

Itseohjautuva opettaja?
Aineenopettajien kokemuksia itseohjautuvasta
työssä oppimisesta etäopetuskontekstissa
Reeta Kotkamaa

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kotkamaa, Reeta. 2022. Itseohjautuva opettaja? Aineenopettajien kokemuksia itseohjautuvasta työssä oppimisesta etäopetuskontekstissa. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 74 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin aineenopettajien kokemuksia itseohjautuvasta työssä oppimisesta koronaviruspandemian aikaisessa etäopetuskontekstissa. Tutkimuksessa hyödynnettiin itseohjautuvan oppimisen prosessimallia, jonka vaiheiden pohjalta opettajien yksilöllisiä työssä oppimisen kokemuksia tulkittiin. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin opettajien etäopetuskontekstissa kokemia itseohjautuvan oppimisen haasteita ja mahdollisuuksia.

Tutkimus oli menetelmältään laadullinen. Tutkimusaineistona käytettiin aineenopettajille tehtyjä teemahaastatteluja, joihin osallistui seitsemän opettajaa eri puolilta Suomea. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, mikä mahdollisti aineistosta nousevien luokkien muodostamisen itseohjautuvan oppimisen prosessimallin vakiintuneiden vaiheiden yhteyteen.

Aineenopettajat määrittelivät oppimistarpeita, muodostivat oppimistavoitteita, tunnistivat resursseja, valitsivat soveltuvia oppimisstrategioita ja arvioivat oppimistuloksia. Haasteita opettajien itseohjautuvalle oppimiselle aiheuttivat tekniset haasteet, riittämättömyyden kokemukset ja työhyvinvoinnin heikkene-
misen kokemukset. Etäopetuskonteksti mahdollisti opettajien ammatillisen osaamisen monipuolistumisen, lähiopetuksen arvostuksen kasvamisen ja itseluottamuksen vahvistumisen itseohjautuvan oppimisen myötä.

Aineenopettajien kokemukset itseohjautuvasta oppimisesta olivat moninaisia ja ne mukailivat itseohjautuvan prosessimallin vaiheita luontevasti. Opettajat kokivat etäopetuskontekstin haasteelliseksi, mutta kontekstin myötä saavutetut taidot hyödyllisiksi oman ammattitaidon kehittymisen kannalta.

Asiasanat: itseohjautuva oppiminen, työssä oppiminen, etäopetus, aineenopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 ITSEOHJAUTUVA TYÖSSÄ OPPIMINEN	7
2.1 Andragogiikka – teoria aikuisen oppimisesta	7
2.2 Itseohjautuva oppiminen ilmiönä	10
2.3 Työssä oppiminen ilmiönä	13
2.3.1 Työssä oppimisen määritelmä ja luonne	13
2.3.2 Itseohjautuva työssä oppiminen muuttuvassa työelämässä ...	15
3 OPETTAJAN ITSEOHJAUTUVA OPPIMINEN	
ETÄOPETUSKONTEKSTISSA.....	18
3.1 Itseohjautuva oppiminen opettajan työssä	18
3.2 Koronaviruspandemia ja etäopetus	20
3.2.1 Oppilaitoksiin kohdistuneet toimenpiteet Suomessa	20
3.2.2 Etäopetuksen vaikutukset opettajan työhön.....	21
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1 Tutkimuksen taustaoletukset ja tutkimusaineisto	25
5.2 Tutkimusaineiston keruu.....	28
5.3 Aineiston analyysi	31
5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	32
6 TULOKSET.....	37
6.1 ”Kyllä mä koen, että se oli semmoinen hyvä kokemus”	37
6.1.1 Oppimistarpeiden määrittelemine	37
6.1.2 Oppimistavoitteiden muodostaminen.....	40

	4
6.1.3 Resurssien tunnistaminen	43
6.1.4 Oppimisstrategioiden valitseminen ja toteuttaminen	45
6.1.5 Oppimistulosten arvioiminen	48
6.2 "Siinä oli pakko opetella kaiken maailman juttuja"	50
6.2.1 Itseohjautuvan oppimisen haasteet	50
6.2.2 Itseohjautuvan oppimisen mahdollisuudet	52
7 POHDINTA.....	55
7.1 Aluksi.....	55
7.2 Etäopetusaika kehysti opettajien kokemukset	55
7.3 Haasteista itseohjautuvan oppimisen mahdollisuuksiin.....	59
7.4 Lopuksi.....	61
LÄHTEET	65
LIITTEET.....	73

1 JOHDANTO

Nyky-yhteiskunta elää jatkuvassa muutoksen tilassa. Yksilötasolla oppimisesta on tullut keskeinen keino, joka mahdollistaa toimimisen ja menestymisen muuttuvassa yhteiskunnassa (Tynjälä 2007, 131–132). Erilaiset muutokset vaikuttavat voimakkaasti myös työelämään, joka sekkin vaatii tekijöiltään valmiutta ja joustavuutta uuden oppimista kohtaan (Fenwick 2008a, 227; Illeris 2014; Knowles, Holton & Swanson 2015, 212–217; Lehtinen, Hakkarainen & Palonen 2014; Lemmetty 2020; Lemmetty & Collin 2019a). Kouluttautumista ja ammattitaidon kehittämistä voidaankin pitää jokaiselle yksilölle kuuluvana velvollisuutena (Illeris 2014, 30). Työssä oppimisesta on tullut yksi merkittävä tekijä aikuisten elämässä, sillä nykypäivän työelämä koostuu moninaisista oppimistilanteista (Lemmetty & Collin 2019a, 272).

Viime aikoina nimenomaan työelämään kohdistuneet muutokset ovat olleet näkyvämpiä ja nopeampia kuin ehkä koskaan aikaisemmin nykytyön historiassa. Vuodet 2020–2022 tullaan epäilemättä muistamaan koronaviruksen (SARS-Cov-2) leviämisen aiheuttamasta pandemiasta eli maailmanlaajuisesta epidemiasta. Pandemian seurauksena työn tekemisen käytännöt ovat mullistuneet suomalaisessakin yhteiskunnassa monilla eri toimialoilla – osittain ehkä pysyvästikin. Opettajan professio on yksi esimerkki niistä lukuisista ammattialoista, joihin pandemialla on ollut suuri vaikutus. Opetustyössä muutostekijät ovat toisaalta arkipäivää, mutta pandemian mukanaan tuomat epätavalliset puitteet ovat vaatineet opettajilta myös itseohjautuvaa oppimista.

Ilmiönä itseohjautuvuus on saanut entistä enemmän painoarvoa viime vuosina (Salovaara 2019, 97), vaikka se ei olekaan käsitteenä uusi (ks. Lindeman 2020/1926). Työelämässä tapahtuvasta itseohjautuvasta oppimisesta alettiin puhua entistä laajemmin 1990-luvulla, samalla kun jatkuvan kouluttautumisen tarpeen huomattiin lisääntyvän (Lemmetty & Collin 2019a, 272). Knowles (1975, 18) mieltää itseohjautuvan oppimisen prosessiksi, jossa yksilö määrittelee omat oppimistarpeensa ja oppimistavoitteensa sekä hyödyntää erilaisia resursseja ja stra-

tegioita päämääriinsä päästäkseen. Lisäksi aikuinen oppija arvioi tietoisesti saavuttamiaan oppimistuloksia. Itseohjautuva oppiminen perustuu andragogiikkaan (Lemmetty 2020, 20), joka on teoria aikuisen oppimisesta (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 83).

Tarkastelen tässä pro gradu -tutkielmassa aineenopettajien omakohtaisia kokemuksia itseohjautuvasta työssä oppimisesta. Tutkin opettajien itseohjautuvia oppimisprosesseja koronaviruspandemian aiheuttamassa etäopetuskontekstissa, joka on luonut erittäin poikkeukselliset olosuhteet opettajien työlle. Hyödynnän tutkimuksessani Knowlesin (1975) itseohjautuvan oppimisen prosessimallia tulkitessani opettajien subjektiivisia kokemuksia. Knowlesin klassikoksi muodostuneen mallin etuna on sen moniulotteisuus, sillä mallissa yksilön aktiivinen rooli korostuu sekä omien oppimistarpeiden määrittelijänä että oppimista edistävien puitteiden luojana (ks. Boyer, Edmondson, Artis & Fleming 2014; Knowles ym. 2015; Porter, Rathert & Lawong 2020; Raemdonck, Thijssen & Greef 2017). Lisäksi käsittelen opettajien kokemuksia itseohjautuvaan työssä oppimiseen liittyvistä haasteista ja mahdollisuuksista, joita etäopetusjaksot ovat tuoneet mukanaan. Tutkimuksen aineistona käytän aineenopettajille suunnattuja teema-haastatteluja, joita analysoin teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta luokittelemalla aineistoa.

Tämä työ etenee rakenteellisesti siten, että johdannon jälkeen käsittelen kahdessa seuraavassa pääluvussa tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja kontekstia. Teoriaosuuden jälkeen käyn läpi tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset sekä kerron tutkimuksen toteuttamisesta, kuten tutkimusaineistosta, metodologisista valinnoista ja eettisistä ratkaisuksista. Kuudennessa pääluvussa tuon esiin keskeisimmät tutkimustulokset. Pro gradu -tutkielma päättyy kokoavaan pohdintalukuun, jossa tarkastelen tutkimustuloksia teoriataustaa ja aikaisempia tutkimuksia vasten. Lisäksi pohdin tutkimukseni antia, kuten tulosten hyödynnettävyyttä ja potentiaalisia jatkotutkimusaiheita.

2 ITSEOHJAUTUVA TYÖSSÄ OPPIMINEN

2.1 Andragogiikka - teoria aikuisen oppimisesta

The whole of life is learning, therefore education can have no endings (Lindeman 2020/1926, 6).

Oppiminen on laaja ja moniulotteinen käsite, jota määritellään tutkijakohtaisesti erilaisin painotuksin. Illerisin (2009, 7; 2014, 33) käsityksen mukaan kaikki prosessit, jotka aikaansaavat pysyvän muutoksen yksilön suorituskyvyssä, mutta jotka eivät ole seurausta ainoastaan yksilön biologisesta kypsymisestä, aikuistumisesta tai ikääntymisestä, ovat oppimista. Myös Merriam ym. (2007, 1–3) näkevät oppimisen ennen kaikkea yksilöllisenä prosessina. Aikuisen oppijan kohdalla kyseinen prosessi saa kontekstinsa aikuisen elämästä ja kokemusmaailmasta, sosiaalisista suhteista sekä ympäröivästä yhteiskunnasta. Teoreetikoista erityisesti Jarvis (2012, 1–16) korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta täsmentäessään oppimisen olevan toimintaa, jossa kokemus muuttuu tiedoiksi, taidoiksi tai asenteiksi. Knowles ym. (2015, 157) määrittelevät aikuisen oppimisen prosessiksi, jonka myötä yksilöt hankkivat tietoa ja asiantuntemusta.

Aikuisen oppimiseen liittyvä kokemuksellinen teoria - andragogiikka - on yksi tunnetuimmista aikuisen oppimisen teorioista (Merriam ym. 2007, 83). Teorian lähtökohtana voidaan pitää ymmärrystä ja luottamusta aikuisen ihmisen potentiaaliin ja kykyyn ajatella itse, jolloin teorian keskiössä on nimenomaan oppija itse (Malinen & Piirainen 2020). Andragogiikka on henkilöitynyt vahvasti Malcolm S. Knowlesiin, jonka myötä andragogiikan käsite tuli laajempaan tietoisuuteen 1970-luvulla. Termin historiaa voidaan kuitenkin jäljittää aina vuoteen 1833 saakka, jolloin saksalainen opettaja Alexander Kapp käytti andragogiikan käsitettä ensimmäisen kerran aikuisten oppimisprosessia kuvatessaan (Aubrey & Riley 2019, 107; Malinen & Piirainen 2020). Yhtenä andragogiikan klassikkona ja Knowlesin esikuvana voidaan pitää myös Eduard C. Lindemania, joka loi pohjan systemaattiselle aikuiskasvatustieteelliselle teorialle (Aubrey & Riley 2019, 107; Knowles ym. 2015, 49; Lemmetty 2020, 18; Malinen & Piirainen 2020). Lindeman

(2020/1927) korosti alun perin vuonna 1926 julkaistussa teoksessaan oppimista sosiaalisena ilmiönä. Hänen mukaansa aikuisten oppijoiden omakohtaiset kokemukset ovat oppimisen tärkein perusta. Aikuisella on myös vahva tarve itseohjautuvuuteen, vaikka ihmisen ikääntymisen seurauksena oppimisen yksilölliset erot kasvavat (ks. myös Aubrey & Riley 2019, 107; Knowles ym. 2015, 49; Lemmetty 2020, 18; Malinen & Piirainen 2020).

Knowles tutustui andragogiikan käsitteeseen aikuiskouluttaja Dusan Savicevicin kautta 1960-luvulla. Knowles huomasi andragogiikan olevan termi, jonka avulla aikuisten oppimiseen liittyviä käsitteitä pystyttiin integroimaan. Andragogiikasta kehittyi aikuiskasvatustieteen olennainen osa-alue erotuksena pedagogiikalle, jolla viitattiin ennen kaikkea lasten oppimiseen, formaaliin koulutusjärjestelmään ja opettajan auktoriteettiin. (Aubrey & Riley 2019, 104–105; Knowles ym. 2015, 38–40; Malinen & Piirainen 2020.)

Andragogiikan vahvuutena voidaan pitää teorian joustavuutta, sillä sen periaatteita voidaan Knowlesin ym. (2015, 4) mukaan soveltaa kaikenlaisiin aikuisten oppimistilanteisiin. Andragoginen teoria perustuu kuuteen aikuisen oppimiseen liittyvään oletukseen, joista 1. ja 6. oletuksen Knowles tosin on ottanut mukaan vasta myöhemmässä vaiheessa (Knowles ym. 2015, 43–47):

1. *Oppijan oppimistarve.* Aikuisella on tarve ja syy oppimiselle. Oppimisella tulee olla jotakin arvoa oppijalle.
2. *Oppijan minäkäsitys.* Aikuinen on vastuussa omasta elämästään ja omista päätöksistään. Aikuinen on autonominen ja itseohjautuva.
3. *Oppijan aikaisempien kokemusten rooli.* Aikuisella on rikas kokemuspohja oppimisessa hyödynnettäväksi, mikä vaatii yksilöllisyyden huomioimista oppimiseen ja ohjaukseen liittyen.
4. *Oppijan oppimisvalmius.* Aikuinen on valmis oppimaan asioita, joita hän tarvitsee elämässään. Valmius oppimiselle on erilaista eri elämänvaiheissa.
5. *Oppimisorientaatio.* Aikuisen oppiminen saa kontekstinsa todellisesta elämästä ollen siten tehtävä- ja ongelmanratkaisukeskeistä.

6. *Motivaatio*. Aikuinen reagoi ulkoisiin motivaatiotekijöihin, mutta oppimiselle voimakkain motivaatio, kuten esimerkiksi työtyytyväisyyden tai paremman elämänlaadun tavoittelu, tulee sisältäpäin.

Andragogiikka on saanut eri aikoina osakseen paljon kritiikkiä (ks. esim. Jarvis 2012, 9–11; Merriam 2001, 5–6). 1970- ja 1980-luvuilla kiisteltiin esimerkiksi siitä, voidaanko andragogiikkaa pitää lainkaan teoriana, vai onko se pikemminkin koelma aikuiseen oppijaan liittyvistä ominaisuuksista. Andragogiikkaa on kritisoitu myös kyseenalaistamalla sen peruslähtökohtia. Kritiikin mukaan andragogiikan oletukset aikuisista saattavat olla vääristyneitä tai niitä voidaan soveltaa osittain myös lapsia koskeviksi. (Merriam 2001, 5–6.) Nykykäsityksen mukaan esimerkiksi itseohjautuvuutta ei saisi olettaa aikuiseen automaattisesti kuuluvaksi ominaisuudeksi, vaan ennemminkin kontekstisidonnaiseksi taidoksi, jota voi opetella (Lemmetty & Collin 2019a, 265). Toisaalta myös lapset voivat osoittaa itseohjautuvuuden ja itsenäisen toimijuuden merkkejä jo varhaisessa vaiheessa (Merriam 2001, 5–6).

Toinen paljon kritiikkiä saanut andragoginen oletus liittyy motivaatiotekijöihin, sillä todellisuudessa myös aikuiset saattavat kiinnostua oppimisesta ensisijaisesti ulkoisten motivaatiotekijöiden takia. Työpaikan säilyttäminen on yksi esimerkki ulkoisesta motiivista, joka edesauttaa työntekijän osallistumista vaikkapa työnantajan organisoimaan koulutukseen. Lapset puolestaan voivat olla motivoituneita oppijoita puhtaan sisäisen innostuksen myötä. (Merriam 2001, 5–6.) Andragogista teoriaa on kehitetty saadun kritiikin myötä, ja pedagogiikka ja andragogiikka voidaankin nykyisin nähdä eräänlaisena jatkumona sen sijaan, että ne olisivat toisilleen vastakkaisia ilmiöitä. Oppimistilanteissa voidaan siten soveltaa kulloisenkin kontekstin mukaan joko pedagogisia tai andragogisia toimintatapoja. (Knowles ym. 2015, 48.)

Kritiikistä huolimatta andragogiikka tarjoaa selkeät lähtökohdat aikuisen oppimisen tutkimiselle. Andragogiikan hyödyntäminen työelämäkontekstissa tapahtuvan itseohjautuvan oppimisen teoreettisena viitekehyksenä on Lemme-

tyn (2020, 20) mukaan perusteltua, sillä itseohjautuva oppiminen pohjautuu andragogiikkaan. Itseohjautuvuus ja yksilölliset itseohjautuvan oppimisen tavoitteet soveltuvat hyvin oppimisen tarkasteluun nykypäivän hektisessä työelämässä, joka korostaa sekä työntekijän vastuuta että vapautta.

2.2 Itseohjautuva oppiminen ilmiönä

Lindeman (2020/1926) oletti jo 1920-luvulla, että aikuisella on luontainen tarve itseohjautuvuuteen. Aikuiskasvatustieteessä itseohjautuvuuden käsite onkin Lemmetyn ja Collinin (2019a, 266) mukaan viitannut alun perin nimenomaan itseohjautuvuuden tarpeeseen. Kasvatustieteiden ohella itseohjautuvuutta on tarkasteltu vuosien saatossa myös lukuisilla muilla tieteenaloilla (Merriam ym. 2007, 105), kuten esimerkiksi psykologiassa ja kauppatieteissä, mutta myös esimerkiksi organisaatioiden henkilöstöhallintoon keskittyvissä tutkimuksissa (Raemdonck ym. 2017, 401).

Itseohjautuvuus on käsitteenä moninainen ja kiistanalainen, eikä sille ole olemassa yhtä yksiselitteistä määritelmää (Merriam ym. 2007, 128; Raemdonck ym. 2017, 405; Salovaara 2019, 97; Savaspuro 2019, 25). Salovaaran (2019, 104–106) mukaan itseohjautuvuus (*self-directedness*) yhdistetään useimmiten yksilötasoon, mutta sillä voidaan lisäksi viitata tiimi- ja organisaatiotasoihin. Tiimitasolla itseohjautuvuuden ilmiötä on tutkittu jo verrattain pitkään, kun sitä vastoin organisaatiotasolla akateeminen tutkimus on vielä melko uusi asia (Savaspuro 2019, 25). Käsitteen moninaisuutta kuvaa myös siihen liittyvien englanninkielisten termien runsaus. Yksilön itseohjautuvuuteen viittaavia, mutta suomen kielessä yleensä enemmänkin itsensä johtamiseen kytkeytyviä termejä ovat englanniksi *self-management*, *self-leadership*, *self-determination* ja *self-control*. (Salovaara 2019, 104–106.) Tunnettu ja yksilötasolla paljon hyödynnetty teoria on Decin ja Ryanin (2000) itseohjautuvuusteoria (*self-determination theory*). Teorian mukaan tiettyjen tarpeiden, kuten kyvykkyyden, autonomisuuden ja yhteisöön kuulumisen vahvistaminen vaikuttaa positiivisesti ihmisen motivaatioon ja toimintaan esimerkiksi työelämässä.

Aikuiskasvatustieteessä itseohjautuvuuteen liittyvä tutkimuksellinen kiinnostus kohdistuu ennen kaikkea oppimiseen ja oppijan vastuuseen (Lemmetty 2020, 17). Raemdonck ym. (2017, 404) näkevät itseohjautuvan oppimisen käsitteessä yhtymäkohtia erityisesti kognitiivisessa psykologiassa käytettyyn oppimisen itsesäätely -termiin (*self-regulated learning*). Itseohjautuvan oppimisen käsitettä käytetään kuitenkin enemmän formaalin koulutuksen ulkopuolella, kun taas oppimisen itsesäätely -käsitettä hyödynnetään ensisijaisesti formaalien oppilaitosten yhteydessä, jolloin sillä viitataan esimerkiksi yksittäisten tehtävien toteuttamiseen liittyviin yksilöllisiin itsesäätelyprosesseihin. Oppimisen kontekstissa sekä sisäiset että ulkoiset tekijät vaikuttavat yksilön itseohjautuvuuteen ja itsesäätelyyn, mutta erilaisin painotuksin. Itseohjautuvuuteen liittyen korostetaan enemmän ulkoisia tekijöitä ja oppimisprosessia kokonaisuutena, kun taas itsesäätelyyn liittyen tähdennetään erityisesti kognitiivisia ja metakognitiivisia tekijöitä.

Aikuiskasvatustieteessä itseohjautuva oppiminen on yksi tutkituimmista aikuisen oppimiseen liittyvistä teemoista, vaikkakin itseohjautuvan oppimisen tutkimus on muihin oppimiseen liittyviin teemoihin verrattuna nuorta (Merriam ym. 2007, 105; ks. myös Curran ym. 2019, 76). Ellingerin (2004, 159) mukaan oppimiseen liittyvää itseohjautuvuutta määritellään kirjallisuudessa monin eri tavoin. Andragogiikkaan pohjautuen Knowles (1975, 18) täsmentää itseohjautuvan oppimisen olevan prosessi, jossa yksilö on aloitteellinen, joko toisten avustuksella tai ilman, määritellessään omat oppimistarpeensa ja tavoitteensa, hyödyntäessään käytettävissä olevia inhimillisiä ja materiaalisia resursseja valitsemansa oppimisstrategian toteuttamiseksi sekä arvioidessaan saavutettuja oppimistuloksia. Knowlesin (1975, 18) mukaan oppimisprosessista voidaan siten erottaa viisi merkittävää vaihetta (ks. myös Boyer ym. 2014, 20; Merriam ym. 2007, 111; Porter ym. 2020, 3), joita hyödynnän myös tämän tutkimuksen pohjana:

1. Oppimistarpeiden määrittäminen
2. Oppimistavoitteiden muodostaminen
3. Inhimillisten ja materiaalistien resurssien tunnistaminen
4. Soveltuvien oppimisstrategioiden valitseminen ja toteuttaminen

5. Oppimistulosten arvioiminen

Raemdonck ym. (2017, 402–403, 407) tarkentavat, että yksilö ottaa itse vastuun koko oppimisprosessistaan, alkaen oppimistarpeiden määrittelystä ja -prosessin suunnittelusta. Yksilön vastuu ja aloitteellisuus (ks. myös Lemmetty & Collin 2019b, 16) ulottuvat myös prosessin toteuttamiseen ja arviointiin. Samoin esimerkiksi Salovaara (2019, 105) korostaa oppimiseen liittyvän itseohjautuvuuden olevan yksilön tai ryhmän vastuunottoa, joka näyttäytyy oppimisprosessin eri vaiheissa. Vastuun ohella oppimiseen liittyy andragogiseen teoriaan pohjautuen voimakkaasti myös itsenäisyys ja kokemuksellisuus, joten itseohjautuvaa oppimista on senkin vuoksi tarkasteltu verrattain yksilölähtöisesti. Oppimiseen liittyvät, yksilön ulkopuoliset tekijät sekä oppimisen ympäristöt ovat jääneet yleensä tutkimuksissa vähemmälle huomiolle. (Lemmetty 2020, 83.)

Itseohjautuvan oppimisen prosessimalleille (Knowles 1975; Tough 1971) on alun perin ollut tyypillistä mallien lineaarisuus eli oppijan ajatellaan seuraavan toiminnassaan ennalta määriteltäjä askelmia, kuten Knowlesin (1975, 18) määritelmästä huomataan (ks. myös Merriam ym. 2007, 110–111). Aikuinen nähdään autonomisena ja itseohjautuvana henkilönä, joka hyödyntää aikaisempia kokemuksiaan oppimisessa, ollen motivoitunut sekä kykenevä johtamaan omaa oppimisprosessiaan (Knowles 1975). Edellä mainittujen hahmotelmien jälkeen on kehitelty lukuisia muitakin oppimismalleja, joilla on pyritty selittämään itseohjautuvan oppimisen tekijöitä (Curran ym. 2019, 77). Myöhemmin kehitetyt mallit ovat ottaneet huomioon muun muassa oppimisen kontekstisidonnaisuuden ja luonteen (Lemmetty & Collin 2019a, 268). Syklisen itseohjautuvan oppimisen mallien mukaan oppija ei välttämättä etene oppimisprosessissa tietyssä järjestyksessä, vaan hän määrittelee tarvittaessa uudelleen toimintaansa (Raemdonck ym. 2017, 407–409). Prosessinäkökulma, jossa itseohjautuva oppiminen nähdään dynaamisena ilmiönä, on tutkimuksellisesti suosituin lähtökohta itseohjautuvan oppimisen tarkasteluun (Raemdock ym. 2017, 402–403, 407; Merriam ym. 2017, 110).

Nykykäsityksen mukaan oppimiseen liittyvää itseohjautuvuutta ei tule pitää automaattisesti aikuiselle kuuluvana ominaisuutena, vaan kontekstisidonnaisena taitona, jota voi opetella. (Lemmetty & Collin 2019a, 265). Olosuhteet, kuten kulttuuriin ja ympäristöön liittyvät tekijät sekä eri elämänvaiheiden tarjoamat mahdollisuudet, mutta myös vaatimukset, vaikuttavat siihen, että itseohjautuvuuden taito saattaa kehittyä, muuttua ja olla eri tavoin sovellettavissa aika-, paikka- ja tilannekohtaisesti (Raemdonck ym. 2007, 402–403). Oppijakeskeisyydestä huolimatta itseohjautuvuutta säätelee oppimistilanteessa vahvasti myös yhteisöllisyys, vuorovaikutus, ohjaus ja tuki. Ihmiset ja ryhmät tarvitsevat eri tilanteissa erilaista tukea, mikä luo haasteita oppimisprosessille. (Lemmetty & Collin 2019a, 268–269.) Aikuiselle ihmiselle työssä oppiminen on yksi keskeinen oppimisen muoto, joka tarjoaa mahdollisuuden itseohjautuvaan oppimiseen.

2.3 Työssä oppiminen ilmiönä

2.3.1 Työssä oppimisen määritelmä ja luonne

Oppiminen on perinteisesti liitetty formaaliin koulutukseen kuuluvaksi toiminnaksi (Tynjälä 2007, 131). Virallisten oppilaitosten lisäksi oppimista tapahtuu kuitenkin jatkuvasti lukuisissa muissa yhteyksissä ja ympäristöissä (Billett 2004; Eraut 2004, 247), kuten esimerkiksi harrastuksissa ja työpaikoilla. Työssä oppiminen on poikkitieteellinen ja laaja ilmiö, josta eri tieteenaloja edustavat tutkijat ovat kiinnostuneet viime vuosikymmeninä runsaasti – suurelta osin yhteiskunnallisten ja työelämään liittyvien nopeiden muutosten seurauksena (Collin 2005, 11; Fenwick 2008a, 227; Tynjälä 2007, 131–134). Kiinnostuksen kasvusta huolimatta, työssä oppimisen ilmiöltä on puuttunut kattava teoriapohja ja yksiselitteiset käsitteet, minkä vuoksi ilmiön tutkiminen on ollut metodologisesti haastavaa (Collin 2005, 35).

Oppimisen moninaisten muotojen lisäksi myös työn määritelmä on häilyvä. Työ voi esimerkiksi olla ansio- tai vapaaehtoistyötä, materiaalista tai virtuaalista työtä, ja sitä voidaan tehdä sekä julkisella että yksityisellä sektorilla, mutta myös vaikkapa yhdistyspuolella. Ansiotyö voi olla vierasmääräytyntä palkkatyötä

tai autonomista yrittäjyyttä. Työpaikat ovat mitä vaihtelevimpia organisaatioita, ja työtä tehdään fyysisesti muuallakin, kuin työpaikkojen varsinaisissa toimitiloissa. (Fenwick 2008b, 18–19.) Samakaan työympäristö ei näyttäydy työyhteisöön kuuluville henkilöille samankaltaisena, sillä sen lisäksi, että työntekijät eroavat toisistaan esimerkiksi iältään, koulutustaustaltaan, työkokemukseltaan ja ammattiasemaltaan, on heillä myös erilaiset tavat suhtautua työhön ja työssä tapahtuvaan oppimiseen (Tynjälä 2007, 132).

Oppiminen nähdään paitsi yksilöllisenä myös sosiaalisena prosessina (ks. Illeris 2009; 2014; Jarvis 2012; Merriam ym. 2007). Työssä oppiminen ei Billettin (2004) näkemyksen mukaan poikkea kyseisestä oletuksesta, sillä siinä korostuu yksilön oma toimijuus ja aktiivinen osallistuminen itse työhön sekä sosiaaliseen kanssakäymiseen. Toisaalta esimerkiksi Eraut (2004, 247) korostaa virallisten oppilaitosten ulkopuolella tapahtuvassa oppimisessa nimenomaan yksilön toimijuutta, vaikka hänkin tunnistaa työssä oppimisen sosiaalisen ulottuvuuden. Työssä oppimista voidaan tarkastella esimerkiksi yksilö-, tiimi- tai organisaatio-tasolla. Työssä myös opitaan monin erilaisin tavoin. Työssä oppimista tapahtuu muun muassa itse työnteon kautta, vuorovaikutuksessa yhdessä kollegojen sekä asiakkaiden kanssa, uusia ja haastavia tehtäviä ratkaistaessa, omakohtaisia kokemuksia reflektoiden ja arvioiden sekä kouluttautumisen kautta. (Tynjälä 2007, 134.) Raemdonck ym. (2017, 402) lisäävät myös erilaisiin työpajoihin osallistumisen sekä tiedon etsimisen olevan esimerkkejä työelämässä tapahtuvasta oppimisesta.

Työssä tapahtuva oppiminen on luonteeltaan pääsääntöisesti informaalialla, toisin kuin oppilaitoksissa annettava, virallisiin opetussuunnitelmiin tukeutuva formaali opetus (Merriam ym. 2007, 35–36; Tynjälä 2007, 133; Yeo 2008, 317–318), vaikka kyseistä jaottelua myös kritisoidaan (esim. Billett 2004, 313–314). Informaali oppiminen on oppijalle formaaliin oppimiseen verrattuna joustavampaa ja vapaampaa (Eraut 2004, 247), jolloin informaali työssä oppiminen voi olla täysin suunnittelematonta ja satunnaista, ilman etukäteen määriteltyjä oppimistarpeita (Illeris 2014, 133–134) tai haluttuja tuloksia. Oppiminen on silloin luonteva osa

työntekoa – eräänlainen työnteon sivutuote – jota työntekijän voi olla vaikea erikseen havaita. Informaali oppiminen tuottaa tyypillisesti niin sanottua hiljaista tietoa. (Tynjälä 2007, 133–134, 140.) Työssä oppiminen ei kuitenkaan ole pelkästään suunnittelematonta ja jäsentymätöntä toimintaa (Billett 2004, 313–314; Yeo 2008, 318), vaan myös tarkoituksellista, tietoista ja strukturoitua itseohjautuvaa oppimista (Merriam ym. 2007, 36).

2.3.2 Itseohjautuva työssä oppiminen muuttuvassa työelämässä

Erilaiset yhteiskunnalliset ja työelämässä tapahtuneet muutokset ovat vähitellen tehneet työssä oppimisesta ulkoisten tekijöiden määräämän välttämättömyyden (ks. Illeris 2014, 89–90; Lemmetty 2020). Globalisaatio ja kiihtyvä kilpailu yhdessä digitalisaation ja muun teknologisen kehityksen kanssa ovat esimerkkejä suuntauksista, joiden vaikutukset ulottuvat yhteiskuntaan, mutta myös työelämään koko organisaation tasolla – toki organisaatio- ja toimialakohtaisesti (Lehtinen ym. 2014, 200). Vaikka uudet teknologiat ja ympäristöt ovat kautta aikojen muuttaneet työtä ja sen yhteydessä tapahtuvaa oppimista (Fenwick 2008b, 18), on teknologisen kehityksen rooli kasvanut 2000-luvulle tultaessa entisestään muokaten samalla työn tekemisen muotoja varsin nopealla tahdilla (Knowles ym. 2015, 212–217; Lemmetty 2020; Lemmetty & Collin 2020). Samanaikaisesti organisaatiot ovat tehostaneet tuotantoaan ja pyrkineet vähentämään kustannuksiaan, mutta toisaalta myös innovoimaan uudenlaisia palveluja ja tuotteita (Lehtinen ym. 2014, 200). Muutosten myötä työnteon projektiluonteisuus sekä ajatus itseohjautuvista tiimeistä ja organisaatioista liitetään tämän päivän työelämään erottamattomasti (Illeris 2014, 136–138; Lemmetty & Collin 2019a, 264).

Nykyinen ja tulevaisuuden työelämä haastaa työntekijöiden ja johtajien perinteiset roolit (Sjöblom 2020, 30). Asiantuntijatyön määrä on kasvamassa entisestään, sillä työtehtävät ovat monimutkaisia ja pitkälle kehittyneitä, ja ne vaativat tekijöiltään laaja-alaista osaamista (Lemmetty & Collin 2019a, 273, 280; Sjöblom 2020). Postmodernissa yhteiskunnassa elävällä ihmisellä onkin suoranainen velvollisuus kehittää itseään jatkuvasti. Yksilön kohdalla se tarkoittaa muun muassa kouluttautumista ja ammattitaidon jalostamista. (Curran ym. 2019, 75–76;

Illeris 2014, 30.) Tynjälä (2007, 131–132) täsmentää, että jatkuvasta oppimisesta on tullut merkittävä keino, joka edesauttaa toimimista nyky-yhteiskunnassa. Työntekijän oma tahtotila ja kyvykkyys ovat keskeisiä tekijöitä substanssiosaamisen ja muiden työelämätaitojen kehittämisessä (Lehtinen ym. 2014, 199–200), sillä työelämässä ei vielä nykyisinkään aina tunnisteta tai tueta uusien taitojen kehittämisen tarvetta (Sjöblom 2020, 21). Joissakin organisaatioissa itseohjautuvuus on myös virheellisesti käsitetty yksilöiden itsenäiseksi toiminnaksi, joka ei vaadi johtamista, ohjaamista eikä tukemista. Todellisuudessa itseohjautuva työntekijä tarvitsee yhä edelleen organisaation ja työyhteisön tuen sekä tietyt rajat toiminnalleen. Ohjauksellisuuden ja vuorovaikutuksen tarve ei ole vähentynyt. (Lemmetty & Collin 2019a, 265, 269.)

Itseohjautuvasta työssä oppimisesta on 2000-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä tullut työn luonteen muutoksen myötä olennainen osa jokapäiväisen työn käytäntöjä (Lemmetty 2020; Raemdonck ym. 2017, 401), sillä työntekijää vaaditaan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja kehittymisestään enenevässä määrin (Ellinger 2004). Itseohjautuvassa työssä oppimisessa ihanteellista on se, että ihminen itse määrittelee aktiivisesti omat oppimistarpeensa sen sijaan, että hän ainoastaan mukautuu ympäristön vaatimukseen passiivisesti. Työelämäkontekstissa itseohjautuva oppiminen on myös pitkäjänteistä, sillä työntekijä ei välttämättä reagoi ainoastaan nykyisiin oppimistarpeisiin, vaan hänen on mahdollista ennakoida myös tulevia tarpeitaan. Yksilölliset oppimistavoitteet eivät tosin ole välttämättä yhteneväisiä organisaation tavoitteiden kanssa. (Raemdonck ym. 2017, 403.)

Työssä oppimisen tarkastelu itseohjautuvan oppimisen ilmiön kautta on perusteltua, sillä Sjöblomin (2020, 29–30) mukaan nykypäivän työelämässä korostuvat yksilön autonomia ja vastuu. Työn sisällöllisen osaamisen lisäksi keskeiselle sijalle nousevat myös uudet ja erilaiset työn tekemisen tavat (Lemmetty 2020, 13; Lemmetty & Collin 2019a, 273, 280). Tieto- ja viestintäteknologia tarjoaa alati kehittyvät puitteet itseohjautuvalle oppijalle, joka voi entistä tarkemmin hallita omaa kohdennettua oppimisprosessiaan. Virtuaaliset oppimisympäristöt

mahdollistavat muun muassa erilaisten tietokantojen sekä digitaalisten materiaalien ja sovellusten käytön. Tieto- ja viestintäteknologinen kehitys edesauttaa myös yhteydenpitomahdollisuuksia ja verkkovälitteistä vuorovaikutusta oppimisen tukena. (Knowles ym. 2015, 212–217.) Curranin ym. (2019, 77–78) mukaan itseohjautuvasta oppimisesta on digitaalisella aikakaudella tulossa entisestään kasvava ilmiö, joka tukee yksilön asiantuntijuuden kehittämistä. Itseohjautuvan työssä oppimisen tutkiminen on siten ajankohtaista ja perusteltua, etenkin kun aihepiiriin liittyvää tutkimusta on tehty vasta verrattain vähän (Boyer ym. 2014, 20). Viime vuosina itseohjautuvan työssä oppimisen ilmiöön ovat perehtyneet esimerkiksi Lemmetty (2020), Lemmetty ja Collin (2020), Curran ym. (2019) sekä Raemdonck ym. (2017).

3 OPETTAJAN ITSEOHJAUTUVA OPPIMINEN ETÄOPETUSKONTEKSTISSA

3.1 Itseohjautuva oppiminen opettajan työssä

Opettajien on aikaisemmin ajateltu olevan passiivisia tiedonsiirtäjiä (ks. esim. Elbaz 1981, 43), mutta opettajan professio on useiden muiden ammattikuntien ohella kokenut monia muutoksia viime aikoina – jo ennen niin kutsuttua korona-aikaa. Opettaja on asiantuntija, jonka toimenkuva on todellisuudessa hyvin moninainen (Warinowski, Metsäpelto, Heikkilä & Mikkilä-Erdmann 2021, 73), ja jonka työnkuvaa määrittää vahvasti se koulutusaste, jolla opettaja työskentelee. Wagnerin (2011, 1-2) mukaan opettajan tyypillisiin työtehtäviin kuuluu varsinaisen opetuksen antamisen ohella lukuisia muita tehtäviä, kuten esimerkiksi pienryhmä- ja yksilöohjausta, suunnittelua, palavereja ja hallinnollisia työtehtäviä. Lisäksi opettajien ja opiskelijoiden sekä opettajien ja huoltajien väliseen yhteydenpitoon saattaa kulua huomattavan paljon aikaa.

Opettajien haasteellisesta työstä on tullut vuosien saatossa entistäkin laajalaisempaa muun muassa jatkuvan kiireen ja monimuotoisen oppilasaineksen myötä (Savolainen 2001, 28; Skaalvik & Skaalvik 2017, 152–153). Nykypäivän muuttuva työelämä haastaakin myös opettajia etsimään uudenlaisia mahdollisuuksia ylläpitääkseen olemassa olevaan tietopohjaansa sekä oppiakseen täysin uusia taitoja (McCarthy & James 2017, 59). Artman, Danner ja Grow (2020, 39–41) näkevät tavanomaiset opettajien ammattitaidon lisäämiseen tähtäävät kehittämissuunnitelmat, kuten erilaiset koulutukset, puutteellisina opettajien tarpeita, mutta epäsuorasti myös opiskelijoiden tarpeita ajatellen. Ylhäältä alaspäin organisoitujen tapahtumien ei voida olettaa sopivan kaikkien opettajien yksilöllisiin oppimistarpeisiin. Valmiiksi räätälöidyissä kokonaisuuksissa ei pystytä huomiomaan opettajien henkilökohtaisia vahvuuksia, heikkouksia tai erilaisia oppimisen tapoja.

Opettajan itseohjautuva oppiminen voidaan nähdä samankaltaisena prosessina, kuin itseohjautuva työssä oppiminen yleisemmälläkin tasolla. Suomessa

opettajan toimenkuva on tyypillisesti nähty varsin autonomisena (Warinowski ym. 2021, 74–75), mikä jo itsessään viittaa itseohjautuvuuteen. Smithin (2017, 33–34) määritelmän mukaan opettajan itseohjautuva oppiminen tarkoittaa sitä, että opettajalla on keskeinen rooli oman ammattitaitonsa kehittämisessä. Jokainen opettaja määrittelee siten itse omat oppimistarpeensa, jolloin oppimisesta muodostuu merkityksellistä nimenomaan kyseiselle henkilölle. Samanaikaisesti opettaja muokkaa vallitsevia olosuhteita sellaisiksi, että ne tukevat oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajat ovatkin todennäköisesti olleet osallisina itseohjautuvan oppimisen prosesseissa läpi työuriensa (Wagner 2011, 18), sillä he rakentavat jatkuvasti ammatillista tietämystään omien kokemustensa kautta ja yhteensovittavat tietotaitoaan erilaisiin vaatimuksiin, joita työssään kohtaavat (Smith 2017, 22).

Opettajat, kuten muutkin asiantuntijat, voivat havaita omia henkilökohtaisia oppimistarpeitaan ja kiinnostuksen kohteitaan esimerkiksi työ- ja elämäntilanteissa tapahtuvien muutosten myötä (ks. Merriam ym. 2007). Opettajien oppimistarpeita määrittelevät kuitenkin useat erilaiset tekijät. Yhteiskunta, mutta myös kollegat ja opiskelijat vaikuttavat niihin arvoihin, joita opettajat liittävät työhönsä. (Smith 2017, 14–15.) Opettajien osaamisen päivittämisestä on hyötyä paitsi opettajille itselleen myös heidän opiskelijoilleen esimerkiksi käytettävien opetusmenetelmien kautta. (Artman ym. 2020, 39; Wagner 2011, 4.)

Opettajia on tutkittu verrattain paljon ja myös opettajien itseohjautuvasta työssä oppimisesta on saatavilla verrattain tuoretta tutkimustietoa (esim. Artman ym. 2020; McCarthy & James 2017; Smith 2017; Wagner 2011). Viimeaikaisten tutkimusten näkökulmana on pääsääntöisesti ollut itseohjautuvan oppimisen ja opettajien ammatillisen kehittymisen välinen suhde. Tutkijoista esimerkiksi Smith (2017) on tarkastellut opettajia omien oppimistarpeidensa ja olosuhteidensa määrittäjinä erikseen räätälöidyn ammatillisen oppimisohjelman yhteydessä. Wagner (2011) puolestaan on tutkinut opettajien itseohjautuvaa oppimista suhteessa luokkahuoneaktiiviteetteihin.

3.2 Koronaviruspandemia ja etäopetus

3.2.1 Oppilaitoksiin kohdistuneet toimenpiteet Suomessa

Muun maailman tavoin koronaviruspandemia on koskettanut voimakkaasti myös Suomea vuosien 2020–2021 sekä alkuvuoden 2022 aikana. Pandemian vaikutukset ovat olleet suuria koko suomalaista yhteiskuntaa ajatellen, mutta erityisen merkittävästi ne ovat kohdistuneet työelämään ja koululaitokseen. Pandemian saavuttaessa Suomen alkuvuodesta 2020, otti valtioneuvosto (2020a) käyttöön valmiuslain ja totesi poikkeusolot maaliskuun 16. päivänä yhdessä tasavallan presidentin kanssa. Tarkoituksena oli tuolloin väestön suojaamisen lisäksi terveydenhuollon kantokyvyn sekä yhteiskunnan ja talouselämän toiminnan turvaaminen. Oppilaitoksia koskien linjattiin seuraavaa:

Koulujen, oppilaitosten, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen sekä kansalaisopistojen ja muun vapaan sivistystyön tilat suljetaan ja lähiopetus niissä keskeytetään (...) Lähiopetuksen sijaan kaikkien yliopistojen, ammattikorkeakoulujen sekä ammatillisen koulutuksen, lukiokoulutuksen ja perusopetuksen järjestäjien opetus ja ohjaus järjestetään mahdollisimman laajalti vaihtoehtoisilla tavoilla, muun muassa etäopiskelua, erilaisia digitaalisia oppimisympäristöjä ja -ratkaisuja sekä tarvittaessa itsenäistä opiskelua hyödyntäen. (Valtioneuvosto 2020a.)

Poikkeuksena yllä olevaan linjaukseen oli kuntien järjestämä esiopetus ja perusopetuksen 1.–3. luokkien lähiopetus lapsille, joiden vanhemmat toimivat yhteiskunnallisesti kriittisillä toimialoilla. Lisäksi erityisen tuen päätöksen saaneet lapset olivat tarvittaessa oikeutettuja lähiopetukseen. (Valtioneuvosto 2020a.) Poikkeusolot kestivät keväällä 2020 tasan kolme kuukautta, kunnes valmiuslain käytöstä luovuttiin 16.6.2020 (Valtioneuvosto 2020b). Toukokuussa 2020 opettajat ja oppilaat palasivat parin viikon ajaksi kouluihin ennen kesäloman alkamista tiukoja terveysturvallisuuskäytäntöjä noudattaen (Mankki 2021).

Koronaviruksen aiheuttama pandemia on kuitenkin koetellut Suomea kesän 2020 jälkeenkin. Toisen kerran valtioneuvosto joutui toteamaan epidemian aikaiset poikkeusolot yhdessä tasavallan presidentin kanssa 1.3.2021 covid-19-

tauditapausten määrän ja ilmaantuvuuden kohotessa jälleen korkealle (Valtioneuvosto 2021a). Tuolloin poikkeusolot päättyivät 27.4.2021, jolloin tauditapausten määrän katsottiin kääntyneen riittävään laskuun ja epidemiatilanteen rauhoittuneen valtakunnallisella tasolla (Valtioneuvosto 2021b). Vuoden 2021 poikkeusolojen aikana oppilaitokset eivät kuitenkaan olleet velvoitettuja tarjoamaan etäopetusta. Sen sijaan siirtymiset etä- tai hybridiopetukseen ovat olleet alueittaisia, koulutusasteittaisia tai yksittäisiä oppilaitoksia koskevia viranomaispäätöksiä. Samoin on toimittu poikkeusolojen välisenä aikana ja niiden jälkeen aina nykyiseen hetkeen eli kevääseen 2022 saakka.

3.2.2 Etäopetuksen vaikutukset opettajan työhön

Oppilaitoksiin kohdistuneet rajoitustoimet vaikuttivat opettajien työnkuvaan suuresti. Pandemia on haastanut opettajien jokapäiväistä työtä ja ammattitaitoa sekä pakottanut opettajat omaksumaan etäopetustaitoja. Opetustyössä erilaisiin konteksteihin ja muutostekijöihin on osattava varautua jo lähtökohtaisesti, mutta koronaviruspandemian aiheuttamat epätavalliset olosuhteet ovat olleet etukäteen vaikeasti ennakoitavissa (Carrillo & Flores 2020; Hollweck & Doucet 2020; König, Jäger-Biela & Glutsch 2020; 608). Etenkin keväällä 2020 päätös etäopetukseen siirtymisestä tuli nopealla aikataululla (ks. Jaekel, Scheiter & Göllner 2021; Mankki 2021), jolloin siihen liittyvien järjestelyiden tekemiselle jäi ainoastaan kaksi vuorokautta aikaa (Postareff, Lahdenperä & Virtanen 2021, 17). Toisaalta nykyinen pandemia ei liene täysin ainutkertainen tapaus, joka ajaa oppilaitoksia etäopetukseen. Mankkia (2021) mukaillen voidaan todeta, että tulevaisuudessa paitsi pandemiat myös erilaiset luonnonkatastrofit ja luonnon ääri-ilmiöt saattavat yleistyä aikaisempaan nähden. Globaalilla tasolla etäopetuksesta on siten mahdollisesti tulossa nykyistäkin tavanomaisempi opetusmuoto.

Etäopetus (*distance teaching*) ja etäopiskelu (*distance education*) voidaan määrittellä useilla eri tavoilla, ja esimerkiksi englannin kielessä on lukuisia etäopetukseen ja etäopiskeluun viittaavia termejä (*remote teaching*, *e-learning*, *virtual education/virtual schooling* ja *online learning/online education*), joita kuitenkin käytetään hieman eri tarkoituksissa (Simonson & Seepersaud 2019, 1-7; ks. myös Carrillo

& Flores 2020; Mankki 2021). Olennaista käsitteiden määrittelyssä on tässä yhteydessä huomioida se seikka, että etäopetuksessa ja -opiskelussa opettaja ja oppilaat ovat fyysisesti eri paikoissa, mutta heitä sekä käytettävissä olevia resursseja yhdistävät erilaiset tieto- ja viestintäteknologiset palvelut (ks. Simonson & Seepersaud 2019, 1).

Suomessa etäopetukseen siirtyminen maaliskuussa 2020 muutti opettajan työnkuvaa hyvin nopeasti pandemian levitessä maahamme. Pikainen siirtymisen etäopetukseen vaati opettajilta taitoa sekä toteuttaa että kehittää opetusta uudenaikaisilla tavoilla, mihin suomalaisilla opettajilla tosin oli olemassa verrattain hyvät edellytykset (Warinowski ym. 2021, 73–74; ks. myös Mankki 2021; Postareff ym. 2021, 17). Pandemian aikaiset onnistumiset etäopetuksessa voidaan hyvin pitkälti laittaa ammattitaitoisten opettajien ansioiksi, vaikkakin etäopetus vaikutti selvästi esimerkiksi opettajien jaksamiseen (Salmela-Aro, Upadyaya & Hietajärvi 2020, 427). Pandemia asetti siten raamit opettajien itseohjautuvalle oppimiselle (ks. Lemmetty & Collin 2020a, 276). Itseohjautuvan oppimisen hengessä (ks. Knowles 1975; Knowles ym. 2015; Smith 2017, 33) on opettajilla kuitenkin oltava myös kriisitilanteissa mahdollisuus oman oppimisprosessinsa haltuunottoon, alkaen oppimistarpeiden määrittelystä ja siitä, millaista tukea he oppimiseensa tarvitsevat. Etäopetuskonteksti onkin tarjonnut opettajille haasteiden ohella myös monia erilaisia oppimismahdollisuuksia (Carrillo & Flores 2020).

Pandemian aikaiseen etäopetukseen ja -opettajuuteen liittyen on ehditty tehdä jo lukuisia tutkimuksia niin kansainvälisesti kuin Suomessakin (esim. Carrillo & Flores 2020; Hollweck & Doucet 2020; Jaekel, Scheiter & Göllner 2021; König ym. 2020; Salmela-Aro ym. 2020; Mankki 2021; Spoel, Noroozi, Schuurink & Ginkel 2020; Postareff ym. 2021; Warinowski ym. 2021). Tutkimuksissa on muun muassa havaittu, että opettajien käytettävissä olevat resurssit etäopetuksen järjestämistä varten ovat olleet osittain riittämättömiä ja heidän saamansa tuki puutteellista (Hollweck & Doucet 2020; Spoel ym. 2020, 623–625). Epävarmuutta pandemian aikaiseen opetustyöhön on entisestään lisännyt myös tietämättömyys siitä, kuinka kauan etäjärjestelyt ja rajoitukset tulevat lopulta kestämaan (Hollweck & Doucet 2020; König ym. 2020; 608). Folkman, Josefsson ja Fjetland

(2022), jotka ovat tutkineet opettajien etäopetuskokemuksia, toteavat tutkimuksensa pääväitteenä, että etäopetus vaati opettajilta sopeutumiskykyä ja aikaa, sekä hankaloitti yhteistyötä eri toimijoiden välillä. Suomessa opettajien pandemian aikaisia kokemuksia sekä lähi- että etäopetuksessa tarkastelleiden Postareffin ym. (2021) tutkimustulokset osoittavat, että etäopetus oli haaste opettajien hyvinvoinnille. Samoin Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n (2021) työolobarometrin mukaan opettajien työtyytyväisyydessä on nähtävissä selvää laskutrendiä aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna. Opettajien itseohjautuvasta työssä oppimisesta koronaviruspandemiaan liittyvässä kontekstissa ei sen sijaan ole saatavilla tutkimuksia. Teemaa on siten paitsi ajankohtaista myös tärkeää tutkia.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä pro gradu -tutkielma on menetelmältään kvalitatiivinen. Käsittelen tutkimuksessa aineenopettajien kokemuksia itseohjautuvasta työssä oppimisesta kontekstissa, jossa ulkoiset tekijät eli koronaviruksen leviämisen aiheuttama pandemia on ajoittain sanellut etäopetukseen siirtymisen pakon ja luonut siten poikkeukselliset olosuhteet opettajien työlle. Tutkimuksen tieteenfilosofiset taustaoletukset nojaavat hermeneutiikkaa hyödyntävään fenomenologiaan (ks. Tökäri 2018), sillä tarkoitukseni on tulkita ja ymmärtää opettajien kokemuksia. Lisäksi käsittelen niitä haasteita ja mahdollisuuksia, joita etäopetukseen siirtyminen on tuonut mukanaan opettajien itseohjautuvaa oppimista ajatellen. Tutkimuskysymyksiä on siten kaksi:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on itseohjautuvasta oppimisesta etäopetuskontekstissa?
2. Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia etäopetus on tuonut opettajien itseohjautuvalle oppimiselle?

Hyödynnän tutkimuksessani ensisijaisesti Knowlesin (1975) klassikoksi muodostunutta näkemystä itseohjautuvasta oppimisestä eri ulottuvuuksia sisältävänä prosessina. Vaikka Knowlesin prosessimallia on kritisoitu sekä lineaarisuudesta että kontekstin sivuuttamisesta (ks. Lemmetty & Collin 2020a, 268), mahdollistaa malli kuitenkin itseohjautuvan oppimisprosessin tarkastelemisen kokonaisvaltaisesti ja oppijan yksilölliset kokemukset huomioiden (Boyer ym. 2014; Porter ym. 2020, 4). Knowlesin verrattain vanhan mallin tutkimuksellinen hyödyntäminen on siten perusteltua vielä nykypäivänäkin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen taustaoletukset ja tutkimusaineisto

Tieteenfilosofiset taustaoletukset ohjaavat tutkimuksen toteuttamista. Fenomenologisen tutkimusperinteen mukaan ihminen elää ympäröivässä maailmassa toimien ja havainnoiden, jolloin suhde kanssaihmiin ja ympäristöön välittyy hänen kokemustensa kautta (Laine 2010, 28–29). Vaikka kokemukset ovat keskiössä, on fenomenologiassa erotettavissa useita traditioita, joihin liittyy erilaisia painotuksia. Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusperinne viittaa kokemusten tulkintaan ja tulkintataitoon. (Patton 2002, 482, 497; Tökkäri 2018.) Tämän tutkimuksen taustaoletukset nojaavat hermeneuttiseen fenomenologiaan, sillä tutkimuksessa keskeisellä sijalla ovat opettajien ainutlaatuiset kokemukset tutkijan tulkitsemina (Tökkäri 2018, 68).

Hermeneuttis-fenomenologisiin lähtökohtiin perustuvilla tutkimuksilla on tyypillistä se, että ne hyödyntävät haastatteluaineistoja (Tökkäri 2018, 70). Tämän tutkimuksen aineiston muodostaa aineenopettajille tekemäni teemahaastattelut. Haastattelutilanne on vuorovaikutustilanne (Eskola & Suoranta 2008, 85), joka antaa haastateltavalle mahdollisuuden tuoda esiin omia kokemuksiaan monipuolisesti, ja haastattelijalle tilaisuuden ymmärtää tutkimuskohteena olevaa ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Haastattelujen etuna on myös se, että haastattelija voi esittää tarkentavia kysymyksiä ja siten edelleen syventää käsitystään ja tulkintaansa ilmiöstä (ks. Lehtomaa 2008, 167). Patton (2002, 341) korostaa, että haastatteluaineiston myötä tutkijalle avautuu tilaisuus päästä tutustumaan toisten ihmisten näkökulmiin – tässä tapauksessa opettajien yksilöllisiin itseohjautuvan oppimisen kokemuksiin.

Teemahaastattelut ovat puolistrukturoituja haastatteluja, jotka pohjautuvat nimensä mukaisesti teemoihin eli tiettyihin aihepiireihin, joista haastattelutilanteissa keskustellaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88–89). Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on joustava tapa hankkia tietoa tut-

kimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, sillä haastattelija voi tarkennusten tekemisen ohella korjata väärinkäsityksiä ja käydä aiheesta muutakin keskustelua informantinsa kanssa (Tuomi & Sarajarvi 2018, 85). Myös haastateltavalla itsellään on teemahaastattelun kuluessa mahdollisuus nostaa esiin olemassa olevien teemojen ohella muitakin aihepiirin kannalta tärkeitä asioita, mikä onkin kokemusten tutkimisen kannalta olennaista. Haastattelujen teemoja ei siten olekaan syytä rajata liian tarkasti, sillä haastattelijan ei tarvitse pyrkiä ennalta tietämään, millaisia asioita tutkittava henkilö haluaa tuoda esille. Laadin tämän tutkimuksen teemahaastattelurungon (liite 1) Knowlesin (1975) itseohjautuvan prosessimallin ympärille vähitellen samalla, kun syvennyin tutkimusaiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja kirjoitin tutkielman teoreettista viitekehystä (ks. Eskola & Suoranta 2008, 78–79).

Tässä tutkimuksessa haastatteluihin osallistuneita opettajia on seitsemän. Lehtomaan (2008, 168) mukaan haastateltavien henkilöiden lukumäärästä on fenomenologiaan perustuvissa tutkimuksissa toisinaan hankala päättää. Haastattelujen lukumäärällä ei kuitenkaan ole suurta merkitystä, sillä kvalitatiivinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoon syvennytään sen sijaan perusteellisesti, jolloin käytettävä aineisto on tyypillisesti kooltaan suhteellisen pieni ja tarkoituksenmukaisesti valittu (Patton 2002, 230; Tuomi & Sarajarvi 2018, 98–99). Myös Lehtomaa (2008, 167) korostaa, että haastatteluihin tulee valita ihmisiä, joilla on henkilökohtaisia kokemuksia tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Kaikki haastattelemani aineenopettajat olivat antaneet oppilailleen koronaviruspandemiasta johtuvaa etäopetusta, joten he täyttivät tutkittaville henkilöille asettamani ehdot (taulukko 1).

Taulukko 1

Tutkimukseen osallistuneet aineenopettajat.

	Opetettavat aineet	Koulutusaste	Etäopetusjaksojen ajankohdat	Opettajakokemus vuosina
Opettaja 1	historia yhteiskuntaoppi	toinen aste (lukio)	syyslukukausi 2020 kevätlukukausi 2021	15
Opettaja 2	matematiikka fysiikka kemia	peruskoulu (yläkoulu)	kevätlukukausi 2020	2
Opettaja 3	biologia maantieto terveystieto	peruskoulu (yläkoulu)	kevätlukukausi 2020 kevätlukukausi 2021	10
Opettaja 4	äidinkieli ja kirjallisuus	toinen aste (lukio)	kevätlukukausi 2020 syyslukukausi 2020 kevätlukukausi 2021 syyslukukausi 2021	5
Opettaja 5	äidinkieli ja kirjallisuus suomi toisena kielenä	peruskoulu (yläkoulu)	kevätlukukausi 2020 syyslukukausi 2020	4
Opettaja 6	biologia maantieto	peruskoulu (yläkoulu)	kevätlukukausi 2020	13
Opettaja 7	ruotsi englanti suomi toisena kielenä	työvoimakoulutus, kotoutumiskoulutus	syyslukukausi 2020 kevätlukukausi 2021	0

Haastattelemani aineenopettajat muodostivat tarkoituksenmukaisesti valitun, verrattain heterogeenisen joukon. Asuinpaikkakuntansa lisäksi opettajat erosivat toisistaan opetettavien aineiden sekä kertyneen työkokemuksen osalta. Opettajien työkokemus vaihteli vastavalmistuvasta opettajasta pitkän kokemuksen omaaviin opettajiin. Haastatelluista opettajista pisin työkokemus oli henkilöllä, joka oli ehtinyt työskennellä aineenopettajana 15 vuotta ennen ensimmäisen etäopetusjaksonsa alkamista. Opettajista viisi työskenteli yläkoulussa, kaksi luki-ossa ja yksi työvoima- ja kotoutumiskoulutuksessa aikuisten oppijoiden parissa.

Viisi haastattelemaani opettajaa oli antanut etäopetusta heti kevään 2020 poikkeusolojen aikana, kun taas kaksi opettajaa oli aloittanut etäopetuksessa opettamisen myöhemmin. Osalla opettajista oli kokemusta useasta eri etäopetusjaksosta. Kyseiset alueellisesti vaihdelleet myöhäisemmät etäopetusjaksot olivat toteutuneet syyslukukauden 2020, kevätlukukauden 2021 tai syyslukukauden 2021 aikana, ja ne valmiuslaista poiketen pohjautuivat alueittain annettuihin viranomaisohjeisiin ja -päätöksiin.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Aloitin tutkimusaineiston hankinnan alkuvuodesta 2021 kartoittamalla omia olemassa olevia opettajakontaktejani. Ajatuksenani oli haastatella eri puolilla Suomea asuvia opettajia, sillä Suomessa koronaviruksen leviämisen tilannekuva on vaihdellut suuresti alueellisesti. Siten myös etäopetusjaksojen ajankohdat, niiden pituudet sekä käytännön järjestelyt ovat poikenneet toisistaan verrattain paljon eri puolilla maata – jopa oppilaitoskohtaisesti. Oletettavasti myös opettajien oppimistarpeet, -tavoitteet, käytettävissä olevat resurssit ja oppimisstrategiat ovat olleet paitsi yksilöllisiä myös ainakin osittain alueelliseen sijaintiin sidottuja. Tässä tapauksessa tutkittavan ilmiön kannalta jokainen vaihtelevuudesta nouseva yhtäläisyys on Pattonin (2002, 235) sanoin kiinnostavaa ja arvokasta.

Varsinaisen haastattelupyynnön esitin jokaiselle potentiaaliselle haastatettavalle henkilökohtaisen, joko suullisen tai kirjallisen, yhteydenoton kautta. Yhtä henkilöä lukuun ottamatta kaikki opettajat, joilta tiedustelin osallistumishalukkuutta tutkimukseeni, suhtautuivat pyyntööni positiivisesti ja vastasivat kutsuuni myöntävästi, vaikka korona-ajan haasteet yhdistettyinä muihin kiireisiin työllistivät heitä jo muutenkin. Haasteeksi muodostui opettajakontaktieni määrä, sillä kerätäkseni heterogeenisen tutkimusaineiston, en halunnut esimerkiksi esittää haastattelupyyntöä usealle samassa oppilaitoksessa työskentelevälle opettajalle. Olin alun perin aikeissa hyödyntää aineistonkeruussa myös niin kutsuttua lumipallo-otantaa (Patton 2002, 237–238), mutta kyseinen otantatapa vaikutti

mahdollistavan aineiston kokoamisen siten, että haastateltavat opettajat olisivat tulleet nimenomaan tietyistä työyhteisöistä.

Toteutin teemahaastattelut kahdessa erillisessä vaiheessa, mikä johtui lumipallo-otannon hylkäämisestä ja omien kontaktieni rajallisuudesta. Ensimmäiset haastattelut tein keväällä 2021 ja viimeiset haastattelut talvella 2022. Myös aineistonkeruuvaiheissa Suomen koronavirusepidemia vaihteli suuresti alueellisesti ja ajallisesti. Epidemian kulloinenkin vaihe sekä jatkuva viruksen leviämisen uhka tarkoitti useille haastattelemilleni opettajille epätietoisuuden ja etäopetukseen siirtymisen jatkuvaa mahdollisuutta (ks. myös Salmela-Aro ym. 2020, 441), pois lukien kahden viimeisimpänä tehdyn haastattelun osalta, jolloin alueelliset koronarajoitukset olivat pääosin poistumassa.

Toteutin kolme teemahaastattelua niin sanottuina lähahaastatteluina, mutta neljä haastattelua tein puhelinhaastatteluina johtuen epidemiatilanteesta sekä verrattain pitkistä fyysisistä välimatkoista minun ja haastateltavien välillä. Tarjosin jokaiselle haastateltavalle opettajalle mahdollisuuden tutustua teemahaastattelurunkoon etukäteen sähköpostin välityksellä. Kvalitatiivisen tutkimuksen kannalta keskeistä on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimusaiheesta, minkä vuoksi haastatteluteemojen ja -kysymysten antaminen haastateltaville ennakolta on perusteltua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86). Toisaalta Tökkärin (2018) mukaan haastateltava valitsee itse, millä tavoin hän kertoo kokemuksistaan haastattelutilanteessa. Haastattelurunkoon tutustuminen saattoi siten ohjata opettajia vastaamaan kysymyksiin tarkasti etukäteen määritellyillä tavoilla, jolloin spontaanit reaktiot ja pohdinnat jäivät todennäköisemmin puuttumaan. Tässä tutkimuksessa viisi haastateltavaa opettajaa hyödynsi mahdollisuuden käydä haastattelukysymykset etukäteen läpi. Haastattelurungon yhteydessä toimitin opettajien luettavaksi myös tutkimustiedotteen sekä tietosuojailmoituksen.

Teemahaastattelujen toteutus onnistui hyvin sekä sisällöllisesti että teknisesti. Lähahaastattelut toteutettiin rauhallisissa tiloissa, mikä loi mahdollisuuden monipuoliselle ja vapaamuotoiselle keskustelulle. Myös puhelinhaastattelut etenivät sujuvasti. Puhelimitse toteutettujen haastattelujen ehdoton hyöty oli riippumattomuus haastatteluajasta ja -paikasta. Aikataulut oli vaivatonta, sillä

opettajat pystyivät osallistua haastatteluihin esimerkiksi kotoaan. Niin sanottujen etähaastattelujen tekeminen sopi loistavasti myös tutkimusteemaani.

Tallensin kaikki haastattelut erilliselle nauhurille, mikä tarkoitti puhelinhaastattelujen osalta sitä, että käytin puhelimen kaiutintoimintoa saadakseni opettajien puheen kuulumaan nauhurille. Tekniikka toimi haastattelujen kohdalla moitteettomasti, mutta varmistin silti jokaisen haastattelun päätteeksi sen, että keskustelu oli varmasti tallentunut nauhurille. Pidin koko aineistonkeruuvaiheen ajan myös päiväkirjaa, johon kirjasin ajatuksiani ja huomioitani sekä haastatteluiden aikana että niiden päätteeksi. Palasin muistiinpanoihin useasti aineiston analysoinnin yhteydessä (ks. Patton 2002, 383–384.)

Haastattelut etenivät siten, että kävin jokaisen opettajan kohdalla läpi Knowlesin (1975) prosessimallin mukaiset itseohjautuvan oppimisen vaiheet. Keskustelu rakentui sujuvasti teemojen ympärille. Informantit vaikuttivat kuitenkin omalta osaltaan haastattelujen kulkuun, kysymysten muotoilemiseen ja niiden järjestykseen, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2018, 63) mukaan haastatetuille tyypillistä. Joissakin haastatteluissa keskustelua syntyi melko spontaanisti, kun sen sijaan toiset haastattelutilanteet etenivät selkeämmin valmista kysymysrunkoa noudattaen. Kaiken kaikkiaan haastateltavat olivat puheliaita ja omaaloitteisia, mutta olin myös itse haastattelijana keskeisessä roolissa tehden muun muassa tarkentavia kysymyksiä (ks. Lehtomaa 2008, 167, 170). Osa opettajista koki tutkimusaiheeni hieman hankalaksi, sillä he eivät välttämättä olleet pohtineet omaa etäopetuskontekstiin liittyvää oppimisprosessiaan aikaisemmin – oppilaiden oppiminen oli ollut heidän ajatuksissaan keskeisemmällä sijalla poikkeuksellisina ajanjaksoina. Kokonaisuutena aineistosta muodostui kuitenkin sisällöllisesti rikas, mikä mahdollisti sen, että sain vastauksia tutkimuskysymyksiini.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tulee olla linjassa tutkimukseen liittyvien valintojen kanssa (Tökkäri 2018, 64). Hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa on tarkoituksena selvittää moninaisia, kokemukseen nivoutuvia merkityksiä, mikä asettaa tutkijan tekemät tulkinnat keskeiseen rooliin aineiston analyysivaiheessa (Tökkäri 2018, 64; ks. myös Laine 2010, 29–30). Sisällönanalyysiä voidaan Pattonin (2002, 453) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, 103) mukaan kutsua perusanalyysimenetelmäksi, joka soveltuu käytettäväksi kaikissa kvalitatiivisen tutkimuksen perinteissä. Menetelmän avulla tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä pyritään saamaan syvälinen ja tiivis kuvaus nimenomaan aineiston sisällön perusteella. Käytin tässä tutkimuksessa teoriaohjaavaa eli abduktiivista analyysitapaa, jolla viitataan teorian ja aineiston väliseen vuoropuheluun. Teoriaohjaava sisällönanalyysi mahdollisti sen, että pystyin hyödyntämään analyysissäni Knowlesin (1975) itseohjautuvan prosessimallin vaiheita sekä aikaisempien tutkimusten tarjoamia suuntaviivoja (ks. Patton 2002, 470; Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Aineistoa analysoidessani teoria muodosti pohjan analyysin etenemiselle ja toimi siten analyysin myötä syntyneiden ala- ja yläluokkien viitekehyksenä.

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi alkoi osittain samanaikaisesti aineiston keräysvaiheen kanssa, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 136; Kiviniemi 2010, 79–80; Patton 2002, 436). Haastattelujen karttuessa aloin litteroida aineistoa. Kirjoitin aineiston auki sanasta saanaan tekstinkäsittelyohjelmalla ja annoin jokaiselle haastattelulle oman tunnistein (Opettaja1–Opettaja7). Puhtaaksikirjoittamisen jälkeen paneuduin aineistoon syvälinisesti lukemalla sitä useita kertoja läpi ja etsien samalla aineistosta tutkimustehtäväni kannalta merkityksellisiä asioita. Lukemisen ohella otin aineistosta kopion sen varsinaista käsittelemistä ja muokkaamista varten.

Aineiston muokkausvaiheessa pelkistin eli redusoin haastatteluja saadakseni tutkimuskysymysteni kannalta olennaisen informaation tiivistymään (Hirsjärvi & Hurme 2008, 147–148; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–124). Käytin värikoodausta yhdistämään sekä erottelemaan tutkimustehtävän kannalta merkittäviä asiakokonaisuuksia, kuten esimerkiksi opettajien oppimistarpeita. Aineiston

koodaamisen jälkeen muodostin tutkimuksen kannalta olennaisista alkuperäisilmaisista pelkistettyjä ilmaisuja. Aineiston ryhmittelyn myötä samaa asiaa kuvaavat ilmaisut ja käsitteet saivat yhteisen luokan. Erityisesti ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta ryhmittelyä ja luokittelua ohjasi koko ajan Knowlesin (1975) itseohjautuvan oppimisen prosessimalli, joka selkeiden vaiheidensa kautta edesauttoi merkityksellisten asioiden esiin nostamista aineistosta. Toisin sanoen, vaikka tutkimuksen kannalta merkitykselliset asiat nousivatkin suoraan aineistosta, antoi teoria suuntaviivat niiden etsimiseen. Luokittelussa muodostin aineiston pelkistetyistä ilmauksista ensin alaluokat ja seuraavaksi yläluokat, jotka lopulta yhdistyivät abstrahoinnin myötä teoreettiseen viitekehykseen eli Knowlesin (1975) vaiheisiin ja termeihin (ks. esim. taulukko 2), mitä voidaan pitää teoriaohjaavalle sisällönanalyysille tyypillisenä ratkaisuna (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 113). Teorian ohjaamana pyrin siten läpi koko analyysin tulkitsemaan aineistoa siten, että itseohjautuvaan oppimiseen liittyvien kokemusten moninaiset merkitykset tulisivat esiin (ks. Tökkäri 2018, 68).

5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen tekoon liittyy olennaisesti tutkijan tahto toimia eettisesti oikein alkaen tutkimusaiheen valinnasta ja jatkuen aina valmiiseen tutkimusraporttiin saakka – toisin sanoen eettiset ratkaisut ovat vahvasti läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000, 24–27) kirjoittavat, että tutkimusetiikkaan kuuluu sekä monitahoiset, jopa kiistanalaiset sosiaalieettiset asiat, että yhteisesti hyväksytyt tutkimuseettiset lähtökohdat. Sosiaalieettiset asiat liittyvät tieteen vastuuseen erilaisten ongelmien, kuten esimerkiksi ympäristöongelmien tai globaalin eriarvoisuuden, ratkaisijana. Tutkimuseettiset vaatimukset puolestaan liittyvät hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen, mikä koskee muun muassa tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä, avoimuutta ja vastuullisuutta sekä muiden tutkijoiden kunnioittamista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013).

Tutkimuksen uskottavuus ja laatu pohjautuvat niihin tapoihin, joilla tutkimuksen tekijä on noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 152; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6). Itse pyrin noudattamaan koko tutkimusprosessin ajan keskeisiä eettisiä lähtökohtia. Laadulliseen tutkimukseen liittyen Kiviniemi (2010, 70, 73–76, 80–81), samoin kuin Birks ja Mills (2014, 37) sekä Patton (2002, 341, 433), painottavat tutkijan olevan pääasiallinen tutkimusväline vaikuttaen omilla intresseillään, rajauksillaan ja tulkinnoillaan tutkimuksen kulkuun. Kvalitatiivinen tutkimus koostuu siten aina tutkijan yksilöllisesti tekemistä valinnoista, jotka ovat hänen lähtökohdistaan määrittäneitä. Tutkijan subjektiivisuus vaikuttaa vahvasti koko tutkimusprosessiin, sillä erilaisilla valinnoilla saatettaisiin päätyä erilaisiin tutkimustuloksiin. Inhimilliset tekijät voivat siten olla tutkimuksen vahvuus, mutta myös heikkous.

Haastatteluaineistoon pohjautuvassa tutkimuksessa eettisyyteen liittyvät seikat ovat moninaisia, sillä haastattelutilanteissa vaaditaan suoraa kontaktia tutkimuksen tekijän ja haastateltavan henkilön välillä. Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa yhtenä olennaisena eettisenä vaatimuksena voidaan pitää informanttien vapaaehtoista suostumusta osallistua tutkimukseen. Myös asianmukaisen tiedon saaminen ennen tutkimukseen osallistumista, luottamuksellisuus ja yksityisyys ovat erittäin tärkeitä eettisiä lähtökohtia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19–20; Patton 2002, 406–409; Ronkainen 2011, 126–127.) Tätä tutkimusta tehdessäni annoin tutkittaville etukäteen tietoa aiheesta. Kontaktoidessani ensimmäistä kertaa potentiaalisia haastateltavia, kerroin heille lyhyesti tutkimusaiheesta. Kun tutkittava oli alustavasti lupautunut osallistumaan haastatteluun, lähetin hänelle sähköpostitse tiedotteen tutkimuksesta. Tiedotteessa kerrottiin tarkemmin tutkimuksen aiheesta ja sen kulusta. Tiedotteessa luki selvästi, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa.

Itse pidin koko tutkimuksen ajan erityisen tärkeänä sitä, että suojaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteettiä. Ennen haastattelujen tekemistä toimitin osallistujille tietosuojailmoituksen, jossa kerrottiin avoimesti paitsi

kerättävistä henkilötiedoista myös niiden suojaamisesta, käsittelemisestä ja hävittämisestä. Käsittelemistä aineistoa koko tutkimusprosessin ajan Jyväskylän yliopiston tietosuojakäytäntöjen mukaisesti. Tutkimuksestani ei voida tunnistaa yhdenkään haastateltavan henkilöllisyyttä.

Haastatteluaineiston hankkimisen osalta tutkija voi tavoitella tutkimuksen laatua paneutumalla haastattelurungon tekemiseen ja valmistautumalla haastattelutilanteisiin mahdollisimman hyvin (Eskola & Suoranta 2008, 88–89; Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). Itse käytin huomattavan paljon aikaa teemahaastattelurungon laatimiseen. Lisäksi mietin etukäteen haastattelutilanteissa mahdollisesti tarvittavia tarkentavia kysymyksiä ja kysymysten muotoa. Tutkimuksesta saatavan tiedon laatu riippuu paljon haastattelijasta (Patton 2002, 341), mutta haastattelun onnistuminen on tutkijan ohella pitkälti kiinni myös haastateltavan henkilön motivaatiosta ja häneltä saatavasta informaatiosta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 126). Haastattelemani henkilöt osoittautuivat puheliaiksi ja koen saaneeni heiltä arvokasta tietoa tutkimuskysymyksiäni ajatellen. Voidaan kuitenkin pohtia, olisiko suurempi haastateltujen opettajien määrä tuonut mukanaan jotakin lisäarvoa tutkimukselle. Jos tutkittavia opettajia olisi ollut enemmän, olisi myös yksilöllisiä kokemuksia ollut enemmän tulkittavina. Suurempi osallistujamäärä olisi saattanut vahvistaa nyt saatuja tutkimustuloksia. Toisaalta analyysissä olisi myös saattanut muodostua nykyistä useampia, itseohjautuvan oppimisprosessin vaiheisiin nivoutuvia luokkia.

Laadullisen tutkimuksen analyysiin ei ole saatavilla valmista kaavaa, vaan kyse on enemmänkin erilaisista suosituksista ja ohjeistuksista, mikä onkin yksi kvalitatiivisen tutkimuksen haasteista. Analyysin onnistuminen on sekin siten kiinni tutkimuksen tekijän oivalluksista, harjaantuneisuudesta ja aikaisemmasta kokemuksesta. (Patton 2002, 432–433.) Tämän tutkimuksen yhteydessä on syytä huomioida se, että aloitin aineenopettajan työt tutkimusprosessin ollessa aineistonkeruuvaiheessa. Omakohtaiset kokemukseni aineenopettajan työstä saattoivat siten ohjata minua tiedostamattani aineiston analysoinnissa ja tulkintojen tekemisessä (ks. Tökkäri 2018, 68).

Analyysivaiheessa on kokemuksia tutkittaessa syytä huomioida, että ihmisten kokemukset voivat todellisuudessa olla erilaisia, kuin mitä haastatteluissa on tullut esiin. Ihmisen omia henkilökohtaisia kokemuksia ei ole sellaisinaan mahdollista siirtää haastattelijan koettaviksi, mikä asettaa omat haasteensa tutkimuksen tekijälle. Laine (2010, 38–39) huomauttaakin, että kokemus on aina osittain määrittelemätön, eikä toisen ihmisen kokemusta voida siten koskaan täysin ymmärtää. Itse pyrin haastattelutilanteissa tietoisesti välttämään sitä, että johdattelisin omalla puheellani tai käytökselläni haastateltavia ja heidän vastauksiaan. Jouduin kuitenkin taustoittamaan haastatteluissa joitakin esittämiäni kysymyksiä, sillä kaikki kysymykset eivät välttämättä heti avautuneet tutkittaville henkilöille.

Tutkimukseni osalta on syytä pohtia sitä, kertoivatko opettajat kokemuksestaan totuudenmukaisesti (ks. Hirsjärvi ym. 2000, 200–201). Nähdäkseni heillä ei ollut mitään erityistä syytä tietoisesti muuntaa kerrontaansa todellisuudesta. Tutkimusaiheeni ei ainakaan lähtökohtaisesti ollut arkaluontoinen. Toisaalta se tosiasiassa, että tunsin haastateltavat henkilöt etukäteen, vaikutti varmasti osaltaan haastattelutilanteisiin. Oman tulkintani mukaan henkilökohtainen side haastateltaviin opettajiin toi mukanaan luottamuksellisen ilmapiirin haastattelutilanteisiin, mikä enemmänkin vapautti opettajia kertomaan ajatuksiaan. Mahdollisesti jotain tutkimustehtävän kannalta arvokasta tietoa saattoi jäädä saamatta ensisijaisesti siitä syystä, että kaikki osallistujat eivät olleet tutustuneet teemahaastattelurunkoon etukäteen. En kuitenkaan kokenut spontaaneja vastauksia tutkimuksen kannalta ongelmallisiksi, sillä kaiken kaikkiaan informantit olivat puheleilaita, ja sain tutkimuksen kannalta riittävästi materiaalia kasaan. Yksi tekijä, jolla myös saattoi olla vaikutusta opettajien vastauksiin, oli haastatteluajankohta. Kenelläkään opettajalla ei ollut juuri haastatteluhetkellä etäopetusjaksoa meneillään. Lisäksi osalla haastatelluista opettajista etäopetusjaksoista oli kulunut jo verrattain pitkä aika. Onkin syytä huomioida, että ajan kulumisen etäopetusjaksojen ja haastattelutilanteen välillä on saattanut vaikuttaa haastateltavien henkilöiden vastauksiin esimerkiksi lieventämällä joitakin kannanottoja.

Raportointi on yksi olennainen osa laadullista tutkimusta. Tutkimuksen kirjalliseen osioon liittyy useita tutkimuseettisiä vaatimuksia, kuten muiden tutkijoiden kunnioittaminen ja plagioimattomuus sekä tutkimustulosten totuudenmukainen esittäminen ja kriittinen tarkasteleminen (Hirsjärvi ym. 2000, 29–30; tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6). Tutkimusraportti vaikuttaa koko tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden arviointiin (Kiviniemi 2007, 79–83). Itse aloitin kirjallisen osion tekemistä samalla, kun perehdyin tutkimukseni kannalta keskeisiin käsitteisiin ja aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin. Tutkimuksen prosessiluonteisuus tuli siten konkreettisesti esille työn tekemisen aikana, sillä erilaiset tutkimusvaiheet olivat ainakin osittain toistensa kanssa päällekkäisiä. Pysin tutkimusraporttissani avoimuuteen (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6) eli perustelin kaikki tutkimuksen aikana tekemäni valinnat ja kirjoitin auki koko tutkimusprosessin.

6 TULOKSET

6.1 ”Kyllä mä koen, että se oli semmoinen hyvä kokemus”

6.1.1 Oppimistarpeiden määrittelyminen

Haastattelemani aineenopettajat kertoivat etäopetuskontekstin tuoneen mukanaan useita oppimistarpeita, joiden myötä muodostin aineistosta kaksi yläluokkaa oppimistarpeita koskien: *digitaalisten taitojen kehittämistarpeet* ja *opetustyylin muokkaamistarpeet* (taulukko 2).

Taulukko 2

Oppimistarpeiden määrittelyminen etäopetuskontekstissa luokittain.

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Digitaaliset alustat ja ohjelmistot	Digitaalisten taitojen kehittämistarpeet	Oppimistarpeiden määrittelyminen
Digitaalinen sisällöntuotanto		
Vuorovaikutus	Opetustyylin muokkaamistarpeet	
Luovuus		
Rohkeus		

Suurin osa opettajista nimesi digitaalisten taitojen kehittämisen kaikista olennaimmaksi oppimistarpeekseen. Kehittämistarpeet olivat moninaisia ja niissä oli vaihtelevuutta eri opettajien kesken. Etäopetustyössä tarvittavia digitaalisia taitoja olivat erilaisten sähköisten alustojen, palvelujen ja ohjelmistojen haltuunotto sekä sisällön tuottaminen. Useat opettajat kokivat, että etäopetuksen mahdollistavat verkko-oppimisympäristöt monine eri työkaluineen vaativat runsaasti perehtymistä ennen kuin ne olivat sujuvasti hyödynnettävissä opetustarkoitukseen.

Noita eri digitaitoja, niin niitä tarvitsee sitten aika nopealla tahdilla omaksua ja ottaa haltuun. Näitä eri oppimisalustoja ja -ympäristöjä, että mitä kirjan kustantaja vaikka tarjoaa, niin kuin digimateriaaleja. (Opettaja 1)

En osannut kyllä käyttää yhtään mitään Teamsia enkä yhtään mitään, kun etäopetus tuli päälle. (...) Alustan käytön opetteleminen oli kyllä se isoin juttu siinä ensimmäisenä keväänä. (Opettaja 3)

Sen sijaan, että opettajilta olisi vaadittu jonkin tietyn ohjelmiston käyttöä etäopetuksessa, mainitsivat opettajat ennemminkin saaneensa suosituksia oppimisolustojen käyttöön kevään 2020 etäopetusjaksoon siirryttäessä. Opettajat kokivat pääsääntöisesti saaneensa vahvan luottamuksen esihenkilön taholta siihen, että pystyisivät itse tekemään lopullisen päätöksen opetuksessa käytettävistä alustoista ja sovelluksista. Myöhempien etäopetusjaksojen osalta suositukset tietyistä alustoista ja opetuskäytännöistä olivat osittain vaihtuneet vaatimuksiksi, mutta toisaalta monet opettajat pystyivät hyödyntämään kevään 2020 etäopetusjakson myötä oppimiaan digitaalisia taitoja. Opettelua vaativista digitaalisista ohjelmistopaketeista nostettiin erikseen esiin Microsoft Office 365 -ohjelmistot (Teams, Forms) ja Googlen palvelut. Myös oppikirjojen sähköiseen materiaaliin perehtyminen mainittiin yhtenä kehitystarpeena.

Tarve digitaalisen sisällön tuottamiseen liittyi olemassa olevien opetusmateriaalien ja tehtävänantojen muokkaamiseen ja sovittamiseen siten, että ne olivat mahdollisimman hyvin hyödynnettävissä etäopetuskontekstissa.

Mulla on jo olemassa tavallaan mietintä siitä, että millainen tämä kurssi on. Nyt mä katson vaan, että mitkä palaset tässä ei sovi niinku toteutettavaksi sellaisenaan, etämuotona tai silleen. (Opettaja 4)

Opetustyylin muokkaamistarpeet sisälsivät opettajien toiveet lisätä vuorovaikutusta, luovuutta ja rohkeutta etäopetusjaksoilla. Erilaiset opetustyylin muokkaamistarpeet liittyivät ennen kaikkea opettajien kokemuksiin siitä, että etäopetuskonteksti vaatii uusia keinoja opetuksen tueksi, sillä aikaisemmin käytössä olleet opetusmenetelmät ja -tyylit eivät välttämättä sellaisinaan toimi etäopetusta annettaessa. Opettajat joutuivat työstämään oppitunteja uudelleen ja miettimään omia toimintatapojaan.

Opettaminen on kuitenkin aika erilaista, kun on etänä. Sä et näe niitä oppilaita. Sä et näe, mitä ne tekee ja sit se kommunikaatiokin on vähän, no se on hyvin erilaista. (...) Ihan samanlaisia oppitunteja ei pysty kyllä etänä pitämään, kun niinku sitten lähiopetuksessa. (Opettaja 7)

Myös moninainen oppilasaines asetti oman haasteensa opettajien aikaisemmille opetustyyliille, sillä etäopetuksessa oppilaiden väliset eroavaisuudet korostuivat entisestään. Monet opettajat kokivat tärkeäksi oman opetustyylin muokkamisen siten, että se edistäisi mahdollisimman hyvin vuorovaikutuksellisuutta. Vastauksissa tuli esiin tarve lisätä erilaisia osallistavia opetusmenetelmiä opetuksen tueksi, minkä odotettiin nostavan oppilaiden aktiivisuutta.

Osittain ehkä se digiympäristö vähän passivoittaa ja lamauttaa opiskelijoita ja ehkä vähän itseäkin, että sitäkin voisi ottaa paremmin haltuun. (Opettaja 1)

Tilanne on niin kovin erilainen ja helposti passivoittaa ne ruudun toisella puolella olijat. Ja kaikki sellainen (...) spontaani vuorovaikutus ja kaikki tilannekomiiikka ja pienet välikommentit ja naurun hörähdykset tai sellaiset. Niinku nehän jää kaikki tavallaan siitä pois, että siellä ollaan niinku mikit mutella enimmäkseen, niin kyllä siinä mä koen, että oli kaikkein isoin semmoinen niinku mietinnän paikka, että miten aidosti saa niinku aktivoitua opiskelijoita. (Opettaja 4)

Oppilaiden aktivoiminen liittyi osittain myös opettajien kokemaan luovuuden tarpeeseen. Opettajat joutuivat pohtia keinoja siihen, millä tavoin opetussuunnitelman mukaista opetusta voidaan toteuttaa etäopetuksessa. Opetussuunnitelman noudattaminen esimerkiksi biologian oppiaineessa tarkoitti erilaisten käytännön harjoitustehtävien ja pienimuotoisten tutkimusten tekemistä myös etäopetusjaksoilla. Oppiainekohtaiset erot olivat kuitenkin suuria, sillä kaikissa oppiaineissa vastaavia haasteita ei ollut.

Kaikki nämä käytännön työt, mitä pystyy tekemään koulussa, niin niitä ei pystynyt samalla tavalla toteuttamaan etäopetuksessa, että siihen selvästi huomasin paineita, että pitäisi yrittää keksiä, olla luova ja saada niitä oppilaita tekemään myös käytännön töitä. (Opettaja 3)

Etäopetusjaksot vaativat opettajilta myös rohkeutta. Rohkaistumisen tarve etenkin erilaisten menetelmien käytön osalta, tuli selkeästi esiin haastatteluissa. Vaikka osa opettajista työskenteli etäopetusjaksoilla ilman reaaliaikaista yhteyttä oppilaisiin, piti osa opettajista myös verkkovälitteisiä oppitunteja videoyhteyden avulla. Yksityisyyden suoja koettiin tärkeäksi, eikä rohkeus esimerkiksi videoyhteyden käyttämiseen ollut kaikille opettajille itsestään selvää.

Sitten kun tuli tämä pandemia ja siirryttiin etäopetukseen, niin mä en halunnut enkä voinut edes kuvitella semmoista tilannetta, että mä näytän itseni ruudun välityksellä. (...) Huomasin, että on niinku semmosta kehittämisen varaa. (Opettaja 6)

6.1.2 Oppimistavoitteiden muodostaminen

Osa haastatelluista opettajista muodosti itselleen tietoisesti ja nopeasti etäopetuskontekstiin liittyviä oppimistavoitteita. Toisten opettajien kohdalla korostui yksi selkeä tavoite, kun taas toiset olivat asettaneet itselleen useita erilaisia tavoitteita. Pari opettajaa ei ollut tietoisesti muodostanut itselleen tavoitteita, mutta heidänkin osaltaan haastatteluista nousi esiin selviytymiseen liittyvät tavoitteet.

Moni opettajien tietoisesti muodostamista oppimistavoitteista nousi suoraan aikaisemmin mainituista oppimistarpeista. Etenkin *digitaalisten taitojen kehittämistavoitteet* muotoutuivat luontevasti opettajien havaitsemien digitaalisten taitojen kehittämistarpeiden pohjalta. Oppimistavoitteiden muut yläluokat ovat *pedagogisen vaihtelevuuden lisäämistavoitteet*, *oppilaiden edistymisen tukemistavoitteet* ja *selviytymistavoitteet* (taulukko 3).

Taulukko 3

Oppimistavoitteiden muodostaminen etäopetuskontekstissa luokittain.

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Digitaalisten alustojen ja ohjelmistojen käytön opetteleminen	Digitaalisten taitojen kehittämistavoitteet	Oppimistavoitteiden muodostaminen
Digitaalisen sisällön tuottaminen		
Opetustyylin monipuolistaminen	Pedagogisen vaihtelevuuden lisäämistavoitteet	
Opetusmenetelmien monipuolistaminen		
Etävuorovaikutuksen lisääminen		
Opintosuoritusten valvominen	Oppilaiden edistymisen tukemistavoitteet	
Näyttöjen saaminen		
Oma selviytyminen	Selviytymistavoitteet	
Ei tietoisia tavoitteita		

Opettajat laativat itselleen tietoisia tavoitteita verkkoalustojen ja -ohjelmistojen opettelemiseen liittyen. Opetuksessa hyödynnettävät ohjelmat, niiden keskeiset ominaisuudet ja funktiot, haluttiin ottaa mahdollisimman nopeasti haltuun. Lisäksi digitaalisen sisällön tuottaminen ja sähköisen materiaalin jakaminen nähtiin tavoittelemisen arvoisiksi taidoiksi.

Heti kun tuli tämä tilanne, niin kyllä mä ainakin hyvin nopeasti laitoin itselleni tavoitteeksi, että opettelini sen Teamsin ja Formsin hyvin. Niinku itse ajattelin, että näitä käytetään, niin mahdollisimman pian saa niitä sitten silleen hyödynnettyä. (Opettaja 2)

Asetin semmosen tavoitteen, että (...) rohkenisin käyttää niitä teknisiä välineitä ja kenties harjoitella myös sen videoyhteydellä opettamisen ja materiaalin jakamisen videoyhteydellä. (Opettaja 6)

Pedagogiseen vaihtelevuuteen tähtäävät tavoitteet olivat tutkimusaineiston mukaan keskeisessä asemassa opettajien itseohjautuvissa oppimisprosesseissa. Vaihtelevuus koettiin tärkeäksi sekä oman työskentelyn että oppilaiden näkökulman kannalta. Opetusmenetelmien ja -tyylin monipuolistaminen siten, että niiden avulla voidaan esimerkiksi lisätä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, mainittiin olennaisena tavoitteena useita kertoja aineistossa.

Itse olen huomannut, että kun yrittää saada niin kuin sisällön opetettua ja sitten jotenkin sen tekniikan haltuun, niin sitten se kolmas ulottuvuus. (...) Se voisi olla sitten tärkeä niin kuin oman työn mielekkyyden kannalta, ehkä opiskelijoidenkin tuntien mielekkyyden kannalta, että siellä vähän olisi enemmän sitä vaihtelua ja ryhmitöitä ja esityksiä. (Opettaja 1)

Monet opettajat kantoivat etäopetusaikana korostunutta huolta oppilaista. Vaadittuja tehtäväpalautuksia ei aina kuulunut, eikä osaan oppilaista välttämättä saanut yhteyttä. Opettajien toinen keskeinen oppimistavoite liittyikin sellaisten uusien keinojen haltuunottoon, joiden avulla oppilaat edistyisivät opinnoissaan. Opettajat joutuivat huomioimaan opetuksen suunnittelemisessa sen seikan, että he saivat valitsemiensa menetelmien kautta oppilailtaan näyttöjä ja opintosuorituksia. Osa opettajien henkilökohtaisista oppimistavoitteista liittyi siten suoraan oppilaiden ohjauksen uudenlaisiin haasteisiin etäopetuskontekstissa.

Ensinnäkin se, että miten mä saan nämä oppilaat suorittamaan ne vaaditut tehtävät, että opetussuunnitelman tavoitteet täyttyvät. (...) Että jokainen pystyy sen oman tasonsa mukaisesti antamaan ne näytöt. (Opettaja 6)

Miten nyt saadaan joku ysiluokkalainen poika, jolle pitäisi päättötodistus saada, niin miten ihmeessä sieltä ne suoritukset kaivetaan. (Opettaja 5)

Kuten aikaisemmin mainittiin, kaikki tavoitteet eivät olleet tietoisesti suunniteltuja. Pari opettajaa kertoi, ettei ollut laatinut itselleen varsinaisia tavoitteita etäopetusaikaa koskien. Kuitenkin heidän haastattelujensa perusteella tuli näkyviin etäopetusperiodeista selviytymisen tavoite. Selviytymistavoite ei vain välttämättä ollut tietoisesti rakennettu tavoite.

En varmasti tietoisesti muodostanut itselleni mitään oppimistavoitteita (...) Lähinnä se ajatus, että nyt tämä on uusi tilanne, pitää järjestää kurssit tällä tavalla (...) Koko ajan on ollut se, että tästä pitää suoriutua, että tämä on työtehtävä, josta pitää niinku selvitä. (...) En mä ehkä edes uskaltanut tavoitella niin suuria. (Opettaja 4)

Kyllä se oli vähän semmoista selviytymistä päivästä toiseen siinä. (Opettaja 5)

6.1.3 Resurssien tunnistaminen

Tutkimusaineiston perusteella opettajien itseohjautuvaa oppimista mahdollistavia ja tukevia resursseja oli runsaasti saatavilla. Paitsi itse kokeilemalla ja opettelemalla, opettajat tunnistivat useita resursseja, joita he hyödynsivät oppimistavoitteidensa saavuttamiseksi. Jaottelin resurssit *inhimillisiin resursseihin, materiaaliin resursseihin, aikaresurssiin ja kokemusresursseihin* (taulukko 4).

Taulukko 4

Resurssien tunnistaminen etäopetuskontekstissa luokittain.

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Kollegoiden tuki	Inhimilliset resurssit	Resurssien tunnistaminen
Perheen tuki		
Ystävien tuki		
Sosiaalisen median palvelut	Materiaaliset resurssit	
Verkkomateriaalit		
Opinnot		
Aika resurssina	Aikaresurssi	
Hyväksi havaitut käytännöt	Kokemusresurssit	
Aikaisemmat kokemukset		

Opettajat arvostivat inhimillisiä resursseja eli kollegoita, perhettä ja ystäviä kaikkein tärkeimpinä resursseina. Etenkin kollegiaalinen vertaistuki koettiin merkitykselliseksi tekijäksi poikkeuksellisissa työskentelyolosuhteissa. Kollegoista esiin nousivat läheisimmiksi koettujen työtovereiden lisäksi erityisesti aineryhmäkollegat, atk-tukihenkilöt ja rehtorit.

No mun mielestä parhaimmat resurssit oli kyllä niinku kollegat, että kysymällä kollegoilta, että miten te olette tehneet tämän ja he nimenomaan näytti minulle. (Opettaja 3)

Se oli merkittävää se tuki, mitä siellä sain ja kauheasti oli ikävä kyllä niitä työkavereita (...) Mentiin ihan vaan sinne koululle, vaikka ne oppilaat ei ollutkaan siellä ja tehtiin samassa huoneessa sitten töitä vähän aikaa, koska oli vaan niin ikävä. (Opettaja 5)

Ei voi väheksyä sitä oman perheen tukea siinä, että kun mäkin teen kotona töitä. (Opettaja 6)

Materiaaliset resurssit sisälsivät sekä sähköisiä että perinteisiä resursseja, pääpainon ollessa sähköisissä materiaaleissa. Opettajat mielsivät, että erilaisia sähköisiä materiaaleja oli saatavilla riittävästi. Materiaaliset resurssit täydensivät osaltaan inhimillisiä resursseja, sillä esimerkiksi opettajien WhatsApp-sovellukseen muodostamat ryhmät olivat tärkeitä välineitä yhteydenpidon ja nopean avun saamisen kannalta. Muitakin sosiaalisen media palveluja, kuten esimerkiksi Facebook- ja Instagram-yhteisöpalveluja, käytettiin viestintään ja hyväksi havaittujen käytäntöjen jakamiseen oman työyhteisön ulkopuolisten opettajien kesken.

Kyllä sitten opettajien WhatsAppissa varsinkin tuota tieto välittyy ja kulkee reaaliajassa. (Opettaja 1)

Kun mä oon noissa Facebookissa niinku kieltenopettajien ryhmässä, niin sieltä sai hyviä vinkkejä muilta opettajilta. (...) Myös ihan Instagramissa seurasin tällöisiä muita kieltenopettajia, niin välillä linkkasivat hyviä vinkkejä sinne. (Opettaja 7)

Ohjelmistojen opettelemisen tueksi opettajat katsoivat lisäksi erilaisia opetus- ja tutoriaalivideoita. Myös muuta verkosta löytyvää aineistoa, kuten esimerkiksi verkkoseminaareja ja -kurseja, oli saatavilla etenkin kevään 2020 jälkeisiä etäopetusjaksoja varten. Ne eivät kuitenkaan nousseet merkittävimpinä pidettyjen materiaalien resurssien joukkoon. Yksi opettaja nosti materiaalisista resursseista esiin omat yhtäaikaiset pedagogiset opintonsa ja erityisesti opetusharjoittelun, josta hän vastavalmistuvana opettajana koki olevan runsaasti hyötyä.

Opettajat painottivat aikaresurssin oleva erittäin tärkeä osa etäopetuskokonaisudessa, sillä muiden resurssien hyödyntäminen vaati nimenomaan aikaa. Ongelmaksi muodostui kyseisen resurssin riittämättömyys etenkin vuoden 2020 kevätlukukaudella, jolloin aikaa etäopetuksen valmistelulle ja omalle oppimiselle oli hyvin niukasti.

Se oli taistelua aikaa vastaan. Se oli ihan koko kevään. Oli kelloa vastaan taistelua. (Opettaja 6)

Osa kevään 2020 jälkeisillä etäopetusjaksoilla opettaneista henkilöistä sen sijaan koki, että aikaa oli tuolloin huomattavasti enemmän käytössä. Tosin aikaresurssi

rajoitti edelleen sitä, ettei perinteisiä materiaalisia resursseja, kuten koulutuksia tai kirjallisuutta, käytetty opettajien oppimisen tukena juuri lainkaan.

Aineryhmältä saa sitten sisällöllisiä ja pedagogisia ideoita, mutta ennen kaikkea se vaatisi tietysti sitä aikaresurssia, että niin kun aikaa ja viitseliäisyyttä sitten niiden tuntien niinku hyvään suunnitteluun ja etukäteen valmisteluun. (Opettaja 1)

Ehkä se ensimmäinen oli kyllä semmoinen aika yllättävä rysäys (...) Kyllä tähän toiseen nyt ehkä se aika ja myös ehkä se kokemus teki sen, että siirtyminen oli helpompaa. (Opettaja 3)

Aikaresurssin lisäksi opettajille kertyi kokemuspohjaa ensimmäisen etäopetusjakson jälkeen. Opettajat, jotka opettivat useammalla periodilla etänä, pystyivät hyödyntämään aikaisempia etäopetuskokemuksiaan, mistä oli suurta hyötyä etäopetusjaksoihin sopeutumisessa sekä opetuksen suunnittelemisessa ja toteuttamisessa. Oppituntien pitämistä ei koettu samalla tavoin stressaavana, kuin ensimmäisellä etäopetusjaksolla.

Sitten kun sä pääset varsinaista opettamista tekemään, niin sitten toki oli ihan niinku mukavaa ja ihan silleen kevyttä, ettei se sitten se opetuksellinen viikko ollut mitenkään paha, että sitten se oli ihan tuttua. Eli se auttoi varmaan se kevään kokemus sitten siinä. (Opettaja 5)

6.1.4 Oppimisstrategioiden valitseminen ja toteuttaminen

Aineiston perusteella opettajat edistivät tavoitteisiin pääsyään valitsemalla ja toteuttamalla tiettyjä strategioita. Opettajat eivät tosin olleet tietoisesti ajatelleet hyödyntävänsä oppimisessaan erilaisia strategioita sanan varsinaisessa merkityksessä. Strategiat valikoituivat käyttöön lähinnä tarjolla olevien mahdollisuuksien ja raamien pohjalta. Kuten edellä tuli ilmi, saatavilla olevien *resurssien hyödyntäminen* oli olennainen osa opettajien oppimistavoitteisiin tähtäävää toimintaa. Sen lisäksi aineistosta vakiintui kaksi yläluokkaa: *fyysisen paikan hyödyntäminen* ja *aikatauluttaminen* (taulukko 5).

Taulukko 5

Oppimisstrategioiden valitseminen ja toteuttaminen etäopetuskontekstissa luokittain.

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Inhimilliset resurssit	Resurssien hyödyntäminen	Oppimisstrategioiden valitseminen ja toteuttaminen
Materiaaliset resurssit		
Aikaresurssi		
Etäopetus oppilaitokselta käsin	Fyysisen paikan hyödyntäminen	
Etäopetus kotoa käsin		
Etäopetus mökiltä käsin		
Mahdollisimman nopea aikataulu	Aikataulutaminen	
Ei aikataulua oppimiselle		

Useimmissa tapauksissa opettajat saivat itse valita fyysisen paikan, jossa tekivät töitä ja antoivat etäopetusta. Oppilaitoksella eli työpaikalla työskentely ei kuitenkaan ollut kaikille opettajille mahdollista koronavirukseen liittyvistä rajoitustoimenpiteistä johtuen. Haastattelemani opettajat antoivat etäopetusta joko työpaikallaan, kotona tai vapaa-ajan mökillä. Moni opettaja työskenteli etäopetusjaksoilla useassa edellä mainituista paikoista. Paikan valintaan vaikutti ainakin osittain se, että tietty paikka edesauttoi jonkin oppimistavoitteen saavuttamisessa. Opettajat, joiden oli mahdollista tehdä töitä oppilaitoksella, ja jotka sen vaihtoehdon valitsivat, saavuttivat valinnallaan useita hyötyjä. Kollegoiden tarjoama tuki, asianmukainen välineistö sekä työskentelyrauha ja riittävä tila nostettiin esiin haastatteluissa.

Sen takia mä meninkin pari viikoksi kouluun, koska mä tiesin, että siellä on muitakin kollegoita, että jos tulee yllättäviä tilanteita, niin heiltä voi niinku pyytää apua (...) ja se osoittautui kyllä tarpeelliseksi. (Opettaja 3)

Itse tein kokonaan etäopetusta koululla, työpaikalla. Ja siellähän on kaikki laitteet hyvin käytössä, että sillä lailla se oli kiitollinen ympäristö. (...) Hyvin oli tilaa levittäytyä myös. (Opettaja 2)

Myös kotona ja mökillä työskentelyyn liittyi tiettyjä etuja. Jos kotona oli asumisväljyyttä ja mahdollisuus työrauhaan, koettiin kotona tapahtuva työskentely hyväksi vaihtoehdoksi. Kotoisa ympäristö toi myös pysyvyyttä poikkeuksellisten

periodien aikana, ja tarjosi myös joissakin tapauksissa oman perheen tukea työntekoon esimerkiksi teknisen tietämyksen osalta. Turvallinen ympäristö helpotti uuteen työpäivään valmistautumisessa. Toisaalta niin sanotut maisemanvaihdokset verrattain työläiksi koettuina etäopetusjaksoina tarjosivat kaivattua vastapainoa ja energiaa omien tavoitteiden saavuttamista ajatellen.

Mä halusin kyllä olla kotona. (...) Pystyy jotenkin valmistautua, laittaa kaikki valmiiksi siinä kotona ja myös se tuntui semmoiselta turvalliselta ympäristöltä. (Opettaja 7)

Enimmäkseen kotona. Joitakin päiviä menin ihan sinne koululle sitten, kun tuntui tarvetta vaihdokselle. Pari semmoista niinku mökkireissua tein. (...) Illat hiihtelin ja päivät opetin sieltä. (Opettaja 5)

Oppimistavoitteiden aikatauluttamista opettajat eivät juurikaan tietoisesti tehneet. Etenkin digitaalisten taitojen kehittämistavoitteisiin liittyen lähtökohtana useimmilla opettajilla oli kuitenkin pyrkiä tavoitteisiin mahdollisimman nopealla aikataululla.

En kyllä tehnyt mitään aikatauluja, että se oli vaan mahdollisimman nopeasti haltuun ja käyttöön. (Opettaja 3)

En muistaakseni silleen stressannut kauheasti, että tätä pitää nyt opetella, että otin sen johonkin väliin ja katsoin vaan, että miten se toimii. (Opettaja 2)

Toisaalta aikatauluttamisen merkitys tuli esiin omaan työmäärään ja henkilökohtaiseen kuormittumiseen liittyen. Oppimistavoitteita ei haluttu saavuttaa oman hyvinvoinnin kustannuksella, vaan raja tuli asettaa johonkin.

Mä olin erittäin tiukka siitä, että minulla on tietty määrä töitä, mistä mulle palkka maksetaan (...) että tuota minä asetin itselle erittäin tiukat aikarajat siitä, että ei vaan pääse palaamaan loppuun. (Opettaja 6)

6.1.5 Oppimistulosten arvioiminen

Oppimistulosten arvioiminen jakautui kolmeen yläluokkaan: *itsearviointi, välillinen itsearviointi* sekä *ei tietoista itsearviointia* (taulukko 6).

Taulukko 6

Oppimistulosten arvioiminen etäopetuskontekstissa luokittain.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Jatkuva itsearviointi	Itsearviointi	Oppimistulosten arvioiminen
Myöhempi itsearviointi		
Oppilaspalautteen kerääminen	Välillinen itsearviointi	
Kollegoiden kanssa keskusteleminen		
Ei tietoista itsearviointia	Ei tietoista itsearviointia	

Suurimmalle osalle haastatelluista opettajista omien oppimistulosten arviointi oli erittäin tärkeä osa oppimisprosessia. Opettajat kertoivat arvioineensa omaa toimintaansa ja saavuttamia tavoitteita jatkuvasti etäopetusperiodien aikana. Toiset opettajat puolestaan olivat havahtuneet arvioimaan saavuttamia tuloksia vasta hieman jälkikäteen, etäopetusjakson jo päättyttyä.

Totta kai sitä peilaa sitä omaa oppimista joka päivä, että miten minä selvisin tästä päivästä ja tuota miten selvisin niistä tavoitteista mitä tälle päivää asetin ja sitten loppuviimein peilasin aina vähän sitten viikonkin jälkeen, että saiko vietyä maaliin ne asiat, mitä oli tavoitteena. Ja siis puhun paitsi oppilaistani myös itsestäni. (Opettaja 6)

Opettajat arvioivat omaa suoriutumistaan paitsi itsenäisesti myös välillisesti keräämällä oppilailtaan palautetta etäopetuksesta. Opettajien kokemusten mukaan oppilailta saatu palaute toimi hyvänä lähtökohtana omien suoritusten arvioimiselle, etenkin kun monet opettajat olivat asettaneet oppimistavoitteitaan oppilaiden tarpeita ajatellen. Toinen välillisen itsearvioinnin muoto näyttäytyi kollegoiden välisinä keskusteluinä, joissa peilattiin omia kokemuksia etäopetuksesta.

Sitten kun etäopetuksen jälkeen keräsin oppilailta palautetta (...) niiden palautteiden pohjalta pystyin arvioimaan sitä omaa suoriutumista. Että kyllä aika kriittisesti tarkasteli sitä omaa tekemistä. (Opettaja 6)

Tietysti hyvä palaute lisää sitten semmoista omaa niin kuin ammatillista varmuutta ja sitten taas, jos saa ikävää palautetta, niin se voi pikkuisen lannistaa, mutta sitten ehkä niinku huomaa, että missä on kehitettävää. (Opettaja 1)

Toki sitä on niinku sitten kavereitten kanssa keskusteltu asioista, mitä siinä niinku oppi ja tuli esille. (Opettaja 5)

Opettajat olivat arvioinneissaan sitä mieltä, että etäopetusperiodit olivat oman oppimisen kannalta hyödyllisiä ajanjaksoja. Pääsääntöisesti saatu tuki ja käytettävissä olevat resurssit, aikaresurssia lukuun ottamatta, koettiin riittäviksi. Ainoastaan yksi opettaja olisi kaivannut lisää tukea etäopetuksen avuksi.

Kyllä mä olisin hyötynyt siitä, että olisi saanut enemmän tukea siihen etäopetukseen. Ihan semmoinen joku yhteinen koulutus olisi ollut aika paikallaan. (Opettaja 7)

Kaikki opettajat kokivat oppineensa uutta etäopetusjaksojen myötä. Monet oppimistavoitteet olivat toteutuneet. Ainoastaan yksi opettaja myönsi, ettei hänen eräs tavoitteensa toteutunut, mutta hänenkin osaltaan muut asetetut tavoitteet olivat toteutuneet.

Kyllähän sitä aina oppii ja tavallaan rikastuttaa sitä ajattelumaailmaa, kun tekee asioita ihan toisin kuin mitä on tottunut tekemään. (Opettaja 2)

Se ei ole mikään kevyt tavoite, että se on hirveän iso järkäle lähteä työstämään ja siinä minä en päässyt maaliin. (Opettaja 6)

Haastattelemistani opettajista vähemmistön muodostivat sellaiset opettajat, jotka eivät olleet tietoisesti arvioineet omia oppimistuloksiaan. Heidän kohdallaan kyse oli siitä, etteivät he olleet välttämättä asettaneet itselleen tietoisia oppimistavoitteita, joiden saavuttamista voisivat arvioida. Etäopetus oli kuitenkin heidänkin mukaansa tuonut uutta ajateltavaa ja uusia taitoja, vaikkei varsinaista arviointia ollut tehtykään.

Mä sanoisin niinku silleen yleisesti, että musta tuntuu, että mä en ole niin tietoisesti jotenkin asettanut itselleni oppimistavoitteita ja arvioinut niiden toteutumista, vaan ehkä niinku tälleen jälkikäteen voin todeta, että kun näitä asioita tehtiin, niin tulipa siinä sivutuotteena

myös oppineeksi jotain. (...) Se oli aika pitkälle semmoista tiedostamatonta ja toisaalta ta-
hatontakin sitten se oppiminen siinä. (Opettaja 4)

6.2 ”Siinä oli pakko opetella kaiken maailman juttuja”

6.2.1 Itseohjautuvan oppimisen haasteet

Lukuisat tekijät haastoivat aineenopettajien itseohjautuvaa oppimista etäopetus-
jaksojen aikana. Muodostin kyseisistä tekijöistä kolme yläluokkaa: *tekniset haas-
teet, riittämättömyyden kokemukset sekä työhyvinvoinnin heikkenemiseen liittyvät ko-
kemukset* (taulukko 7).

Taulukko 7

Itseohjautuvan oppimisen haasteet etäopetuskontekstissa luokittain.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Tekniset ongelmat	Tekniset haasteet	Haasteet
Oma osaamattomuus		
Itsearviointin hankaluus	Riittämättömyyden kokemukset	
Ajan puute		
Sopivien opetusmenetelmien etsiminen		
Työajan rajaaminen	Työhyvinvoinnin heikkenemi- seen liittyvät kokemukset	
Yksinäisyyden tunteet		
Avun saaminen		

Opettajat kokivat teknisten haasteiden olleen välillä suuria, mikä korostui eten-
kin opettajien aloittaessa etäopetustaivaltaan. Tekniset ongelmat näkyivät esi-
merkiksi siten, että yhteydet saattoivat katketa ajoittain tai jokin ohjelmisto ei toi-
minutkaan oletetulla tavalla. Tekniset haasteet näkyivät joidenkin opettajien mu-
kaan suoraan lisääntyneenä työmääränä. Myös kokemukset omasta teknillisestä
osaamattomuudesta vaivasivat opettajia.

Opettajien riittämättömyyden tunteet nousivat selkeästi esiin aineistosta.
Odottamattomat siirtymät etäopetukseen, tiukat aikataulut, opetusmenetelmien
valitseminen ja ylipäänsä työnteon käytäntöjen muuttuminen olivat esimerkkejä
niistä elementeistä, jotka aiheuttivat riittämättömyyden kokemuksia. Myös
oman toiminnan arviointi koettiin vaikeaksi.

Semmoinen niin kuin oman opettajuuden arviointi tai jotenkin semmoinen itsearviointi, niin se on jotenkin etäopetuksessa niinku vaikeampaa tai hankalampaa. (Opettaja 1)

Resursseista etenkin ajan puute aiheutti opettajille ongelmia, sillä omalle oppimiselle olisi kaivattu enemmän aikaa. Aikaa kului esimerkiksi soveltuvien opetusmenetelmien etsimiseen, sillä paitsi digitaalisten työkalujen haltuun ottaminen myös erilaisten oppijoiden huomioiminen käytettävien menetelmien osalta, vaati asiaan paneutumista ja oman niin sanotun etäopetustyylin luomista.

Etäopetusjaksot heikensivät opettajien kokemaa kokonaisvaltaista työhyvinvointia, mikä vaikutti osaltaan itseohjautuvaan oppimiseen. Yksinäisyyden tunteet johtuivat paljolti siitä, että kollegat työskentelivät pääsääntöisesti keskenään eri tiloissa etäopetusjaksoina. Vaikka kollegiaalinen tuki koettiin ensiarvoisen tärkeäksi tekijäksi omalle oppimiselle, vaati etäopetuskonteksti kuitenkin enemmän aloitteellisuutta yhteydenottoihin. Moniin mieltä vaivaaviin kysymyksiin ei saanut välttämättä vastausta, koska vieressä ei ollut ketään, jolta kysyä apua.

Paitsi että opiskelijat on tänä aikana aika yksin, niin myös tuota opettajat on jätetty tai jätettyneet niin kuin aika yksin. Opettajalla tavallaan niinku on jonkunlainen kynnys ylittävänä, että ottaa tuota niin yhteyttä tai rehellisesti kollegoille tai esimiehille sanoa, että nyt ei osaa tätä tai tämä ei suju tai mitenäs tämä nyt menikään. (Opettaja 1)

Tietysti ei sitä aina niinku löydä mistään netistä vastauksia juuri niihin sun kysymyksiin. Mitä sinulla on liittyen johonkin teknologisiin probleemiin. Ja sitten ei aina oikein tiennyt, että keneltä nyt tässä oikein pitäisi kysyäkiän niinku apua. (Opettaja 7)

Työhyvinvoinnin heikentymiseen vaikutti myös parin opettajan mainitsema työajan rajaamisen vaikeus. Työn siirtyessä konkreettisesti kotiin, hankaloitti se vapaa-ajan viettoa. Työ oli jatkuvasti läsnä, jolloin opettajien kokema kuormitus kasvoi.

Se hämärtyy se niinku, että mikä on työaika ja mikä on sitä niinku omaa aikaa. Ja tuntuu, että koko ajan melkein olisit töissä, että joko suunnitteli tai teki sitä opetusta. Ja sitten aina piti olla niinku tavoitettavissa. Sekin oli vähän jotenkin raskasta. (Opettaja 7)

Pakko rajata oma työ ja työaika (...) vaikka tämä onkin tärkeä ammatti ja tärkeä työ minulle. Haluan olla hyvä opettaja, mutta en rupea kellon ympäri tekemään hommia. (Opettaja 5)

Kaiken kaikkiaan haasteita löytyi paljon. Opettajista välittyi kuitenkin selvästi tyytyväisyys, kun he pohtivat haastattelutilanteissa oppimisprosessejaan ja omia saavutuksiaan. Monet vaikeudet oli ylitetty etäopetusjaksoina.

6.2.2 Itseohjautuvan oppimisen mahdollisuudet

Haasteiden ohella etäopetus tarjosi aineenopettajien itseohjautuvalle oppimiselle monia mahdollisuuksia. Jaottelin etäopetuksen mukanaan tuomat myönteiset, oppimiseen liittyvät tekijät kolmeen yläluokkaan: *ammattillisen osaamisen monipuolistuminen, lähiopetuksen arvostaminen ja itseluottamuksen vahvistuminen* (taulukko 8).

Taulukko 8

Itseohjautuvan oppimisen mahdollisuudet etäopetuskontekstissa luokittain.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Digitaaliset taidot	Ammattillisen osaamisen monipuolistuminen	Mahdollisuudet
Monipuoliset opetustaidot		
Uudet työskentelytavat		
Mahdollisuus keskittyä olennaiseen	Lähiopetuksen arvostaminen	
Työyhteisön merkitys		
Vaivattomuuden arvostus	Itseluottamuksen vahvistuminen	
Positiiviset oppimiskokemukset		
Ylpeyden tunteet		

Jokainen haastattemistani opettajista myönsi etäopetusjaksojen olleen hyödyllisiä oman oppimisen kannalta. Etäopetusjaksot mahdollistivat kaikille haastatetuille henkilöille ammatillisen osaamisen monipuolistumisen. Digitaaliset ja muut opetustaidot sekä uudenlaiset työn tekemisen tavat nähtiin opituista taidoista tärkeimpinä. Lisäarvoa opitulle antoi se, ettei opittuja taitoja tarvinnut rajoittaa käytettäväksi ainoastaan etäopetuskontekstissa, vaan niiden hyödyntämisestä lähiopetuksessa, muissa työtehtävissä ja jopa työelämän ulkopuolella oli

monille opettajille arkipäivää. Työntäyteisistä etäopetusperiodeista huolimatta kaikki opettajat olivatkin jälkikäteen tyytyväisiä siitä, että olivat päässeet osalliseksi etäopetustyöskentelystä. Oppimistarpeet, jotka olivat joissakin tapauksissa pakon sanelemia, osoittautuivat lopulta arvokkaaksi osaamiseksi, jota ei todennäköisesti olisi muuten tullut hankittua.

Löysi uusia tapoja työskennellä, löysi uusia tapoja nähdä asioita, että asioita voi tehdä monella eri tavalla ja se ei tarkoita sitä, että jos meillä on yksi käsiteltävä asia, että siihen on vaan yks oikea tapa. (Opettaja 6)

Näistä on ihan ollut oikeasti hyötyä, vaikka lähiopetuksessakin. Mä olen kyllä ihan iloinen siitä, että osaa nyt käyttää näitä sähköisiä alustoja, koska jos me ei oltaisi oltu etäopetuksessa, niin minä en olisi niitä varmasti saanut vielä haltuuni, koska oma kiinnostus ei ehkä ole ihan siinä teknisessä. (Opettaja 3)

Se on ollut hirveän hyödyllistä, että oli pakko opetella jotain uusia taitoja pienessä paineessa. (Opettaja 2)

Etäopetus toi mukanaan myös mahdollisuuden siihen, että opettajat pystyivät keskittymään opetuksessaan sisällöllisesti olennaisiin asioihin. Oppitunteja joutui suunnittelemaan ja toteuttamaan uudella kaavalla, mutta samanaikaisesti osa opettajista koki sen vapauttavana ja helpottavana. Lisäksi esimerkiksi työrauhongelmat näyttäisivät vähentyneen etäopetuksen myötä, mikä antoi opettajalle mahdollisuuden keskittyä siihen, minkä hän parhaiten osaa – opettamiseen.

Mullahan ei mene siis tietenkään niin paljon energiaa siihen työrauhaan kuin mitä menisi sitten vielä luokassa, että tavallaan se antaa mulle mahdollisuudet keskittyä siihen opetettavaan asiaan sen sijaan, että minun pitäisi koko ajan keskeyttää joku. (...) Ja lakki pois päästä ja puhelin pois ja äläpä hypi nyt siinä tuolilla. Elikkä keskeytyksiä tavallaan tulee vähemmän, niin silloinhan minun on helpompi ikään kuin tuottaa semmoista selkeää ja ymmärrettävää opetusta. (Opettaja 5).

Etäopetusjaksojen koettiin sujuneen kokonaisuudessaan hyvin. Etäopetuksen kautta saadut kokemukset kuitenkin selkeästi kasvattivat opettajien arvostusta

lähiopetusta kohtaan. Oman työyhteisön merkitys ja siltä saatava tuki nousi keskeiseksi teemaksi. Fyysisen tilan jakaminen paitsi kollegoiden myös oppilaiden kanssa oli suurimmalle osalle opettajista luontevin ja vaivattomin tapa tehdä työtä ja toteuttaa omaa ammatillista identiteettiä.

Toisaalta myös niinku huomaa ne lähiopetuksen edut. Ja ehkä semmoinen tohon niin kuin opettajuuteen liittyen, että kyllähän se on niinku tärkeä osa elämää, se oma työyhteisö, ne työkaverit. (Opettaja 1)

Etäopetus toi mukanaan lukuisia myönteisiä oppimiskokemuksia, joita opettajat eivät välttämättä olleet osanneet odottaa etukäteen. Etäopetusjaksot ja niistä suoriutuminen vahvistivat siten selvästi opettajien itseluottamusta. Opettajat oppivat luottamaan paitsi itseensä myös omaan osaamiseensa. He kokivat suoranaisia ylpeyden tunteita saavutuksistaan.

Aivan ykköshyöty mikä on, että luota itseesi. Sä pystyt siihen. Luota itseesi ja kyllä se riittää. (Opettaja 6)

Olin niinku ylpeä itsestäni. (Opettaja 3)

Kaikki haastatellut henkilöt myönsivät, että etäopetusjaksoista oli ollut huomattavaa hyötyä oman oppimisen ja itsensä kehittämisen kannalta. Niin vaikeaa kuin etäopetukseen siirtyminen oli alkuvaiheessa ollutkin, oli etäopetus lopulta myös erittäin palkitseva oppimiskokemus.

7 POHDINTA

7.1 Aluksi

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelin ja tulkitsin aineenopettajien kokemuksia itseohjautuvasta työssä oppimisesta koronaviruspandemian aiheuttamassa etäopetuskontekstissa. Kokemustensa kertojina oli seitsemän aineenopettajaa eri puolilta Suomea. Opettajat erosivat toisistaan asuinpaikkakuntansa, mutta myös opetettavien aineiden ja työkokemuksen osalta. Lisäksi he työskentelivät usealla eri koulutusasteella. Heterogeenisestä aineistosta oli löydettävissä useita yhteeneväisyyksiä, jotka olivat tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä (ks. Patton 2002, 235).

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä hyödynsin andragogiikkaan perustuvaa Knowlesin (1975) itseohjautuvan oppimisen prosessimallia, joka tarjosi selkeät lähtökohdat tutkimukselleni. Malli toimi pohjana tekemilleni haastatteluille sitoen yhteen aineistosta teoriaohjaavan sisällönanalyysin myötä nousevia luokkia ja muodostaen arvokasta tietoa opettajien itseohjautuvasta oppimisesta. Knowlesin prosessimallissa keskeistä on ajatus yksilön aloitteellisuudesta ja vastuusta koko oppimisprosessin ajan (ks. myös Lemmetty & Collin 2019b, 16; Raemdonck ym. 2017, 402–403), joten mallin hyödyntäminen on edelleen tarkoituksenmukaista yksilön jatkuvaa kouluttautumista ja osaamisen kehittämistä korostavassa nykyajassa.

7.2 Etäopetusaika kehysti opettajien kokemukset

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni oli selvittää, millaisia kokemuksia opettajilla oli itseohjautuvasta oppimisesta etäopetuskontekstissa. Knowlesin (1975, 18) teoriaan nojaten tutkin opettajien kokemuksia viiden vaiheen kautta. Vaiheet olivat oppimistarpeiden määrittäminen, oppimistavoitteiden muodostaminen, resurssien tunnistaminen, soveltuvien oppimisstrategioiden valitseminen ja toteuttaminen sekä oppimistulosten arvioiminen.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että opettajat ovat olleet etäopetusperiodien aikana osallisia itseohjautuvista oppimisprosesseista. Wagnerin (2011, 79–80) tavoin voidaan lisäksi huomata, että opettajien valmius itseohjautuvaan oppimiseen oli korkea. Tutkimustulosten mukaan opettajien kokemukset näyttävät mukailevan itseohjautuvan oppimisprosessin vaiheita. Vaiheet eivät tosin välttämättä seuraa toisiaan lineaarisesti, mistä Knowlesin (1975) mallia onkin yleisesti kritisoitu (Raemdonck ym. 2017, 407–409). Sen sijaan, että opettajat olisivat esimerkiksi arvioineet oppimistavoitteitaan ja -tuloksiaan vasta etäopetusjakson lopuksi, oli arviointi usean opettajan kohdalla jatkuvaa, jopa päivittäistä, limittyen siten keskeytymättömäksi, koko oppimisprosessin aikaiseksi oppimisen osaksi. Kokonaisuutena voidaan tiivistetysti todeta, että etäopetus vaikuttaa olleen opettajille oppimisen kannalta ”hyvä kokemus”, kuten eräs opettaja asian ilmaisi.

Tulosten perusteella huomataan, että koronaviruksen aiheuttama pandemia muutti opettajien työtä valtavasti. Huomio tukee muita aikaisempia tutkimustuloksia (esim. Jaekel ym. 2021; Warinowski ym. 2021, 74–75), joita koronajan opettajuuteen liittyen on tehty. Opettajien työnkuvan muuttuessa, he pysyivät kuitenkin käyttämään huomattavan paljon päätäntävaltaa sen suhteen, millä tavoin he halusivat etäopetustaan toteuttaa. Etäopetukseen siirtymisen myötä kaikki opettajat kohtasivat täysin uudenlaisia haasteita ja oppimistarpeita, mutta he ottivat vastuun oppimisprosessistaan heti etäopetusperiodin alkuvaiheessa. Tämä näkyi muun muassa siten, että opettajat olivat oma-aloitteisia oppimistarpeitaan määriteltessään siitäkin huolimatta, ettei heidän oppimismotivaationsa alun perin noussut sisältäpäin, vaan sai kontekstinsa suoraan vallitsevasta tilanteesta (ks. Knowles ym. 2015, 43–46).

Tulokset osoittavat, että etäopetuskontekstiin siirryttäessä, opettajat kokivat suurta tarvetta päivittää omaa osaamistaan etenkin digitaalisten taitojen osalta sekä tarvetta muokata omaa opetustyyliään. Omien oppimistarpeiden tunnistamista edelsi omien, olemassa olevien taitojen kartoittaminen (ks. myös Porter ym. 2020, 3). Tämän tutkimuksen tavoin digitaitojen kehittämistarpeiden merkitys korona-aikana on tullut esille lisäksi esimerkiksi Carrillon ja Floresin

(2020), Spoelin ym. (2020) sekä Warinowskin ym. (2021, 74–75) tutkimuksissa. Opetustyylin muokkaamistarpeisiin vaikuttivat sen sijaan opettajien erilaiset persoonat ja yksilölliset toimintatavat. Eri opettajilla oli erilaisia tarpeita, mutta kaikki olivat yhteisesti sitä mieltä, ettei tavanomainen lähiopetustyyli ollut sellaisenaan toimiva etäopetuksessa. Huomionarvoista onkin seikka, jonka mukaan opettajat, pohtiessaan omia oppimistarpeitaan ja -tavoitteitaan, nostivat usein oppilaat keskiöön. Henkilökohtaiset tarpeet ja tavoitteet määriteltiin siten osittain nimenomaan asiakaslähtöisesti eli oppilaiden ehdoilla – ei opettajan itsensä (vrt. Malinen & Piirainen 2020).

Itseohjautuvan oppimisprosessin alussa oppija asettaa itselleen tavoitteet, joiden saavuttamista kohti hän etenee (Lemmetty & Collin 2020a, 274). Selvien oppimistavoitteiden asettaminen tuli esiin myös tässä tutkimuksessa enemmistön kohdalla. Opettajien oppimistavoitteet muodostuivat useimmiten suoraan havaituista oppimistarpeista. Digitaalisten taitojen kehittämistavoitteisiin, pedagogisen vaihtelevuuden lisäämistavoitteisiin ja oppilaiden edistymisen tukemiseen tähtääviin tavoitteisiin liittyvät merkitykset korostuivat monissa haastattelussa. Etäopetusjaksoilla opetukseen haluttiin lisätä lähiopetuksesta poikkeavia elementtejä. Eri opettajat tavoittelivat erilaisia taitoja ja toteuttivat etäopetusta itsenäisesti erilaisin tyylein ja menetelmin, mikä tukee Jaekelin ym. (2021) ja Mankin (2021) huomioita. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan laatineet itselleen tietoisia tavoitteita, mutta heidän kohdallaan esiin nousivat niin sanotut selviytymistavoitteet.

Aikaisemmissa koronaviruspandemian etäopetuskontekstiin liittyvissä tutkimuksissa (esim. Hollweck & Doucet 2020; Spoel ym. 2020, 623–625) on havaittu, että opettajien käytettävissä olevat resurssit ovat olleet vaillinaisia. Kyseiset tulokset ovat kuitenkin osittain ristiriitaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa, sillä vaikka aikaresurssi todettiin riittämättömäksi, koettiin sekä inhimilliset että materiaaliset resurssit pääosin riittäviksi. Puute ajasta konkretisoitui etenkin kevään 2020 etäopetusjaksolla (ks. myös esim. Mankki 2021). Paitsi että aikaa oli hieman paremmin käytettävissä seuraavilla etäopetusperiodeilla, opettajat pys-

tyivät myös hyödyntämään aikaisempia etäopetuskokemuksiaan yhtenä tärkeänä resurssina. Omien kokemusten hyödyntäminen oppimisen tukena ja ammattitaidon kasvattajana on tyypillistä opettajille (Smith 2017, 22), mutta myös muille aikuisille oppijoille (Knowles ym. 2015, 43–47).

Oppimisen sosiaalinen luonne (ks. Billett 2004; Illeris 2009; 2014; Jarvis 2012; Merriam ym. 2007) painottui tässäkin tutkimuksessa, sillä opettajat pitivät tärkeimpinä resursseinaan inhimillisiä resursseja. Inhimillisistä resursseista korostui erityisesti kollegiaalinen vertaistuki, joka on tyypillisesti nähty tärkeänä työssä oppimisen – myös itseohjautuvan työssä oppimisen – edesauttajana (ks. Boyer ym. 2014, 22; Collin 2005, 16; Collin & Lemmetty 2019a 268–269; Porter ym. 2020, 7; Smith 2017, 115). Tutkimustulosten mukaan kollegiaalisen tuen hyödynnettävyys tosin kärsi siitä, etteivät opettajat juurikaan työskennelleet keskenään samoissa tiloissa. Osa opettajista koki, että erityisesti teknisten haasteiden osalta apua olisi usein tarvinnut konkreettisesti (ks. myös Carrillo & Flores 2020). Tuloksella on selviä yhtymäkohtia myös Artmanin ym. (2020, 41) havaintoihin, joiden mukaan opettajien keskinäisten kontaktien väheneminen on työssä oppimisen kannalta selvä ongelma. Materiaalisista resursseista nimenomaan erilaiset sähköiset resurssit, kuten WhatsApp-sovellus ja tutoriaalivideot olivat suuressa roolissa oppimista tukemassa. Pikaviestisovellus tarjosi nopeasti kollegiaalista apua akuutteihin eteen tuleviin ongelmiin, vaikka kesken oppitunnin.

Opettajien oppimisstrategiat kulminoituivat olemassa olevien resurssien hyödyntämiseen, fyysisen paikan hyödyntämiseen sekä aikatauluttamiseen. Resurssit ja rajoitteet ohjasivat hyvin pitkälle niitä keinoja ja menetelmiä, joita opettajat käyttivät saavuttaakseen oppimistavoitteitaan. Tärkeintä oli löytää yksilöllisesti nimenomaan itselle sopivimmat menettelytavat, kuten myös Boyer ym. (2014, 28) ovat todenneet.

Tulosten perusteella omien oppimistavoitteiden ja saavutettujen oppimistulosten arviointi oli keskeisessä asemassa opettajien kohdalla. Itsearviointi oli joko suoraa tai välillistä. Suora itsearviointi oli usein luonteeltaan jatkuvaa, vaikka osa opettajista arvioi toimintaansa vasta jälkikäteen (vrt. Knowles 1975,

18). Välillinen itsearviointi sen sijaan liittyi oppilailta saadun palautteen keräämiseen tai oman toiminnan peilaamiseen yhdessä kollegoiden kanssa. Opettajat kokivat pääosin onnistuneensa olennaisten oppimistavoitteiden asettamisessa ja kyseisten tavoitteiden saavuttamisessa. He olivat myös tyytyväisiä oppimaansa. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan arvioineet oppimistuloksiaan ainakaan tietoisesti. Heidän osaltaan pandemian aikaisessa työssä oppimisessa oli siten itseohjautuvan oppimisen lisäksi piirteitä suunnittelemattomasta ja tahattomasta oppimisesta, joka syntyi eräänlaisena etäopetusjaksojen oheistuotteena (ks. Tynjälä 2007, 133–134, 140).

7.3 Haasteista itseohjautuvan oppimisen mahdollisuuksiin

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli tarkastella, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia etäopetus toi opettajien itseohjautuvalle oppimiselle. Erään opettajan toikaisu ”Siinä oli pakko opetella kaiken maailman juttuja” kiteytti hyvin tuloksista nousevan keskeisen huomion. Oman työn muuttuessa oli suoranaista pakkoa opetella uusia taitoja, mutta samainen pakko mahdollisti oppimisen. Voidaankin ajatella, että opettajien ammattitaito sekä edellytykset ammattitaidon kehittämiseen punnittiin etäopetuskontekstin yhteydessä.

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat, että suurimmat haasteet aineenopettajien itseohjautuvalle oppimiselle olivat tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvät tekniset haasteet, opettajien riittämättömyyden kokemukset sekä työhyvinvoinnin heikkenemiseen liittyvät kokemukset. Erilaiset tekniset haasteet korostuivat tutkimustuloksissa, minkä ovat aikaisemmin todenneet myös esimerkiksi König ym. (2020). Digitaalisten menetelmien ja työkalujen haltuunotto kosketti jokaista opettajaa ja mahdollisti etäopetuksen järjestämisen. Tekniset ongelmat, mutta myös opettajien kokemattomuus digitaalisiin menetelmiin liittyen, olivat tyypillisiä haasteita etenkin kevään 2020 aikana, mikä on havaittu myös muissa tutkimuksissa (ks. Carrillo & Flores 2020).

Opettajien työhyvinvoinnissa on tapahtunut vuosien saatossa negatiivisia muutoksia, ja etäopetuksen on todettu haastaneen opettajien hyvinvointia entisestään (Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2021; Postareff ym. 2021). Myös tässä tutkimuksessa saatiin selkeitä viitteitä siitä, että työhyvinvoinnissa oli havaittavissa heikkenemistä etäopetusjaksojen aikana. Etäopetukseen siirtymisen myötä työmäärän koettiin kasvavan. Opettajat kokivat yksinäisyyttä ja haasteita työajan rajaamisessa, sillä työ oli niin sanotusti jatkuvasti läsnä. Toisin kuin Salmela-Aron ym. (2020) tutkimuksessa, jossa on todettu korona-ajan altistaneen opettajia työuupumukselle, ei tämän tutkimuksen yhteydessä ollut viitteitä opettajien varsinaisista työuupumustapauksista. Sen sijaan riittämättömyyden kokemukset olivat tämän tutkimuksen mukaan seurausta työnkuvan muutoksista ja kuormittavasta tilanteesta. Työhyvinvointi näytti kasvavan jälleen siinä vaiheessa, kun etäopetusjaksot vaihtuivat lähiopetukseksi, vaikkakin pandemia aiheutti yhä edelleen epävarmuutta työntekoon.

Haasteiden ohella etäopetusjaksot kuitenkin mahdollistivat opettajien monipuolisen itseohjautuvan oppimisen. Etäopetusvaiheiden myötä opettajien ammatillinen osaaminen monipuolistui, lähiopetuksen arvostus lisääntyi ja itseluottamus vahvistui. Kuten jo todettua, opettajat toivat esiin kokemuksensa siitä, että oppiminen oli suorastaan välttämätöntä etäopetukseen siirryttäessä. Pakkoa pidettiin kuitenkin jälkikäteen tarkasteltuna hyvänä asiana, sillä ilman pakkoa, monta uutta taitoa olisi jäänyt oppimatta.

Ammatillisen osaamisen monipuolistuminen vaikutti olevan opettajille keskeisin työssä oppimisen tulos, mitä voidaan pitää erityisen tärkeänä nykypäivän vaativaa työelämää ajatellen (ks. Fenwick 2008a, 227; Knowles ym. 2015, 212–217; Lemmetty & Collin 2020a, 272–273). Olennaista on se myös se, että opettajat pystyivät hyödyntämään etäopetuskontekstin kautta saavutettua osaamista paitsi etäopetuksessa myös lähiopetuksessa sekä työn ulkopuolisilla elämänalueilla (ks. Smith 2017, 33).

Tulosten perusteella näyttää siltä, että opettajat oppivat arvostamaan lähiopetusta aikaisempaa enemmän. Etenkin työyhteisön tuki ja kokonaisvaltainen

merkitys tuli esiin monien aikaisempien työssä oppimista tarkastelleiden tutkimusten (Boyer ym. 2014, 22; Collin 2005, 16; Porter ym. 2020, 7; Smith 2017, 115) tavoin. Opettajat kokivat erittäin tärkeäksi sen seikan, että kollegoita pystyi näkemään päivittäin ja heidän kanssaan voitiin työskennellä ja viettää aikaa samoissa tiloissa.

Tulokset kertoivat myös opettajien itseluottamuksen vahvistumisesta. Etäopetuskonteksti nähtiin jälkikäteen positiivisena oppimiskokemuksena. Etäopetukseen liitettiin ylpeyden tunteita, sillä etäopetusperiodeista paitsi suoriuduttiin, niiden aikana opittiin myös lukuisia hyödyllisiä taitoja. Myönteinen asenne sekä armeliaisuus itseä kohtaan auttoivat selviämään hankalissa tilanteissa. Tulos vahvistaa Postareffin ym. (2021) havaintoja, joiden mukaan itsemyötätuntoa omaavat opettajat ovat paremmin suojassa myös stressiltä ja riskiltä uupua työsään.

Joidenkin opettajien kohdalla etäopetusjaksojen aikainen oppiminen oli enemmänkin tahatonta ja tiedostamatonta, kuin tietoista ja tavoitteellista toimintaa. Heidänkin osaltaan näen kuitenkin selviä yhtymäkohtia itseohjautuvaan oppimiseen. Siitä huolimatta, että kaikki opettajat eivät edenneet Knowlesin (1975) mallin mukaisesti oppimisprosesseissaan, he toimivat autonomisesti ja ainakin osittain suunnitelmallisesti. He osoittivat aktiivista toimijuutta ja itseohjautuvuutta tunnistaessaan omia oppimistarpeitaan, tekemällä riippumattomia ratkaisuja ja hyödyntämällä itse valitsemiaan strategioita. Oppiminen sisälsi siten piirteitä itseohjautuvasta oppimisesta, vaikka olikin pääosin tiedostamatonta. Huomio tukee Lemmetyn ja Collinin (2020a, 276) näkemystä, jonka mukaan itseohjautuvuus toteutuu aina suhteessa tiettyyn kontekstiin. Ulkopuolelta tulevien ongelmien ratkaisemisessa tai muiden asettamien tavoitteiden saavuttamisessa keskeistä on työntekijän vastuullisuus.

7.4 Lopuksi

Nykypäivän maailma on varsin erilainen siihen 1970-luvun maailmaan nähden, jolloin Knowles (1975) kehitti itseohjautuvan oppimisen prosessimallin. Tämän

tutkimuksen tekemisen myötä olikin innostavaa todeta se tosiasia, että Knowlesin mallilla on edelleen annettavaa 2020-luvun työssä oppimiselle (ks. myös Porter ym. 2020). Oppimisen tarve ei ole viime aikoina vähentynyt, vaan se päinvastoin kasvaa entisestään kiihtyvällä vauhdilla. Työelämälle – samoin kuin koko nyky-yhteiskunnalle – on tyypillistä erilaisten epävarmuustekijöiden lisääntyminen. Ajan hengen mukaisesti moninaiset muutokset näkyvät myös opettajan työssä. Digitalisaation (työ)elämää monella tavoin helpottavista hyödyistä huolimatta opettajan työtä tekee kuitenkin yhä edelleen ihminen, jolle digitaaliset taidot ovat yksi – vaikkakin tärkeä – työkalu muiden joukossa. Olipa pandemiaa tai ei, virtuaaliset opetus- ja työskentely-ympäristöt ovat tulleet jäädäkseen.

Tämä tutkimus oli tarkoin rajattu koronaviruspandemian aikaiseen etäopetuskontekstiin, joten tutkimustulokset tarjoavat ainoastaan rajallisen käsityksen itseohjautuvan työssä oppimisen moniulotteisesta ilmiöstä (ks. Ronkainen ym. 2011, 153). Tutkimuksen myötä esiin tulleet opettajien omakohtaiset kokemukset eivät ole sellaisinaan siirrettävissä koskemaan muita opettajia. Tulokset ovat siten sidoksissa paitsi aineenopettajaan ja hänen työpaikkaansa myös etäopetuskontekstiin ja tutkimuksen tekijään. Tulosten siirrettävyys ei tosin ole lähtökohdaisesti laadullisen tutkimuksen tarkoituskaan.

Vaikka tämän tutkimuksen tuloksia ei voida sellaisinaan suoraan laajentaa koskemaan tutkimusjoukon ulkopuolisia opettajia, on tuloksilla kuitenkin hyödyntämisarvoa esimerkiksi mahdollisten tulevien etäopetusjaksojen kannalta. Tulosten perusteella voidaan suunnitella erilaisia toimenpiteitä, joiden avulla tuetaan itseohjautuvaa työssä oppimista oppilaitoksissa, mutta myös muissa organisaatioissa, sekä vahvistetaan työyhteisön jäsenten välistä dialogia. Ulkopuolelta tulevien vaatimusten vastaamisen lisäksi tulosten avulla voidaan siten edistää myös mahdollisuutta opettajien henkilökohtaiseen työhyvinvointiin. Paitsi opettajille ja oppilaitoksille, tutkimuksesta voisi olla hyötyä myös muille asiantuntijoille ja työpaikoille – etenkin kun etätyö vaikuttaa tulleen pysyväksi osaksi nykypäivän työelämää.

Opettajien itseohjautuvan oppimisen kokemukset vaihtelevat yksilöllisesti. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat muodostivat verrattain heterogeenisen joukon, jota aineenopettajuus yhdisti. Aineenopettajilla etäopetuksen toteuttamiseen – ja sen myötä koko oppimisprosessiin – vaikuttaa osaltaan myös opetettava oppiaine ja koulutusaste, jolla opettaja työskentelee. Jatkossa olisi kiinnostavaa toteuttaa vertaileva tutkimus esimerkiksi eri aineiden tai koulutusasteiden opettajien välillä. Toisaalta tutkimus voitaisiin toteuttaa myös vaikkapa luokanopettajista tai ammattiopettajista koostuvan haastatteluaineiston perusteella.

Tässä tutkimuksessa esiin tulleet, opettajien itseohjautuvan työssä oppimisen kokemukset saivat kontekstinsa etäopetusjaksoista. Lindemanin (2020/1926, 6) sanoin ”koko elämä on oppimista”, joten jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, seuraavatko uudet itseohjautuvan oppimisen prosessit toisiaan tämän tutkimuksen aineenopettajien keskuudessa. Seurantatutkimuksessa olisi mahdollista syventyä siihen, millaisia itseohjautuvan oppimisen prosesseja ja kokemuksia on havaittavissa lähiopetuksessa, ilman koronaviruspandemian aiheuttamaa uhkaa ja oppimispakkoa. Jatkotutkimuksena voitaisiin myös selvittää, millä konkreettisilla tavoilla etäopetuskontekstin myötä opittua on hyödynnetty lähiopetuksessa.

Aineistostani nousi lisäksi esiin etukäteen täysin odottamaton tunneteema. Haastatteluissa useampi opettaja intoutui puhumaan täysin oma-aloitteisesti etäopetuksen aiheuttamista tunteista. Riittämättömyys, epävarmuus ja suru, mutta niiden vastapainona myös ylpeys, turvallisuus ja innostuneisuus ovat esimerkkejä niistä lukuisista tunteista, joita opettajat kokivat etäopetusjaksoilla. Opettajien etäopetusajan aikaiset emootiot voisivat siten soveltua täysin omaksi tutkimusaiheekseen.

Lopuksi voidaan yhteenvedona todeta, että oppiminen on erottamaton osa opettajuutta. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aikaisempia näkemyksiä (esim. Wagner 2011, 18) siitä, että opettajien työssä oppiminen on pitkälti itseohjautuvaa oppimista. Tulokset ovat tulkittavissa siten, että itseohjautuva oppiminen on opettajille luontaista toimintaa – jopa vaikeassa ja ennalta-arvaamatto-

massa pandemiakontekstissa. Itseohjautuva oppiminen lienee toisin sanoen vieläkin luontevampaa silloin, kun työpäivät soljuvat lähiopetuksessa oppilaitoksella yhdessä tuttujen kollegoiden ja oppilaiden kanssa. On kuitenkin merkillepantavaa, että opettajiksi saattavat kouluttautua usein henkilöt, joilla on luontaista taipumusta itseohjautuvuuteen.

Toisaalta tämän tutkimuksen tulosten tarkastelun yhteydessä on syytä huomioida se, että itseohjautuva oppiminen ei ideaalitulanteessa tarkoita sitä, että oppiminen mukautuu ympäriltä tuleviin vaatimuksiin (Raemdonck 2017, 403). Korona-ajan koittaessa opettajat eivät olleet itse aloitteentekijöitä oman ammattitaitonsa kehittämisessä, vaan työssä oppimisesta tuli etäopetusjaksojen selviytymistä edesauttava ja jopa pakollinen velvollisuus. Ulkoisten tekijöiden muodostamalla kontekstilla ei välttämättä ole lähtökohtaisesti kytköksiä opettajien yksilöllisiin oppimistarpeisiin, jotka toimivat itseohjautuvan oppimisen perustana (ks. Artman ym. 2020, 39–41.) Lisäksi itseohjautuvan oppimisen prosessit olivat joidenkin opettajien kohdalla pääosin tiedostamattomia. Se, että itseohjautuvat prosessit sisältyvät ikään kuin automaattisesti opettajan työhön, saattaa olla selitys osin tiedostamattomalle toiminnalle. Kuten Smith (2017, 22) on todennut, opettaja selvästikin on itse pääosassa oman ammattitaitonsa kehittäjänä. Kehittyäkseen edelleen ammatissaan, keskeiselle sijalle nousee oman yksilöllisen, mutta kuitenkin muiden tukeman, oppimispolun löytäminen – olipa konteksti millainen tahansa. Haasteet ovat siten myös itseohjautuvan oppimisen mahdollisuuksia.

LÄHTEET

- Artman, B., Danner, N. & Grow, S. R. 2020. Teacher-directed professional development: an alternative to conventional professional development. *International Journal of Self-Directed Learning* 17 (1), 39–50.
https://www.sdlglobal.com/_files/ugd/6c1db2_ba43a69a04b14e66a3fb8b77b3835a60.pdf
- Aubrey, K. & Riley, A. 2019. *Understanding and using educational theories*. 2. painos. London: Sage.
- Billett, S. 2004. Workplace participatory practices. Conceptualizing workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*. 16 (6), 312–324.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1108/13665620410550295>
- Birks, M. & Mills, J. 2014. *Qualitative methodology: a practical guide*. 2. painos. Cornwall: Sage. <https://methods-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/book/qualitative-methodology-a-practical-guide>
- Boyer, S. L., Edmondson, D. R., Artis, A. B. & Fleming, D. 2014. Self-directed learning: a tool for lifelong learning. *Journal of Marketing Education* 36 (1), 20–32. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177%2F0273475313494010>
- Carrillo, C. & Flores, M. A. 2020. COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*. 43 (4), 466–487. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Collin, K. 2005. *Experience and shared practice: design engineers' learning at work*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13310/9513921883.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Curran, V., Gustafson, D. L., Simmons, K., Lannon, H., Wang, C., Garmsiri, M., Fleet, L. & Wetsch, L. 2019. Adult learners' perceptions of self-directed learning and digital technology usage in continuing professional education: an update for digital age. *Journal of Adult and Continuing*

- Education 25 (1), 74–93. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177%2F1477971419827318>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Elbaz, F. 1981. The teacher’s “practical knowledge”: report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11 (1), 43–71. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.2307/1179510>
- Ellinger, A. D. 2004. The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources* 6 (2), 158–177. <https://doi.org/10.1177/1523422304263327>
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/158037042000225245>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fenwick, T. 2008a. Understanding relations of individual-collective learning in work: a review of research. *Management Learning* 39 (3), 227–243. <https://doi.org/10.1177/1350507608090875>
- Fenwick, T. 2008b. Workplace learning: emerging trends and new perspectives. *New Directions for Adult and Continuing Education* 2008 (119), 17–26. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/ace.302>
- Folkman, A., Josefsson, K. & Fjetland, K. 2022. Norwegian teachers’ experiences with distance teaching and online schooling during the covid-19 pandemic. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00313831.2021.2021445>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki university press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. 5. painos. Tampere: Tammi.

- Hollweck, T. & Doucet, A. 2020. Pracademics in the pandemic: pedagogies and professionalism. *Journal of Professional Capital and Community* 5 (3/4), 295–305. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0038>
- Illeris, K. 2009. A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words*. London: Routledge, 7–20.
- Illeris, K. 2014. *Transformative learning and identity*. London: Routledge.
- Jaekel, A-K., Scheiter, K. & Göllner, R. 2021. Distance teaching during the covid-19 crisis: social connectedness matters most for teaching quality and students' learning. *AERA open* 7 (1), 1–14. <http://dx.doi.org/10.1177/23328584211052050>
- Jarvis, P. 2012. *Adult learning in the social context*. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=958219>.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus, 70–85.
- Knowles, M. S. 1975. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Chicago: Follett.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., III & Swanson, R. A. 2015. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 8. painos. London: Routledge.
- König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. 2020. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education* 43 (4), 608–622. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*.

Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 28–45.

- Lehtinen, E., Hakkarainen, K. & Palonen, T. 2014. Understanding learning for the professions: how theories of learning explain coping with rapid change. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber 2014. International handbook of research in professional and practice-based learning, 198–224. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=1783766>
- Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Lapin yliopistokustannus, 163–194.
- Lemmetty, S. 2020. Self-directed workplace learning in technology-based work. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71221>.
- Lemmetty, S. & Collin, K. 2019a. Itseohjautuvuus työssä ja oppimisessa. Teoksessa K. Collin & S. Lemmetty (toim.) Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä. Keuruu: Edita Publishing Oy, 264–283.
- Lemmetty, S. & Collin, K. 2019b. Johdanto. Teoksessa K. Collin & S. Lemmetty (toim.) Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä. Keuruu: Edita Publishing Oy, 16–20.
- Lemmetty, S. & Collin, K. 2020. Self-directed learning as a practice of workplace learning : interpretative repertoires of self-directed learning in ICT Work. *Vocations and Learning*, 13 (1), 47–70. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x>
- Lindeman, E. C. 2020. The meaning of adult education. Näköispainos v. 1926. Milton Keynes: Alpha Editions.
- Malinen, A. & Piirainen, A. 2020. Andragogiikan aakkosia. Luento, Jyväskylän yliopisto.

- Mankki, V. 2021. Primary teachers' principles for high-quality distance teaching during COVID-19. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00313831.2021.1939141>
- McCarthy, K. E. & James, W. B. 2017. Are teachers self-directed? An examination of teachers' professional learning. *14 (1)*, 58–72.
https://www.sdlglobal.com/_files/ugd/dfdeaf_385a2e4d19254f968487b6058464e00c.pdf
- Merriam, S. B. 2001. Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001 (89), 3–13. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/ace.3>
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. 2007. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. 3. painos. San Francisco: Jossey-Bass.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2021. *Opetusalan työolobarometri 2021*.
https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf Viitattu 20.3.2022.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Porter, T. H., Rathert, C. & Lawong, D. A. 2020. Self-directed learning: a qualitative study of doctoral student experiences. *International Journal of Self-Directed Learning* 17 (1), 1–18.
https://www.sdlglobal.com/_files/ugd/6c1db2_ba43a69a04b14e66a3fb8b77b3835a60.pdf
- Postareff, L., Lahdenperä, J. & Virtanen, V. 2021. The role of self-compassion in teachers' psychological well-being in face-to-face and online teaching during COVID-19. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23 (3), 13–27.
<https://journal.fi/akakk/article/view/111701>
- Raemdonck, I., Thijssen, J. & de Greef, M. 2017. Self-directedness in work-related learning processes. Theoretical perspectives and development of a measurement instrument. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) *Agency at work: an agentic perspective on professional learning and development*. Cham: Springer, 401–423.

- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. & Hietajärvi, L. 2020. Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia* 55 (6), 426–443. <https://elektra-helsinki-fi.ezproxy.jyu.fi/se/p/0355-1067/55/6/suomalai.pdf>
- Salovaara, P. 2019. Itseohjautuvat organisaatiot – mitä on johtajuus ilman esimiehiä? Teoksessa K. Collin & S. Lemmetty (toim.) *Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä*. Keuruu: Edita Publishing Oy, 96–122.
- Savaspuro, M. 2019. Itseohjautuvuus tuli työpaikoille, mutta kukaan ei kertonut, miten sellainen ollaan. Helsinki: Alma Talent.
- Savolainen, A. 2001. *Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Sjöblom, K. 2020. *Flourishing in 21st century workplaces: how to support knowledge workers' productivity and well-being in modern environments*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/314728/FLOURISH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Simonson, M. & Seepersaud, D. J. 2019. *Distance education: definition and glossary of terms*. 4. painos. Charlotte: Information Age Publishing. https://web-s-ebscohost-com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzQ2OTg3MV9fQU41?sid=588491c2-2bb1-4b9a-9d54-06d8e042841d@redis&vid=0&format=EB&lpid=lp_Cover-2&rid=0
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2017. Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 67, 152–160. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.tate.2017.06.006>

- van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. & van Ginkel, S. 2020. Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 623–638. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Smith, K. 2017. *Teachers as self-directed learners: active positioning through professional learning*. New York: Springer.
- Tough, A. 1971. *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Viitattu 10.4.2022.
- Tynjälä, P. 2007. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus IV: kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.
- Valtioneuvosto. 2020a. Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi> Viitattu 5.12.2020.
- Valtioneuvosto. 2020b. Valmiuslain mukaisten toimivaltuuksien käytöstä luovutaan – poikkeusolot päättyvät tiistaina 16. kesäkuuta. https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/10616/valmiuslain-mukaisten-toimivaltuuksien-

[kaytosta-luovutaan-poikkeusolot-paattuvat-tiistaina-16-kesakuuta](#)

Viitattu 5.12.2020.

Valtioneuvosto. 2021a. Suomessa vallitsevat poikkeusolot.

[https://valtioneuvosto.fi/-/10616/suomessa-vallitsevat-poikkeusolot-1.](#)

Viitattu 14.5.2021.

Valtioneuvosto. 2021b. Valmiuslain mukaisten toimivaltuuksien käytöstä luovutaan – poikkeusolot päättyvät 27. huhtikuuta.

[https://valtioneuvosto.fi/-/10616/valmiuslain-mukaisten-toimivaltuuksien-kaytosta-luovutaan-poikkeusolot-paattuvat-27.-huhtikuuta.](#) Viitattu 14.5.2021.

Wagner, S. R. 2011. After the final bell: the self-directed learning practices of elementary teachers. Väitöskirja, University of Tennessee.

[https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1235](#)

Warinowski, A., Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M. & Mikkilä-Erdmann, M. 2021.

Korona opettajan osaamisen haastajana. Kasvatus ja aika 15 (2), 73–78.

[https://doi.org/10.33350/ka.107351](#)

Yeo, R. K. 2008. How does learning (not) take place in problem-based learning activities in workplace contexts? Human Resource Development

International 11 (3), 317–330. [https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13678860802102609](#)

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

- Opettajakokemus vuosina
- Opetettavat aineet
- Koulutusaste, jolla työskentelet
- Ajankohta/ajankohdat, jolloin olet antanut etäopetusta koronapandemian vuoksi
 - esim. kevätlukukausi 2020, syyslukukausi 2021

Mitä työssä oppiminen sinulle tarkoittaa/merkitsee?

Muistele tilanteita, jolloin annoit etäopetusta koronavirusepidemian takia ja pohdi omaa oppimistasi tuolloin.

1. Opettajan oppimistarpeiden määrittäminen etäopetuskontekstissa
 - Mitä olemassa olevia taitojasi pystyit hyödyntämään etäopetuskontekstissa?
 - Tunnistitko omia oppimistarpeitasi etäopetuskontekstissa? Millaisia?
 - Määrittelikö jokin muu taho/henkilö oppimistarpeesi?
 - Koitko ulkoapäin kohdistuvaa painetta oppimisellesi?

2. Opettajan oppimistavoitteiden muodostaminen etäopetuskontekstissa
 - Muodostitko itsenäisesti itsellesi oppimistavoitteita?
 - Millaisia?
 - Muodostitko jokin muu taho/henkilö sinulle oppimistavoitteita?
 - Liittyivätkö oppimistavoitteet opetustehtäviin vai myös muihin työtehtäviin?

3. Inhimillisten ja materiaalistien resurssien tunnistaminen etäopetuskontekstissa
 - Millaisia resursseja sinulla oli hyödynnettävissä oppimisesi apuna?
 - Inhimilliset resurssit
 - Materiaaliset resurssit
 - "perinteiset"
 - "sähköiset"
 - Aika resurssina?

4. Soveltuvien oppimisstrategioiden valitseminen ja toteuttaminen etäopetuskontekstissa

- Mitä saatavilla olevista resursseista käytit?
 - Miten pääsit hyödyntämään niitä?
- Teitkö itsellesi aikatauluja?
- Oppimispaikka?

5. Oppimistulosten arvioiminen etäopetuskontekstissa

- Arvioitko tietoisesti saavuttamiasi oppimistuloksia?
- Olivatko muodostamasi oppimistavoitteet onnistuneita/olennaisia?
- Oliko saatavilla olevat/käyttämäsi resurssit riittäviä?
 - Saitko tukea oppimisprosessiisi? Keneltä? Mistä?
 - Oliko tuki riittävää vai olisitko tarvinnut sitä enemmän?
- Kuinka hyödyllisiä/tehokkaita käyttämäsi oppimisstrategiat olivat?
- Kuinka hyödyllisiä saavuttamasi tiedot/taidot olivat sinua/työtäsi ajatellen?

- Haasteet ja mahdollisuudet etäopetuskontekstissa:

- Mitkä tekijät hankaloittivat oppimistasi? Miten?

- Mitä haasteita etäopetus toi omalle oppimisellesi?

- Mitkä tekijät helpottivat oppimistasi? Miten?

- Mitä mahdollisuuksia etäopetus toi omalle oppimisellesi?

Haluatko vielä lisätä jotain?