

**Tehostettu ja erityinen tuki etäopetuksena
poikkeuskeväänä 2020 – haasteet ja mahdollisuudet**

Julia Kinnunen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kinnunen, Julia. 2021. Tehostettu ja erityinen tuki etäopetuksena poikkeuskeväänä 2020 – haasteet ja mahdollisuudet. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 48 sivua.

Keväällä 2020 Suomessa elettiin hyvin poikkeuksellista aikaa koronaviruspandemian vuoksi. Pandemiatilanteen rauhoittamiseksi yhteiskuntaan asetettiin monenlaisia rajoituksia. Rajoitusten myötä kouluissa siirryttiin etäopetukseen. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia ilmeni tehostetun ja erityisen tuen järjestämisessä etäopetuksena kevään 2020 aikana.

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduin teemahaastatteluin seitsemältä erityisopettajalta, jotka poikkeuskevään 2020 aikana antoivat tehostettua ja erityistä tukea etäopetuksena. Aineisto analysoitiin laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysin keinoin.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että tehostetun ja erityisen tuen järjestämiseen etäopetuksena liittyi monenlaisia haasteita ja mahdollisuuksia. Haasteita olivat kuormittavuus, eriarvoisuuden lisääntyminen sekä tukikeinojen soveltamisen vaikeudet. Mahdollisuuksia olivat yksilöllinen tuki, joustavuus sekä uusien tavoitteiden ja taitojen saavuttaminen.

Etäopetus koettiin monissa tilanteissa haastavaksi, mutta joillekin oppilaille etäopetus sopi hyvin. Saatujen tulosten mukaan etäopetusta voisi tulevaisuudessa hyödyntää eriyttämiskeinona ja joissakin erityistilanteissa opetuksen järjestämisen keinona, mikä vaatisi kuitenkin yhtenäisiä ohjeistuksia opettajille sekä huolellista etäopetuksen organisointia ja suunnittelua.

Asiasanat: etäopetus, kolmiportainen tuki, erityinen tuki, tehostettu tuki, poikkeustilanne

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 1.1 | Tehostettu ja erityinen tuki osana kolmiportaisen tuen järjestelmää..... | 5 |
| 1.2 | Etäopetuksen lähtökohtia | 10 |
| 1.3 | Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset..... | 12 |
| 2 | TUTKIMUSMENETELMÄT | 14 |
| 2.1 | Aineiston keruu ja tutkittavat | 14 |
| 2.2 | Aineiston analyysi | 15 |
| 2.3 | Eettiset ratkaisut..... | 17 |
| 3 | TULOKSET | 20 |
| 3.1 | Etäopetuksen haasteet erityisopettajien näkemysten mukaan | 20 |
| 3.1.1 | Etäopetus kuormitti monella tavalla | 20 |
| 3.1.2 | Etäopetus lisäsi oppilaiden välistä eriarvoisuutta..... | 23 |
| 3.1.3 | Tukikeinojen soveltamisen haasteet etäopetuksessa | 25 |
| 3.2 | Etäopetuksen mahdollisuudet erityisopettajien mukaan | 27 |
| 3.2.1 | Etäopetus mahdollisti yksilöllisen tuen antamisen..... | 27 |
| 3.2.2 | Etäopetus joustavana opetuksen järjestämisen keinona | 29 |
| 3.2.3 | Etäopetusaika mahdollisuutena opetella uutta | 30 |
| 4 | POHDINTA | 32 |
| | LÄHTEET | 38 |
| | LIITTEET | 44 |

1 JOHDANTO

Joulukuussa 2019 Kiinassa alkoi levitä aiemmin tuntematon koronavirus (SARS-CoV-2) (WHO 2020a), joka levisi pian myös muihin maihin (ECDC 2020). Koronavirus aiheuttaa tyypillisesti äkillisen hengitystieinfektion. Suurin osa sairastaa taudin lievänä, mutta osalle sairastuneista virus aiheuttaa vakavan taudin (WHO 2020b). Maaliskuussa 2020 Maailman terveysjärjestö julisti koronaviruksen maailmanlaajuiseksi pandemiaksi ja kehotti maita toimimaan koronaviruksen leviämisen hidastamiseksi sekä ihmisten terveyden ja terveydenhuollon kapasiteetin turvaamiseksi (WHO 2020c). Suomeen julistettiin poikkeustila. Poikkeustilan myötä valtioneuvosto antoi valmiuslakia koskevia käyttöönottoasetuksia, jotka tartuntatautilain (1227/2016) ja muun lainsäädännön kanssa mahdollistivat erilaisten rajoitusten asettamisen yhteiskuntaan. (Eduskunta 2020; valtioneuvosto 2020a.) Rajoitukset koskivat myös varhaiskasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen järjestämistä. Peruskouluissa siirryttiin etäopetukseen 18.3.2020–13.5.2020 väliseksi ajaksi (Valtioneuvoston asetus 126/2020), mikä oli täysin uudenlainen tilanne opettajille, oppilaille ja huoltajille.

Kaikki Suomessa vakituisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia siitä vuodesta lähtien, kun he täyttävät seitsemän vuotta (Perusopetuslaki 628/1998 25 §). Opetuksen järjestämistä koskevista rajoituksista huolimatta oppilaiden oppivelvollisuus säilyi myös poikkeustilanteessa ja heillä oli oikeus saada perusopetuslain mukaista opetusta (Opetushallitus 2020a). Perusopetuslain (628/1998 30 §) mukaan oppivelvollisilla on oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen ja tukeen. Valmiuslakia koskevassa asetuksessa (126/2020) määrättiin kuitenkin, että opetuksen järjestäjällä on velvollisuus järjestää perusopetuslaissa määrättyä oppimisen tukea, tarvittavia välineitä ja palveluja sekä oppilashuoltoa vain siinä määrin, kuin niiden järjestäminen on mahdollista. Lisäksi 18.4.2020 alkaen opetuksen järjestäjällä ei ollut velvollisuutta järjestää perusopetuslaissa tarkoitettua opetusta tai muuta toimintaa lähiopetuksena. Säädöksen mukaan myös opetuksen määrää etäopetuksessa oli luvallista vähentää, jos se oli välttämätöntä.

Edellä mainitut rajoitukset eivät kuitenkaan koskeneet esiopetuksen, perusopetuksen 1–3 vuosiluokkien oppilaita eikä erityisen tuen päätöksen saaneita tai pidentetyn oppivelvollisuuden piirissä olevia oppilaita. (Valtioneuvoston asetus 126/2020.) Erityisen tuen päätöksen saaneilla oppilailla oli siis myös kevään 2020 poikkeustilanteen aikana täysi oikeus saada perusopetuslain mukaisesti erityisopetusta, ohjausta ja muuta oppimisen ja koulunkäynnin tukea (Perusopetuslaki 628/1998 16 § – 17 §, 31 §). Vaikka erityisen tuen piirissä olevilla oppilailla oli oikeus myös lähiopetukseen (Valtioneuvoston asetus 126/2020), hallitus suositeli myös lähiopetukseen oikeutettujen oppilaiden siirtymistä etäopetukseen mahdollisuuksien mukaan (Valtioneuvosto 2020b).

1.1 Tehostettu ja erityinen tuki osana kolmiportaisen tuen järjestelmää

Suomessa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki on vuodesta 2011 lähtien järjestetty kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Kolmiportaisen tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilas voi olla kerrallaan vain yhdellä tuen portaalla, eli saada vain yhden tasoista tukea. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.) Tuen portaalta seuraavalle siirryttäessä tuki muuttuu intensiivisemmäksi ja pitkäjänteisemmäksi (Hart & Stebick 2016). Portaittain järjestettävällä tuella pyritään edistämään inklusiivista koulua. Lisäksi portaittain järjestettävän tuen on oletettu pienentävän erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden määrää, ja sitä kautta myös erityisopetuksen kustannuksia. (Jahnukainen & Itkonen 2016, 140.) Merkittävä syy kolmiportaisen tuen käyttöönottamiselle onkin ollut erityisopetusta saavien oppilaiden määrän kasvaminen (Thuneberg ym. 2014). Toisaalta oppilaille tarjottavan tuen, ja myös erityisopetuksen tarjonnan määrä on edelleen kasvanut kolmiportaisen tuen käyttöönoton jälkeen (Pulkkinen, Kirjavainen & Jahnukainen 2020).

Kolmiportaisen tuen mallia voi verrata Yhdysvalloissa käytössä olevaan RTI-malliin. Lyhenne RTI tulee sanoista Response to Intervention, mikä ku-

vaa hyvin tuen mallin periaatetta: oppilaalle annetaan laadukasta opetusta ja tukea, ja niiden vaikutuksia eli toimivuutta seurataan ja arvioidaan jatkuvasti (Wixson & Valencia 2011). RTI-mallia onkin kuvattu toiminnaksi, joka muodostuu arvioinnin ja interventioiden yhdistelmästä (Grigorenko 2009). Oppilaille tehtävien seulontatestien perusteella saadaan tietoa tarkemman arvioinnin tarpeesta. Arvioinnin avulla selvitetään oppilaan vahvuuksia ja kehittämisen kohteita. Oppilaan valmiuksista saatua tietoa käytetään tuen suunnittelun perustana. (Wixson & Valencia 2011.) On esitetty, että Yhdysvalloissa käytettävä RTI-malli keskittyy enemmän oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja diagnosointiin, kun taas Suomessa kolmiportainen tuki on malli järjestelmällisen tuen tarjoamiseksi kaikille oppilaille. Toisin kuin Yhdysvaltojen RTI-malli, Suomen kolmiportainen tukijärjestelmä mahdollistaa osa-aikaisen erityisopetuksen antamisen kaikilla tuen portailla. (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs 2016.)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on järjestettävä oppilaan tarpeiden mukaisella tasolla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61–62). Oppilaalla on oikeus saada riittävää ohjausta ja tukea koulunkäyntiin ja oppimiseen heti, kun hän sitä tarvitsee (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 30 §), millä pyritään ehkäisemään ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä. Kun oppilaalla ilmenee tuen tarvetta, ensin tarkistetaan, ovatko koulun toimintatavat, opetusjärjestelyt ja oppimisympäristö oppilaalle sopivia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 62.) Oppimisvaikeuden diagnosointi ei ole perusteltua, jos oppilaalle ei ole annettu laadukasta oppimisen tukea (Mellard 2017). Onkin osoitettu, että kun arvioinnin kautta saatua tietoa käytetään perustana yksilöllisen tuen suunnitteluun, perusteettomasti annetun diagnoosin todennäköisyys pienenee (Grigorenko 2009). Portaittaiseen tukeen siirryttyä oppilaille annettavasta tuesta on tullut laadukkaampaa ja vakaampaa (Pulkkinen, Räikkönen, Pirttimaa & Jahnukainen 2019).

Kolmiportaisen tuen ensimmäinen porras, yleinen tuki, kuuluu kaikille oppilaille. Yleinen tuki tarkoittaa opettajan käyttämiä tukitoimia, joilla pyritään vastaamaan oppilaan satunnaisiin ja lyhytaikaisiin tuen tarpeisiin sekä en-

naltaehkäisemään oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia. Tukikeinoja ovat esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, tukiopeetus, eriyttäminen, ohjaus ja opetusryhmien muuntelu. Näitä keinoja voidaan käyttää kaikilla tuen tasoilla heti tuen tarpeen ilmetessä, eivätkä ne vaadi erillistä kirjallista päätöstä. (Laatikainen 2011, 24–26; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61–64.) Oppilailla tulee teettää säännöllisesti seulontatestejä yleisen tuen tehokkuuden määrittämiseksi sekä lisätukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamiseksi. Yleisen tuen tehokkuuden ja laadun varmistaminen on tärkeää, koska tavoitteena on, että yleinen tuki olisi riittävää valtaosalle oppilaista. (Harn 2017, 17.)

Osa-aikainen erityisopetus on olennainen osa kolmiportaista tukea (Thuneberg ym. 2013), ja sen tavoitteena on ennaltaehkäistä vaikeuksia sekä vahvistaa oppilaan oppimisedellytyksiä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 75). Holopainen ja kumppanit totesivat tutkimuksessaan, että riittävä osa-aikaisen erityisopetuksen määrä ennusti nopeampaa lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehitystä oppilailla, joille näiden taitojen oppiminen oli vaikeaa (Holopainen, Kiuru, Mäkihonko & Lerkkanen 2018). Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa myös esimerkiksi kielellisten tai matemaattisten taitojen, opiskelutaitojen, vuorovaikutustaitojen tai koulunkäynnin tukemiseksi. Toinen keskeinen tukitoimi kolmiportaisen tuen mallissa on tukiopeetus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 75.) Oppilaalle on annettava tukiopeutusta, jos hän tarvitsee lyhytaikaista tukea tai on esimerkiksi jäänyt jälkeen opinnoissaan (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 16 §). Tukiopeutuksen on tarkoitus olla ennaltaehkäisevää, ja sitä tulee antaa suunnitelmallisesti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 75).

Jos yleinen tuki ei riitä ja oppilas tarvitsee pidempiaikaista ja intensiivisempää tukea, hänen tilanteestaan tehdään pedagoginen arvio tehostetun tuen aloittamista varten. Pedagogisen arvion perusteella laaditaan oppimissuunnitelma, jonka mukaisesti oppilaalle aletaan antaa tehostettua tukea. (Perusopetuslaki 628/1998 16a §.) Oppimissuunnitelmaan kirjataan oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet, ohjauksen ja tuen tarpeet sekä tarvittavat opetusjärjestelyt (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 64). On

tärkeää kirjata ne konkreettiset tukikeinot, joita on jo suunniteltu toteutettavaksi (Laatikainen 2011). Tehostetussa tuessa käytettävät tuen muodot voivat olla osittain tai kokonaan samoja kuin yleisessä tuessa, sillä niitä voidaan käyttää monella tavalla. Kaikilla tuen tasoilla voidaankin käyttää lähes kaikkia tukimuotoja. Erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus sekä oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen kuuluvat kuitenkin vain tuen kolmannelle portaalle. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 16 §; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63–64.) Tehostetun tuen vaikutuksia ja oppilaan oppimista seurataan ja arvioidaan jatkuvasti, ja jos tavoitteet saavutetaan, voidaan pedagogiseen arvioon perustuen päättää oppilaan palaamisesta takaisin yleisen tuen piiriin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 65).

Tehostetun tuen tarjoamisella pyritään vähentämään erityisen tuen tarvetta (Pulkkinen ym. 2020), mutta jos tehostettu tuki ei riitä, oppilaan kokonaistilanteesta tehdään pedagoginen selvitys. Pedagoginen selvitys ja mahdolliset psykologin tai lääkärin lausunnot ovat perusteena erityisen tuen päätöksen tekemiselle. Kun oppilaalle on tehty erityisen tuen päätös, hänelle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jonka mukaisesti erityisopetusta aletaan antaa. Henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan kirjataan kaikki oppilaan saama tuki. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 69–77.) On kuitenkin huomattu, että tarkka ja konkreettinen tukitoimien kuvailu usein puuttuu pedagogisista asiakirjoista (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2018; Rätty, Vehkakoski & Pirttimaa 2019, 44).

Erityisessä tuessa voidaan käyttää samoja tuen muotoja, kuin muillakin tuen tasoilla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63–64). Erityisopetusta annetaan esimerkiksi yksilö- tai pienryhmäopetuksena (Tzivonikou & Papoutsaki 2016). Myös samanaikaisopetus voi olla toimiva tuen järjestämisen keino (Saarenketo 2016). Erityisen tuen päätös mahdollistaa tarvittaessa oppiaineen painoalueiden määrittelyn, jolloin oppilas voi keskittyä opiskelemaan kyseisestä oppiaineesta vain keskeisimpiä sisältöjä. Oppiaineen oppimäärä

voidaan perustelluista syistä myös yksilöllistää, tai opetus voidaan järjestää toiminta-alueittain. Toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot ja päivittäisten toimintojen taidot. Erityinen tuki sisältää tarvittaessa myös ohjausta ja oppilashuollon palveluita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 66–72.) Erityistä tukea tarvitsevilla oppilaalla on lisäksi oikeus saada maksutta erilaisia apuvälineitä sekä tulkitsemis- tai avustajapalveluita, jos hän niitä tarvitsee (Perusopetuslaki 628/1998 31 §). Erityisen tuen päätös tarkistetaan aina tuen tarpeen muuttuessa, kuitenkin vähintään toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen kuin oppilas siirtyy seitsemännelle vuosiluokalle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 68).

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan laadukas tukeminen edellyttää usein yhteistyötä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on erityisen tärkeää, kun oppilaalla on tuen tarvetta. Opettajien tulee kannustaa huoltajia tukemaan lapsensa oppimista, sekä tarjota heille tietoa ja mahdollisuuksia osallistua lapsensa tuen järjestämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63; Strassfeld 2019.) On tärkeää, että huoltajilla on mahdollisuus olla mukana lasten tukikeinoja koskevassa päätöksenteossa (Davis, Claudius, Palinkas, Wong & Leslie 2012). Kodin ja koulun välinen yhteistyö voi olla esimerkiksi huoltajien ja opettajien tapaamisia, tiedonjakoa sekä koulutuksia (Latunde & Louque 2012). Yhteistyötä tehdään myös moniammatillisesti, ja moniammatillinen yhteistyö on yksi kolmiportaisen tuen tärkeimmistä periaatteista (Thuneberg ym. 2013). Erityisopettajilla onkin keskeinen rooli koulun sekä koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden välisessä yhteistyössä (Tuomainen, Palonen & Hakkarainen 2012). Jos kouluun henkilökuntaan tai oppilashuoltoryhmään kuuluva arvioi, että oppilaalla on sosiaalisista, psyykkisistä tai oppimisen vaikeuksiin liittyvistä syistä tarvetta psykologi- tai kuraattoripalveluihin, hän ottaa yhteyttä palveluihin mahdollisimman pian (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 16 §). Kolmiportaisen tuen laadukas toteutuminen edellyttääkin opettajien lisäksi myös muiden asiantuntijoiden, kuten esimerkiksi koulupsykologien, sitoutumista malliin, sekä jatkuvaa ammatillista kehittymistä (Little, Marrs & Bogue 2017). Kun eri asiantuntijat jakavat tietoaan ja osaamistaan, oppilaan edun mukainen tuki toteutuu

todennäköisemmin (Hämeenaho & Keltto 2019). Asiantuntijoiden välinen avoin keskustelu siitä, miten opetus ja tuki toteutetaan, luo tunteen yhteisestä vastuusta ja tiimityöstä tukea tarvitsevien lasten tukemisessa (Harn 2017).

1.2 Etäopetuksen lähtökohtia

Ennen koronaviruksen aiheuttamaa kevään 2020 poikkeustilannetta etäopetus on ollut suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä melko vieras opetuksen järjestämisen keino. Perusopetuslaki (1998/628) ei mahdollista yleisesti perusopetuksen järjestämistä etäopetuksena. Suomessa oppivelvollisuuden voi suorittaa osallistumalla perusopetukseen, tai vaihtoehtoisesti oppivelvollisen on saatava opetusta muussa oppilaitoksessa. Oppivelvollisuuden voi suorittaa myös kotiopetuksessa. (Peruskoululaki 476/1983 33 §.) Oppilas voi jäädä kotiopetukseen huoltajan ilmoituksella, jolloin huoltaja on vastuussa lapsen opetuksesta ja oppimisesta. Kunta ei ole vastuussa opetuksen järjestämisestä lapselle, joka on kotiopetuksessa. (Opetushallitus 2020b.) Etäopetuksessa puolestaan opetusvastuu on opettajalla. Etäopetus ei siis tarkoita kotiopetusta. (Opetushallitus 2020a.) Huoltajien merkitys lapsen oppimisen tukemisessa toki korostuu, kun lapsi on etäopetuksessa (Kankaanranta & Kantola 2020; Opetushallitus 2020a).

Oppimisen tuki järjestetään Suomessa ensisijaisesti oppilaan omassa opetusryhmässä lähikoulussa, ellei oppilaan edun kannalta ole välttämätöntä siirtyä esimerkiksi toiseen ryhmään tai kouluun. Paikka valitaan oppilaan edun ja käytännön mahdollisuuksien perusteella. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 17 §; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 62.) Oppilaalla on oikeus hallinnollisen päätöksen nojalla tehtäviin, väliaikaisiin erityisjärjestelyihin opetuksessa esimerkiksi terveydentilaan liittyvistä syistä (Perusopetuslaki 1998/628 18§), ja erityinen opetusjärjestely voi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi etäyhteyden välityksellä opiskelua.

Ennen kevään 2020 poikkeustilannetta Suomessa on annettu etäopetusta niissä tilanteissa, joissa oppilaan on ollut jostain syystä mahdotonta osallis-

tua lähiopetukseen. Koulunkäynti voi olla lapselle ja nuorelle haastavaa tai mahdotonta monesta syystä. Psykkiseen tai somaattiseen terveydentilaan liittyvien syiden lisäksi taustalla voi olla esimerkiksi koulumotivaatio-ongelmia, oppimisvaikeuksia, päihdeongelmia, oppilaan lähipiirin elämönhallintaongelmia tai koulurakennuksen heikko sisäilmanlaatu. (Sergejeff 2017, 5, 13–14.) Poissaolojen syynä voi olla myös koulukiusaaminen (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018). Usein poissaoloja aiheuttavat riskitekijät kumuloituvat (Sergejeff, Mantila & Pilbacka-Rönkä 2020, 6), mikä lisää poissaolojen määrää ja voi johtaa opintojen keskeyttämiseen. Opintojen keskeyttäminen puolestaan voi entisestään heikentää tilannetta lisäten taustalla olevien haasteiden kasaantumista ja johtaa jopa syrjäytymiseen. (Myrskylä 2011.)

Suomessa on pilotoitu etä- ja lähiopetuksen sulauttamista yhtenäiseksi kokonaisuudeksi muutamissa hankkeissa ennen kevään 2020 poikkeustilaa. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman valtakunnallisen *Tuuve - tuettua verkko-oppimista erityistilanteissa* -hankkeen kohderyhmänä olivat lapset, joiden koulunkäynti ei onnistunut lähikoulussa jonkin psyykkisen tai somaattisen sairauden takia. Tuuve-hankkeen kautta kodit ja koulut saivat apua esimerkiksi sen arviointiin, milloin tuettu verkko-opetus voisi olla oppilaalle hyvä vaihtoehto. Tukea annettiin myös konkreettisissa asioissa, kuten etäyhteyden luomisessa kodin ja koulun välille. Hankkeessa todettiin, että koulut tarvitsevat lisää ohjeistusta etäopetukseen liittyvissä asioissa. (Sergejeff ym. 2020.)

Vastaavaa etäopetusta hyödyntävää sulautuvaa opetusta on pilotoitu myös *Monni Online* -hankkeessa. Hankkeessa oppilaille annettiin mahdollisuus opiskella osittain tai kokonaan kotona esimerkiksi erilaisten tehtäväpakettien tai Wilmaan kirjattujen ohjeiden pohjalta. Kokeita tehtiin koulussa, tai koulun aikuisen valvomana kotona. Joskus opettajat kävivät antamassa opetusta oppilaan kotona. Kyseisille oppilaille oli yleensä tehty tehostetun tai erityisen tuen päätös. Hankkeessa haastatellut yläkoulujen rehtorit, opinto-ohjaajat, erityisopettajat ja kuraattorit toivoivat lisää resursseja eriyttämiseen, oppimispolkujen

yksilölliseen räätälöintiin sekä joustavampiin ja monipuolisempiin arviointimenetelmiin, joita sulautuvassa opetuksessa voitaisiin hyödyntää. (Sergejeff 2017, 17–23.)

Ennen kevään 2020 poikkeustilannetta on todettu, että oppimisen tukeminen on monin tavoin haastavaa silloin, kun oppilas ei ole lähiopetuksessa (Sergejeff 2017, 16). Keväällä 2020 opetuksen järjestämisen paikkaa valitessa tuli ottaa tartuntatautilain (1227/2016) nojalla huomioon oppilaan edun lisäksi myös koronaviruksen leviämisen ehkäisy, ja suurin osa oppilaista olikin etäopetuksessa (Kankaanranta & Kantola 2020). Poikkeuskeväänä 2020 etäopetusta toteutettiin useissa maissa, ja sitä on ehditty tutkia jo hieman. Etäopetusta on toteutettu hyvin erilaisin tavoin, ja se on koettu joustavaksi opetuksen järjestämisen keinoksi (Kankaanranta & Kantola 2020; Koçoğlu & Tekdal 2020; Mäkelä, Mehtälä, Clements & Seppä 2020). Kankaanrannan ja Kantolan (2020) mukaan etäopiskelun sujuminen keväällä 2020 oli hyvin vaihtelevaa. Osalla oppilaista etäopiskelu ei sujunut ollenkaan, kun taas osalla se sujui paremmin kuin lähiopiskelu. Etäopetus tuotti haasteita monille tehostetun tai erityisen tuen piirissä oleville oppilaille: suurella osalla heistä opiskelu oli pitkälti itsenäistä työskentelyä, ja vain viidenneksellä itsenäinen työskentely tuntui sujuvan hyvin. (Kankaanranta & Kantola 2020.) Koçoğlu ja Tekdal (2020) totesivat, että luokkahuonemainen opetus videoyhteyden välityksellä oli pidetty opetusmenetelmä etäopetuksessa. Etäopetuksen huonoksi puoleksi todettiin opettajakeskeisyys, mutta myös vastakkaista näkökulmaa tuli tutkimuksessa esiin. (Koçoğlu & Tekdal 2020.)

1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia ilmeni tehostetun ja erityisen tuen järjestämisessä etäopetuksena poikkeuskeväänä 2020. Etäopetuksen haasteiden ja mahdollisuuksien ymmärtäminen on tärkeää, jotta ne osattaisiin ottaa huomioon mahdollisten tulevien poikkeustilanteiden aiheuttamissa etäopetusjaksoissa. Haasteiden ja mahdollisuuksien tutkiminen on erityisen tärkeää pohdittaessa etäopetuksen hyödyntämistä

tulevaisuudessa muulloinkin kuin poikkeustilanteissa. Lisäksi haasteista ja mahdollisuuksista tarvitaan tietoa, jotta lähiopetukseen palattua osataan järjestää tarvittavaa tukea heille, joilla tuen tarve on mahdollisesti kasvanut etäopetuksen aikana.

Tutkimukselle on asetettu seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia haasteita ilmeni tehostetun ja erityisen tuen toteuttamisessa etäopetuksena poikkeuskeväänä 2020 erityisopettajien näkemysten mukaan?
2. Millaisia mahdollisuuksia ilmeni tehostetun ja erityisen tuen toteuttamisessa etäopetuksena poikkeuskeväänä 2020 erityisopettajien näkemysten mukaan?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan toimintaa ja erilaisia ilmiöitä (Tuomi & Sarajarvi 2018, 98). Tutkimusote on fenomenografinen. Fenomenografisessa tutkimuksessa selvitetään ihmisten erilaisia käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Niikko 2003). Aineisto on kerätty teemahaastatteluin. Analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysia.

2.1 Aineiston keruu ja tutkittavat

Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla seitsemää erityisopettajaa, jotka olivat kevään 2020 poikkeustilanteessa antaneet etäopetusta tehostetun tai erityisen tuen piirissä oleville oppilaille. Laitoin kahteen opettajille suunnattuun Facebook-ryhmään ilmoitukset, joissa pyysin haastateltavia tutkimukseeni. Haastateltavat erityisopettajat ilmoittautuivat minulle sähköpostitse huhti- ja toukokuun 2020 aikana, ja haastattelin heidät toukokuussa 2020. Yleensä tutkittavia on helpompi saada, jos heitä lähestyy suoraan yleisen ilmoituksen sijaan (Kuula 2006, 159). Halukkaita haastateltavia ilmoittautui kuitenkin paljon. Internetin kautta voikin saavuttaa hyvin tutkittavia, jos tutkittava aihe on tutkittaville läheinen ja tärkeä, mutta ei liian arkaluontoinen (Kuula 2006, 159).

Valitsin ilmoittautuneista erityisopettajista tutkittavia sillä perusteella, että tutkittavien joukossa on mahdollisimman monipuolisesti sekä laaja-alaisia erityisopettajia että erityisluokanopettajia ala- ja yläkouluista. Tutkittavista kaksi työskenteli laaja-alaisena erityisopettajana alakoulussa, kaksi laaja-alaisena erityisopettajana yläkoulussa, kaksi erityisluokanopettajana alakoulussa ja yksi erityisluokanopettajana yläkoulussa. Haastatellut erityisopettajat työskentelivät eri kokoisissa kouluissa ympäri Suomea. Osalla heistä oli kertynyt työkokemusta jo kymmenien vuosien ajalta, ja osa oli aloittanut työskentelyn erityisopettajana viimeisen kahden vuoden sisällä.

Tutkimusaiheena etäopetus on melko uusi, ja halusin jättää juuri etäopetuksen kokeneiden erityisopettajien ajatuksille paljon tilaa. Siksi valitsin aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, joka sopii hyvin erilaisten ilmiöiden tutkimiseen, ja jossa olennaista ovat haastateltavien asioille antamat merkitykset ja tulkinnat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–98). Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollistaakin sen, että tutkittavat saavat tuoda ajatuksiaan esiin mahdollisimman vapaasti. Teemahaastattelu sopii usein laadulliseen tutkimukseen, ja sitä käytetään paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara & Sinivuori 2009, 205–208.)

Toteutin haastattelut etänä Skype-yhteyden välityksellä, sillä koronaviruksen takia kasvokkaisia tapaamisia ei suositeltu. Haastattelut kestivät 45–75 minuuttia. Ennen haastatteluja kerroin erityisopettajille sähköpostitse haastattelun teemat, mutta varsinaisen haastattelurungon (ks. Liite 1) pidin vain itselläni. Teemahaastattelussa edetäänkin etukäteen määriteltyjen teemojen ja niiden sisällä olevien tarkentavien kysymysten mukaisesti. Kysymyksiä voidaan kuitenkin tarkentaa haastattelutilanteessa riippuen siitä, mitä haastateltavat kertovat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.)

2.2 Aineiston analyysi

Analysoin tutkimusaineistoni aineistolähtöisesti laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysin keinoin. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on löytää aineistosta uusia tapoja ymmärtää kokemuksia ja ympäröivää todellisuutta (Ruusuvoori, Nikander, Hyvärinen 2010; Silverman 2020). Päädyin aineistolähtöiseen analyysitapaan, sillä aiheesta ei ollut vielä saatavilla juurikaan tutkimustietoa. Aineistolähtöisessä analyysissä aiemmilla tutkittavaan ilmiöön liittyvillä tiedoilla tai teorioilla ei pitäisikään olla merkitystä. Sisällönanalyysissä olennaista on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, mikä tarkoittaa teoreettisten käsitteiden muodostamista aineistosta erotellun tärkeän tiedon perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–125.)

Aloitin analyysin kuuntelemalla ja litteroimalla haastattelut, sekä lukemalla litteroitua aineistoa. Litteroin aineiston melko tarkasti sanasta sanaan, mutta jätin tutkimuksen kannalta merkityksettömät ilmaisut, kuten ”niinku” ja ”tota”, litteroimatta. Litterointia aloittaessa onkin olennaista tietää, miten aineiston aikoo analysoida, sillä se vaikuttaa litteroinnin tarkkuuteen (Hirsjärvi ym. 2009, 222). Sisällönanalyysissä olennaista on aineiston sisällön merkitykset (Patton 2002, 453), joten tärkeintä on, että litteroidessa sisällön merkitykset eivät muutu.

Etsin litteroidusta aineistosta tutkimuksen tarkoituksen kannalta tärkeät kohdat, jotka alleviivasin ja kirjoitin ylös tiivistetyssä muodossa. Keskiytyin siis kohtiin, joissa haastateltavat kertoivat etäopetuksena järjestetyn tehostetun ja erityisen tuen haasteista ja mahdollisuuksista. Näitä tiivistettyjä, tutkimuksen kannalta oleellisia ilmauksia kutsutaan pelkistetyiksi ilmauksiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123). Aineiston pelkistäminen eli redusointi on keskeistä sisällönanalyysin tekemisessä (Patton 2002, 453).

Seuraavaksi ryhmittelin aineistosta alleviivaamani asiat siten, että kutakin ilmiötä kuvaavat ilmaukset tulivat omiksi ryhmikseen. Aineiston ryhmittelyä kutsutaan klusteroinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Klusteroinnin myötä muodostui alaluokkia, jotka nimesin niiden sisältöä kuvaavalla tavalla. Kaikkiin alaluokkiin yhdistyi useita pelkistettyjä ilmauksia. Käsitteellistin aineistoa yhdistelemällä luokituksia niin kauan, kuin se oli mahdollista (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Jotkin alaluokat yhdistyivät yläluokiksi, jotka yhdistyivät edelleen pääluokiksi. Osa alaluokista puolestaan muodosti suoraan pääluokkia. Pääluokista muodostui yhdistäviä luokkia. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä luokkien lukumäärä muotoutuu vasta analyysin edetessä, mutta analyysistä löytyy kuitenkin aina vähintään alaluokkia ja yhdistäviä luokkia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–127).

Analyysissa muodostui kaksi yhdistävää luokkaa: etäopetuksen haasteet ja etäopetuksen mahdollisuudet. Yhdistävät luokat ovat tutkimuskysymysten mukaisia. Yhdistävien luokkien tuleekin olla yhteydessä tutkimustehtä-

vään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Etäopetuksen haasteisiin yhdistyi kolme pääluokkaa: oppilaiden eriarvoisuuden lisääntyminen, kuormittavuus ja tukikeinojen soveltamisen haasteet. Etäopetuksen haasteisiin liittyvä analyysi näkyy analyysitaulukossa (Liite 2). Myös etäopetuksen mahdollisuuksiin yhdistyi kolme pääluokkaa: yksilöllisyys, joustavuus sekä uudenlaiset tavoitteet ja taidot.

Analyysia tehdessä tein taulukoita visualisoimaan analyysin etene mistä (ks. Liite 2). Taulukot voivatkin toimia hyvinä käytännön työvälineinä aineistoa analysoidessa (Ruusu vuori ym. 2010). Tuloksia raportoidessani perustelin tulokset aineistoesimerkeillä. Aineistoesimerkit ovat suoria lainauksia litte roidusta aineistosta. Aineistositaateissa merkintä [...] tarkoittaa, että välistä on poistettu tekstiä, ja merkintä (...) tarkoittaa taukoa. Sitaateissa JK tarkoittaa, että olen ymmärrettävyyden lisäämiseksi lisännyt sulkeisiin asiayhteyden, josta haastateltava kertoo.

2.3 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseni aiheen valinta on perusteltua, sillä tietoa oppimisen tuen järjestämisen haasteista ja mahdollisuuksista etäopetuksena tarvitaan mahdollisia tulevia etäopetuskausia sekä etäopetuksen jälkeisiä tukitoimia varten. Tutkimusaiheen valinta onkin aina myös eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi 2018, 129).

Tutkimukseen halukkaat osallistujat ilmoittautuivat minulle itse sähköpostitse nähtyään Facebook-ryhmiin laittamani yleisen haastattelupyynnön. Tutkittavat siis osallistuivat tutkimukseen täysin vapaaehtoisesti. Tutkittavien onkin eettisistä syistä saatava itse valita tutkimukseen osallistumisensa (Hennink, Hutter & Bailey 2020, 71–77; Kuula 2006, 106–107). Lisäksi pyysin osallistujia ilmaisemaan suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen vielä kirjallisesti sähköpostitse. Ennen kirjallisen suostumuksen pyytämistä annoin tutkittaville tietoa tutkimuksestani. Vapaaehtoinen suostumus edellyttääkin sitä, että tutkittavat saavat riittävästi tietoa tutkimuksesta ennen osallistumispäätöstä (Hennink ym. 2020, 71–77; Kuula 2006, 106–107). Tutkittavat saivat tietoonsa tut-

kimuksen tarkoituksen, haastattelun kulun sekä haastattelun teemat. Lisäksi lähetin heille Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeistuksen mukaisesti tietosuojailmoituksen, jossa kuvasin tietojen käsittelyä ja aineiston säilyttämistä tutkimusprosessin aikana. Tutkittavat saivat tietoonsa myös sen, että tulokset raportoidaan ja aineisto tuhotaan viimeistään 1.6.2021 mennessä. Tällaiset lupaukset ja sopimukset ovat osa tutkimusaineiston luottamuksellisuutta (Kuula 2006, 88–89). Tutkittaville annetuista lupauksista ja tehdyistä sopimuksista on pidettävä kiinni (Patton 2002, 408).

Osa erityisopettajista, jotka olisivat halunneet osallistua tutkimukseeni, ilmoitti halukkuutensa suoraan Facebook-ryhmiin laittamieni haastattelupyyntöjen kommenttikenttiin. En haastatellut heitä, jotta Facebook-ryhmien jäsenet eivät näe, keitä tutkimuksessani on haastateltu. Valitsin tutkittavat ainoastaan heidän joukostaan, jotka ilmoittautuivat minulle yksityisesti. Tämän rajanvedon tein tutkittavien ja heidän oppilaidensa anonymiteetin ja tunnistamattomuuden turvaamiseksi. Tunnistamattomuuden turvaamisella pyritään suojaamaan tutkittavia negatiivisilta seurauksilta, joita heidän tunnistamisensa voisi aiheuttaa (Hennink ym. 2020, 71–77; Kuula 2006, 201).

Toteutin ja nauhoitin haastattelut Skype-sovelluksella. Anonymiteetin turvaamiseksi pyysin tutkittavia jättämään oman nimensä sekä koulujen ja oppilaiden nimet mainitsematta haastattelutilanteissa, ja haastateltavat noudattivat pyyntöäni. Haastattelutallenteissa ei siis ollut mainittuna yhdenkään tutkittavan, heidän oppilaansa tai oppilaan huoltajien nimeä. Nimien ja muiden suorien tunnisteiden mainitsematta jättäminen onkin keskeistä laadullisen tutkimusaineiston anonymisoinnissa (Hennink ym. 2020, 72; Kuula 2006, 214). Välittömästi haastattelutilanteen jälkeen tallensin nauhoittamani haastattelut itselleni, ja poistin tallenteen Skype-keskustelusta. Pyysin tutkittavia myös poistamaan sähköpostistaan haastattelua varten tekemäni linkin.

Säilytin haastattelutallenteita huolellisesti, sillä vaikka niissä ei mainittu nimiä, osassa tallenteista näkyi tunnistettavaa videokuvaa haastateltavasta. Latasin tallenteet haastattelutilanteen jälkeen erilliselle kovalevyllä, jota säilytin huolellisesti. Haastatteluja litteroidessa numeroin haastateltavat satunnaisessa

järjestyksessä. Litteraattitekstit ovat siis täysin anonymisoituja, eikä niistä voi tunnistaa tutkittavia. Huomioin tunnistamattomuuden myös tutkimustuloksia raportoidessani, kun valitsin aineistositaatteja. Tutkija onkin aina vastuussa tutkittavien yksityisyyden suojasta, ja arkaluontoisten asioiden raportoinnissa onkin oltava erityisen varovainen (Kuula 2006, 204). Vaikka pyrin raportoimaan tutkimustulokset mahdollisimman tarkasti ja valitsemaan mahdollisimman informatiivisia aineistoesimerkkejä, jätin liian erityiset ja yksityiskohtaiset kuvaukset pois, jotta esimerkiksi jonkun tutkittavan kollega tai oppilaan lähipiiri ei voi tunnistaa tilannetta.

3 TULOKSET

Tämän tutkimuksen mukaan tehostetun ja erityisen tuen järjestämisessä etäopetuksena ilmeni monenlaisia haasteita, mutta myös mahdollisuuksia ja hyviä puolia. Etäopetukseen liittyviä haasteita olivat etäopetuksen kuormittavuus, oppilaiden välisen eriarvoisuuden lisääntyminen sekä tukikeinojen soveltamisen haasteet. Etäopetuksen aikana erityisopettajilla oli mahdollisuus antaa oppilaille yksilöllistä tukea. Etäopetus oli joustavaa, ja se mahdollisti monien uusien taitojen opettelun ja uusien tavoitteiden saavuttamisen.

3.1 Etäopetuksen haasteet erityisopettajien näkemysten mukaan

3.1.1 Etäopetus kuormitti monella tavalla

Kevään 2020 etäopetus kuormitti oppilaita, opettajia ja huoltajia monin tavoin. Etäopetuksen kuormittavuus ilmeni opettajien, oppilaiden ja huoltajien väsymisenä. Opettajille väsymystä aiheutti lisääntynyt työmäärä: etäopetus vei enemmän aikaa ja oli työläämpää kuin lähiopetus. Opettajat suunnittelivat ja valmistelivat opetusta ja tehtäviä ennakkoon huomattavasti enemmän kuin lähiopetuksessa. He kaipasivatkin tulevaisuudessa enemmän valmiita etäopetukseen soveltuvia materiaaleja, jos etäopetusta tullaan käyttämään enemmän.

Se on aikaa vievää kun tekee töitä laitteiden välityksellä. [...] On työstä myös suunnitella joku video-opetus, kun siinä ei voi spontaanisti hyödyntää niitä hetkiä, mitä tulee lähiopetuksessa. Ne täytyy olla aika ennalta valmisteltuja. (Laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu. Haastateltava 1.)

Etäopetuksen aikana yleinen käytänte oli opetuksen ja tuen antaminen yhdelle oppilaalle kerrallaan. Kahdenkeskiset opetustuokiot ja tehtävien tekeminen yhdessä oppilaan kanssa etäyhteyden välityksellä olivat keskeisiä laaja-alaisen erityisopettajien käyttämiä tukikeinoja. Yhtä oppilasta kohti käytettiin siis melko

paljon aikaa, ja siksi aikaa riitti harvemmille. Erityisopettajat kokivatkin riittä-mättömyyden tunteita, kun aikaa ei ollut kaikkien oppilaiden riittävään tukemi-seen.

Koulussa mulla tulee yhden oppitunnin aikana 4-7 oppilaalle kaikille se sama vuorovai-kutus ja opetus, ja kuitenkin se on melko yksilöityä opetusta. [...] Nyt mulla saattaa olla kuuden oppilaan kanssa viikossa tämmöinen miitti. Eli aikaa menee paljon enemmän per oppilas tällä hetkellä. (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 2.)

Väsymistä etäopetuksen aikana aiheutti myös se, että yllättäen alkanut etäopetus vaati oppilailta, opettajilta ja huoltajilta uuden opettelua ja sopeutumista. Opis-kelu etäyhteyden avulla oli erilaista kuin lähiopetuksessa, ja etäopetuksessa ”mi-tattiinkin yhtäkkiä erilaista kykyä oppia” (Laaja-alainen erityisopettaja, ylä-koulu. Haastateltava 2). Oppilailta etäopiskelu vaati paljon toiminnanohjauksen taitoja, ja haasteet oman toiminnan ohjaamisessa tekivät etäopetuksesta oppi-laalle kuluttavaa. Oppilaat tarvitsivat etäopiskelun aikana aiempaa enemmän tu-kea oppimiseen huoltajilta, mikä kuormitti huoltajia. Huoltajien tukea tarvittiin tehtävien tekemiseen ja aikatauluissa pysymiseen. Lisäksi erityisesti alaluokkien oppilaat tarvitsivat apua laitteiden ja sovellusten käytössä. Huoltajienkin täytyi siis opetella uutta, jotta he pystyivät tukemaan etäopetuksessa olevaa lastaan koulunkäynnissä. Opettajien täytyi puolestaan löytää ja opetella nopeasti etäope-tukseen soveltuvia opetuskäytäntöjä.

Jos lapsella on oppimisvaikeuksia, niin silloin varsinkin huoltajat on kovilla ja rasittu-neita. Ja heillä ei ole ammattitaitoa, ja osa on sanonutkin, että ei tiedä miten pitäisi opet-taa. Eikä tietenkään tiedä, jos ei ole alan ihmisiä. (Laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu. Haastateltava 3.)

Etäopetuksen kuormittavuus näkyi oppilaiden pahoinvoinnin lisääntymisenä. Etäopiskelun haastavuus, arjen rytmittämisen pulmat ja turvattomuus kodeissa aiheuttivat joillekin oppilaille pahoinvointia ja mielenterveyden haasteita. Erityi-sesti yläkoululaisten oppilaiden ahdistuneisuus lisääntyi ja itsestä huolehtiminen heikentyi etäopetuksen aikana. Ahdistusta aiheuttivat pelko koronaviruksesta, oma kotitilanne, sekä harrastusten ja ystävien tapaamisen väheneminen tai lop-puminen.

Opettajat pyrkivät tukemaan oppilaiden psyykkistä hyvinvointia ja jaksamista monin tavoin. He kyselivät kuulumisia ja keskustelivat koronavirukseen liittyvistä huolista, jos oppilas halusi. Armollisuus oppilaita ja opettajia itseään kohtaan oli tärkeä voimavara uuden ja kuormittavan tilanteen aikana. Tehtävien määrän ja vaatimustason suhteuttaminen oppilaan voimavaroihin oli tärkeä keino tukea oppilaiden jaksamista etäopetuksen aikana. Toisin kuin laajalaiset erityisopettajat, erityisluokanopettajat pitivät opetus- ja työskentelytuokioita tavallisimmin koko ryhmälle kerrallaan. He olivat videoyhteydessä oppilaidensa kanssa useamman tunnin päivässä. He pyrkivät tukemaan oppilaiden hyvinvointia ylläpitämällä turvallisuutta tuovia tuttuja tapoja ja rutiineja mahdollisuuksien mukaan.

Kun on huomattu alkuviikkoina, että alkaa tehtävät kasaantua ja oppilas kuormittua, tai on alkanut olla mielenterveydellisiä ongelmia tämän tilanteen takia, niin on suoraan sitä kuormaa karsittu. [...] Piti etsiä mikä on se minimimäärä, joka pitää suorittaa nyt, jotta arvosanat eivät merkittävästi putoa. Tuon tyyppisesti tehty erilaisia tehtäväpaketteja. (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 2.)

Mä oon yrittänyt pitää meidän koulunkäyntiä nyt mahdollisimman tavallisena. Eli samat rutiinit, et aamulla käydään aamupiiri, luetaan satuja, ja et jonkun verran olisi pelaamista ja leikkimistä etänä. Eli että olis niitä tuttuja juttuja koulusta, mikä toisi sitä turvaa siihen. (Erityisluokanopettaja, alakoulu. Haastateltava 4.)

Etäopetuksen kuormittavuutta lisäsi myös oppilaiden välisen, opettajien välisen sekä opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kapeutuminen. Etäopetuksen aikana sekä oppilaat että opettajat jäivät vaille vertaisten seuraa ja tukea. Opettajat tapasivat toisiaan etänä, mutta tapaamisia oli huomattavasti harvemmin kuin lähiopetuksen aikana, mikä vähensi keskusteluja ja vastavuoroista tukemista kollegoiden kesken. Opettajat kaipasivat kollegoiden seuraa ja tukea, mikä teki etätapaamisista odotettuja hetkiä. Oppilaillakaan ei ollut tuttua oppilasryhmää ympärillään, mikä teki opiskelusta yksinäisempää: ”Kyllä se peruspuurtaminen on sitä, että yksin vihkoon tai yksin tietokoneelle” (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 2).

Puhuin että nuoret tarvii vuorovaikutusta ja kavereita ympärilleen, niin kyllä myös itselle tää on tosi rankkaa olla pois vuorovaikutuksesta. Kerran viikossa on opettajien kokous, jota odotan aina innolla, ja aina olen siellä jo odottamassa kahdeksalta, että se alkaa. Työyhteisön puuttuminen, ja varmasti nuorella kouluyhteisön puuttuminen, aiheuttaa tosi ison loven päivään. (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 2.)

Vuorovaikutuksen kapeutumisen näkyi myös vuorovaikutuksen yksipuolistumisena, sen määrän vähenemisenä tai pahimmillaan jopa vuorovaikutuksen esytymisenä. Etäopetuksen aikana vuorovaikutus tapahtui etäyhteyksien avulla, jolloin siitä jäi puuttumaan osa vuorovaikutuksen elementeistä. Kaikkien laaja-alaisten erityisopettajien näkökulmasta vuorovaikutuksen määrä opetuksessa väheni selvästi. Oppimista edistävät spontaanit luokkahuonekeskustelut puuttuivat ja opetuksen dialogisuus oli huomattavasti vähäisempää etäopetuksessa verrattuna lähiopetukseen.

Kun suuri osa työstä on vuorovaikutusta, niin se yhtäkkiä jää tällöisen verbaalisen (...) eli tosi paljo siitä vuorovaikutuksesta jää uupumaan (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 2).

Etäopetuksen aikana yhteydenpito ja vuorovaikutus tapahtui digilaitteiden välityksellä, mikä vaikeutti myös vuorovaikutustilanteiden muodostamista. Joidenkin oppilaiden ja huoltajien tavoittaminen laitteiden välityksellä oli hankalaa. Ongelmat oppilaan tavoittamisessa aiheuttivat huolta oppilaan voinnista ja tilanteesta. Tavoittamisen ongelmat tekivät myös opetuksen ja tuen antamisesta erityisen vaikeaa tai jopa mahdotonta.

3.1.2 Etäopetus lisäsi oppilaiden välistä eriarvoisuutta

Etäopetus lisäsi oppilaiden välistä eriarvoisuutta. Eriarvoisuutta aiheuttivat oppilaiden saaman tuen määrän ja laadun vaihtelu. Etäopetukseen siirryttiin lyhyellä varoitusajalla, ja opettajilla oli erilaisia käytäntöjä etäopetuksen järjestämiseen. Myös huoltajien mahdollisuudet tukea lasta etäopetuksen aikana vaihtelivat suuresti.

Oppilaiden saaman opetuksen laadun ja määrän vaihtelu asetti oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan etäopetuksen aikana. Opettajat saivat melko vähän ohjeistusta etäopetuksen toteuttamiseen. Laaja-alaisten erityisopettajien työnkuva oli aluksi epäselvä, mutta käytännöt muodostuivat vähitellen itse keilemällä ja opettajakollegoiden tuella. Yhdenmukaisen ohjeistuksen puuttessa etäopetusta toteutettiin hyvin monenlaisin tavoin. Osalla oppilaista oli yh-

teys opettajaan päivittäin useamman tunnin ajan, kun taas toisiin oltiin yhteydessä vain viikoittain. Oman ja oppilaiden työskentelyn helpottamiseksi opettajat toivoivat selkeämpää ja yhtenäisempää ohjeistusta mahdollisia tulevia etäopetusjaksoja ajatellen.

Toiset lähettää vain tehtävälisteriä kotiin, niin sellaisten lasten ohjeistaminen vaatii huoltajilta tosi paljon. [...] Jos tilanne jatkuis pitkään, niin täytyis suunnitella siten, että kaikki oppilaat saa samanlaista opetusta niin kuin siihen on pyritty normi peruskoulussakin. [...] Somen mukaan osalle vanhemmista on vaikea se asia, että opettajat toteuttaa tätä eri tavoin. (Laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu. Haastateltava 3.)

Oppilaiden välistä epätasa-arvoa aiheutti myös kuntien ja koulujen erilaiset resurssit. Resurssit vaikuttivat tuen antamisen mahdollisuuksiin. Resurssien puute näkyi esimerkiksi välineiden puutteena. Kaikilla oppilailla ei ollut käytössään etäopetukseen tarvittavaa digilaitetta etäopetuksen alussa. Laitteet saatiin kuitenkin järjestettyä oppilaille ensimmäisten viikkojen aikana. Opettajilla ei ollut työpuheliminaan älypuhelimia, mikä vaikeutti yhteydenpitoa. Älypuhelin oli kätevä opetusta ja oppimista helpottava väline, ja moni opettaja ottikin käyttöönsä oman henkilökohtaisen älypuhelimensa.

Jouduin ite hommaamaan puhelimen, jossa toimii WhatsApp. [...] Esimerkiksi matikka, missä on ollut nyt vaikein asia allekkainlaskun opettelu, niin me lähetellään koko ajan WhatsApp-viestejä samaan aikaan, ku ollaan videolla. Et mä näytän, miten ne numerot laitetaan sinne ruudukkoon, ja he laittaa (WhatsAppissa kuvan/JK) miten he on laittanu. Et samaan aikaan jutellaan videolla ja lähetellään viestejä. (Erityisluokanopettaja, alakoulu. Haastateltava 4.)

Etäopetus asetti oppilaat eriarvoiseen asemaan myös siksi, että oppilaiden kotiolot ovat hyvin erilaisia. Osa huoltajista pystyi ohjaamaan ja auttamaan oppilasta opiskelussa ja koneiden käytössä aina tarvittaessa, mutta osalla huoltajista ei ollut syystä tai toisesta mahdollisuutta siihen. Esimerkiksi ”jos huoltajilla ei oo kielitaitoa, ni kyllä ne lapset putoaa kelkasta nopeemmin” (Laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu. Haastateltava 1). Osalla oppilaista ei ollut etäopetuksen aikana säännöllistä vuorokausirytmää, tai kotona ei ollut rauhaa tai paikkaa, jossa keskittyä opiskeluun. Osalle oppilaista kotona oleminen oli niin raskasta, että koulutehtäviin ei riittänyt juurikaan voimia. Joitakin oppilaita ja huoltajia oli myös hankala tavoittaa, jolloin tukea oli mahdotonta antaa.

Oppilaat kenen hyvinvoinnista ja kotioloista on ollu huolta ennen tätäkin, niin ne huolet on kyllä kasvanut tosi paljon tänä aikana. Kyllä osa lapsista on kovin oman onnensa nojassa siellä kotona. - - Ja perusasiat, että pääsis ajoissa nukkumaan, ja kun kouluruoka on monelle se päivän ainoa kunnan ateriat. Ja se, että jos kotona on raskasta olla, niin miten siellä pystyy olla 24/7. (Erityisluokanopettaja, alakoulu. Haastateltava 4.)

3.1.3 Tukikeinojen soveltamisen haasteet etäopetuksessa

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen etäopetuksena oli osittain haasteellista. Etäopetuksessa oli mahdollista käyttää monia lähiopetuksesta tuttuja keinoja, mutta joidenkin menetelmien soveltaminen etäopetuksessa oli hankalaa tai mahdotonta. Haasteita oli toiminnanohjauksen tukemisessa sekä opetuksen, seurannan ja arvioinnin toteutuksessa. Myös moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen etänä oli haastavaa.

Toiminnanohjauksen tukeminen etäyhteyksien välityksellä oli hankalampaa kuin lähiopetuksessa. Toiminnanohjausta tuettiin antamalla oppilaille ja huoltajille vinkkejä esimerkiksi tehtävien jaotteluun ja päivän rytmittämiseen liittyen. Opiskelun rytmittämisen tukeminen, muistuttelu ja tehtävien tekeminen yhdessä etäyhteyden välityksellä olivat keinoja tukea oppilaan toiminnanohjausta etäopetuksen aikana. Käytetyt keinot eivät kuitenkaan olleet riittäviä, eikä etäopetuksessa ollut myöskään koulun vahvasti strukturoitua oppitunti- ja päiväjärjestystä tukemassa oppilaiden toiminnanohjausta. Etäopetuksen aikana opiskelu ja oppiminen olikin erityisen vaikeaa niille oppilaille, joilla oli toiminnanohjauksen pulmia.

Se (toiminnanohjauksen tukeminen/JK) on tosi iso haaste. Soittelen paljon puhelimitse, yritän saada niitä kiinni ja läsnä niihin HangOutseihin. Kenellä isompi toiminnanohjauksen vaikeuksia on, niin kun mä saan ne siihen (videoyhteyteen/JK), niin saattaa huomata et hei ei mul oo sitä kirjaa, ja lähtee sitä ettiin ja saattaa taas hävitä koko oppilas. Sit taas saattaa olla hukassa kumi ja kynä, ja ku lähtee niitä ettiin ni saattaa taas hävitä jonnekin. (Erityisluokanopettaja, alakoulu. Haastateltava 4.)

Opetuksen toteuttamisen haasteet liittyivät erityisesti opetuksen toiminnallisuuden sekä tietotekniisiin ongelmiin. Toiminnallisuus opetuksessa jäi vähäiseksi etäopetuksen aikana, koska ”ei voi konkreettisesti koskea asioihin, näyttää, mallintaa ja kokeilla niitä samoja asioita mitä se lapsi kokeilee” (Laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu. Haastateltava 3). Konkreettisten ja havainnollistavien materi-

aalien puute sekä niiden hyödyntämisen haastavuus kavensivat opetusta. Erilaiset retket, leikit ja keholliset harjoitukset, joita moni opettajista mainitsi lähiopeutuksessa käytettävän, jäivät etäopetuksen aikana tekemättä.

Lisäksi tekniset ongelmat aiheuttivat haasteita etäopetuksen toteuttamiseen. Ongelmat liittyivät esimerkiksi digilaitteiden ja sovellusten käytön hankaluuteen sekä internet-yhteyden tai linkkien toimimattomuuteen. Opetusta ja oppimisen tukea annettiin digilaitteiden välityksellä, joten tekniset ongelmat saattoivat estää opetuksen tai oppimisen.

Valitettavasti suurin osa ei pääse itse tai ei saa auki open lähettämiä tiedostoja, tai ei osaa palauttaa niitä töitä mitkä ois mahdollisesti kuitenkin tehny (Laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu. Haastateltava 1).

Oppimisen seuranta ja arviointi oli haastavaa etäopetuksen aikana. Myös oppilaiden työskentelyn sujumisen seuraaminen oli hankalampaa kuin lähiopeutuksessa. Oppimista seurattiin ja arvioitiin tehtäviä tarkistamalla, ääneen luetuttamalla, kyselemällä ja pitämällä kokeita.

Onhan se (oppimisen seuranta) vähäisempää kuin koulussa, koska siellä sen pystyy tekemään reaaliajassa käymällä vihkon luona. Tai kun siellä tehdään enemmän toiminnallisesti, ni sen näkee sit siinä. [...] Kun ei voi istuttaa siihen penkkiin ja kattoa, että hän oppii tarvittavan oppimäärän. Se on paljon harmaalla alueella olemista. Ollaan toisten tietojen varassa, että mitähän se on siellä kotona oppinut ja tehnyt. (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 2.)

Vaikka jatkuvan seurannan ja arvioinnin toteuttaminen etäopetuksessa oli huomattavasti haastavampaa kuin lähiopeutuksessa, mahdotonta se ei kuitenkaan ollut. Seuranta ja arviointi etäopetuksessa vaati opettajalta taitoa hyödyntää erilaisia opetuslustoja. Yhden poikkeavan näkemyksen mukaan oppimisen seuranta etäopetuksessa olikin jopa helpompaa kuin lähiopeutuksessa: "Tein yhteen portaaliin kaikki tehtävät, niin kaikki tallentuu Classroomiin selkeänä datana ja pystyy seuraamaan, missä mennään." (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 7).

Etäopetuksen aikana moniammatillinen yhteistyö, joka on tärkeä osa kolmiportaisen tuen toteuttamista, ei ollut niin sujuvaa kuin lähiopeutuksen aikana. Oppilashuoltoryhmän toiminta oli vähäisempää eikä se kokoontunut normaalisti. Tiedonkulku opettajan, muiden oppilashuoltoryhmän jäsenien sekä

sosiaalityöntekijöiden välillä oli heikompaa kuin tavallisesti. Opettajien mielestä moniammatillista yhteistyötä tulisikin kehittää paremmin etäopetukseen soveltuvaksi, jos etäopetukseen palataan laajasti uudelleen.

Ja lastensuojeluun luonnollisesti koulu ei oo yhtä hanakasti ottamassa yhteyttä, kun ei olla näkemässä sitä tilannetta konkreettisesti (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 2).

3.2 Etäopetuksen mahdollisuudet erityisopettajien mukaan

3.2.1 Etäopetus mahdollisti yksilöllisen tuen antamisen

Etäopetus mahdollisti yksilöllisen tuen antamisen oppilaille, jotka olivat tehostetun ja erityisen tuen piirissä. Oppilaiden henkilökohtainen huomioiminen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarkka kohdentaminen olivatkin etäopetuksen hyviä puolia.

Etäopetuksessa käytetyt tukikeinot mahdollistivat henkilökohtaisen tuen ja huomion antamisen oppilaalle. Laaja-alaiset erityisopettajat antoivat oppimisen ja koulunkäynnin tehostettua ja erityistä tukea pääasiassa kahdenkeskisten opetus- ja työskentelytuokioiden muodossa videoyhteyden välityksellä. Sekä erityisopettajien että oppilaiden kannalta oli palkitsevaa, kun oppilas sai näiden hetkien aikana opettajan jakamattoman huomion. Tällöin oppimisen tuki oli hyvin yksilöityä, ja kahdenkeskiset tuokiot koettiin tehokkaina hetkinä, jolloin saatiin paljon aikaan. Kahdenkeskisissä tuokioissa ei tullut oppilaiden välistä vertaamista toisiin, ja lisäksi ne mahdollistivat myös yksilöllisen ja tarkan palautteen antamisen oppilaalle.

Nyt on korostunu sellanen yksilöopetus. [...] Siinä saa myös annettua yksilöllistä palautetta, ja siinä ei tuu sitä vertaamista toisiin. [...] Siinä voi keskittyä vaan siihen yhteen oppilaaseen kerrallaan. Koulussa se on vähän erilaista, kun saattaa samassa lauseessa antaa monelle palautteen. Ihan huomaa, että oppilaat tykkää siitä tosi paljon, että saa opettajan jakamattoman huomion vaikka edes kerran päivässä. [...] Esimerkiksi jos lapsi on hyvin arka lukija, ja ei uskalla lukea luokkatilanteessa, jos tietää olevansa siinä muita heikompi, niin sitten uskaltaa lukea opettajalle puhelimesta ja on innoissaan siitä open antamasta palautteesta. (Laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu. Haastateltava 1.)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarkka kohdentaminen oli mahdollista etäopetuksen aikana erityisesti laaja-alaisessa erityisopetuksessa, sillä tuki suunniteltiin ja toteutettiin yksilöllisesti jokaiselle oppilaalle erikseen. Etäopetuksessa

opetusta oli mahdollista eriyttää jopa enemmän kuin lähiopetuksessa. Eriyttäminen koettiin helpommaksi kuin luokassa, ja opetus ja tehtävät muokattiinkin sopimaan jokaiselle tukea tarvitsevalle oppilaalle henkilökohtaisesti.

Jotku oppilaita ihan puhkesi kukkaan. Ehkä se sitten johtui siitä, että tehtäviä oli mahis eriyttää enemmän ja helpommin kuin luokkahuoneessa. Monet oppilaat sai enemmän omalle taitotasolle sopivia tehtäviä. Nimenomaan nämä, jotka yksilöllistä oppimäärää opiskelee. – Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu (haastateltava 5)

Opettajat kokivat, että ”etäopetus voisi toimia eriyttämisen välineenä myös normaaliaikana” (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 7). Etäopetus oli helpotus useille oppilaille, joille keskittyminen luokkahuoneessa on vaikeaa häiriötekijöiden vuoksi. Heille keskittyminen kotona omassa rauhassa oli helpompaa, ja etäopetuksen aikana monella heistä oli ”tosi hyvä tilanne, että saa tehdä siellä omassa huoneessa luurit päässä tehtäviä” (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 2).

Etäopetus nähtiin mahdollisuutena tehostaa opetusta tulevaisuudessa. Opetuksen tehostamisen keinona etäopetus voisi toimia siten, että samaan aikaan, kun osa oppilaista opiskelisi etäopetuksessa, pienempi ryhmä saisi lähiopetuksessa intensiivisempää ja kohdennetumpaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea.

Meillä olisi mahdollisuus esimerkiksi kielissä ja matematiikassa lisätä henkilökohtaisen opetuksen määrää, jos on pienempi määrä oppilaita koulussa. [...] Tämmöinen hybridimalli olisi järkevintä ottaa käyttöön, että voidaan ottaa hyödytkin jatkossa irti tästä etäkoulujärjestelmästä. (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 7.)

Opettajat toivoivat kuitenkin, että etäopetuksesta ei tulisi tulevaisuudessa pakollista opetuksen järjestämisen keinoa lähiopetuksen rinnalle ”niin et se on taas yksi taakka lisää opettajalle multitaskata” (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 2). He toivoivat myös, että ”säästösyistä tähän ei ainakaan mentäis” (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 5). Opettajat eivät myöskään halunneet, että etäopetukseen siirryttäisiin poikkeustilanteissaan pitkiksi ajoiksi kerrallaan.

3.2.2 Etäopetus joustavana opetuksen järjestämisen keinona

Yksi etäopetuksen hyvistä puolista oli sen joustavuus. Etäopetus näyttäytyi monenlaisiin tilanteisiin soveltuvana opetuksen järjestämisen keinona. Lisäksi etäopetus nähtiin mahdollisuutena saavuttaa ne oppilaat, joita opetus ei muuten välttämättä syystä tai toisesta saavuttaisi.

Etäopetus toi joustavuutta arkeen ja aikatauluihin. Oppilaat saivat tehdä tehtäviä omaan tahtiin. Tehtäviä oli mahdollista tehdä perheelle parhaiten sopivana ajankohtana. Opettajat antoivat oppilaille ”tietyt raamit, joissa tulis pysyä, mutta ei kuitenkaan sidottu oppitunteihin, että pitäis edetä tietyn verran tiettyssä ajassa, vaan esimerkiksi jos on vaikea keskittyä pitkiä jaksoja kerrallaan, niin sit voi keskittyä monta kertaa lyhyitä jaksoja” (Laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu. Haastateltava 1). Etäopetuksessa myös taukojen pitäminen oli joustavampaa kuin lähiopetuksessa. Lisäksi opettajilla ei mennyt aikaa työmatkoihin tai muihin siirtymiin.

Oppilas saattoi sanoa, että mulla on nälkä, niin en jaksa keskittyä. Niin pystyi käydä vähän syömässä ja tulla sit heti takas. Et tämmönen etäopetuksen hyvä juttu. (Erityisluokanopettaja, alakoulu. Haastateltava 6.)

Joustavuutensa ansiosta etäopetusta voisi hyödyntää jatkossa erilaisissa väliaikaisissa erityistilanteissa. Tällaisiksi tilanteiksi mainittiin esimerkiksi oppilaiden terveydentilaan liittyvät syyt, koulurakennuksen sisäilmaongelmat sekä huoltajien työreissut ulkomaille. Tällaisissa tilanteissa oppilas ei pääsisi tulemaan lähikouluun, mutta ”silti pystyisi käydä etäkoulun avulla koulua ikään kuin omassa koulussa, omassa luokassa omien opettajien ohjauksessa” (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 5).

Etäopetus joustavana opetuksen järjestämisen keinona voisi saavuttaa oppilaat, jotka muuten olisivat vaarassa jäädä opetuksen ulkopuolelle. Opettajat toivoivat ja pitivät tärkeänä, että nykyisten hajanaisten käytäntöjen tilalle voitaisiin etäopetusta hyödyntämällä kehittää selkeämpiä ja toimivampia käytäntöjä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseksi oppilaille, jotka eivät tule kouluun. Etäopetus voisi siis olla mahdollisuus ehkäistä koulupudokkuutta.

Yläkoulussa on näitä koulupudokkaita, eli oppilaita, jotka ei vaan tule kouluun esimerkiksi mielenterveydellisistä syistä johtuen, niin tämä etäkoulu olisi keino käydä koulua. Kun olisi selkeä systeemi, jolla sitä etäkoulua siinä tapauksessa käytäis, niin kyllähän se helpottaisi opettajankin hommaa. Kun nythän se on aika levällään se systeemi, että millä tavalla näille koulua käymättömille sitten yritetään tehtäviä ja suorituksia saada aikaiseksi. (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 5.)

3.2.3 Etäopetusaika mahdollisuutena opetella uutta

Etäopetus poikkeustilanteessa keväällä 2020 opetti paljon uutta. Etäopetus asetti oppilaille ja opettajille monenlaisia vaatimuksia, ja antoi mahdollisuuden saavuttaa uudenlaisia tavoitteita ja taitoja. Se myös auttoi löytämään uusia opetuksen monipuolistamisen keinoja.

Koska etäopetus toteutettiin teknologian välityksellä, opettajien ja oppilaiden täytyi opetella käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa. He opettelivat käyttämään erilaisia opetus- ja oppimisalustoja. Etäopetuksen edetessä monet opettajat ja oppilaat oppivat hyödyntämään ja soveltamaan alustojen käyttöä siten, että oppiminen olisi mahdollisimman sujuvaa. Etäopetuksen aikana opettajien ja oppilaiden tieto- ja viestintäteknologiset taidot sekä mediataidot kehittyivät, ja opettajat arvelivat, että ilman etäopetusta näitä taitoja ei olisi opeteltu yhtä hyvin. Opettajat olivat kiinnostuneita hyödyntämään sähköisiä opetusalustoja tulevaisuudessa, kun niitä opittiin etäopetuksen aikana käyttämään.

Mä koen, että kun on hirveen isoja tavoitteita olemassa oppilaiden TVT-taitoihin ja eri mediataitoihin, niin nyt, kun on jätetty muita oppisisältöjä vähemmäksi, tai on otettu ne ydinasiat vaan käsittelyyn, niin oppilaat on oppinu toiminaan eri sähköisissä ympäristöissä, ja käyttämään näitä laitteita ja systeemeitä, mikä on tosi tärkeä asia. Se on hirveen iso asia, kun ATK-taidot on tosi iso oppimisen alue, niin että se on tullut nyt tässä. (Eriyisluokanopettaja, alakoulu. Haastateltava 4.)

Poikkeuskevät 2020 asetti opettajille vaatimuksen opetella uusia oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisen keinoja. Etäopetuksessa käytettiin monia samoja opetusmenetelmiä kuin lähiopetuksessa, mutta lisäksi täytyi kehittää myös uusia menetelmiä ja materiaaleja. Sekä etäopetus itsessään että etäopetuksen aikana opitut käytännöt nähtiinkin keinona monipuolistaa opetusta tulevaisuudessa. Materiaaleja tehtiin paljon itse. Yksi etäopetuksen hyvä puoli olikin se, että opettajat oppivat luovaa, erilaisten aineistojen käyttöä opetuksessa. Materiaaleina käytettiin perinteisten ja sähköisten oppikirjojen lisäksi esimerkiksi valmiita ja itse tehtyjä opetusvideoita, joita aiottiin hyödyntää myös etäopetuksen jälkeen.

Itse aika paljon etsin tekstejä, muokkasin, ja tein itse kaikki tehtävät. Ja jotain valmiita, joista muokkasin, kuten Yle Triple ja SanomaPro, niin kaikkea jossain määrin joutuu muokkaamaan erityisluokan olosuhteisiin sopivaksi. Kielten ja matematiikan, mitkä on haastavia, niin niiden osalta on tilanne se, että oppilailla ei ollut kaikilla kirjoja. Et täältä ei oltu annettu kaikkia kirjoja, joten loin itse tehtäviä, ja poimin netistä mitä löytyi valmiina, ja sit tein itse myöskin sinne Classroom-ympäristöön. (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 7.)

Etäopetus vaati oppilaalta toiminnanohjauksen taitoja, ja etäopetuksessa olemisen oli myös mahdollisuus opetella niitä. Oppilaat oppivat etäopetuksen aikana myös itsenäistä työskentelyä. Osalle oppilaista toiminnanohjaus ja oma-aloitteinen, itsenäinen työskentely oli vaikeaa koko etäopetuksen ajan, mutta osa oppilaista oppi näitä taitoja huomattavasti etäopetuksen aikana.

Oman toiminnan ohjaukseen tää antaa hirveesti mahdollisuuksia harjotella niitä taitoja itse. Ja kun meillä useimmiten on kaksi aikuista luokassa, niin oppilaat saa helposti apua. Niin nyt pitää tehdä ja suoriutua enemmän itse. Paljon tulee luetunymmärtämistä, että lue ohjeet. [...] Siinä pienryhmässä ehkä ohjaa ja auttaa liikaakin joissain tilanteissa. [...] Ihan mahtavaa nähdä niitä toimintamalleja, mitä on harjoiteltu, että nyt he pystyy tekee jo itsenäisemmin. (Erityisluokanopettaja, alakoulu. Haastateltava 4.)

Etäopetuksen alussa kaikki olivat uuden edessä ja kaikkien täytyi opetella paljon uutta, mikä loi me-henkeä paitsi opettajien välille, myös opettajan ja oppilaan sekä opettajan ja huoltajien välille. Etäopetusta kuvattiinkin yhdistäväksi kokemukseksi. Vaikka etäyhteyksien välityksellä opiskelu kavensi vuorovaikutusta, se antoi myös mahdollisuuden erilaiseen kohtaamiseen. Oppilaat olivat tutussa ympäristössään, ja he kertoivat erilaisia asioita elämästään kuin koulussa. Opettajat pääsivät tutustumaan paremmin huoltajiin, kun heidän kanssaan täytyi tehdä aiempaa enemmän yhteistyötä.

Monen kanssa se (huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö) on syventynyt. Ollaan uuden äärellä, tää ei oo kenenkään vika. Kaikki on ymmärtäväisiä. Rehtorikin sano, että ei oo tullu juuri yhtään mitään ikäviä viestejä, vaan kaikki ollaan samassa veneessä ja yhteistyössä yritetään luovia oikeita ratkaisua. (Laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu. Haastateltava 2.)

4 POHDINTA

Tutkimuksessani selvitin, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia ilmeni tehostetun ja erityisen tuen järjestämisessä etäopetuksena poikkeustilanteessa keväällä 2020. Haasteita olivat etäopetuksen kuormittavuus, oppilaiden välisen epätasa-arvoisuuden lisääntyminen sekä tukikeinojen soveltamisen haasteet. Mahdollisuuksia olivat mahdollisuus yksilöllisen tuen antamiseen, joustavuus sekä mahdollisuus uuden opetteluun.

Etäopetus kuormitti oppilaita, opettajia ja huoltajia. Etäopetuksen myötä opettajien työmäärä kasvoi huomattavasti. Etäopetus vaati myös paljon uuden opettelua ja uuteen sopeutumista (ks. myös Mäkelä ym. 2020). Iso osa lapsista tarvitsi etäopiskeluun paljon tukea myös huoltajilta, mikä lisäsi epätasa-arvoisuutta. Huoltajien kasvanut vastuu lastensa opiskelusta oli yksi etäopetuksen haasteista myös Mäkelän ja kumppaneiden (2020) mukaan. Myös Kankaanrannan ja Kantolan (2020) mukaan etäopetus kuormitti huoltajia valtavasti, ja lähes puolet huoltajista koki etäopetuksen aikana toimivansa lapsensa pääasiallisena opettajana.

Eriarvoisuuden vähentämiseksi ja huoltajien voimavarojen säästämiseksi opettajien toimintatapoja tulisikin yhtenäistää mahdollisia tulevia etäopetusjaksoja varten. Tuki tulee suunnitella kuitenkin tarpeen ja kohderyhmän mukaan, eikä sitä tarvitse järjestää täsmälleen samalla tavalla kaikkialla. Tuen järjestämisen keinot voivat lähiopetuksessakin vaihdella paljon eri koulujen ja kuntien välillä, mikä on hyväksyttävää, jos tuki on kuitenkin riittävän tehokasta ja kohtaa oppilaan tuen tarpeet (Pulkkinen ym. 2019). Kevään 2020 poikkeustilanteessa etäopetukseen ei ehditty valmistautua etukäteen, ja tuen laadun ja määrän erot olivat luultavasti suuremmat kuin lähiopetuksessa. On selvää, että tukea tarvitsevaa oppilasta, jolle kouluun tuleminen on mahdotonta, ei voi jättää selviämään yksin esimerkiksi tehtäväpaketeista. On kuitenkin huomioitava, että opettajien ei tarvitsisi antaa samaan aikaan etä- ja lähiopetusta, sillä se koettiin erityisen kuormittavaksi. Opetusvastuuta ei tulisi myöskään siirtää huoltajille:

etäopetuksessa opetusvastuu on opettajalla eikä huoltajalla (Opetushallitus 2020a).

Tutkimuksessani selvisi, että oppilaan toiminnanohjauksen taidot olivat keskeinen etäopiskelun sujumiseen vaikuttava tekijä, ja toiminnanohjauksen tukemisen keinot etäopetuksen aikana olivat monissa tilanteissa riittämättömiä. Etäopiskelu vaati itseohjautuvuutta, oma-aloitteisuutta ja oman toiminnan ohjauksen taitoja. Jos oppilaalla oli haasteita näissä taidoissa, etäopiskelu saattoi olla hyvin hankalaa (ks. myös Mäkelä ym. 2020). Pieni osa erityisen tuen piirissä olevista oppilaista siirtyikin takaisin lähiopetukseen poikkeustilanteen aikana joko toiminnanohjauksen haasteiden tai muiden syiden takia. Niiden oppilaiden kohdalla, joille etäopetuksen aikana käytettävissä olevat toiminnanohjauksen tukikeinot eivät olleet riittäviä, ja jotka eivät syystä tai toisesta voineet tulla lähiopetukseen, oikeus riittävään tukeen ei siis toteutunut etäopetuksen aikana (ks. Perusopetuslaki 628/1998 16§–17 §, 30§; Valtioneuvoston asetus 126/2020), mitä ei tule jättää huomiotta etäopetuksen tulevaisuutta ajatellen.

Erityisopettajat olivat huolissaan joidenkin oppilaiden hyvinvoinnista poikkeustilanteen 2020 aikana. Perusopetuslain (628/1998 29 §) mukaan kaikilla opetukseen osallistuvilla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Tutkimukseni mukaan etäopetuksen aikana kaikilla lapsilla ei kuitenkaan ollut turvallista opiskeluympäristöä. Opetushallitus (2020a) ohjeisti keväällä 2020, että lasten ja perheiden hyvinvointiin tulisi kiinnittää huomiota monialaisessa yhteistyössä myös poikkeusaikana. Kuitenkin tutkimukseni mukaan moniammatillinen yhteistyö oli etäopetuksen aikana normaalia pienemmässä roolissa, kun moniammatilliset ryhmät eivät kokoontuneet normaalisti pandemiatilanteen vuoksi (vrt. Mäkelä ym. 2020). Joskus koulun koetaan joutuvan ratkaisemaan yksin esimerkiksi sosiaalisista taustatekijöistä johtuvia ongelmia oppilaiden tilanteissa (Sergejeff 2017, 29), mikä tuntui korostuvan etäopetuksen aikana. Tiedonkulku eri ammattilaisten välillä edistää oppilaan riittävän tuen toteutumista (Hämeenaho & Keltto 2019). Moniammatillista yhteistyötä tulisikin kehittää paremmin etäopetukseen soveltuvaksi, jos etäopetusta käytetään jatkossa enemmän.

Oppimisen seuranta ja arviointi koettiin haastavaksi lukuun ottamatta yhtä poikkeavaa näkemystä, jonka mukaan oppimisen seuranta etäopetuksessa oli helpompaa kuin lähiopetuksessa. Kyseinen opettaja hyödynsi muutenkin monipuolisesti sähköisiä alustoja ja materiaaleja. Kevään 2020 etäopetusta Turkissa tutkineet Koçoğlu ja Tekdal (2020) totesivat, että opettajat, jotka osasivat käyttää sähköisiä materiaaleja riittävän hyvin ja monipuolisesti, kokivat myös opetuksen toteutuksen, seurannan ja arvioinnin sujuvan hyvin etäopetuksena. Mäkelän ja kumppaneiden (2020) mukaan opettajan motivaatio voikin olla yksi merkittävistä etäkoulun mahdollisuuksien monipuoliseen hyödyntämiseen vaikuttavista tekijöistä. Opettajien perehdyttäminen ja motivoiminen sähköisten materiaalien monipuoliseen käyttöön saattaisi siis tehdä etäopetuksena järjestetystä opetuksesta, seurannasta ja arvioinnista sujuvampaa ja lopulta vähemmän kuormittavaa.

Tutkimukseni mukaan etäopetus on joustava opetuksen järjestämisen keino (ks. myös Koçoğlu & Tekdal 2020; Mäkelä ym. 2020). Monilla oppilailla etäopiskelu sujui hyvin, ja osalla jopa paremmin kuin opiskelu koulussa. Oppilaat, joiden keskittymistä luokkahuoneen ärsykkeet häiritsevät, saattoivat omassa rauhassaan opiskellessa jopa ”puhjeta kukkaan”. Tutkimukseni mukaan etäopetuksessa oli mahdollista tarjota oppilaalle yksilöllistä tukea ja opetusta. Samanlaisia tuloksia ovat saaneet myös Mäkelä ja kumppanit (2020). Tutkimukseni tulosten mukaan etäopetus voidaan nähdä tulevaisuuden eriyttämiskeinona sekä opetuksen järjestämisen keinona niille oppilaille, jotka siitä hyötyvät, ja joille lähiopiskelu on hankalaa luokkahuoneen ärsyketulvan vuoksi (ks. myös Kankaanranta & Kantola 2020). Etäopetuksen käytöstä eriyttämiskeinona olisi hyvä keskustella myös huoltajien kanssa, kuten oppilaan tukeen liittyvistä päätöksistä yleensä (ks. Davis ym. 2012). Tutkimuksessani etäopetus nähtiin myös mahdollisuutena ennaltaehkäistä koulupudokkuutta tai järjestää yhtenäiset opetuskäytännöt oppilaille, jotka eivät syystä tai toisesta tule kouluun (vrt. Sergejeff 2017).

Tutkimukseni mukaan opettajat järjestivät tehostettua ja erityistä tukea etäopetuksena hyvin eri tavoin, ja opettajilta saadun opetuksen ja ohjauksen

määrä ja laatu vaihtelivat paljon (ks. myös Koçoğlu & Tekdal 2020). Laaja-alaiset erityisopettajat pitivät kahdenkeskisiä tuokioita kunkin oppilaan kanssa päivittäin tai viikoittain, ja erityisluokanopettajat olivat videoyhteydessä kaikkiin oppilaisiinsa useamman tunnin ajan päivässä. Kankaanranta ja Kantola (2020) saivat toisenlaisia tuloksia, kun he tutkivat etäopetuksen toteutumista huoltajien näkökulmasta. Heidän mukaansa vain noin 40 % tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevista oppilaista oli säännöllisesti yhteydessä kouluun, ja jopa yli puolilla tehostetun tai erityisen tuen oppilaista opiskelu oli pääasiassa itsenäistä työskentelyä (Kankaanranta & Kantola 2020).

Luotettavuuden tarkastelu. On mahdollista, että tutkimukseeni haastateltaviksi on ilmoittautunut opettajia, jotka ovat olleet keskimääräistä enemmän yhteydessä oppilaisiin. Haastateltaviksi ilmoittautuneilla opettajilla on voinut olla tarve saada äänensä kuuluviin ajankohtaisesta aiheesta. Tutkittavat tarvitsevatkin aina jonkin motiivin tutkimukseen osallistumiseen (Kuula 2006), mikä voi vaikuttaa siihen, millaisia opettajia tutkimukseeni osallistui, ja sitä kautta tutkimuksen tuloksiin. Pyrin välttämään sitä, että haastattelutilanteessa haastateltavat kokisivat, että arvioisin sitä, kuinka hyvin he ovat tehostettua tai erityistä tukea antaneet etäopetuksena. Tiedostin tällaisen riskin, sillä etäopetuksen antaminen oli kaikille tutkittaville uutta. Aiheen ajankohtaisuus voi vaikuttaa siihen, mitä ja miten tutkittavat kertovat haastattelussa (Hirsjärvi ym. 2009).

Etäopetuksen haasteita ja mahdollisuuksia tarkastellessa tulee huomioida, että elämä oli keväällä 2020 poikkeuksellista koulunkäynnin lisäksi myös monella muulla osa-alueella. Aiempaa useammilla perheillä oli elämässään myös muita kuormittavia tekijöitä, kuten taloudellisia huolia (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020). Tutkimukseni tulokset eivät siis ole suoraan siirrettävissä etäopetuksena järjestetyn tehostetun ja erityisen tuen haasteisiin ja mahdollisuuksiin muulloin kuin poikkeustilanteessa. Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että haastattelut on tehty poikkeuskeväänä 2020, kun etäopetus oli joko parhailaan käynnissä tai juuri päättynyt, joten asiat olivat haastateltavilla hyvin muis-

tissa. Tein haastatteluista viisi etäopetuksen aikana, kuitenkin siten että etäopetus oli jatkunut jo viikkoja, jotta käytäntöjä oli ehtinyt muodostua tehostetun ja erityisen tuen järjestämiseen etäopetuksena. Kaksi haastattelua toteutin välittömästi lähiopetukseen palaamisen jälkeen. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkimuksen tiedonantajilla on kokemusta tai tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98), ja tässä tutkimuksessa haastateltavien kokemus erityisen ja tehostetun tuen järjestämisestä etäopetuksena oli tuore ja hyvin muistissa.

Poikkeustilanteen aiheuttama etäopetus keväällä 2020 herätti itsessäni monenlaisia tunteita. Pyrin tulemaan tietoiseksi tunteista, joita ajankohtainen aihe herätti, jotta pystyin toimimaan haastattelutilanteissa mahdollisimman neutraalisti. Tämä on tärkeää, jotta tutkijan tunteet ja mielipiteet eivät vaikuttaisi haastattelun kulkuun tai siihen, mitä haastateltavat kertovat. Tutkijoilta odotetaan sitoutumattomuutta ja riippumattomuutta, mikä edellyttää neutraalia otetta tutkimustilanteessa. (Kuula 2006.) Haastattelijan onkin keskityttävä haastattelutilanteessa tutkimuksen tarkoitukseen (Patton 2002, 405). Mediassa on tutkimukseni teon aikana keskusteltu paljon etäopetuksen hankaluudesta erityisen tuen piirissä oleville oppilaille. Pyrin koko tutkimusprosessin ajan huomioimaan sen, että tällainen uutisointi aiheuttaa helposti itselleni tietynlaisia ennakkokäsityksiä aiheesta. Omien ennakkokäsitysten tiedostaminen onkin tärkeää, jotta ne eivät vaikuttaisi aineiston analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimukseni luotettavuutta parantaakseni tarkensin aiheen rajausta analyysia aloittaessani. Alun perin tarkoitukseni oli rajata tutkimus erityiseen tukeen, mitä korostin myös haastateltaville. Siitä huolimatta osa haastateltavista puhui sekä tehostetun että erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden tukemisesta. Aineistosta ei voinut tarkasti tietää, milloin kyse oli tehostetun ja milloin erityisen tuen antamisesta. Laajensin tutkimukseni koskemaan myös tehostettua tukea, jotta en tekisi johtopäätöksiä erityisen tuen antamisesta, jos haastateltava kertookin tehostetun tuen piirissä olevan oppilaan tukemisesta.

Olen pyrkinyt Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeistusten mukaisesti noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, kuten huolellisuutta,

rehellisyyttä ja tarkkuutta, koko tutkimusprosessini ajan. Kuvailin tutkimuksen toteutuksen ja analyysin mahdollisimman tarkasti, mikä parantaa tutkimuksen toistettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009). Pysin huolellisuuteen, tarkkuuteen ja rehellisyyteen myös lähteisiin viitatessani sekä aineistoa analysoidessani. Analyysin edetessä palasin useita kertoja alkuperäiseen aineistoon tutkimuksen luotettavuutta parantaakseni. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä onkin pidettävä koko ajan huoli, että abstrahoidun aineiston yhteys alkuperäiseen aineistoon on selkeä, eikä se saa hävitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 126). Perustelin tulokset aineistoesimerkein ja toin ilmi myös poikkeavat näkemykset. Pysin muutenkin raportoimaan tulokset huolellisesti ja tarkasti, kuten hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tulee tehdä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019).

Tulosten yleistäminen ei liene mielekäästä, sillä tutkittavia oli melko vähän. Haastattelin tutkimuksessani sekä laaja-alaisia erityisopettajia että erityisluokanopettajia. Laaja-alaisen erityisopettajan ja erityisluokanopettajan työnkuvat ja yhtä oppilasta kohti käytettävissä oleva aika ovat lähiopetuksessakin erilaiset, ja näin oli tutkimukseni mukaan myös etäopetuksen aikana. Olisikin mielenkiintoista tutkia etäopetuksen toteuttamista rajatummin ja tarkemmin erikseen laaja-alaisen erityisopettajien ja erityisluokanopettajien osalta.

Mikäli etäopetusta hyödynnetään jatkossa, täytyy muistaa, että etäopetuksen tulee tukea oppilaan oikeutta riittävään ja oikea-aikaiseen tukeen (ks. Perusopetuslaki 628/1998 30§), eivätkä perusteet etäopetuksen käytölle tulevaisuudessa saisi olla pelkästään esimerkiksi taloudellisia (vrt. Barbour & Reeves 2009). Etäopetuksen tulevaisuuden mahdollisuuksia punnitessa tulee lähtökohdaksi olla oppilaan etu. Erityisen tärkeää olisikin selvittää oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä etäopetuksen haasteista ja mahdollisuuksista. Etäopetuksen käyttö eriyttämisen tai opetuksen järjestämisen keinona edellyttää huolellista organisointia ja suunnittelua, jotta oppilaan oikeus tarvittavaan tukeen toteutuu.

LÄHTEET

- Barbour, M. K. & Reeves, T. C. 2009. The Reality of Virtual Schools: A Review of the Literature. *Computers & Education*, 52(2), 402–416.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L., & Fuchs, D. 2016. The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66.
- Davis, C. C., Claudius, M., Palinkas, L. A., Wong, J. B. & Leslie, L. K. 2012. Putting Families in the Center: Family Perspectives on Decision Making and ADHD and Implications for ADHD Care. *Journal of Attention Disorders*, 16(8), 675–684.
- ECDC. 2020. European Centre for Disease Prevention and Control.
<https://www.ecdc.europa.eu/en/covid-19-pandemic> [Luettu 16.4.2020.]
- Eduskunta. 2020. Valmiuslain käyttöönottoaminen koronavirustilanteessa.
https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/kotimainen_oikeus/LATI/Sivut/valmiuslain-kayttoonottaminen-koronavirustilanteessa.aspx [Luettu 25.4.2020.]
- Grigorenko, E. L. 2009. Dynamic Assessment and Response to Intervention: Two Sides of One Coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 111–132.
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. 2018. Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017: Kouluterveyskyselyn tuloksia.
- Harn, B. 2017. Making RTI Effective by Coordinating the System of Instructional Supports. *Perspectives on Language and Literacy*, 43(4), 15–18.
- Hart, J., & Stebick, D. (2016). Making the invisible visible: RtI and reading comprehension. *New England Reading Association Journal*, 51(2), 43–56, 124, 127.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2018. Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 827–843. DOI: [10.1080/01425692.2018.1426443](https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443)

- Hennink, M., Hutter, I., Bailey, A. 2020. *Qualitative Research Methods*. Sage.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, L. K., Kiuru, N. H., Mäkihonko, M. K. & Lerkkänen M-K. 2018. The role of part-time special education supporting students with reading and spelling difficulties from grade 1 to grade 2 in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 316–333. DOI: [10.1080/08856257.2017.1312798](https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312798)
- Hämeenaho, P., Keltto, T. 2019. Kun koulun tarjoama tuki ei riitä: koulun ja kuntoutuksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI Bulletin*, 29(3), 11–27.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. 2016. Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*. 31(1), 140–150. DOI: [10.1080/08856257.2015.1108042](https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108042)
- Kankaanranta, M. & Kantola, K. 2020. Etäopiskelun toteutuminen erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevien lasten ja nuorten osalta koronavuonna 2020. *Ensituloksia. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto & Neurospectrum Oy*.
- Koçoğlu, E., & Tekdal, D. 2020. Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. Department of Social Studies Education, Faculty of Education, University of Inönü, Turkey.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino: Tampere.
- Laatikainen, P. 2011. *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 16–17 a §, 30 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> [Luettu 19.4.2020.]
- Latunde, Y., & Louque, A. 2012. Investing in Collaboration: Preservice Special Educators and Their Readiness for Home School Collaboration. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 8, 73–82.

- Little, S., Marrs, H. & Bogue, H. 2017. Elementary School Psychologists and Response to Intervention (RTI). *Contemp School Psychol* 21, 103–114.
- Mellard, D. F. 2017. RTI in Early Intervention: Promise and Vulnerabilities. *Perspectives on Language and Literacy*, 43(4), 11–14.
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 12.
- Mäkelä, T., Mehtälä, S., Clements, K. & Seppä, J. 2020. Schools Went Online Over One Weekend: Opportunities and Challenges for Online Education Related to the COVID-19 Crisis. In *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning 2020*. Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 77–85.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/217288/>
 Myös: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71096>
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus 2020a. Perusopetuksen oppimisen tuen järjestäminen poikkeusoloissa 14.4.2020. <https://www.oph.fi/fi/perusopetuksen-oppimisen-tuen-jarjestaminen-poikkeusoloissa-1442020-alkaen> [Luettu 25.4.2020.]
- Opetushallitus 2020b. Kotiopetus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kotiopetus> [Luettu 24.5.2020.]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Tutkijoiden näkemyksiä koronaepidemian vaikutuksista ja tarvittavista toimenpiteistä. <https://minedu.fi/documents/1410845/4996910/Tutkijoiden+n%C3%A4kemyksi%C3%A4+koronaepidemian+vaikutuksista+ja+tarvittavista+toimenpiteist%C3%A4/c2128ade-43e4-03ac-6037-aa7b02877493/Tutkijoiden+n%C3%A4kemyksi%C3%A4+koronaepidemia+n+vaikutuksista+ja+tarvittavista+toimenpiteist%C3%A4.pdf> [Luettu 30.12.2020.]
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 16§.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> [Luettu 19.4.2020.]

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Peruskoululaki 476/1983, 33 §.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476> [Luettu 24.5.2020.]
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998, 16–18 §, 24–25 §, 29–31 §.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [Luettu 25.4.2020-11.10.2020.]
- Pulkkinen, J., Kirjavainen, T. & Jahnukainen, M. 2020. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa: tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(3), 301–309.
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Pirttimaa, R. & Jahnukainen, M. 2019. Principals' views on changes in the provision of support for learning and schooling in Finland after educational reform. *Journal of Educational Change*, 20, 137–163.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. 2019. Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability, *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 35–49.
- Saarenketo, T. 2016. Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa. Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella. *Jyväskylän yliopisto*.
- Sergejeff, J., Mantila, H., Pilbacka-Rönkä, T. 2020. *Tuuve, tuettua verkkooppimista erityistilanteissa -hankkeen loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Sergejeff, J. 2017. *Monni Online, ohjauksellista tukea perusopetuksen päättövaiheeseen ja nivelvaiheen siirtymään*. Kuntakartoituksen tuloksia. Monni Online -hanke, Euroopan sosiaalirahasto ja Valteri-koulu.
- Silverman, D. 2020. *Qualitative Research*. Sage.

- Strassfeld, N. M. 2019. Preparing Pre-Service Special Education Teachers to Facilitate Parent Involvement, Knowledge, and Advocacy: Considerations for Curriculum. *Teacher Education and Special Education*, 42(4), 283–296.
- Tartuntatautilaki 1227/2016.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161227> [Luettu 25.4.2020.]
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15(1), 37–56.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam Leben*, 21(2), 67–78.
- Tuomainen, J., Palonen, T., & Hakkarainen, K. 2012. Special Educators' Social Networks: A Multiple Case Study in a Finnish Part-Time Special Education Context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 21–38.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf [Luettu 12.3.2021]
- Tzivinikou, S. & Papoutsaki, K. 2016. Studying teaching methods, strategies and best practices for young children with special educational needs, *Early Child Development and Care*, 186(6), 971–980.
- Valtioneuvosto. 2020a. Valmiuslain käyttöönottoasetukset eduskunnalle.
https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/10616/valmiuslain-kayttoonottoasetus-eduskunnalle
 [Luettu 25.4.2020]
- Valtioneuvosto. 2020b. Valtioneuvoston linjaukset varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen, lukio- ja ammatillisen koulutuksen,

korkeakoulutuksen, vapaan sivistystyön sekä taiteen perusopetuksen järjestäjille koronavirustartuntojen leviämisen hidastamiseksi.

https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/valtioneuvoston-linjaus-suosituksista-varhaiskasvatuksen-esiopetuksen-perusopetuksen-lukio-ja-ammattillisen-koulutuksen-korkeakoulutuksen-vapaan-sivist [Luettu 25.4.2020.]

Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestämisvelvollisuutta koskevista väliaikaisista rajoituksista 126/2020.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20200126> [Luettu 25.4.2020.]

WHO 2020a. R&D Blueprint and COVID-19.

<https://www.who.int/blueprint/priority-diseases/key-action/novel-coronavirus/en/> [Luettu 16.4.2020.]

WHO 2020b. Q&A on coronaviruses (COVID-19). <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/q-a-coronaviruses> [Luettu 16.4.2020.]

WHO 2020c. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020.

<https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
[Luettu 16.4.2020.]

Wixson, K. K., & Valencia, S. W. 2011. Assessment in RTI: What teachers and specialists need to know. *The Reading Teacher*, 64(6), 466–469.

LIITTEET

Liite 1. Alkuperäinen haastattelurunko.

Aluksi

- Koko haastattelun ajan puhutaan niiden oppilaiden opetuksesta ja tukemisesta, joilla on erityisen tuen päätös, vaikka sitä ei kysymyksessä erikseen mainittaisi.
- Miten ymmärrät käsitteen erityinen tuki?
- Kuinka monelle oppilaalle olet antanut erityistä tukea etänä? Ovatko he kokonaan vai osittain etäopetuksessa? Jos osittain, minkä verran lähi-/etäopetusta?
- Oletko antanut etäopetusta ennen koronaviruksen aiheuttamaa poikkeustilannetta? Entä erityistä tukea? Millaista/Miten?
- Etäopetuksen aloittaminen: Etäopetukseen siirryttiin lyhyellä varoitusaajalla. Mitä ajattelet etäopetuksen aloituksesta, millaista se oli, miten pääsit alkuun?

Erityisopetus etänä

- Millaisia välineitä/kanavia/materiaaleja olet käyttänyt erityisen tuen antamiseen?
 - o Millaisia uusia kanavia/välineitä/materiaaleja otit käyttöön?
 - o Apuvälineet? Resurssit?
- Millaisia tuen muotoja olet käyttänyt poikkeustilanteessa? Miten tuki on käytännössä järjestetty?
- Millaisia opetusmenetelmiä olet käyttänyt poikkeustilanteen aikana?
- Millaisia samoja, ennen poikkeustilaa käytössä olleita opetusmenetelmiä olet käyttänyt? Entä uusia?
- Mitä ajattelet oppimisvaikeuksien tukemisesta etänä?
- Miten tehtävänannot ja ohjeistukset on annettu?
- Miten olet toteuttanut opetuksen vaikuttavuuden seurantaa?
- Miten olet toteuttanut arviointia?
- Millaisin keinoin olet eriyttänyt opetusta etäopetuksen aikana?
- Millaisena näet erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden mahdollisuudet osallistua opetukseen etänä?
- Mitä ajattelet oppimistavoitteista etäopetuksen aikana?

Muu tuki etänä

- Millaista koulunkäynnin tukea ja ohjausta olet antanut oppilaille etäopetuksen aikana?
- Millaisin keinoin olet tukenut oppilaan toiminnanohjausta?
- Miten olet motivoinut oppilaita?
- Oppilaan jaksamisen ja psyyken tukeminen: Miten olet tukenut, liittyen paitsi opiskeluun, myös poikkeustilanteeseen yleensä?

- Kertoisitko oppilashuoltoryhmän toiminnasta etäopetuksen aikana.
- Millaista moniammatillinen yhteistyö on ollut etäopetuksen aikana?

Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö

- Miten olet pitänyt yhteyttä oppilaaseen? Kuinka usein, ja mitkä keinot olleet toimivimpia?
- Miten olet pitänyt yhteyttä huoltajaan? Kuinka usein, ja mitkä keinot olleet toimivimpia?
- Millainen rooli huoltajilla on ollut etäopetuksen aikana?
- Mitä ajattelet huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä poikkeustilanteessa?

Etäopetuksen haasteet erityisen tuen piirissä oleville oppilaille

- Millaisena näet erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden aseman tällä hetkellä?
- Millaisia haasteita etäopetus voi tuoda oppimiseen erityisen tuen piirissä oleville oppilaille? Mistä syistä?
- Millaisia muita kuin oppimiseen liittyviä haasteita "etäkoulu" voi tuoda erityisen tuen piirissä oleville oppilaille? Mistä syistä?
- Millaisia haasteita etäopettamisessa ja etänä tukemisessa on erityisopettajan näkökulmasta?
- Mitkä muut asiat aiheuttavat haasteita liittyen erityisen tuen järjestämiseen ja antamiseen etänä?
- Huolettaako sinua jokin tässä tilanteessa erityisen tuen oppilaita ajatellen?

Etäopetuksen mahdollisuudet erityisen tuen piirissä oleville oppilaille

- Millaisia mahdollisuuksia etäopetus voi tuoda erityisen tuen piirissä olevalle oppilaalle?
- Millaisia mahdollisuuksia on erityisen tuen antamisessa etänä?
- Mitä hyvää näet tilanteessa oppimisen kannalta?
- Mitä hyvää näet tilanteessa muun tuen saamisen kannalta?
- Millaisia muita mahdollisuuksia ja hyviä puolia etäopetukseen liittyy?

Muuta

- Millaista tukea koet saaneesi etäopetuksen järjestämiseen? Entä millaisia ohjeita/neuvoja/ vinkkejä? Mistä?
- Mitä ajattelet etäopetuksesta tällä hetkellä verrattuna siihen, kun poikkeustila ja etäopetus alkoi?
- Mitä ajattelet etäopetuksen tulevaisuudesta?

Liite 2. Esimerkki analyysitaulukosta: Etäopetuksen haasteet.

| Pelkistetyt ilmaukset | Alaluokat | Yläluokat | Pääluo- kat |
|--|---|---|---|
| <p>vain vähän ohjeistusta opettajille; ohjeistus tuli ripotellen; oma rooli epäselvä; jokainen ope toteutti omalla tavallaan; oppilaan saaman tuen laatu ja määrä vaihtelee; osa yhteydessä oppilaisiin tunteja päivässä, osa kerran viikossa; ei työpuhelinta tai työpuhelin ei ole älypuhelin; aluksi kaikilla pikkuoppilailla ei ollut koneita, toisissa kouluissa puolestaan kaikilla omat ja käytetty jo kauan</p> <p>paljon kiinni huoltajasta, siitä minkä verran osaa/pystyy/ehtii olla tukena; kotiolot: paljon riippuu siitä, onko omaa paikkaa ja rauhaa tehdä koulutehtäviä; onko huoltajat tukena auttamassa avaamaan tiedostoja; onko huoltaja pitämässä vuorokausi- ja opiskelurytmiä yllä; onko kotona tai asuinpaikassa turvallista; joihinkin perheisiin vaikea saada yhteys; joidenkin perheiden katoaminen; yhteisen kielen puute; huoltajien TVT-taitojen puute</p> | <p>opettajien erilaiset käytännöt</p> <p>erilaiset resurssit</p> <p>huoltajilla erilaiset mahdollisuudet tukea oppilaat erilaisissa ympäristöissä</p> | <p>opettajilta saadun tuen määrän ja laadun vaihtelu</p> <p>Kotoa/huoltajilta saadun tuen määrän vaihtelu</p> | <p>Oppilaiden eriarvoisuuden lisääntyminen</p> |
| <p>työyhteisön puuttuminen; kollegoiden kanssa käytyjen arkikeskustelujen puute; oma ryhmä puuttuu (oppilaat); vuorovaiikutusta vähemmän ja yksipuolisempaa</p> <p>opettajien riittämättömyden tunteet; vaatii paljon suunnittelua; ennakkoon valmistelua; tehtäviä tehtiin paljon itse; aikaa menee paljon per oppilas; opettajien pitä-</p> | <p>vertaisten tuen ja seuran puute</p> <p>vuorovaikutuksen määrän väheneminen</p> | <p>vuorovai- kutuksen kapeutu- minen</p> | <p>kuor- mitta- vuus</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>nyt opetella ja löytää kokeilemalla toimivimmat käytännöt; vaatii paljon oppilaalta itseohjautuvuutta ja omatoimisuutta, oman toiminnan ohjausta; huoltajat kuormittuneita; väsyminen (opet, oppilaat ja huoltajat)</p> <p>yläkoulussa mt-ongelmat lisääntyivät; oppilaiden itsestä huolehtiminen huononi: vuorokausirytm, harrastukset ja ystävien näkeminen saattoi jäädä pois; korona ahdisti; oman kotitilanteen vertaaminen instagramin idyllisiin kotoilu-päivityksiin; "jotkut lapset oman onnensa nojassa siellä kotona"</p> | <p>opettajien lisääntynyt työmäärä</p> <p>uuden opettelu, sopeutumisen ja joustavuuden vaatimus</p> <p>itsestä huolehtiminen heikentyi</p> <p>ahdistus ja turvattomuus tilanteesta</p> <p>arjen rytmittämisen pulmat</p> | <p>väsyminen</p> <p>pahoinvointi</p> | |
| <p>haastavimpia matikka, kielet, taito- ja taideaineet; konkreettisten materiaalien puute ja hyödyntämisen vaikeus; pelit, leikit, retket, keholliset harjoitukset jne jäivät suurelta osin pois;</p> <p>luonnolliset oppituntikeskustelut, jotka iso osa oppimista jäi pois; netti pätkii, linkki ei toimi jne</p> <p>epävarmuus siitä, miten saa opetettua; oppimisen etenemistä ei näe suoraan, ollaan muiden tietojen varassa; ei oikein tiedä mitä siellä kotona tehdään; ns. jatkuva arviointi ei ollut mahdollista samalla tavalla kuin koulussa; kokeita kyllä tehtiin; kaikki tehtävät jäävät selvänä datana ylös, jolloin seuranta helpompaa kuin normaalisti</p> | <p>toiminnallisuuden vähäisyys</p> <p>Dialogisuuden puuttuminen opetuksesta</p> <p>tekniset ongelmat</p> <p>oppimisen ja oppilaan työskentelyn sujumisen seuraaminen haastavaa (yksi poikkeava näkemys: seuranta helpompaa)</p> <p>arviointimenetelmien käytön kapeutuminen</p> | <p>opetuksen liittyvät haasteet</p> <p>seuranta ja arviointi hankalaa</p> | <p>Tuki-keinojen soveltamisen haasteet</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>HUOM! tämä on muista poikkeava näkemys</p> <p>oppilas saattaa kadota videoyhteyden päästä; oppilailla vaikea herätä aamulla, vaikea ryhtyä töihin, paljon muuta viri-kettä kotona; päivän rytmittämisen vai-keus; koulun struktuuri ei ole tukemassa; etäkoulu niille haastavaa, joilla toim.ohj.ongelmia</p> <p>ohr ei kokoontunut normaalisti; tiedon-kulku oli heikompaa opettajan ja muiden (psykologi, kuraattori..) välillä</p> | <p>koulun struktuurin puuttuminen</p> <p>Vaikeudet ohjata etänä</p> <p>Oppilashuoltoryhmän vähäisempi toiminta, opettajien epätietoisuus muiden ammattilaisten toiminnasta</p> | <p>toiminanohjauksen tukeminen haastavaa</p> <p>Moniammatilliset yhteistyön toteutuksen haasteet</p> | |
|--|--|--|--|

Liite 1. Esimerkki analyysitaulukosta. Taulukossa näkyvät pääluokat *oppilaiden eriarvoisuuden lisääntyminen, kuormittavuus ja tukikeinojen soveltamisen haasteet* kuuluvat yhdistävään luokkaan *etäopetuksen haasteet*, joka on yhteydessä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Taulukossa ei ole kaikkia pelkistettyjä ilmauksia niiden suuren määrän vuoksi. Yhtä asiaa saattoi kuvata useat pelkistetyt ilmaukset, jolloin osa niistä on jätetty pois.