelytapoihin. Myönteisten, neutraalien ja kriittisten välillä ei ollut eroja myöskään siinä, il-

moittivatko lapset osaavansa käyttää etäkoulussa puhelinta, tablettia tai tietokonetta hyvin ilman suurempaa avun tarvetta. Sen sijaan sisarussten määrä oli yhteydessä etäkoulun sopivaksi kokemiseen (Fisherin eksakti testi = 16,19, $p = 0,03$). Etäkoulukriittisten osuudet olivat korkeat kolmilapsisissa perheissä (44,9 %) ja perheissä, joissa kotona asuvien sisarussten määrä vaihteli (66,7 %). Muissa perheissä etäkoulukriittisten osuus jäi alle 30 prosentin. Etäkouluun kriittisesti suhtautuvat kokivat etäkoulun aikana useammin yksinäisyyttä kuin etäkouluun neutraalisti tai myönteisesti suhtautuvat ($\chi^2(4) = 14,64$, $p = 0,006$). He tunsivat myös muita harvemmin mielialansa hyväntuuliseksi tai iloiseksi (Fisherin eksakti testi = 29,28, $p < 0,001$). Yksinäisyyttä etäkouluajana melko usein tai koko ajan tunteneita oli etäkoulukriittisistä noin neljännes (24,3 %), mikä on yli kolminkertainen osuus neutraaleihin ja myönteisiin verrattuna.

Taulukko 1. Etäkoulukokemuksia koskevien väittämien suhteen samaa tai jonkin verran samaa mieltä vastanneiden osuudet etäkoulunkäyntiin myönteisesti, neutraalisti ja kriittisesti suhtautuneiden ryhmässä sekä ristiintaulukoinnissa havaittujen erojen tilastollinen merkitsevyys (n = 212)

Väittämä	Samaa tai jonkin verran samaa mieltä			Fisherin eksakti testi	p
	Myönteiset (%) n=114)	Neutraalit (%) n=28)	Kriittiset (%) n=70)		
Olen kokenut etäkoulussa oppimisen iloa.	84,2	50,0	54,3	30,25	<0,001
Etäopiskelu sujuu minulta hyvin.	93,0	78,6	77,1	12,29	0,009
Etäkoulupäivät ovat tuntuneet pitkiltä	23,7	42,9	48,6	16,13	0,002
Olen ikävöinyt koulutunteja omassa luokassa.	56,1	71,4	82,9	16,82	0,002
Olen ikävöinyt etäkoulussa tavallisia välitunteja.	63,2	64,3	78,6	10,03	0,04
Olen saanut etäkoulussa riittävästi apua opettajalta.	78,1	60,7	68,6	10,73	0,03
Olen saanut vaikuttaa siihen, mitä etäkoulussa tehdään.	50,0	46,4	51,4	5,74	0,22

Etäkouluun myönteisesti, neutraalisti ja kriittisesti suhtautuvat erosivat toisistaan myös etäkoulussa koetun oppimisen ilon, tavallisten koulutuntien ja välituntien ikävöimisen suhteen sekä sen mukaan, miten he arvioivat etäkoulun itsellään sujuvan, kokivatko he etäkoulupäivät pitkiksi ja tunsivatko he saaneensa riittävästi apua opettajalta. Erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä (taulukko 1). Kriittiset ja neutraalit eivät kokeneet oppimisen iloa yhtä yleisesti kuin myönteisesti etäkouluun suh-

tautuvat. Lisäksi kriittiset arvioivat myönteisiä yleisemmin, ettei etäkoululu sujunut heillä hyvin ja että etäkoulupäivät tuntuivat pitkiltä. He myös ikävöivät muita enemmän niin tavallisia koulutunteja omassa luokassa kuin välituntejakin. Lisäksi etäkoulukriittiset kokivat etäkoulumyönteisiä useammin, etteivät saaneet riittävästi apua opettajalta etäkoulun aikana. Sen sijaan ryhmien välillä ei ollut eroa siinä, miten oppilaat kokivat saaneensa vaikuttaa etäkoulun koulunkäyntiin.

Johtopäätökset

Perusopetuksen alimpien luokkien (luokat 1–3) oppilaiden kokemukset pandemian aiheuttamasta etäopetusjaksosta keväällä 2020 tuovat esiin koulun merkityksen lapsen sosiaalisena ympäristönä (ks. Hämäläinen 2015, 1028–1029). Etäkoulun sujuvuuden kokemuksista huolimatta oppilaat kaipasivat tavallista koulua ja erityisesti sosiaalisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja. Pääsääntöisesti lapset kaipasivat luokassa pidettäviä tunteja ja välitunteja ystävien kanssa. Tutkimustulos vastasi isompien oppilaiden vastaavia tutkimustuloksia: myös isommat oppilaat ikävöivät koulua (Lasten ja nuorten säätiö 2020). Koulun merkitys sosiaalisena yhteisönä saattoi näkyä myös siinä, että etäkouluun kielteisimminkin suhtautuvat olivat muita useammin yksinäisiä ja kokivat vähemmän ilon tunteita. Heidän mielestään etäkoulupäivät myös tuntuivat yleisemmin pitkiltä.

Tämän tutkimuksen perusteella oppilaiden kokemukset etäkoulun toteutuksesta ja tuen tarpeesta vanhemmilta olivat jossain määrin erilaisia riippuen siitä, oliko oppilailla käytössään koulun tarjoama laite vai ei. Koulun laitetta käyttäneet oppilaat opiskelivat yleisemmin koulun antaman lukujärjestyksen mukaan ja saivat enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä etäkoulussa tehtiin (verrattuna ilman laitetta työskennelleiden ryhmään). Oppilaat, joilla oli käytössään koulun tarjoama laite, tarvitsivat mielestään vähemmän kodin aikuisten apua koulunkäyntiinsä. Laite mahdollisti vuorovaikutusta opettajan kanssa ja oletettavasti tämä lisäsi opettajan mahdollisuuksia ehkäistä ja havaita oppimisvaikeuksia ja muita ryhmän ongelmia. Lisäksi oppilaat hoitivat koulunkäyntiä omatoimisesti ja tapasivat ystäviään verkon kautta. Ilman koulun tarjoamaa laitetta opiskelleiden ryhmässä koulunkäynnin ohjaaminen näytti siirtyvän korostuneemmin kodille riippumatta siitä, miten opettaja tilanteessa toimi. Tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että kodin aikuinen vastaanotti lapsen koulutehtäviä, suunnitteli koulupäivää ja auttoi lasta tehtävissä.

Käytännössä tällöin voidaan etäkoulun sijaan puhua kotikoulusta. Koulutusvastuun siirtyminen koululta kodin aikuisille tarkoittaa samalla lapsen kotiympäristön merkityksen korostumista ja siten mahdollisesti myös lasten eriarvoistumista oppimisen ja kasvun edellytysten suhteen (Müller & Goldenberg 2020, 12–13).

Oppilaat, joilla oli käytössään koulun laite, kokivat myös saaneensa vaihtaa etäpäivän kulkuun yleisemmin kuin ne, joilla ei laitetta ollut. Olettavasti päätelaite kaikilla luokan oppilailla mahdollisti sen, että koulu jatkui enemmän lähiopetuksen kaltaisena, kun oppilas oli päivittäin kasvokkain vuorovaikutuksessa opettajan ja luokkatovereiden kanssa. Vaikka koululta laitteen saaneiden oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus oli yleisempää kuin niiden oppilaiden, joilla tällaista laitetta ei ollut käytössä, ei päätelaitteen saatavuus kuitenkaan ollut yhteydessä etäkoulukokemuksen myönteisyyteen, ja laitteen käyttöönsä saaneet oppilaat kaipasivat yhtä lailla tavallista koulua.

Pohdinta

Koulujen siirtymistä etäopetukseen voi kuvata yllätykselliseksi ja äkilliseksi. Kansainvälisissä tutkimusjulkaisuissa pandemian aiheuttamaa etäopetuksiin siirtymää onkin kuvattu hätäetäopetuksen käsitteellä (*emergency remote teaching*, esim. Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond 2020). Hätäetäopetuksen tavoitteena on väliaikaisesti mahdollistaa koulunkäynnin jatkuminen kriisistä huolimatta tasapainoillen terveyden, oppimisen ja muiden huomionarvoisten asioiden välillä (Ferri, Grifoni & Guzzo 2020; Hodges ym. 2020). Koulujen näkökulmasta hätäetäopetukseen siirtymisen testasi koululaitoksen kriisivalmiutta ja kykyä nopeaan muuntautumiseen. Se nosti esiin myös kipupisteitä esimerkiksi mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumiseen ja vuorovaikutuksen haasteisiin liittyen (ks. Leino ym. 2019, 49–61). Vaikeuksista huolimatta hätäetäopetus toteutettiin Suomessa ilman koulunkäynnin katkoksia ja kevään 2021 hätäetäopetusjakso jäi lyhyeksi (noin kaksi kuukautta). Näin lyhyelläkin jaksolla korostui toimivan vuorovaikutuksen merkitys ja tarve huomioida perheiden erilaisia tilanteita (Müller & Goldenberg 2020, 20; ks. myös Hämäläinen 2015, 1023; Lentz-Becker ym. 2020, 2).

Perusopetuksen tasa-arvosta on viime vuosina kannettu huolta ja koulujen välillä on havaittu huolestuttavia eroja oppimistuloksissa (Ouakrim-Soivio, Pulkkinen, Rautopuro & Hildén 2018, 425). Hätäetäopetusjakso konkretisoi sitä, miten koulujen välinen epätasa-arvo sekä

välineiden määrässä että niiden käytössä heijastuu opetukseen. Vaikka suuri osa tähän tutkimukseen osallistuneista oppilaista saattoi hyödyntää opiskelussaan kodin laitetta, näytti koulun tarjoama laite liittyvän siihen, että koulunkäynti muistutti yleisemmin tavallista tapaa käydä koulua. Mahdollisia selityksiä asialle on useita. Kun opetusryhmällä on samanlaiset tutut laitteet, on valmius toimintaan myös kriisitilanteessa todennäköisesti parempi, ja opettajan on mahdollista suunnitella opetuksensa etäyhteyksiä hyödyntäen ilman eriarvoistamisen pelkoa. Koulun tarjoamien laitteiden ja niihin liittyvien monipuolisten mahdollisuuksien myötä myös opettajan orientaatio ja valmiudet etäopetuksen toteuttamiseen saattoivat olla paremmat. Kun tiedetään, että erilaisten kriisitilanteiden seuraukset kohdistuvat erityisen voimakkaina perheisiin, jotka muutoinkin ovat heikoimmassa asemassa esimerkiksi sosioekonomisen asemansa vuoksi (Cavanaugh 2012, 173; Daniel 2020, 91–93), voi koulun tarjoaman laitteen merkitys olla etäopetustilanteissa kriittinen. Tässä tutkimuksessa oppilaat, jotka työskentelivät koulun päätelaitteen kanssa, olivat pääsääntöisesti yliopiston ylläpitämän koulun oppilaita. Kaikilla kunnilla ei ole samanlaisia edellytyksiä järjestää laadukasta opetusta, ja yleisesti koulutuksen erot sukupuolten, alueiden, koulujen ja väestöryhmien välillä ovat kasvamassa. (Ks. Nyysölä & Vitikka 2013, 24.) Koska tieto- ja viestintätekniikan kautta saavutettavat yhteisöt ja osallisuuden kokemukset eivät ole vain etäopetusjaksojen ilmiötä, olisi pohdittava koulujen kykyä tukea eri tilanteissa olevien perheiden lapsia kohti osallisuutta (vrt. Kurki 2000, 110).

Peruskoulun pienimpien oppilaiden kokemukset etäopiskelusta poikkeavat yleisestä trendistä myönteisyydellään, mutta toisaalta alimpien luokkien oppilaat ovat myös tavanomaisissa oloissa koulumyönteisempiä vanhempiin koululaisiin verrattuna (Kämppe ym. 2008; Koivisto & Koski 2019). Oppilaat ovatkin saattaneet ajatella, että kysymyksiin on vastattava kysyjän toivomalla tavalla, ja siten tutkimuksen tulokset ovat jossain määrin todellisuutta myönteisempiä (Alasuutari 2005; Karlsson 2012). Toisaalta eräs mahdollinen selitys pienimpien oppilaiden myönteisyydelle on se, että etäopetuskokemuksia väritti uutuuden viehäytys ja perhe-elämän tiivistyminen kyselyyn vastanneiden lasten elämässä suotuisalla tavalla. Oppilaiden raportoimat kokemukset etäopetuksesta saattoivat sulautua aineistossa muistikuviiin siitä, miten huoltajat panostivat lasten koulunkäyntiin. Suomalaisvanhempien vanhemmuuspuheessa vastuunäkökulmat ovat korostuneita ja lapsi nähdään huolenpidon ja vastuunkannon

kohteena (Böök & Perälä-Littunen 2010), mikä oli havaittavissa myös lasten kokemusten kautta: oppilaista lähes kaikki kokivat saaneensa tarvitsemansa avun. Kolmannes oppilaista kuitenkin koki etäopiskelun sopivan itselleen heikosti. Kokemus oli yhteydessä yksinäisyyden tuntemuksiin ja mielialan laskuun, mikä korostaa koulun merkitystä yhteisöllisenä ympäristönä. Kansainvälisissä etäopetuksen tuloksia ja vaikutuksia käsittelevissä tutkimuksissa onkin jo pitkään korostettu, että oppilaiden tyytyväisyyteen vaikuttavat lähi- ja etäopetuksessa samat asiat: kohtaamisen ja ohjeistuksen laatu sekä tuen oikea ajoittaminen (Allen ym. 2012, 150; Stavredes & Herder 2012, 158–159).

Tässä tutkimuksessa havaitun oppilaiden hätäetäopetusjaksoon liittyvän yleisen tyytyväisyyden perusteella voi olettaa, että lyhyen etäopetusjakson aikana aikuisen ohjaus, huolenpito ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa saattoivat toteutua opettajan lisäksi myös kodin aikuisten toimesta. Lukuisat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että vanhempien halu, mahdollisuudet ja edellytykset huolehtia lapsen koulunkäynnistä vaihtelevat paljon (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez 2013; Henderson & Mapp 2003; Müller & Goldenberg 2020, 6), ja jo ennen etäopetusta opettajien ja koulujen tulkinnat ja käytännön ratkaisut perheiden huomioimisessa ovat olleet osin vaihtelevia (ks. Orell 2020, 64). Tässäkin tutkimuksessa havaittiin, että suurista tai vaihtelevan kokoisista perheistä tulevat oppilaat suhtautuivat etäkouluun kielteisimmin. Yksi mahdollinen selitys on, että monilapsisten perheiden huoltajat joutuivat jakamaan aikansa useamman lapsen kesken ja siten koulutehtävissä tarvittavan avun saantiin liittyi odottamisesta tai huomion puutteesta johtuvia ikäviä tunteita. Perheiden erilaisten aikaresurssien lisäksi tulee muistaa, että vaikka oppilaat ovat kokeneet saaneensa oppimiseensa apua ja tukea, ei vanhempien ohjaus välttämättä tue taitojen kehittymistä. Esimerkiksi lukutaidon osalta lukipulmien perinnöllisyys aiheuttaa vanhemmille haasteita tuen tarjoamisessa, ja vanhempien taidot saattavat olla riittämättömät tarpeisiin nähden (ks. Silinkas ym. 2012). Toisekseen vanhempien kielitaidosta johtuvat rajoitteet voivat niin ikään estää tukemasta lapsen koulutyötä tai vaikuttaa tuen laatuun. Jatkossa myös hätäetäopetuksessa tulisi huolehtia siitä, että kaikilla lapsilla perhetilanteesta riippumatta säilyisi yhdenvertaiset mahdollisuudet koulunkäyntiin (Müller & Goldenberg 2020, 51; vrt. Kurki 2000, 110).

Lähiopetuksen tärkeyden korostamisen voi nähdä pienten oppilaiden oikeutta koulunkäyntiin vahvistavana, mutta toisaalta tilannetta voi tar-

kastella myös toisin. Kriittisenä näkökulmana herää esiin kysymys siitä, onko taustalla esimerkiksi tarve varmistaa vanhempien työssäkäyntimahdollisuus. Onko vaarana, että mahdollisessa uhkatilanteessa pienten lasten on mahdollisen terveyshaitan uhallakin otettava muita väestöryhmiä suurempia riskejä? Tämän tutkimuksen tulosten perusteella etäopetusta ei voi pitää pois suljettuna vaihtoehtona pienempien oppilaiden opetuksessa, eikä laajempia tasa-arvoon liittyviä pohdintoja tule sivuuttaa rajaamalla tietty ikäryhmä etäopetusmahdollisuuksien ulkopuolelle. On kuitenkin huomattava, että erityisesti alimpien luokkien oppilaiden kohdalla etäopetuksen toteutumisen tulisi olla erittäin hyvin strukturoitua ja organisoitua. Tutkimuksemme aineistossa etäopetusaikaiset yksinäisyyden kokemukset korostuivat etäopetukseen kriittisesti suhtautuvien oppilaiden ryhmässä. Hyvin rakennetun ohjeistuksen lisäksi huomiota onkin kiinnitettävä etenkin laadukkaaseen vuorovaikutukseen ja mahdollisuuksiin ylläpitää lasten sosiaalisia suhteita. Tutkimustietoa nuorimpien oppilaiden kokemuksista tarvitaan edelleen lisää, ja kaikkein heikoimmassa asemassa olevien oppilaiden ääni puuttuu etäopetusta käsittelevistä tutkimusaineistoista lähes kokonaan (ks. Barbour 2012, 579; Cavanaugh 2012, 173). Näistä syistä sellaisiin puheenvuoroihin, joissa etäopetus ja lähiopetus esitetään samanarvoisina opetusjärjestelyinä, kannattaa suhtautua suurella varovaisuudella.

LÄHTEET

- Aerila, J.-A. & Kaarlela, T. 2020. Etäkoulua opettajien silmin. *Kielikukko* 4/2020, 15–20.
- Alameda-Lawson, T. 2014. A Pilot study of collective parent engagement and children's academic achievement. *Children and Schools* 36 (4), 199–209. DOI: <https://doi.org/10.1093/cs/cdu019>.
- Alasuutari M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Allen, M., Omori, K., Burrell, N., Marby, E. & Timmerman, E. 2012. Satisfaction with distance education. Teoksessa M. G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education*. 3rd edition. New York: Routledge, 143–154.
- Barbour, M. K. 2012. The Landscape of K-12 online learning. Satisfaction with distance education. Teoksessa M. G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education*. 3rd edition. New York: Routledge, 574–593.
- Baquedano-Lopéz, P., Alexander, R. A. & Hernandez, S. J. 2013. Equity issues in parental and community involvement in schools. *Review of Research in Education* 37, 149–182. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085907300433>.

- Bäck, U.-D. 2010. Parental involvement practices in formalized home-schools cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (6), 549–563. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522845>.
- Böök, L.-M. & Perälä-Littunen, S. 2010. Vastuullisen vanhemman velvoitteet. *Kasvatus* 41 (1), 41–52.
- Cavanaugh, C. 2012. Student achievement in elementary and high school. Teoksessa M. G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education*. 3rd edition. New York: Routledge, 170–184.
- Crozier, G. 1997. Empowering the powerful: A discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children schooling. *British Journal of Education* 18 (2), 187–200. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569970180203>.
- Daniel, J. 2020. Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects* 49, 91–96.
- Dermott, E. & Pomati, M. 2016. 'Good' parenting practices: How important are poverty, education and time pressure? *Sociology* 50 (1), 125–142.
- van Deursen, A., van Dijk, J. & Peters, O. 2011. Rethinking Internet skills: The contribution of gender, age, education, Internet experience, and hours online to medium-and content-related Internet skills. *Poetics* 39 (2), 125–144. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2011.02.001>.
- Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. 2020. Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies* 10 (4), 86. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc10040086>.
- Hautala, R., Leviäkangas, P., Öörni, R. & Britschigi, V. 2011. Perusopetuksen tietotekniikkapalveluiden arviointi. Kauniaisten suomenkielinen koulutoimi. Working paper 170. Espoo: VTT.
- Henderson, A. & Mapp, K. 2003. *A New wave of evidence: School, family and community connections on student achievement*. SEDL – Advancing research, improving education. Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. 2020. The difference between emergence remote teaching and online learning. *EduCause Review*, published online 27.3.2020. Saatavissa <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergence-remote-teaching-and-online-learning> (haettu15.5.2021).
- Hämäläinen, J. 2015. Defining social pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations. *British Journal of Social Work* 45 (3), 1022–1038. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct174>.
- Karakainen, M. T., Kivinen, O. & Vainio, T. 2018. Performance-based testing for ICT skills assessing: A case study of students and teachers' ICT skills in Finnish schools. *Universal Access in the Information Society* 17, 349–360. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10209-017-0553-9>.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.

- Kenttälä, V., Kankaanranta, M. & Neittaanmäki, P. 2016. Tieto- ja viestintäteknikka Keski-Suomen peruskouluissa. Informaatioteknologian tiedekunnan julkaisuja 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiiskilä, K., Tuomaala, S., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K. & Kiuru, N. 2015. Vanhemmuustyilien ja koulunkäyntiin liittyvien ohjaukskäytänteiden yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen. Kasvatus 46 (4), 349–363.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S. (toim.) 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Koivisto, K. & Koski P. 2019. Ulkona mobiilisovelluksella toteutetun opetuksen yhteydet kahdeksaluokkalaisten kouluviihtyvyyteen. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Tutkimuksesta luokahuoneisiin. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 405–424.
- Kontula, O. 2018. 2020-luvun perhepolitiikka. Perhebarometri 2018. Katsauksia E52. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos.
- 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), 8844. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/su12218844>.
- Kurki, L. 2000. Sosiaalipedagogiikka ja sen uudet sovellukset. Aikuiskasvatus 20 (2), 109–118.
- Kyllönen, M., Liljeström, A., Sundell, T. & Tahvanainen, R. 2020. Varhaiskasvatuksen, esi- ja pe-rusopetuksen tilannekuvakysely VK 16. Aluehallintovirasto. Saatavissa <https://docplayer.fi/194570913-Varhaiskasvatuksen-esi-ja-perusopetuksen-tilannekuvakysely-vk-kyllonen-mari-liljestrom-anu-sundell-thomas-tahvanainen-roope.html> (haettu 15.2.2021).
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Lahtinen, J., Haikkola, L. & Kauppinen, E. 2021. ”Etäkoulu oli mukavaa ja sai enemmän vapaa-aikaa, yksinäisyys oli huono puoli” – Nuorten kokemukset etäopetuksessa korona-ajan alussa. Näkökulma 69. Julkaistu verkossa 26.1.2021. Saatavissa <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma69> (haettu 23.2.2021).
- Lasten ja nuorten säätiö 2020. Selvitys: Korona sai nuoret ajattelemaan tulevaisuutta. Julkaistu verkossa 16.4.2020. Saatavissa <https://www.nuori.fi/2020/04/16/nuorten-aani-10-kysymysta-koronatilanteesta/> (haettu 15.2.2021).
- Launonen, L. & Puolimatka, T. 1999. Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitykset ja etiikka. Koulutus ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 5/1999. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautapuro, J., Siren, M., Vainikainen M.-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA 18. Ensi tuloksia. Suomi parhaiden joukossa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Lentz-Becker, A., Bräutigam, B. & Müller, M. 2020. Needs-based family support – Perception, structures and challenges in practical implementation. *International Journal of Social Pedagogy* 9 (1), 1–20. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.020>.
- Lerkkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. Helsinki: SanomaPro.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaation esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116–128.
- Lumio, J. 2019. Sikainfluenssa-pandemia 2009–2010 ja rokotuksia seurannut narkolepsia. Duodecim Terveyskirjasto. Saatavissa https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00908 (haettu 20.2.2021).
- Lyytikäinen, O., Kuusi, M., Snellman, M., Virtanen, M. J., Rönkkö, E., Ikonen, N., Ziegler, T., Julkunen, I., Eskola, J. & Ruutu, P. 2010. Influenssa A(H1N1)v -epidemian valtakunnalliset seurantatulokset. *Lääkärilehti* 22 (65), 1995–2001. Saatavissa <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/alkuperäistutkimukset/influenssa-a-h1n1-v-epidemian-valtakunnalliset-seurantatulokset/> (haettu 16.2.2021).
- McElderry, C. G. & Cheng, T. C. 2014. Understanding the discipline gap from an ecological perspective. *Children and Schools* 36 (4), 241–249.
- Mertaniemi, R. 2018. Vanhempien barometri 2018. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Helsinki: Suomen vanhempainliitto.
- Moss, G. 2021. Re-imagining Literacy Education post-COVID. Esitys Centre for Literacy and Social Justice -keskuksen käynnistysseminaarissa verkossa 17.2.2021.
- 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 Collage of teaching. Saatavilla <https://chartered.college/teachers-views-on-distance-learning-and-school-reopening-plans-during-covid-19/> (haettu 1.6.2021).
- Nyysölä, K. & Vitikka, E. 2013. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 7–32.
- OAJ 2020. OAJ:n kysely koskien opetuksen poikkeusjärjestelyjä keväällä 2020. Perusopetus, lukiokoulutus, ammatillinen koulutus, ammattikorkeakoulut, yliopistot, taiteen perusopetus ja vapaa sivistystyö. Saatavissa <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/> (haettu 15.2.2021).
- Opetushallitus 2005. Perusopetuksen tieto- ja viestintäteknikan opetusikäikäytön sekä oppilaiden tieto- ja viestintäteknikan perustaitojen kehittämissuunnitelma 2005. Työryhmän raportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön suositus opetuksen ja varhaiskasvatuksen järjestäjille koronavirusepidemian aikana. Saatavissa <https://minedu.fi/documents/1410845/22330894/OKM+THL+suositus+-+opetus+ja+varhaiskasvat+us+4.8.2020.pdf/3a12db76-92f3-2da4-5717-92e552ebe798/OKM+THL+suositus+-+opetus+ja+varhaiskasvat+us+4.8.2020.pdf?t=1596550832873> (haettu 26.2.2021).
- Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 16.3.2020. Valtioneuvoston linjaukset varhaiskasvatukseen, esiopetuksen, perusopetuksen, lukio- ja ammatillisen koulutuksen, korkeakoulutuksen, vapaan sivistystyön sekä taiteen perusopetuksen järjestäjille koronavirustartuntojen leviämisen hidastamiseksi. Saatavissa https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/valtioneuvoston-linjaukset-suosituksista-varhaiskasvatukseen-esiopetuksen-perusopetuksen-lukio-ja-ammattillisen-koulutuksen-korkeakoulutuksen-vapaan-sivistystoimen (haettu 14.6.2021).
- Orell, M. 2020. Kodin ja koulun yhteistyö. Oletus yhteisestä ymmärryksestä? Turun yliopiston julkaisuja C500. Turku: Turun yliopisto.
- Ouakrim-Soivio, N., Pulkkinen, J., Rautopuro, J. & Hildén R. 2018. Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus* 49 (5), 415–430.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Rasku-Puttonen, H. 2013. Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 93–111.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pohjola, T., Lerkkanen, M.-L., Poikkeus, A.-M., Nurmi, J.-E. & Kiuru, N. 2014. Ystävien vaikutus lasten lukutaitoon kolmannella ja neljännellä luokalla. *NMI-bulletin* 24 (3), 12–30.
- Remy, C. 2020. Weaving a philosophical thread linking everyday practice and theory when ‘it depends ...’. *International Journal of Social Pedagogy* 9 (1), 21. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.021>.
- Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. 2009. Parents’ participation in their child’s schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3), 277–293.
- Saari, M. 2015. Ilmiölähtöisen opetuksen toiminnalliset edellytykset - osa 2 yksilöllisyyden huomiointi. Blogikirjoitus, julkaistu verkossa 3.10.2015. Saatavissa <http://mikkosaari.blogspot.com/2015/10/ilmio-lahtoisen-opetuksen-toiminnalliset.html> (haettu 12.6.2021).
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M. & Viitala, M. 2021. OPS kehittämistyön kompassina: Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. *Arviointiraportti*. Helsinki: Karvi.

- Salin, M. 2015. Äitien työaikamallit Euroopassa. Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning 13 (2), 140–145.
- Schleicher, A. 2021. The state of school education. One year into COVID-pandemic. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- Silinkas, G., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. 2012. The frequency of parents reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology* 33, 302–310.
- Stavredes, T. M. & Herder, T. 2012. Student persistence- and teaching strategies to support it. Teoksessa M. G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education*. 3rd edition. New York: Routledge, 155–169.
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2020. Lapset ja koronavirus. Saatavissa <https://thl.fi/fi/web/infektioaudit-ja-rokotukset/ajankohtaista/ajankohtaista-koronaviruksesta-covid-19/lapset-ja-koronavirus> (haettu 26.2.2021).
- Toom, A. & Pyhältö, K. 2013. Opetus koulun arjessa: osallistavan pedagogiikan ja oppilaiden oppimisprosessiin kiinnittymisen välisestä suhteesta. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 79–92.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2021. Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen kolmannen luokan alussa. Helsinki: Kansallinen arviointikeskus.
- West, R. E., Hannafin, M. J., Hill, J. R. & Song, L. 2012. Cognitive perspectives on online learning environments. Teoksessa M. G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education*. 3rd edition. New York: Routledge, 125–142.
- Zhu, X. & Liu, J. 2020. Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education* 2, 695–699. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>.



