

LUOKASTA LÄPPÄRILLE

Luokanopettajien kokemuksia kevään 2020 etäopetuksesta ja sen tuomien muutosten selviytymisestä resilienssin avulla

Jasmin Jussila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jussila, Jasmin. 2022. LUOKASTA LÄPPÄRILLE: Luokanopettajien kokemuksia kevään 2020 etäopetuksesta ja sen tuomien muutosten selviytymisestä resilienssin avulla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 84 sivua.

Maaliskuussa 2020 Suomen alakouluissa siirryttiin pääasiassa etäopetukseen parin päivän varoajalla COVID-19-pandemian takia, jolloin monet luokanopettajat joutuivat yllättäen toimimaan ensi kertaa etäopettajina. Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia kevään 2020 etäopetusajasta. Lisäksi tavoitteenani oli tarkastella etäopetuksen tuomista muutoksista selviytymistä resilienssin käsitteen avulla.

Tämä laadullinen tutkimus kiinnittyy hermeneuttis-fenomenologiseen tieteenfilosofiaan. Aineistoni koostuu luokanopettajilta keräämistäni seitsemästä kirjoitelmasta, jotka analysoin laadullisella sisällönanalyysillä. Toteutin tutkimukseni teoriaohjaavalla analyysillä ja käytin toisen tutkimuskysymykseni teoreettisena analyysityökaluna sovellettuja resilienssin kehitystekijöitä.

Luokanopettajat kokivat kevään 2020 etäopetusajan vaihtelevasti helpoksi tai rankaksi kokemukseksi, mutta jälkeensä tarkasteltuna kukaan ei tuonut ilmi, että etäopetuksesta olisi seurannut jotain negatiivista. Muutoksista johtuvia haasteita kokeneet opettajat toivat enemmän esille etäopetuksesta seuranneita positiivisia huomioita. Monia haasteita kokenut opettaja onkin mahdollisesti kohdannut useammin sellaisia tilanteita, joissa hänen resilienssinsä on voinut kehittyä.

Tutkimustulosteni pohjalta luokanopettajien voi olla jatkossa helpompaa toimia tarvittaessa etäopettajina. Tulosten avulla opettajien tulisikin reflektoida omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan resilienssin näkökulmasta, jotta tulevaisuudessa he pystyisivät varautumaan entistä paremmin työssä kohtaamiinsa yllättäviin muutoksiin.

Asiasanat: etäopetus, resilienssi, luokanopettaja, COVID-19, etäopettaja

SISÄLTÖ**TIIVISTELMÄ**

TIIVISTELMÄ.....	2
-------------------------	----------

SISÄLTÖ	3
----------------------	----------

1 JOHDANTO.....	5
------------------------	----------

2 OPETUSTA ETÄNÄ.....	7
------------------------------	----------

2.1 Etäopetuksen toteuttaminen	7
--------------------------------------	---

2.2 COVID-19 muuttaa opetusta.....	11
------------------------------------	----

3 KYKY SELVIYTYÄ MUUTOKSESTA.....	16
--	-----------

3.1 Resilienssi auttaa selviytymään	16
---	----

3.2 Opettajien resilienssi kohtaa koronan.....	20
--	----

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
--	-----------

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
--	-----------

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskonteksti	25
--	----

5.2 Tutkimusaineisto.....	27
---------------------------	----

5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	28
----------------------------------	----

5.4 Aineiston analyysi	30
------------------------------	----

5.4.1 Etäopettajana toimimisen analysointi	32
--	----

5.4.2 Muutoksista selviytymisen analysointi	36
---	----

5.5 Eettiset ratkaisut.....	38
-----------------------------	----

6 TULOKSET.....	41
------------------------	-----------

6.1 Etäopettajana toimiminen luokanopettajien kokemuksissa	41
--	----

6.1.1 Minätason kokemukset	42
----------------------------------	----

6.1.2 Vuorovaikutustason kokemukset.....	43
--	----

6.1.3 Käytännön tason kokemukset	45
--	----

6.2 Etäopetuksen tuomista muutoksista selviytyminen.....	49
--	----

	4
6.2.1 Minätason muutoksista selviytyminen.....	50
6.2.2 Vuorovaikutustason muutoksista selviytyminen	51
6.2.3 Käytännön tason muutoksista selviytyminen.....	54
7 POHDINTA.....	57
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	57
7.2 Tutkimuksen arviointi.....	63
7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	70
LÄHTEET	73
LIITTEET.....	83

1 JOHDANTO

"Koulut suljetaan huomenna toistaiseksi." Keväällä 2020 olin töissä eräässä alakoulussa, kun maanantaina 16.3. rehtori kutsui henkilökunnan koulun ruokalaan aloittaen kokouksen näillä saatesanoilla. Lopulta etäopetukseen siirtyminen ei onneksi tapahtunut vielä seuraavana päivänä, mutta keskiviikkona 18.3. työkenneltiin jo etänä. Palatakseni kuitenkin maanantain kiirepalaveriin, tämän ilmoituksen myötä henkilökunnan kasvoilla paistoi tunteiden kakofonia ja ruokalan jännittynyt ilmapiiri oli suorastaan käsin kosketeltava. Koin itsekkin epäuskoa ja epävarmuutta. Voidaanko koulut oikeasti sulkea? Miten tästä selvitään? Kaiken tunnemylläkin keskellä puhisin myös sisältä kumpuavaa yllättävääkin intoa. Poistuin ruokalasta monen eri kysymyksen kera, mutta yksi ajatus oli minulla kirkkaana mielessä: tätä uutta ja jännittävää kouluhistorian vaihetta haluan ehdottomasti jollain tavalla opettajan näkökulmasta tutkia.

Keväällä 2020 SARS-CoV-2 nimisen viruksen aiheuttaman pandemian takia lähes kaikki maailman koulut joko suljettiin kokonaan tai vaihtoehtoisesti niissä siirryttiin poikkeavien opetusjärjestelyjen pariin (Vuorio ym. 2021, 11). Kyseisen koronapandemian takia myös Suomen perusopetuksessa siirryttiin etäopetukseen muutaman päivän varoajalla, mikä toi opettajille aivan uudenlaisia haasteita työhönsä (Warinowski, Metsäpelto, Heikkilä & Mikkilä-Erdmann 2021, 73). Opettajille poikkeusaika oli alun epävarmuutta, toimivien etäopetusratkaisujen löytämistä ja huolta oppilaista. Ihmissuhteet koettiin erityisen tärkeiksi, omaa opettajaidentiteettiä tarkasteltiin uudelleen ja kriisitilanteesta pyrittiin löytämään myös positiivisia puolia. (Kim & Asbury 2020.) Nyt oltiin jonkin aivan uuden äärellä.

Suomessa etäopetuksen historia ulottuu noin sadan vuoden päähän, mutta ennen koronapandemiaa etäopetusta on toteutettu perusopetuksessa vain harvakseltaan sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaan on ollut hankalaa tai mahdollonta osallistua lähiopetukseen. Korona-aikana perusopetuslakiin lisättiin kuitenkin väliaikaisesti voimassa oleva pykälä, jonka myötä varsinaista etäopetusta

on ollut mahdollista järjestää perusopetuslain mukaisesti myös lapsille (Perusopetuslaki 687/2021, 20 a §; Opetushallitus 2022). Koska alakoulujen etäopetusta ei ole aiemmin toteutettu näin laajasti, niin tutkimustietoa aiheesta ei vielä juuri-kaan ole. Tutkimuksia koronapandemian vaikutuksista ja vaatimuksista koulunäkökulmasta tarvitaan lisää, sillä sen avulla voidaan mahdollisesti löytää kokonaisvaltaisempia havaintoja koronan vaikutuksista opettajien työhön (Pressley 2021, 327). Etäopetus toikin opettajien työnkuvaan erilaisia muutoksia, joista piti selviytyä nopealla aikataululla.

Tässä tutkimuksessa lähestyn kevään 2020 etäopetuksen tutkimista erityisesti resilienssin käsitteen kautta. Resilienssi tarkoittaa kykyä selviytyä haasteista, sopeutua muutoksiin ja kehittyä näiden tapahtumien pohjalta (Lipponen 2020, 9). Se on prosessin lopputulos, jota tulisi tutkia kehittävien tekijöiden näkökulmasta (Pojjula 2018, 147), ja koronapandemia onkin tarjonnut mahdollisuuden kehittää resilienssiä kriisin seurauksena (Rashidin, Gillhamin, Leventhalin, Zarowskyn & Ashrafin 2021, 137). Tutkimukseni tavoitteena on täydentää muita korona-ajan koulukontekstiin liittyviä tutkimuksia uudesta näkökulmasta. Tarkastelen etäopetuksen aiheuttamista muutoksista selviytymistä sillä ajatuksella, että selviytyminen tulee näkyviin tutkittavien kokemuksissa juuri niissä kohdissa, joissa myös resilienssin olisi ollut mahdollista kehittyä.

Resilienssin avulla yksilö voi selvitä muutosten tuomista vastoinkäymisistä (Sinisalo & Kaijaluoto 2020, 40). Tässä laadullisessa tutkimuksessa tavoitteenani onkin tarkastella luokanopettajien kokemuksia kevään 2020 etäopetuksesta ja kuinka sen tuomista muutoksista selviydyttiin. Ensin käsittelen yleisesti luokanopettajien kokemuksia etäopettajana toimimisesta ja sen jälkeen syvennyn muutoksista selviytymiseen Hughesilta, Kinderiltä ja Cooperilta (2019) soveltamani resilienssin kehitystekijöiden avulla (ks. lisää tämän työn luku 5.4.2).

2 OPETUSTA ETÄNÄ

Etäopetuksessa on jotain uutta, jotain vanhaa, jotain lainattua ja jotain sinistäkin. Tämä hääperinteistä tuttu sanonta soveltuu myös etänä opettamiseen, sillä sen ominaisuudet kuvastavat hyvin erityisesti koronakevään 2020 väliaikaisesti toteutettavaa etäopetusta. Jotain uutta tarkoittaa erilaisia digiympäristöjä, joiden kautta opetus tapahtui kokonaan etänä. Jotain vanhaa on puolestaan vertaus opetussuunnitelmaan, joka toimi edelleen opetuksen perustana. Jotain lainattua sen sijaan kuvastaa opettajan ja oppilaiden välistä etäisyyttä, josta kuitenkin luovuttiin takaisin lähiopetukseen palatessa. Lisäksi sanonnan lopuksi viitataan myös siniseen väriin, jonka tarkoituksena on ehkäistä huonoa onnea ja epäonnista tulevaisuutta. Etäopetuksen näkökulmasta jotain sinistä kuvastaakin resilienssiä, johon keskityn tarkemmin seuraavassa luvussa. Tämän luvun alussa käsittelen yleisesti etäopetuksen toteuttamista, minkä jälkeen tarkastelen aihetta koronakontekstissa sekä maailmanlaajuisesti että Suomen tasolla.

2.1 Etäopetuksen toteuttaminen

1700-luvulla kirjeenvaihtokurssit toimivat ensimmäisinä etäopetuksen muotoina Yhdysvalloissa. Tuolloin sanomalehdissä oleviin mainoksiin otettiin ensin itse yhteyttä, minkä jälkeen opiskelijat saivat postitse painettua materiaalia. Tehtävät tehtyään he lähettivät ne takaisin, jolloin opiskelun vastineeksi saatiin suorituksesta todistus. (Johnston 2020.) Euroopassa etäopetuksen toteutus alkoi puolestaan hieman myöhemmin, mutta sen juuret ulottuvat kuitenkin vähintään 160 vuoden päähän. Tällöin etäopetus rantautui ensin Ruotsiin, jossa oppimisen mahdollisuutta mainostettiin etänä samaan tapaan sanomalehtien kautta. (Simonsen & Seepersaud 2019, 7.) Suomessa etäopetuksen historia juontaa juurensa vuoteen 1920, kun Kansanvalistusseuralle myönnettiin rahoitus, jonka avulla kotiopetuksen edellytyksiä voitiin parantaa. Rahoituksen myötä perustettiin etäopetuksen edelläkävijänä toimiva kirjeopisto, jossa opiskeli enimmillään melkein 40 000 oppilasta. Nykyään tämä kirjeopisto on verkkokoulu nimeltään Etäkoulu

Kulkuri ja sen lisäksi suomenruotsalaisille lapsille ja nuorille on perustettu vastaavasti Nomadskolan. (Vuorio ym. 2021, 15.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 etäopetus on mainittu lyhyesti etäyhteyksiä hyödyntävänä opetuksena. Tällaisella järjestelyllä voidaan tukea esimerkiksi harvinaisempien kielten ja uskontojen opiskelua sekä valinnaisaineiden opetusta. (Opetushallitus 2016, 39.) Myös esimerkiksi Lapissa teknologia-avusteista etäopetusta on toteutettu jo 80-luvulta lähtien johtuen pitkistä välimatkoista (Mehtälä 2011, 7). Samoin pitkäaikaissairaavat lapset ovat voineet osallistua etäopetuksen avulla oman koululuokkansa opetukseen kotiopetuksen tai sairaalaopetuksen ohella. Lisäksi etäopetusta on voitu toteuttaa esimerkiksi perheen muuttaessa toiseen maahan tai ylipäättänsä perheen asuessa ulkomailla lapsen aloittaessa koulun. (Hurme & Laamanen 2014, 3.) Nykyään etäopetuksessa hyödynnetään erilaisia teknologian tuomia mahdollisuuksia (ks. Keegan 2013, 8). Näin ollen teknologian kehittyessä myös etäopetuksen määritelmä päivittyy. Sen lisäksi erilaiset muutokset taloudessa, politiikassa ja yhteiskunnassa vaikuttavat etäopetuksen asemaan maailmassa. (Simonson, Zvacek & Smaldino 2019, 9, 58.) Digitaalinen etäopetus on kuitenkin rajautunut vain kehittyneisiin tietoyhteiskuntiin, sillä sen järjestämiseen vaikuttavat vaihtelevat resurssit niin yhteiskuntien kuin myös koulujen tasolla (Vuorio ym. 2021, 21–22). Tässä tutkimuksessa käsittelen etäopetusta pääasiassa tietoyhteiskuntien näkökulmasta aiheen rajaamisen takia.

Etäopetukselle on olemassa monia eri määritelmiä, mutta suurimmassa osassa niistä toistuu viisi ominaispiirrettä: taustalla oleva kouluorganisaatio, yksilölliset opetuksen käytännöt, opettajan ja oppilaan välinen etäisyys, mahdollisuus vuorovaikutukselliseen kommunikaatioon sekä opettajan ja oppilaan yhdistäminen teknologian avulla (Simonson ym. 2019, 57–58). Taustalla oleva kouluorganisaatio erottaa etäopetuksen itseopiskelusta, ja oppilaiden, opettajien sekä käytettävissä olevien resurssien yhdistelmä tekee etäopetuksen käytännöistä yksilöllisiä. Opettajan ja oppilaan välinen etäisyys näkyy puolestaan sekä ajassa että paikassa. Käytettävä teknologia mahdollistaa kommunikaation myös

etänä ja se voikin olla sekä synkronista että asynkronista. (Simonson & Seepersaud 2019, 2–3.) Synkronisessa vuorovaikutuksessa kaikki osallistujat ovat paikalla samanaikaisesti, kun taas asynkronisessa vuorovaikutuksessa osallistuminen tapahtuu eriaikaisesti (Arvaja & Mäkitalo-Siegl 2006, 135). Tässä tutkimuksessa määrittelen etäopetuksen näiden viiden yllä mainitun ominaispiirteen mukaan. Tutkimuksessani kutsun etänä opettamista pääasiassa termillä etäopetus, mutta joissakin tilanteissa viitataan siihen myös käsitteellä etäkoulu. Lisäksi tieto- ja viestintäteknologiasta käytän toisinaan lyhennettä tvt.

Opetuksessa hyödynnettävät yhteisölliset teknologiat, kuten esimerkiksi erilaiset digiympäristöt, ovat yleistyneet viime aikoina eri koulutusasteilla. Muuttuvan teknologian myötä opettajat joutuvatkin soveltamaan aiempia työskentelytapojaan uuden edessä. (Lipponen & Lallimo 2006, 167.) Etäopetusta voidaan järjestää perinteisesti koulun laatiman lukujärjestyksen mukaan tai vaihtoehtoisesti aikataulullisesti vapaammin sekä yhdistelemällä näitä menetelmiä myös keskenään (Rice 2006, 428). Sekä synkronista että asynkronista työskentelyä on mahdollista toteuttaa erilaisilla digialustoilla (Lipponen & Lallimo 2006, 167). Synkronisessa etäopetuksessa opettajan on mahdollista antaa reaaliaikaisia työskentelyohjeistuksia oppilaille esimerkiksi videokokousten avulla (ks. Simonson ym. 2019, 9–10). Sen sijaan asynkroninen etätyöskentely mahdollistaa paremmin henkilökohtaisen ohjauksen, koska opettajan on helpompi suunnitella siihen yksilöllisempiä digimateriaaleja ja etätehtäviä (Parmigiani, Benigno, Giusto, Silvaggio & Sperandio 2021, 121). Etäopetuksessa myös synkronisten ja asynkronisten menetelmiä yhdistäminen onnistuu esimerkiksi antamalla työskentelyohjeistus reaaliaikaisesti, kun samalla varsinainen tehtävä toteutetaan puolestaan omaan tahtiin (ks. Rice 2006, 428).

Digitaaliset oppimisympäristöt tuovat opiskeluun omia haasteitaan (Salovaara 2006, 103). Uuteen oppimisympäristöön siirtyminen voi aiheuttaa sopeutumisongelmia niin opettajille kuin oppilaillekin (Vauras, Kinnunen & Salonen 2006, 248). Oppilaille etänä keskusteluun osallistuminen voi olla ennestään vierasta ja erilaisiin tehtäviin tarvittavaa tietoa voi olla haastavaa erotella saatavilla

olevasta digimateriaalista. Koska digitaaliset oppimisympäristöt pystyvät tuomaan joustavuutta ajankäyttöön ja vapautta etenemiseen, niin osa ohjaamisen vastuusta siirtyy samalla opettajalta oppilaalle. (Salovaara 2006, 103.) Näin ollen digioppimisympäristö vaatii oppilaalta oma-aloitteisuutta ja itsenäisyyttä (Vauras ym. 2006, 253). Tutkittaessa etäopetuksen tehokkuutta on kuitenkin huomattu, että etänä opiskelevien oppilaiden oppimisen ei pitäisi olla sen parempaa tai huonompaa kuin lähiopetuksessa opiskelevienkaan (ks. Simonson ym. 2019, 10). Lisäksi vaikka toimintatavat poikkeaisivat aiemmin totutuista, niin oppimisen strategiat muuttuvat luontevammiksi kokemuksen karttuessa (Salovaara 2006, 103).

Tieto- ja viestintäteknologian yhtenä vahvuutena on oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen tehtävien ja materiaalien osalta, jolloin opettaja pystyy kiinnittämään helpommin huomiota yksilön ennakkotietoihin ja mahdollisiin haasteisiin (ks. Salovaara 2006, 115). Teknologian avulla oppimiseen voidaan tuoda myös haluttu määrä toistoja tai harjoituksia sekä tukea opetettavan asian merkitykselliseksi kokemista. Näin ollen se voi mahdollistaa omantahtisen opiskelun ja vähentää välittömiä suorituspaineita (Vauras ym. 2006, 243, 248.) Lisäksi digiympäristössä oppilaat pystyvät tuomaan omia ajatuksiaan näkyvämmäksi kirjoittamisen avulla, jolloin niitä on vaivattomampaa reflektoida jälkikäteen (Arvaja & Mäkitalo-Siegl 2006, 142). Samoin oppimisprosessien tallentaminen lisää tietoisuutta oman osaamisen kehittymisestä, jolloin oppilas pystyy tarkastelemaan helpommin oppimisensa eri vaiheita sekä muiden vertaistensa oppimista. Kun edistyminen on näkyvää myös opettajalle, hän pystyy puolestaan tarjoamaan paremmin oikeanlaista tukea oppilailleen. (Salovaara 2006, 113.)

Tieto- ja viestintäteknologiaa tulisi tarkastella sekä pedagogisena että yhteisöllisenä työvälineenä, jotta koulun toimintatapoja voitaisiin kehittää ja samalla opettajien opetustyötä olisi mahdollista tukea yksilöinä (Ilomäki & Lakkala 2006, 186). Digitaaliset työvälineet ja oppimateriaalit ovat etäopetuksen perusta, mutta tärkeintä on kuitenkin pedagoginen osaaminen. Digitaalisia oppimisympäristöjä ei näet pystytä hyödyntämään ilman osaamista, kun taas esimerkiksi teknisiä

haasteita on siihen verrattuna helpompaa selittää. (Haapakoski, Niemelä & Yrjölä 2020, luku 6.) Toisaalta opettaja ei pysty keskittymään niin hyvin opetuksen pedagogiikkaan, jos hänen aikansa menee teknisten ongelmien ratkaisemiseen (Ilomäki & Lakkala 2006, 185). Etäopetuksessa painottuvat kuitenkin erityisesti opetuksen perusarvot, joita ovat esimerkiksi välittäminen, reiluus ja sosiaalisuus (Kim & Asbury 2020, 1077).

Suomessa perusopetuslain mukaan lapsille ei voida järjestää sellaista etäopetusta, jossa oppilas päättäisi opiskelunsa ajasta ja paikasta itse. Opetuksessa voidaan silti käyttää erilaisia etäyhteyksiä, jos koulu on huolehtinut oppilaan turvallisuudesta opiskeluympäristöstä, opettaja toimii opetuksen antajana ja opetus tapahtuu työsuunnitelmaan kirjattuun työaikaan. Kuitenkin väliaikaisten säännösten avulla varsinaista etäopetusta on ollut mahdollista järjestää perusopetuslain mukaisesti nyt korona-aikaan myös lapsille. (Opetushallitus 2022.) Perusopetuslain kohta 20 a § käsittelee poikkeuksellisia opetusjärjestelyitä ja tällä hetkellä se on voimassa väliaikaisesti heinäkuun 2022 loppuun saakka. Kyseisen pykälän mukaan tartuntalain 58 § annetun määräyksen perusteella koulussa voidaan siirtyä poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin enintään yhden kuukauden ajaksi aina kerrallaan. Tämä voi tarkoittaa joko kokonaan tai osittain järjestettyä etäopetusta, mutta se ei kuitenkaan koske alakoulun osalta 1–3 vuosiluokan sekä erityisen tuen päätöksen saaneita oppilaita. (Perusopetuslaki 687/2021, 20 a §.) Tartuntalain 58 § nojalla voidaan tehdä päätös koulujen sulkemisesta, mikäli se katsotaan välttämättömäksi toimeksi estämään yleisvaarallisen tai sellaiseksi epäillyn tartuntataudin leviämistä (Tartuntalaki 1227/2016, 58 §).

2.2 COVID-19 muuttaa opetusta

Loppuvuodesta 2019 Kiinasta alun perin löydetty koronavirus SARS-CoV-2 lähti leviämään ympäri maailmaa (Vuorio ym. 2021, 12). Kyseisen viruksen aiheuttamaa tautia kutsutaan nimellä COVID-19 (Calleja 2020, luku 3) ja tämän termin lisäksi viitataan tutkimuksessani viruksen aiheuttamaan pandemiaan kontekstista

riippuen myös ilmaisuilla korona, koronavirus, korona-aika tai koronapandemia. Koronan vaikutukset ulottuivat koko maailman väestöön elämän kaikille osa-alueille (Panneer ym. 2021, 2) ja pandemian iskiessä lähestulkoon jokainen koulu jouduttiin joko sulkemaan kokonaan tai siirtämään erilaisien poikkeavien opetusjärjestelyjen pariin. Maailmanlaajuisesti tarkasteltuna etäopetusta toteutettiin sekä perinteisillä että digitaalisilla välineillä, kuten postilla, sanomalehdillä tai puhelimilla. (Vuorio ym. 2021, 11, 31.) Esimerkiksi Ruotsissa poikkeusaikana kolme eniten käytettyä digitaalista oppimisympäristöä olivat Google Classroom, Google Meet ja YouTube (Bergdahlin ja Nourin 2021, 450). Tässä tutkimuksessa käyttämäni käsitteet etäopettaja, etäopetus, etäopetusaika, poikkeusaika ja poikkeukselliset opetusjärjestelyt liittyvät myös olennaisesti samaan yllä mainittuun pandemiaan.

Yhtäkkäinen etäopetukseen siirtyminen oli opettajille valtava rasitus, kun työhön sisältyi varsinaisen opetuksen lisäksi uusien etätyökalujen opettelua ja niiden eteenpäin opettamista oppilaille (Haapakoski ym. 2020, luku 6). Jos opettajalla oli jo ennakkoon osaamista erilaisista tietokoneohjelmista, niin hän oli selkeästi etuoikeutetussa asemassa etäopetuksen alkaessa (König, Jäger-Biela & Glutsch 2020, 617). Kuitenkin esimerkiksi Zhaon, Llorenten ja Gómezin (2021, 10) kirjallisuuskatsauksessa selvisi, että korkeakouluopettajien digiosaaminen korona-ajan alussa oli yleisesti ottaen vain perustasolla tai korkeintaan keskitasolla. Myös Scherer, Howard, Tondeus ja Siddig (2021) tarkastelivat korkeakouluopettajien etäopetussiirtymää 58 eri maassa. Tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan opettajien valmius etäopetukseen ei kuitenkaan perustunut vain yksilön omiin ominaisuuksiin, vaan siihen vaikuttivat vahvasti myös institutionaalinen ja kulttuurillinen konteksti (Scherer ym. 2021, 14). Pressleyn (2021, 327) tutkimuksessa puolestaan selvisi, että koronatilanteen aiheuttamaan työuupumukseen ei vaikuttanut opettajan etnisyys, sijainti, opetuskokemus tai opettamistyyli.

Kim ja Asbury (2020) tarkastelivat opettajien kokemuksia kevään 2020 poikeusoloajan työskentelystä ala- ja yläkouluissa Englannissa. Heidän tutkimuksessaan ilmeni kuusi erilaista teemaa, jotka antavat yleiskatsauksen etäopetuksen

ensimmäisistä 5–6 viikosta 24 opettajan näkökulmasta. Ensimmäinen teema käsittelee alun epävarmuutta, toinen toimivien etäopetusratkaisujen löytämistä ja kolmas huolta oppilaista. Neljäs teema painotti ihmissuhteiden tärkeyttä, viides opettajan identiteettiä ja kuudes tilanteiden reflektointia sekä positiivisten puolien löytämistä myös kriisitilanteessa. Etäopetukseen siirtyminen olikin kouluille eräänlainen kriisi, joka muutti kouluarjen tavallista toimintakulttuuria (Haapakoski ym. 2020, luku 6). Opettajien piti sopeutua etäopetukseen lyhyessä ajassa kehittämällä siihen sopivia opetusmenetelmiä (Delcker & Ifenthaler 2021, 135), jolloin omat päätökset ja yksilölliset toimintatavat korostuivat opetuksessa jopa aiempaa enemmän (Haapakoski ym. 2020, luku 6). Pandemian aikana opettajilta on vaadittu erityisesti aktiivista toimijuutta, sillä itseluottamus omia pedagogisia ratkaisuja kohtaan tuki myös opettajien hyvinvointia (Warinowski ym. 2021, 75).

Koronapandemia kuitenkin heikensi opettajien työhyvinvointia ja lisäsi uupumusriskiä (Salmela-Aro, Upadyaya ja Hietajärvi 2020, 19). Etänä työskentely saattoi olla jopa haitallista opettajien ammatilliselle identiteetille, sillä opettajat eivät tunteneet olevansa enää samalla tavalla opettajia kuin ennen (Kim & Asbury 2020, 1077). Tämä on ongelmallista, sillä jos yksilö ei tunnista omaa identiteettiään, niin silloin hän ei myöskään voi tuoda omia erityispiirteitään tarpeeksi näkyville (ks. Eteläpelto 2007, 93). Opettajaidentiteetit ovat tärkeä osa opettajien työtä, sillä opettajat tekevät työtään juuri identiteettinsä kautta (Werbińska 2017, 119). Se on huomionarvoista myös myöhemmin tarkemmin tarkastelemani resilienssin käsitteen näkökulmasta, sillä resilienssi on yhteydessä identiteettiin. Esimerkiksi Xunin, Zhun ja Ricen (2021, 747) tutkimuksen mukaan resilienssillä oli merkittävä vaikutus uransa aloittelevien opettajien ammatillisen identiteetin rakentamiseen. Opettajat tarvitsivatkin erityisesti resilienssiä pärjätäkseen tällaisena poikkeusaikana (ks. Kim & Asbury 2020, 1079).

Useassa maassa kokemukset etäopetuksen haasteista ovat olleet varsin yhteneväisiä. On ollut huoli laitteiden riittävydestä ja verkon toimivuudesta, opettajien jaksamisesta ja työn kuormittavuudesta sekä oppilaiden pärjäämisestä kotona. (Vuorio ym. 2021, 21.) Reaaliaikaisen etäopetuksen ansiosta opettajien toiminta näkyi suoraan kotiin asti helpottaen vanhempia huomaamaan, miten myös

he itse voisivat parhaiten auttaa lapsiaan oppimaan (Bansakin ja Starrin 2021, 85). Samoin vastavuoroisesti vanhemmat kokivat, että etäopetuksesta selviäminen oli helpompaa, kun opettajat ja koulu tekivät merkityksellistä yhteistyötä heidän kanssaan (Koskela, Pihlainen, Piispa-Hakala, Vornanen & Hämäläinen 2020, 16). Myös Börnert-Ringleb, Casale ja Hillenbrand (2021, 92) korostavat etäopetuksessa vanhempien ja koulujen välisen yhteistyön tärkeyttä tutkiessaan erityisopettajien kokemuksia aiheesta. Oppilaiden tasapainoisen elämän ylläpitäminen onkin yksi koulun merkityksellisimmistä perustehtävistä. Poikkeustilanne vaati enemmän panostusta oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen, jolloin aiemmin enemmän painoarvoa saanut oppimisen näkökulma jäi etäopetuksessa vähemmälle huomiolle. (Haapakoski ym. 2020, luku 6.)

Keskiviikkona 18.3.2020 Suomen koulut siirtyivät etäopetukseen koronaviruksen takia (Haapakoski ym. 2020, luku 6). Paluu takaisin lähiopetukseen tapahtui peruskoulujen osalta torstaina 14.5.2020 (Vuorio ym. 2021, 13), kun taas lukioissa, ammattikouluissa ja yliopistoissa etäopetus jatkui lukuvuoden loppuun asti (Kangas, Nenonen & Välimäki 2021, luku 1). Alakoulusta korkeakouluun saakka tarkasteltuna yhteensä noin 80 000 opettajaa siirtyi etäopetukseen keväällä 2020 (Haapakoski ym. 2020, luku 6). Opettajilla oli autonominen rooli myös etäopetuksessa, mikä saattoi näkyä alkuun opetuskäytäntöjen ja toimintatapojen vaihtelevuutena. Kun opettajat reflektoivat omaa toimintaansa ja jakoivat yhteisöllisesti toisilleen tietoa, materiaaleja ja ratkaisuja, niin tämä mahdollinen alun sekavuus helpotti (Warinowski ym. 2021, 75.) Kuitenkin Opetushallituksen Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020 -selvityksen mukaan peruskoulujen etäopetuksessa oli jälkeempään tarkasteltuna esimerkiksi selkeästi liian vähän reaaliaikaista opetusta videokokouksien avulla vuorovaikutuksen näkökulmasta (Vuorio ym. 2021, 7).

Helsingin normaalikouluissa etäkouluun siirtymisessä pidettiin erityisen tärkeänä sitä, että opetus etenisi edelleen opetussuunnitelman mukaan ja tietyt rutiinit säilyisivät kouluarjessa. Poikkeustilasta huolimatta koulun kokouksia ja kehittämistöitä pyrittiin jatkamaan, vaikkakin vähemmässä määrin perustyön

muuttuneen kuormittavuuden takia. (Haapakoski ym. 2020, luku 6.) Huhtikuussa 2020 OAJ toteutti poikkeusajan opetusjärjestelyihin liittyvän kyselyn, johon vastasi 5500 opettajaa, rehtoria ja esimiestä. Kyselyn tulosten mukaan poikkeusajan koettiin yleisesti ottaen menneen hyvin, mutta esimerkiksi opettajien työhön käyttämä aika lisääntyi työmäärän kasvaessa, kun taas työssäjaksaminen heikkeni. (OAJ 2020.) Myös Ahtiainen ym. (2020, 17) mukaan suurin osa opettajista koki työmäärän lisääntyneen poikkeusoloissa aiempaan verrattuna. Esimerkiksi opettajien omat yhteydet, laitteet ja digimateriaalit toimivat kyllä kiittävästi, mutta oppilaiden laitteiden ja verkkoyhteyksien kanssa oli enemmän haasteita (Ahtiainen ym. 2020, 17).

Ennen korona-aikaa Suomessa hyödynnettiin jo melko hyvin digitaalisia työvälineitä ja oppimisympäristöjä (Vuorio ym. 2021, 7). Lavonen ja Salmela-Aro (2022, 115–116) toteavatkin, että etäopetukseen siirtymisen sujuvuutta selitti muun muassa opettajien sopivantasoinen digiosaaminen ja hyvä digitaalinen infrastruktuuri. Sen sijaan Haapakosken ym. (2020, luku 6) mukaan koulujen aiempi digitalisaatio on ollut vaihtelevaa, ja etäopetus toi nyt nämä oppilaitosten väliset erot vielä selkeämmin esille. Myös Vuorio ym. (2021, 7) nimeävät Suomen suurimmaksi etäopetuksen haasteeksi digikehityksen vaihtelevuuden kuntatasolla ja erityisesti peruskoulujen kesken, kun eroavaisuuksia näkyi käytettävissä laitteissa, osaamisissa sekä käytännöissä. Kuitenkin kansainvälisesti tarkasteltuna suomalaisilla opettajilla oli hyvät edellytykset siirtyä etäopetukseen (Warinowski ym. 2021, 74). Suomalaiset opettajat osaavat soveltavaa tietotekniikkaa opetuskäyttöön parhaimpien joukossa suhteessa Eurooppaan ja ylipäätensä maailmaan (Ilomäki & Lakkala 2006, 184). Näin ollen aiemmasta osaamisesta riippuen etäopetukseen siirtyminen toi opettajille vaihtelevasti enemmän tai vähemmän uusia haasteita, joista heidän tuli selviytyä.

3 KYKY SELVIITYÄ MUUTOKSESTA

Jotain sinistä. Aiemmin mainitsemassani hääperinteen sanonnassa sinisen värin ajatellaan suojaavan epäonniselta tulevaisuudelta, mikä etäopetuskontekstissa kuvastaakin resilienssiä. Resilienssi tarkoittaa jonkin henkilön tai asian palautumis- ja uudistumiskykyä (Poijula 2018, 173). Se on siis kyky selviytyä erilaisista muutoksista (Linde-Leimer & Wenzel 2014, 14) ja taito kehittää uusia toimintamalleja vastaisuuteen tulevaisuuden haasteiden varalle (Saari 2016, 241). Odottamattomia muutoksia kohdatessaan yksilö joutuukin pohtimaan sitä, kuinka hän selviytyisi niistä. Seuraavaksi avaan resilienssin käsitettä ensin yleisemmällä tasolla, minkä jälkeen käsittelen opettajien resilienssiä koronan vaikutukset huomioon ottaen. Lopuksi rajaan resilienssin käsitettä lähemmäs tämän tutkimuksen aihetta eli tarkastelen resilienssin kehittymisen ja etäopetuksesta selviytymisen yhteyttä.

3.1 Resilienssi auttaa selviytymään

Resilienssi-sana on peräisin antiikin Rooman aikaisesta hyppäämistä tai takaisin kimpoamista tarkoittavasta latinankielisestä sanasta *resilio* tai *resilire* (Hyvönen ym. 2019, 9). Resilienssiä on tutkittu muualla maailmassa jo vuosikymmenien ajan, mutta Suomessa se on ollut vähemmän tunnettu esimerkiksi arkisempaan sisu-käsitteeseen verrattuna. Resilienssin käsitteellä ei ole kuitenkaan yhtä vakiintunutta suomennosta, vaan sen on luonnehdittu tarkoittavan muun muassa muutosjoustavuutta, selviytymiskykyä sekä kriisinkestävyyttä. (Poijula 2018, 13, 16.) Resilienssi kuvastaa sitä, miten yksilö hyväksyy elämäänsä kuuluvat vaikeudet, valjastaa omat selviytymiskeinonsa sekä ympäristön tarjoamat resurssit käyttöönsä ja pääsee näiden avulla vaikeuksistaan yli (Lipponen 2020, 8). Se mahdollistaa siis toimintakyvyn myös niissä tilanteissa, joissa ongelmia ei ole voitu ennakoita etukäteen (Hyvönen ym. 2019, 38).

Eri alojen tutkijat ovat pohtineet sitä, onko resilienssi ominaisuus, seuraus, tulos vai enemmänkin näiden yhdistelmä (Poijula 2018, 18). Lipposen (2020, 11)

mukaan resilienssin ymmärtäminen ja kehittäminen ovat melkein kaiken ihmistyön keskiössä. Poijula (2018, 23) esittelee kaksi näkökulmaa, joiden avulla resilienssin tutkimista voidaan lähestyä: henkilöorientoitunut ja prosessorientoitunut tulokulma. Henkilöorientoitunut suuntaus vertailee resilienttejä keskenään, kun taas prosessorientoitunut suuntaus tarkastelee resilienssiä sekä ihmisen ominaisuuksien että ympäristön vaikutusten kautta (Poijula 2018, 23). Yksilön resilienssi koostuu muun muassa kykyjen, taitojen ja persoonallisuuden kokonaisuudesta ja se muovautuukin jatkuvasti elämäkokemuksen kertymisen myötä (Hyvönen ym. 2019, 29). Käsite resilientti tarkoittaa siis yksilöä, joka kykenee ymmärtämään vastoinkäymisiään ja tavoittelee kohti parempaa tulevaisuutta. Vaikka olosuhteet muuttuisivat, niin resilientit yksilöt pyrkivät edelleen hallitsemaan tilannetta niiltä osin kuin se on vain mahdollista. (Poijula 2018, 16–17.) Hyvösen ym. (2019, 30) mukaan useat eri tutkimukset puoltavat hyvien ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen yhteyttä yksilön hyvinvoinnille, mikä ilmenee varsinkin yksilön kohdatessa vaikeuksia elämässään. Näin ajateltuna resilienssi nähdään erityisesti ympäristöstä vaikutuksia saavana kokonaisvaltaisena prosessina eikä vain yksilöllä valmiina olevana ominaisuutena (Hyvönen ym. 2019, 30).

Resilienssin käsite määritellään hieman eri tavoin tieteenalasta riippuen. Se voidaan nähdä näkökulmakohtaisesti yksilössä jo valmiina olevana ominaisuutena, kehittyvänä prosessina tai prosessin lopputuloksena. Resilienssin määrittelmä voi olla myös sekoitus kaikkia näitä kolmea näkökulmaa. (Poijula 2018, 18.) Lipposen (2020, 10) mukaan resilienssi ei kuitenkaan ole pelkästään yksilön jokin piirre tai ympäristön tarjoama resurssi, vaikka nämä molemmat ovat sen taustalla. Myös Gu ja Day (2007, 1314) näkevät resilienssin määräytyvän yksilön sisäisten ominaisuuksien ja ympäristön ulkoisten tekijöiden vuorovaikutuksessa, jolloin sen ilmenemismuodot vaihtelevat henkilön ja ajankohdan mukaan. Tässä tutkimuksessa määrittelen resilienssin erityisesti yksilön ja ympäristön välillä tapahtuvana moniulotteisena, muuttuvana prosessina (ks. Lipponen 2020, 10). Tut-

kimuksessani ajattelen resilienssin haastavasta ajanjaksosta selviytymisen lopputuloksena, jota tulisi tarkastella yhtenäisenä osana siihen seuranneesta prosessista (ks. Poijula 2018, 32).

Kun yksilö selviytyy kokemastaan vaikeudesta, niin hän on taas hieman taitavampi kohdatessaan seuraavan vaikeuden (Lipponen 2020, 142). Tähän sisältyy kuitenkin vaara siitä, että kriisien ajateltaisiin olevan jopa toivottuja. Tällaisen ajattelun taustalla voi olla mielikuva yhteiskunnasta, joka haasteiden jälkeen palautuisi aina takaisin entiseen mahdollisesti jopa aiempaa vahvempana. (Juntunen & Hyvönen 2020, 87.) Kuitenkin esimerkiksi liian kauan jatkuneen kuormituksen seurauksena yksilön resilienssikykyisyys heikkenee eikä haastavista tilanteista selviydytä enää samalla tavalla kuin normaalisti ilman pitkäaikaista kuormitusta yksilö voisi selvitä (Hyvönen ym. 2019, 32). Muutokset ovat aina monitasoisia, sillä kaikki eivät välttämättä toivu stressistä nopeasti tai edes ollenkaan, ja toisilla taas muutos voi näkyä esimerkiksi päinvastaisesti joustamattomuutena. Sen sijaan parhaimmillaan stressin positiivisena seurauksena on kasvu, joka muuttaa yksilöä ja nämä muutokset puolestaan vahvistavat hänen resilienssiään. (Poijula 2018, 185.) Lipponen (2020, 23–24) mukaan resilienssi onkin yksilön, toisten ihmisten ja ympäristön voimavarojen vuorovaikutusta. Kun yhtä voimavaraa onnistutaan valjastamaan omaan käyttöön sopivaksi, niin se koskettaa samalla toisia resursseja voimistaen yhdessä sitä kautta myös resilienssiä. Resilienssi siis vahvistuu, kun yksilö oppii hyödyntämään sekä omia että muiden voimavaroja. (Lipponen 2020, 23–24.)

Resilienssi sisältää myös ajatuksen positiivisten ja negatiivisten tuntemusten samanaikaisuudesta. Tämä tarkoittaa sitä, että haastavissakin tilanteissa on monia eri puolia, vaikka alussa niitä voi olla vaikeaa nähdä. (Lipponen 2020, 142–143.) Esimerkiksi Saaren (2016, 232, 241) tutkimustulosten mukaan resilientisti toimiva työntekijä pyrki etsimään aikapaineesta ja kiireestä myös positiivisia puolia. Työympäristössä yksilö pääsee muutenkin kokemaan onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia, erilaisia oppimistilanteita sekä pystyvyyden tunteita, jotka ovat resilienssin kehittymiselle merkittäviä (Lipponen 2020, 26). It-

sensä kehittäminen töiden näkökulmasta ei kuitenkaan ulotu aina vain työpaikalle, vaan erilaisia ominaisuuksia voi joutua kehittämään myös vapaa-ajalla oman työkompetenssin ylläpitämiseksi (ks. Nikkola & Harni 2015, 251). Keskeistä on tunnistaa oma osaaminen ja vahvuudet, jotta niitä voi lähteä kehittämään. Näitä vahvuuksia on jokaisella useampia, joten resilienssissä onkin kyse siitä, että haasteita kohdatessa yksilön on hahmotettava juuri siihen tilanteeseen sopiva vahvuus tai toimintamalli. (Lipponen 2020, 26.) Linde-Leimerin ja Wenzelin (2014, 14) mukaan resilienssitaitoja voi kehittää kolmella eri tavalla: Ensiksi on tärkeää pitää huolta itsestä, toiseksi omia vanhoja ajatusmalleja tulee arvioida uudelleen ja kolmanneksi yksilön tulee etsiä erilaisia tapoja, jotka auttavat häntä itseään kriisitilanteissa.

Poijulan (2018) mukaan resilienssitutkimuksen historiassa on eroteltavissa neljä erillistä, osittain päällekkäistä ajanjaksoa. Ensimmäisessä ajanjaksossa keskityttiin resilientteihin niihin vaikuttavien tekijöiden näkökulmasta, kun taas toisessa kiinnostuttiin resilienssin edistämisestä. Kolmannessa ajanjaksossa puolestaan resilienssin käsite ajateltiin jo laajemmin dynaamisena kokonaisuutena, jonka kehittämistä tavoiteltiin interventioilla. Neljännessä ajanjaksossa taas tavoitteena oli resilienssin prosessien integraatio teoriassa ja käytännössä sekä mahdollisen holistisen teorian määrittelemine eri tieteenaloja yhdistellen. Tällöin resilienssin tutkimuksessa tuotiin esille myös ekologista näkökulmaa. (Poijula 2018, 36.) Resilienssiin ja ekologiaan viitattaessa tarkoitetaan siis esimerkiksi sitä, että jokin ekosysteemi, kuten sademetsä, säilyy toimintakykyisenä ulkopuolelta tulevista häiriöistä huolimatta (Hyvönen ym. 2019, 11). Vuonna 2018 Poijula (2018, 36) kirjoitti alkamaisillaan olevasta resilienssin viidennestä ajanjaksosta, jossa resilienssiä määriteltäisiin taas uudestaan tuoden tällä kertaa mukaan myös näkökulman negatiivisten olosuhteiden olemassaolon haastamisesta. Näin ollen onkin mielenkiintoista nähdä, miten korona-aika on vaikuttanut tähän resilienssin viidenteen ajanjaksoon, ja mistä tulokulmasta resilienssiä tarkastellaan tulevissa tutkimuksissa.

3.2 Opettajien resilienssi kohtaa koronan

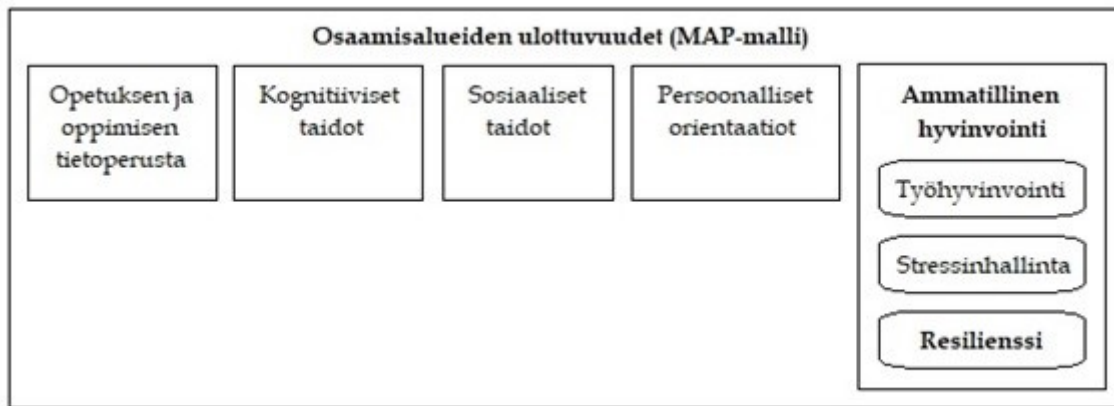
Vaikka koronapandemian myötä koulutuksen osalta kiinnostus resilienssiin on kasvanut sen ajankohtaisuuden takia, niin resilienssiä on tutkittu koulukontekstissa jo ennen korona-aikaakin. Esimerkiksi Resilience-projektin (2019) tavoitteena on ollut resilienssin teeman tuominen eri opetusympäristöihin, jotta yksilö voisi harjoitella yhteiskunta- ja työelämämuutoksiin tarvittavia taitoja eurooppalaisen muutosvirran näkökulmasta. Hankkeen kohderyhminä ovat koulujen ja oppilaitosten opettajat sekä ohjaajat, ja projekti onkin tuottanut erilaisia työkaluja resilienssin vahvistamiseen. Sen sijaan Mansfield, Beltman, Broadley ja Weatherby-Fell (2016, 80) nostivat tutkimuksessaan esille erilaisia tekijöitä, jotka ovat tärkeitä opettajien resilienssille: 1. henkilökohtaiset resurssit, 2. kontekstuaaliset resurssit, 3. strategiat sekä 4. lopputulokset. Henkilökohtaisia resursseja ovat esimerkiksi motivaatio, tehokkuus ja optimismi, kun taas kontekstuaalisiin resursseihin kuuluvat vaikkapa kollegat, perheiden tuki ja luottamus. Strategiat sisältävät puolestaan ainakin ongelmanratkaisun, ammatillisen oppimisen sekä ajanhallinnan keinot, ja lopputuloksissa taas mainitaan muun muassa hyvinvointi, sitoutuminen sekä tyytyväisyys työhön. (Mansfield ym. 2016, 80.)

Tutkiessaan opettajien resilienssiä noin vuosikymmenen ajan Beltman (2020) onkin huomannut, miten resilienssin käsite kehittyy koko ajan. Alussa resilienssiä tutkittiin lähinnä yksilön etuoikeutettuna ominaisuutena, mutta nykyään sen nähdään sisältävän useita eri kerroksia muuttuvine konteksteineen ja prosesseineen (Beltman 2020, 11, 22). Resilienssi onkin yksi tärkeistä tulevaisuustaidoista, joista opettaja hyötyy työssään (Warinowski ym. 2021, 76). Aktiivinen kansalainen tarvitsee tulevaisuudessa resilienssiä, koska se on yksi tekijä, jonka avulla hän voi selvitä erilaisten muutosten tuomista vastoinkäymisistä ja haasteista (Sinisalo & Kaijaluoto 2020, 40). COVID-19 on testannut koulujärjestelmien resilienssiä maailmanlaajuisesti (Naidu 2021, 1) ja kyseisen kriisin seurauksena yksilön on ollut myös mahdollista kehittää omaa resilienssiään (Rashid ym. 2021, 137). Lee ja Yin (2021, 775) mainitsevatkin resilienssin vahvistamisen tärkeyden tutkiessaan Aasian englanninopettajien resilienssin kehitystä koronapandemian aikana. Resilienssin kasvattaminen on ollut Suomessa myös Opetushallituksen

päällimmäisenä ajatuksena jo aivan koronapandemian alusta saakka (Heinonen 2021, 5). Samoin esimerkiksi EduRESCUE eli Resilientti koulu ja koulutus -konortio keskittyy koronapandemiasta toipumiseen ja sen yhtenä tavoitteena on opettajien resilienssin edistäminen (Suomen akatemia 2021, 2).

Koronapandemia onkin nostanut esiin resilienssin tutkimisen tärkeyden koulukontekstissa monesta eri näkökulmasta. Esimerkiksi eräässä tutkimuksessa selvisi, että resilienssiä tukeva itsemyötätunto toimi luokanopettajilla suojaavana tekijänä etäopetuksen aiheuttamissa haasteissa koronapandemian aikana (Postareff, Lahdenperä ja Virtanen 2021, 24). Samoin kolmesta vaiheesta koostuvan IBSR-intervention huomattiin kehittäväen tutkittavien resilienssiä korona-aikana (Zadok-Gurman, Jakobovich, Dvash, Zafrani ja Rolnik 2021, 4, 12). Kyseisen intervention alussa osallistuja kirjoitti stressinaiheensa paperille, sitten niitä työstettiin apukysymysten avulla ohjaajan kanssa ja lopuksi stressitekijöitä tarkasteltiin vielä eri tulokulmista. Martínez-Ramónin, Morales-Rodríguezin ja Pérez-Lópezin (2021, 13) korona-ajan tutkimuksen mukaan taas opettajien resilienssi ja loppuun palaminen korreloivat kääntäen verrannollisesti keskenään eli resilienssin ollessa matalalla opettajat olivat uupuneempia. Kun elämässä tulee vastoin käymisiä, niin yksilön resilienssin yksi tärkeistä tehtävistä onkin hyvinvoinnin säilyttäminen (Poiijula 2018, 126).

Warinowskin ym. (2021, 73) mukaan Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimalli antaa opettajille hyvän perustan muuttuvissa tilanteissa toimimiseen, kuten esimerkiksi korona-ajan uusiin haasteisiin. Tätä MAP-mallia, toisin sanoen Opettajan osaamisen karttaa, oli kehittämässä opettajankouluttajia seitsemästä eri yliopistosta ympäri Suomea. Vuosina 2017–2020 käynnissä olleen OVET-hankkeen tarkoituksena oli havainnollistaa opettajan ammatillista kehittymistä opiskelijavalinnasta työelämään saakka kyseisen mallin avulla. (Warinowski 2021, 73.) Metsäpellon ym. (2020) MAP-malli koostuu osaamisalueiden ulottuvuuksista, tilannekohtaisista taidoista, ammatillisista käytännöistä sekä opettajan vaikutuksista oppijoiden tasolla. Osaamisalueet jakaantuvat puolestaan viiteen ulottuvuuteen, joista viimeinen ulottuvuus sisältää resilienssin käsitteen (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Resilienssin sijoittuminen MAP-malliin (ks. Metsäpelto ym. 2020)

Osaamisalueiden ulottuvuus nimeltä Ammatillinen hyvinvointi koostuu siis kolmesta eri aihealueesta, jotka ovat työhyvinvointi, stressinhallinta sekä resilienssi. Tässä tutkimuksessa syvennyn tarkemmin juuri resilienssiin ja siihen, kuinka se on auttanut luokanopettajia etäopetuksesta selviytymisessä.

Koronan aiheuttama etäopetukseen siirtyminen oli nopea muutos luokanopettajien aiempaan työnkuvaan. Resilienssiä tarvitaan erityisesti silloin, kun on tarve sopeutua stressiä aiheuttavaan muutokseen (Poijula 2018, 17, 19). Lipposen (2020, 8) mukaan resilienssi eli selviytymiskyky pitäisikin nostaa näkyvämmäksi ilmiöksi, jotta sitä ja siihen vaikuttavia tekijöitä osattaisiin tutkia ja tukea. Koska resilienssi on lopputulos, sen tutkimista lähestytään tutkimalla niitä suojaavia tekijöitä, jotka edistävät resilienssiä (Poijula 2018, 147). Resilienssin avulla siis selviydytään muutoksista ja sitä tulisi tutkia kehittävien tekijöiden kautta. Näin olen tutkimuksessani lähestyn etäopetuksen tuomista muutoksista selviytymistä sillä ajatuksella, että se tulee tutkittavien kokemuksissa näkyviin juuri niissä kohdissa, joissa myös resilienssin olisi mahdollista kehittyä.

Hughes ym. (2019) käsittelevät resilienssin kehittymistä monesta eri tulo- kulmasta teoksessaan *The Wellbeing Workout – How to manage stress and develop resilience*. Kirjassaan he esittelevät 60 erilaista ongelmaa, omat neuvonsa näiden ongelmien ratkaisemiseen sekä toimintasuunnitelmia kyseisten ratkaisujen siirtämisestä käytäntöön. Ammatillisen kehittymisen kannalta resilienssi ilmeneekin siten, että lisää pätevyyttä tai uusia taitoja hankkiessa parannetaan sa-

malla myös omaa tietämystä, jolloin tulevista tehtävistä, haasteista ja vaatimuksista selviydytään aiempaa paremmin (Hughes ym. 2019, 255). Hughes ym. (2019, 256–258) esittelevät yhdeksän neuvoa, joiden avulla voi tukea resilienssin kehittymistä ammatillisesta näkökulmasta. Koska kyseisten kehitysohjeiden avulla yksilö voi vahvistaa omaa ammatillista resilienssiään, niin ne sopivat myös luokanopettajien etäopetuskokemusten tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa olen soveltanut näitä resilienssin kehittämisen neuvoja koulukontekstiin ja käytän niistä nimitystä resilienssin kehitystekijät. Näitä kehitystekijöitä avaavampi tarkemmin luvussa 5.4.2 käsitellessäni tutkimukseni aineiston analyysiä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia luokanopettajien kokemuksia kevään 2020 etäopetuksesta ja keskittyä erityisesti siihen, miten etäopetuksen tuomista muutoksista selviydyttiin. Maaliskuussa 2020 siirtymä etäopetukseen tapahtui yllättäen ja monet Suomessa työskentelevistä luokanopettajista joutuivat toimimaan ensi kertaa etäopettajina. Nopea siirtyminen lähiopetuksesta etäopetukseen vaati opettajilta ongelmanratkaisutaitoja, luovuutta ja kykyä kehittää omaa opetustaan (Warinowski ym. 2021, 74). Tutkimukseni tavoitteena onkin selvittää, miten luokanopettajat kokivat tämän hypyn tuntemattomaan ja kuinka he selviytyivät siitä. Ensin muodostan yleiskuvan tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemuksista etäopettajana toimimisesta. Tämän jälkeen syvennyn tarkastelemaan muutoksista selviytymistä käyttäen analyysityökalunani Hughesilta ym. (2019) soveltamiani resilienssin kehitystekijöitä. Näin ollen toivon tutkimukseni tuottavan tietoa, joka voisi jatkossa auttaa luokanopettajia siirtymään helpommin lähiopetuksesta etäopetukseen ja ylipäättänsä varautumaan työssä kohtamiinsa yllättäviin muutoksiin.

Tutkimuksessani etsin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten luokanopettajat kokivat etäopettajana toimimisen keväällä 2020?
2. Miten luokanopettajat selviytyivät etäopetuksen tuomista muutoksista?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskonteksti

Valitsin tutkimuskohteekseni luokanopettajat, koska etäopetusta ei ole aiemmin toteutettu tällä laajuudella Suomen peruskouluissa ja näin ollen sitä ei ole myöskään tutkittu alakoulukontekstissa vielä juurikaan. Lähestyn tutkimukseni aihetta laadullisesti, sillä tavoitteenani on etsiä luokanopettajien kokemuksista erilaisia näkökulmia ilmiöön sen sijaan, että olisin kiinnostanut siihen liittyvistä määristä tai luvuista (ks. Juuti & Puusa 2020). Laadullinen tutkimus onkin aina ainutkertainen prosessi, jossa sovelletaan sen perusohjeita mahdollisesti luoden samalla uusia sääntöjä (Alasuutari 2011, luku 1). Siinä tutkija on kiinnostunut tutkittavien kokemuksista ja heidän antamistaan merkityksistä tutkimusaiheeseen liittyen (Juuti & Puusa 2020). Pieni otanta on laadulliselle tutkimukselle tyyppillistä (Patton 2002, 46) ja lopullinen analysoitava aineisto on jollain tavalla tekstimuotoista (Eskola & Suoranta 1998, luku 1). Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu seitsemästä kirjoitelmasta. Aineistoni koostuu luokanopettajien omista kokemuksista, joista etsin heidän antamiaan merkityksiä tutkimastani aiheesta. Tutkimukseni sijoittuu siis hermeneuttis-fenomenologiseen tieteenfilosofiaan.

Työni kiinnittyy erityisesti Gadamerin filosofiseen hermeneutiikkaan, jossa tulkinta, ymmärtäminen ja merkityksenanto ovat käsittelyn keskiössä (ks. Nikander 2004, viii). Filosofinen hermeneutiikka painottuu metodologian sijaan ontologiaan eli sen mukaan ymmärtäminen perustuu kaikkeen olemassa olevaan (Linge 1976, xi). Husserlilta ja varsinkin Heideggeriltä vaikutuksia saanut Gadamer korostaa Platonin ja Schleiermacherin tavoin kielen dialogisuutta (Nikander 2004, ix, xi; Koski 1995, 53). Gadamerin (2004, 38–39) mukaan hermeneuttinen ymmärtäminen lähtee liikkeelle siitä, kun jokin puhuttelee meitä, jolloin myös asiaan liittyvät omat ennakkoluulomme tulee ottaa tarkasteluun. Tulkitsijan tulisi tiedostaa oma esiyymmärryksensä tutkittavasta asiasta, koska sillä on vaikutusta siihen, miten aiheesta on tehty tulkintoja (Gadamer 1976, 38; Koski 1995, 118). Esiyymmärrys voi kuitenkin tutkimuksen edetessä osoittautua vajavaiseksi

tai virheelliseksi, jolloin ymmärrys tietyn näkökulman suhteen voi myös muuttua (Leiviskä 2011, 174).

Oma esiymmärrykseni tähän tutkimukseen liittyen koostuu erityisesti kevään 2020 etäopetusajan alakouluarjen työkokemuksestani, joka toimii samalla ajatuksen tasolla ikään kuin tutkimuksen tausta-aineistona. Olen päässyt seuraamaan läheltä, miten eri luokanopettajat ovat toteuttaneet omaa etäopetustaan, joten ennen aineiston keruuta minulla oli jo tietoa monista etänä opettamisen käytännöistä. Olen ollut ennakkoon tietoinen myös erilaisista luokanopettajan työnkuvaan vaikuttavista etäopetuksen aiheuttamista muutoksista, joita tutkimukseen osallistuneet opettajatkin ovat voineet mahdollisesti kokea. Etäopetusajan kokemuksieni lisäksi omat arvoni tulevana luokanopettajana vaikuttavat esiymmärrykseeni. Esimerkiksi pidän oikeudenmukaisuutta tärkeänä perusarvona opettajan työssä, joten mielestäni sitä tulee vaalia myös etäopetuksessa. Näin ollen tutkittavien kokemuksissa saatan kiinnittää huomiota kohtiin, joissa käsitellään jollain tavalla erityisesti etäopetuksen oikeudenmukaisuutta. Tämä puolestaan voi vaikuttaa siihen, mitä asioita tutkijana näen olennaisina tuloksina tutkimukseni aiheeseen liittyen. Kokonaisuudessaan esiymmärrykseni toimii siis ikään kuin linssinä, jonka läpi tarkastelen tutkittavien kokemuksia.

Tutkimukseni tarkoituksena on ymmärtää yksilöiden toimintaa ja ajatuksia ilman tarvetta havitella tapahtumille tiettyä objektiivista totuutta. Gadamerilainen hermeneutiikka pohjautuu siihen, että täysin objektiivista tietoa ei ole mahdollista eikä edes tarkoituksenmukaista saavuttaa (Koski 1995, 35). Hermeneuttisella kehällä kuvastetaan puolestaan sitä ymmärtämisen prosessia, jossa yksittäinen asia johtaa kokonaisuuteen ja kokonaisuus puolestaan yksittäiseen (Gadamer 2004, 29). Ymmärrys perustuu aina jollain tavalla aiempaan ymmärrykseemme, joka taas on vaikutuksen alaisena uudelle ymmärrykselle. Tutkija käy siis eräänlaista dialogia tutkimusaineistonsa kanssa (Laine 2015, 37). Ymmärrykseni tutkimusaiheeseeni muotoutuu kehämäisesti tradition ja oman esiymmärrykseni vaikuttaessa tulkintaani ja sitä kautta takaisin esiymmärrystäni ja aiempaa traditiota muuttaen (ks. Koski 1995, 101–103). Näin ollen tulkinnassa

pitääkin olla tarkkana, ettei tee johtopäätöksiä tiedostamattomien ennakkoajastusten pohjalta tai keksi mielivaltaisia tulkintoja aiheesta (Gadamer 2004, 32).

Hermeneuttisen ihmiskäsityksen lisäksi kokemus ja ymmärtäminen ovat keskeisiä käsitteitä myös fenomenologiassa (Laine 2015, 29). Fenomenologia pohjautuu Husserlin ajatuksiin ja sen tavoitteena on tutkia erilaisten ilmiöiden olemuksia (Huhtinen & Tuominen 2020, luku 19). Fenomenologia tarkastelee siis sitä, miten asiat ilmenevät tässä maailmassa sellaisenaan kuin ne ovat (Laine 2015, 30). Hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa otetaan kuitenkin huomioon myös tutkijan ennakko-oletukset ja aiemmat kokemukset, jolloin niistä vapautumisen sijaan ne pyritään tiedostamaan (Tökkäri 2018, 65). Tutkimuksessani tarkastelen luokanopettajien yksilöllisiä etäopetuskokemuksia heidän kertomanaan samalla huomioiden omat aiheeseen liittyvät ennakkokäsitykseni mahdollisimman hyvin.

5.2 Tutkimusaineisto

Lähetin tutkimukseni kirjoitelmapyyntön sähköpostitse keskisuuren kunnan yhden alakoulun kaikille luokanopettajille, jotka olivat toimineet etäopettajina omalle luokalleen kevään 2020 etäopetusaikana. Kohdekoulussa oli reilu 400 oppilasta, jotka jakaantuivat kolmeen eri luokkaan aina jokaista luokka-astetta kohti. Tutkimukseni kannalta on myös huomionarvoista mainita, että koululla oli resursseja tarjota jokaiselle oppilaalleen tabletti tai kannettava tietokone kotiin lainaan etäopetuksen ajaksi. Kohderyhmään kuuluvia luokanopettajia oli yhteensä 18, joista seitsemän lähti mukaan tutkimukseen, ja kirjoitelmista kertyi aineistoa yhteensä 25 641 merkin verran. Pseudonymisoin aineiston asettamalla kirjoitelmat sattumanvaraiseen järjestykseen, jonka mukaan annoin teksteille oman järjestysnumeron. Uudessa järjestyksessä ensimmäisenä oleva kirjoitelma sai pseudonyymin K1, toisena oleva kirjoitelma taas K2 ja niin edelleen viimeisen pseudonyymin ollen siis K7.

Tämän tutkimuksen kannalta ei ollut olennaista tietää tutkimukseen osallistujista muita taustatietoja kevään työtilanteen ja ammattinimikkeen lisäksi.

Niitä tärkeämpänä pidin tutkittavien rajaamista tietyn koulun mukaan minimoidakseni eri työpaikkoihin liittyviä muuttujia, joita olisi voinut olla koulujen erilaiset resurssit, esimiesten poikkeavat ohjeistukset etäkouluajan työskentelylle sekä eri asioita painottavat paikalliset opetussuunnitelmat. Tutkijana myös koin, että esimerkiksi iän, sukupuolen tai työvuosien määrän tuominen esiin olisi voinut vaarantaa tutkittavien anonymiteettiä, eikä kyseisillä taustatiedoilla olisi ollut muutenkaan tämän tutkimuksen kannalta varsinaisesti merkitystä. En myöskään tuo opettajan opettamaa luokka-astetta tutkimuksessani esille, vaikka osassa kirjoitelmissa se mainittiin, sillä mielestäni luokka-asteen kertominen voisi edesauttaa osallistujien tunnistamista. Kuitenkin kohdekoulu opettajineen oli itselleni entuudestaan tuttu, joten tutkijana olin tietoinen osasta kertomattomista taustatiedoista. Tutkimuksessa tiedostin tällaisten ennakkotietojen vaikutukset analyysiin mahdollisimman tarkasti esimerkiksi pseudonymisoinnalla aineiston jo ennen kirjoitelmiin perehtymistä.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Lokakuussa 2020 lähestyin valitsemani alakoulun luokanopettajia sähköpostitse kirjoitelmapyyntöillä (ks. liite 1), jonka liitteenä oli tutkimukseni tietosuojailmoitus. Ilmaisin kirjoitelmapyyntössä, että osallistumalla tutkimukseen tutkittava osoittaa lukeneensa ja hyväksyvänsä tietosuojailmoituksen mukaisen henkilötietojen käsittelyn. Valitsin aineiston keruutavaksi kirjoitelmat, koska näin pandemia-aikana pyrin välttämään ylimääräisiä kontakteja niin tutkittavia kuin myös itseäni ajatellen. Lisäksi käsitykseni mukaan luokanopettajien arki on ollut tällaisena poikkeusaikana hyvin kiireistä, joten halusin tarjota mahdollisuuden osallistua tutkimukseen ajasta ja paikasta riippumatta, minkä kirjoitelmapyyntö näin ollen mahdollisti. Laadullinen tutkimus onkin yleistänyt tutkittavien itsensä tuottamien kertomusten ja muistelujen käyttöä aineistonkeruussa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 206). Kirjoittaminen aineiston keruutapana myös mahdollistaa tutkittavalle täyden keskittymisen omiin ajatuksiinsa ja kokemuksiinsa,

sillä tällöin häntä ei häiritse minkäänlainen vuorovaikutus (Eskola & Suoranta 1998, luku 3).

Kirjoitelmapyyntöni alussa esittelin lyhyesti itseni ja pro gradu -tutkielmani aiheen. Sähköpostissa määrittelin myös tutkimukseni kohdejoukon ja annoin varsinaisen kirjoitelmaohjeistuksen. Kirjoitelman muoto ja pituus olivat vapaita, jotta opettaja voisi kertoa oman kokemuksensa mahdollisimman autenttisesti ja omannäköisesti. Lisäksi tällä halusin motivoida kohdejoukkoa kirjoitelman kirjoittamiseen siten, että tutkimukseen osallistumisella olisi matala kynnyks. Pääkysymys ”Kuinka kevään 2020 etäopetus vaikutti opettajana toimimiseesi?” oli lihavoitettu kirjoitelman varsinaisen aiheen korostamiseksi ja tätä seurasivat neljä apukysymystä aiheen jäsentämisen helpottamista varten. Kehotin käyttämään apukysymyksiä kirjoitelman tukena siten, että myös muiden aiheeseen liittyvien huomioiden kerroin olevan erittäin tervetulleita. Apukysymykset käsittelivät työnkuvan ja opetuskäytänteiden muutosta, etäopetuksen haasteita ja niistä selviytymistä, mahdollista opettajana olemisen muutosta sekä uusien taitojen oppimista ja niiden hyödyntämistä etäopetuksen jälkeen.

Ohjeistin opettajia lähettämään kirjoitelmatekstin sähköpostitse joko suoraan viestikenttään tai viestin liitteenä. Kerroin kirjoitelmapyyntöni myös aineiston pseudonymisoinnista, mutta esittelin henkilötietojen käsittelyn varsinaisesti tarkemmin oheisessa tietosuojailmoituksessa. Aineiston keruuvaiheessa minulla ei ollut vielä tarkkaa tietoa siitä, tarvitsisinko keräämääni aineistoa vielä tämän tutkimuksen jälkeen, joten tutkittaville kerrottiin myös aineiston anonymisoinnista tutkimuksen päätyttyä. Tutkimuksen edetessä minulle kuitenkin varmistui, ettei aineiston jatkokäsittelylle ole tarvetta, joten se poistetaan kokonaan heti tutkimukseni valmistumisen jälkeen.

Sähköpostissa toin esille myös mahdollisuuden kysyä tutkimuksesta lisätietoja. Tällä halusin korostaa sitä, että opettajat uskaltaisivat ottaa minuun yhteyttä matalalla kynnyksellä ja näin ollen kysyä tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa muun muassa kirjoitelmakysymyksistä. Varsinaisia lisäkysymyksiä tutkimukseni aiheesta ei tullut, mutta osa opettajista esimerkiksi pyysi lisää aikaa kirjoitelmalleen. Kirjoitelmapyyntöni kerroin lisäksi myös sen, ketkä toimivat sillä

hetkellä tutkielmani ohjaajina ja loppuun kirjasin vielä päivämäärän, johon mennessä toivoin kirjoitelmia alustavasti lähetettäväksi.

Kohderyhmällä oli kolme viikkoa aikaa harkita ja halutessaan osallistua tutkimukseen. Kaksi viikkoa kirjoitelmapyyynnön toimittamisen jälkeen lähetin toisen sähköpostiviestin, jossa muistutin vastausajan olevan voimassa vielä kyseisen viikon loppuun asti. Lisäksi tämän kolmen viikon harkinta-ajan jälkeen opettajien oli halutessaan mahdollista saada myös lisääaikaa, jota muutamat osallistujat pyysivätkin. Tällä halusin varmistaa sen, että opettajilla oli varmasti tarpeeksi aikaa ensin harkita tutkimukseen osallistumista ja sitten kirjoittaa kokemuksensa rauhassa haluamaansa kirjoitelmamuotoon. Katsoin aineistoa olevan riittävä määrä, kun se alkoi toistaa itseään. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrää ei yleensä päätetä etukäteen, vaan aineiston keruuta jatketaan kylläntymisen asti (Öhman 2005, 276). Tutkijan vastuulla onkin päättää, milloin aineistoa on kertynyt riittävästi eli se vastaa tutkimusongelmaan (Eskola & Suoranta 1998, luku 2).

5.4 Aineiston analyysi

Toteutin tutkimukseni teoriaohjaavalla analyysillä, sillä käytin toisen tutkimuskysymykseni analysoinnissa taustakirjallisuutta teoreettisena työkaluna, mutta analyysini ei kuitenkaan pohjaudu suoraan teoriaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.2). Lisäksi aineistoni analyysiä ohjasivat myös tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Laadullinen sisällönanalyysi sopii erilaisten tekstien analysoimiseen ja sen tavoitteena onkin tiivistää aineistoa siten, että etsimällä tekstistä merkityksiä saadaan samalla kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4). Tässä tutkimuksessa aineistona toimivat tekstimuodossa olevat kirjoitelmat.

Analysoin tutkimukseni aineiston laadullisella sisällönanalyysillä Vaismoradin, Jonesin, Turusen ja Snelgroven (2016, 103) kaavaa soveltaen (ks. kuvio 2). Sen mukaan analyysissä lähdetään liikkeelle alustamisvaiheesta, josta päästään rakentamis- ja korjaamisvaiheiden kautta analyysin viimeistelemissä vaiheeseen.



KUVIO 2. Analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa (ks. Vaismoradi ym. 2016)

Ensin analysoin aineistoni ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta, jolloin muodostin koodeista seitsemän luokkaa, jotka puolestaan yhdistin kolmeksi eri teemaksi. Nimesin ensimmäisen teeman nimellä Minätason kokemukset ja sen alla oli luokista kaksi: Opettajan rooli ja opettajuus sekä Oma hyvinvointi. Toiselle teemalle annoin nimen Vuorovaikutustason kokemukset ja se sisälsi puolestaan seuraavat kaksi luokkaa: Vuorovaikutus, tavoitettavuus ja kohtaaminen sekä Oppilaat ja perheet. Kolmannesta teemasta käytän nimeä Käytännön tason kokemukset ja sen alle kuuluvat loput kolme luokkaa: Etäopetukseen siirtyminen, Työskentely etäopetusaikana sekä Etäopetuksen jälkeen. Hyödynsin näitä muodostuneita teemoja eli kokemustasoja myös toisen tutkimuskysymykseni analysoinnissa, kun syvennyin tarkastelemaan opettajien selviytymistä etäopetuksen tuomista muutoksista peilaten aineistoa resilienssin kehitystekijöihin.

5.4.1 Etäopettajana toimimisen analysointi

Aloitin aineiston analyysin lukemalla luokanopettajien kirjoitelmia huolellisesti useaan kertaan. Samalla kirjoitin muistiinpanoihin omia huomioita aiheista, jotka toistuivat kirjoitelmissa selkeästi. Näin oli mahdollista saavuttaa laaja kokonaiskuva aineistosta ja löytää samalla jo alustavia keskeisimpiä ilmiöitä tutkimuksen aiheeseen liittyen (Vaismoradi ym. 2016, 103). Teoriaohjaavan analyysin mukaan tutkimuksen analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.2). Seuraavaksi etsin siis aineistosta ilmaisuja, jotka vastaisivat tutkimuskysymyksiini. Aluksi keskityin ainoastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja kävin analyysin läpi sen näkökulmasta. Valitsin tähän tutkimukseen analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, joka oli laajuudeltaan 1–3 virkettä. Päädyin kyseiseen valintaan, koska yhdessä virkkeessä itessään oli usein jo tarpeeksi informaatiota tutkimuskysymykseen liittyen, mutta joissakin tapauksissa myös seuraavat virkkeet tarkensivat ja selittivät laajemmin alkuperäisen virkkeen pääajatusta. Näin ollen koin järkeväksi yhdistää toisiinsa kiinteästi liittyvät virkkeet yhdeksi analyysiyksiköksi analyysin selkeyden lisäämiseksi.

Merkitsin analyysiyksiköt kirjoitelmiin korostusvärillä ja poimin ilmaukset juoksevilla numeroilla merkiten omaan listaansa allekkain. Kirjasin näiden yksiköiden perään vielä kirjoitelmien pseudonyymit, jotta analyysin myöhemmissä vaiheissa minun olisi tarvittaessa helpompaa yhdistää poimittuja ilmaisuja alkuperäisiin kirjoitelmiin. Analyysiyksiköiden avulla tutkijan on mahdollista keskittyä juuri niihin olennaisiin ja huomionarvoisiin näkökulmiin oman tutkimuksensa kannalta (Vaismoradi ym. 2016, 103). Jätinkin aineistosta yksiköiden ulkopuolelle tekstiä, joka ei vastannut tutkimuskysymykseen. Seuraavaksi koodasin aineiston eli määritin analyysiyksilöille lyhyemmän ilmauksen, jota kutsutaan koodiksi (ks. Vaismoradi ym. 2016, 104). Kirjasin koodit aiemmin muodostaamani listaan aina oman analyysiyksikkönsä alle, jotta myöhemmin minun olisi vaivatonta palata tarkastelemaan myös koodien ja analyysiyksiköiden välisiä yh-

teyksiä. Taulukossa 2 on esimerkki siitä, miten muodostin koodeja kirjoitelmatextien pohjalta. Luokka-asteesta kertovat kohdat olen korvannut x-kirjaimella luokanopettajan anonymiteetin suojelemiseksi.

TAULUKKO 2. Esimerkki koodien muodostamisesta kirjoitelmasta 2

Kirjoitelma 2	Analyysiyksiköt	Koodit
<p>... <u>keväällä opitut tv-taidot olivat tuoreessa muistissa nyt syksyllä ja etäkouluun siirtyminen tämän syksy x-luokkalaisten kanssa sujui yllättävän hyvin. Nyt osasin mielestäni rakentaa päivistä toimivia ja tekniikan käyttäminen oli luontevaa.</u></p> <p>Kevään kokemuksen myötä oli helppo miettiä, mitä tarvitsemme x-luokkalaisten siirtymässä etäkouluun. Tein qr-koodin, jolla he pääsivät liittymään miittiin ja miitit toimivat yllättävän hyvin. Niissä pääsi aika lähelle normiopeustilannetta, kun saimme nettiyhteyden toimimaan ensin koululla ongelmitta.)</p>	<p>53. <u>keväällä opitut tv-taidot olivat tuoreessa muistissa nyt syksyllä ja etäkouluun siirtyminen tämän syksy x-luokkalaisten kanssa sujui yllättävän hyvin. Nyt osasin mielestäni rakentaa päivistä toimivia ja tekniikan käyttäminen oli luontevaa.</u> (K2)</p>	<p>Opitut tv-taidot tukena myös syksyn etäkoulussa</p>
<p>Koululta käsin etäopettaminen oli helpompaa, koska opetin luokassa ja striimasin oppitunnin sen sijaan, että olisin jakanut näyttöäni oppilaille. Pienten kanssa tämä toimi paremmin. <u>Kevätkin olisi ollut varmasti helpompi, jos olisimme voineet työskennellä koululta käsin kodin sijasta</u></p>	<p>54. <u>Kevätkin olisi ollut varmasti helpompi, jos olisimme voineet työskennellä koululta käsin kodin sijasta</u> (K2)</p>	<p>Koululla työskentely olisi helpottanut etäopetusta</p>

Vaismoradin ym. (2016, 104) mukaan sisällönanalyysin täsmällisyyden lisäämiseksi koodien sijoittumista tulisi tarkastella myös abstraktin ja konkreettisen välillä. Näin ollen tulostin kaikki koodit, leikkasin ne irti toisistaan ja järjestelin koodilaput abstrakti-konkreettinen-akselille siten, että hahmotin koodien asetellun kokonaiskuvan yhdellä silmäyksellä. Koin tämän alustavan jaottelun helpot-

tavan myös analyysin tulevia vaiheita, kun samantyylliset koodit olivat jo valmiiksi nähtävillä lähempänä toisiaan ennen seuraavaa ryhmittelyä. Samaan aikaan kirjoitin jatkuvasti muistiinpanoja analyysistä, jotta myöhemmin olisi mahdollista palata tarkastelemaan eri vaiheiden valintoja.

Analyysin seuraavassa vaiheessa jatkoin koodien tarkastelua suhteessa toisiinsa ja järjestelin niitä keskenään (ks. Vaismoradi ym. 2016, 105). Luokittelun avulla yhdistin samankaltaiset koodit luokiksi, johon sisältyvillä koodeilla oli keskenään yhteinen merkitys. Tällä tavoin muodostin yhdeksän alustavaa luokkaa, jotka kuitenkin muokkaantuivat vielä myöhemmin. Tarkemmassa tarkastelussa huomasin, että tiettyjä luokkia olisi hyvä vielä yhdistää, koska niiden sisällä olevat koodit liittyivät vahvasti toisiinsa, eikä näin ollen tuntunut riittävän perustellulta pitää kahta irrallista luokkaa kyseisistä koodeista. Päätin myös hajottaa yhden luokan kahteen jo olemassa olevaan luokkaan, koska tämän luovutun luokan koodit sopivat selkeästi myös näihin kahteen muuhun luokkaan, jolloin koin erottelun alkuperäiseen kategoriaan turhana. Tällä tavoin muodostin siis seitsemän luokkaa, jotka olivat 1) Opettajan rooli ja opettajuus, 2) Oma hyvinvointi, 3) Vuorovaikutus, tavoitettavuus ja kohtaaminen, 4) Oppilaat ja perheet, 5) Etäopetukseen siirtyminen, 6) Työskentely etäopetusaikana ja 7) Etäopetuksen jälkeen.

Luokittelun jälkeen yhdistin vertailun ja merkitsemisen kautta luokista lopulta teemoja, joita tässä tutkimuksessa muodostui kolme. Vertailussa analysoin lisää aineiston yhtäläisyyksiä ja eroja, jolloin tutkijana minun oli mahdollista tunnistaa ja merkitä teksteistä lopulta korostuvat teemat (ks. Vaismoradi ym. 2016, 105). Sanoitin löydökseni antamalla teemoille kuvaavat nimet ja kirjasin muodostuneet koodit, luokat ja teemat yhteiseen taulukkoon Word-tiedostolle hahmottaakseni analyysin kokonaiskuvan helpommin. Minätason kokemukset -teeman alle sijoittuivat luokat yksi ja kaksi, Vuorovaikutustason kokemukset -teema sisälsi puolestaan luokat kolme sekä neljä ja Käytännön tason kokemukset -teema kattoi loput luokat viisi, kuusi ja seitsemän (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Tutkimuksen teemojen muodostuminen

Koodi	Luokka	Teema
Toimistotyöntekijänä oleminen Koulunkäynninohjaajan toimenkuva ...	Opettajan rooli ja opettajuus	Minätason koke- mukset
Voimia onnistumisen tunteista Epämukavuusalueelle joutuminen ...	Oma hyvinvointi	
Vuorovaikutus kärsi Päiväkirja korvasi henkilökohtaista kohtaamista ...	Vuorovaikutus, tavoitettavuus ja kohtaaminen	Vuorovaikutusta- son kokemukset
Lisätukea puhelimitse Oppilaiden vastuuttaminen lisääntyi ...	Oppilaat ja perheet	
Etäopetuksen rakentaminen tyhjästä Luokan rutiinit jo digialustoilla ...	Etäopetukseen siirtyminen	Käytännön tason kokemukset
Opettajajohtoisemmat opetustilanteet Työtavat kaventuivat ...	Työskentely etäopetusaikana	
Opettavainen kokemus Etäpalaverikäytännöt kehittyivät ...	Etäopetuksen jälkeen	

Laadullisessa sisällönanalyysissä analyysin koko prosessista tulisi kertoa mahdollisimman yksityiskohtainen ja kattava kuvaus, jotta siitä saisi selkeän käsityksen kyseisen tutkimuksen teemojen muodostumisesta (Vaismoradi ym. 2016, 106). Toikin sisällönanalyysin varsinaisen rakentamisvaiheen päätökseen kirjoittamalla perinpohjaisen kuvauksen analyysin etenemisestä alusta tähän saakka. Analyysin korjaamisvaiheessa tutkijan olisi aineistoon syventymisen lisäksi hyvä myös etäännyttää itsensä siitä, jotta oma herkkyys aineistolle kasvaisi ja toisaalta mahdollisuus vajavaiselle tulkinnalle vähenisi (Vaismoradi ym. 2016, 106). Tässä

välissä otinkin ajallista etäisyyttä tutkimukseeni ja pienen tauon jälkeen aineistoa oli helpompi tarkastella ikään kuin uudessa valossa.

5.4.2 Muutoksista selviytymisen analysointi

Seuraavaksi perehdyin enemmän taustakirjallisuuteen aiheista, joihin olin kiinnittänyt kirjoitelmissa erityisesti huomiota. Vaismoradi ym. (2016, 106) suosittelevatkin syventymään kirjallisuuteen pääasiassa analyysin korjaamisvaiheessa, jotta tutkimuksen teemat nousisivat aineistosta autenttisesti ennen sitä. Lukiesani kirjallisuutta pystyin samalla yhdistämään mielessäni kirjoitelmien ja taustakirjallisuuden aiheita, mikä tuki analyysin vakauttamista eli teemojen selittämistä auki. Tässä vaiheessa muodostin myös tutkimukseni toisen tutkimuskysymyksen. Perehdyin siis erityisesti resilienssin käsitteeseen, minkä jälkeen tarkensin jälkimmäistä tutkimuskysymystäni vielä hieman. Seuraavaksi analysoin aineistoni etäopetuksen tuomista muutoksista selviytymisen näkökulmasta Hughesilta ym. (2019, 256–258) etäopetuskontekstiin soveltamani resilienssin kehitystekijöiden avulla (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Resilienssin yhdeksän kehitystekijää (ks. Hughes ym. 2019, 256–258)

Resilienssin ensimmäinen kehitystekijä, Muutoksen ennakoiminen, kuvastaa sitä, miten asiat voivat muuttua yhtäkkiä odottamattomalla tavalla. Jos haluaa

pysyä kehityksen mukana, on pyrittävä ennakoimaan tulevaa. Tässä tutkimuksessa tarkastelinkin ensimmäistä kehitystekijää siltä kantilta, että opettiko etäopetus luokanopettajia ennakoimaan mahdollisia tulevia muutoksia. Tulevaisuuteen valmistautuminen eli resilienssin toinen kehitystekijä tarkastelee taas ennakkokäsityksiä. Kun on käsitys siitä, mitä taitoja tarvitaan tulevaisuudessa, niin niihin olisi hyvä valmistautua jo etukäteen. Analyysissä kiinnitinkin huomiota etäopetuksen opettamiin tulevaisuuden taitoihin toisen kehitystekijän näkökulmasta.

Maailman muuttuessa resilienssin kolmas kehitystekijä, Ajan tasalla pysyminen, huomioi puolestaan ne asiat, jotka tulisi opetella erityisesti sillä hetkellä vallitsevan ajankohdan tarpeisiin. Tutkimuksessani tarkastelin tätä näkökulmaa poimimalla aineistosta ne kokemukset, joissa kerrottiin, mitä opettajan oli pakko oppia tai sisäistää pystyäkseen jatkamaan opetustyötään etänä. Sitoutuminen on taas resilienssin neljäs kehitystekijä ja se kuvaa työlleen omistautumista. Jos omiin tekemisiinsä ei sitoudu, niin on aina askeleen jäljessä, jolloin asiat tuntuvat myös tarvitsevan enemmän vaivannäköä kuin mitä ne oikeasti vaatisivat. Tässä tutkimuksessa kiinnitinkin neljännen kehitystekijän osalta huomiota siihen, että nouseeko aineistosta kokemuksia opettajien eri tavoin sitoutumisesta työhönsä etäopetusaikana.

Viides resilienssin kehitystekijä, Motivoituminen, korostaa vuorostaan niitä asioita, jotka tuovat inspiraatiota ja luovuutta työhön vaikuttaen samalla suoraan myös omaan positiivisuuteen ja optimistisuuteen. Lähestyin aineistoa tämän kehitystekijän myötä tarkastelemalla sitä, kertoivatko luokanopettajat mikä motivoi heitä etäopetuksessa. Resilienssin kuudes kehitystekijä taas kehottaa tukeutumaan omiin vahvuuksiin, sillä niiden avulla on mahdollista kehittää itseä. Tästä näkökulmasta syvennyin analyysissäni siihen, mitä luokanopettajat kertoivat omiin vahvuuksiinsa turvautumisesta työssään näin poikkeusaikana.

Resilienssin seitsemännen kehitystekijän eli Heikkouksien hallitsemisen mukaan heikkouksien hallinta voi olla joskus tehokkaampaa kuin niiden poistaminen kokonaan. Ensin omat heikkoudet hyväksytään ja sitten keskitytään

enemmän siihen, missä ollaan hyviä. Tässä tutkimuksessa tarkastelinkin seitsemättä kehitystekijää sillä ajatuksella, että toivatko opettajat kirjoitelmissaan esiin kokemuksia omista heikkouksistaan ja siitä, miten niitä oli selvitetty. Muiden kehittämisen, resilienssin kahdeksas kehitystekijä, kuvastaa taas sitä, että kehittämällä muita ihmisiä opitaan samalla itsestäkin lisää. Kun joku toinen menestyy ja pärjää, niin se rohkaisee myös itseä tekemään samoin. Tutkimuksessani tämä ilmeni niissä kokemuksissa, joissa opettajat kertoivat kehittäneensä oppilaitaan tai kollegoitaan etäopetusaikana. Resilienssin viimeinen eli yhdeksäs kehitystekijä, Uusien taitojen oppiminen, keskittyy puolestaan kehitettävien taitojen tunnistamiseen ja hankkimiseen. Tämän kehitystekijän myötä poiminkin luokanopettajien kokemuksista uusia taitoja, joita he olivat oppineet työskennellessään etänä.

Nämä Hughesilta ym. (2019, 256–258) soveltamani yhdeksän kehitystekijää toimivat siis tutkimuksessani teoreettisena analyysityökaluna tarkastellessani aineistoa toisen tutkimuskysymyksen osalta. Tarkastelin muutoksista selviytymistä kokonaisvaltaisesti yksi kokemustaso kerrallaan, missä oli apuna aiemmin luomani Word-tiedosto, johon olin kirjannut kaikki koodit, luokat ja teemat rinnakkain. Näin ollen merkitsin koodin viereen resilienssin kehitystekijän numeron, mikäli mielestäni se vastasi taustakirjallisuuden määritelmää kyseisestä kehitystekijästä. Lopuksi teemojen viimeistelemissä vaiheissa tutkija vastaa analyysinsä pohjalta tutkimuskysymyksiinsä ja yhdistää saamiaan tuloksia aiempaan kirjallisuuteen (Vaismoradi ym. 2016, 107). Kirjasinkin analyysistä saamani tutkimuskysymyksen vastaukset tutkimuksen Tulokset-lukuun ja taustakirjallisuuden yhdistäminen on puolestaan luettavissa Pohdinnat-osiossa. Näin ollen sain tutkimukseni sisällönanalyysin päätökseen.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2013, 6) on kirjannut seitsemän keskeistä hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtaa, joista kuusi ensimmäistä koskettaa myös

tätä tutkimusta. Näitä lähtökohtia noudattamalla tieteellisen tutkimuksen voidaan katsoa olevan eettistä, luotettavaa ja uskottavaa. Ensimmäisen lähtökohdan mukaan tutkimuksen tulisi olla rehellistä, huolellisesta ja tarkkaa tutkimustyön sekä tulosten käsittelyn näkökulmasta. Tutkimukseni aikana kirjoitin gradupäiväkirjaa, johon kirjasin työni etenemisen vaiheita. Tällä tavoin yritin tuoda omaa tutkimusprossia itselleni näkyvämmäksi ja tiedostetummaksi. Päiväkirja toi tarkkuutta myös varsinaisen tutkimustekstin kirjoittamiseen, kun pystyin tarvittaessa tarkastamaan edellisiä työvaiheita jäsennellyistä muistiinpanoistani.

Kirjoitin tutkimustyöni vaiheet ja tulokset auki mahdollisimman autenttisesti ja vääristelemättä. On eettisesti tärkeää, että tutkija keskittyy tietoisesti tutkimuksen analyysissä osallistujien kokemuksiin, eikä muodosta tuloksia omien kokemusiansa kautta (Tökkäri 2018, 70–71). Tavoitteeni oli siis tulkita aineistoa mahdollisimman lähelle siten, miten tutkittavat olivat sen tarkoittaneet. On silti huomionarvoista, että oma esiymmärrykseni oli mukana tulkinnassa, vaikka tiedostin sen parhaani mukaan. Laadullisen aineiston todellisuus riippuu kuitenkin aina tulkinnasta (Kiviniemi 2018). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan tekemällä rajauksella aineistosta nostetaan esiin niitä asioita, joita tutkija itse pitää kiinnostavana ja on tulkinnut aineistonsa ydinsanomaksi.

Samoin tutkimukseen osallistujien muistoja analysoidessa on riskinä se, että tutkittavien muistikuvat ovat voineet ajan kuluessa muuttua tai jotain olennaista on unohtunut (Hirsjärvi ym. 2005, 207). Pohdin aluksi aineiston keräämistä jo keväällä 2020, jotta etäopetustilanteet olisivat luokanopettajilla tuoreessa muistissa. Päädyin kuitenkin lykkäämään aineiston keruuta seuraavalle syksyille, koska en uskonut opettajilta löytyvän kevään kuormituksessa ylimääräisiä voimavaroja tutkimukseeni osallistumiseen. Näin ollen opettajilla oli myös pieni hetki prosessoida kevään muuttuneita työkuvioita ennen syksyä, mutta aineiston keruuvaiheessa etäopetuksesta ei ollut kulunut silti kesälomaa pidempää aikaa.

Hyvän tieteellisen käytännön toisen lähtökohdan mukaan tutkijan tulee huolehtia eettisestä tiedonhankinnasta ja tutkimusmenetelmistä. Tutkimusta tehdessäni olin lähdekriittinen valitsemalla tieteellisiä ja luotettavia lähteitä. Pseu-

donymisoin aineiston satunnaisessa järjestyksessä jo ennen laajempaa perehtymistä kirjoitelmiin, koska tutkimukseen osallistujat olivat itselleni entuudestaan tuttuja. Lisäksi kesken tutkimusprosessin pitämäni ajallinen tauko auttoi siihen, että sain häivytettyä itselleni vielä enemmän sitä, kenen kokemuksia milloinkin käsittelin. Suojasin tutkittavien anonymiteettiä myös pyytämällä ja tuomalla esiin vain tutkimuksen kannalta välttämättömät taustatiedot. Lisäksi aineiston kerääminen kirjoitelmilla mahdollisti sen, että tutkittava pystyi harkitsemaan mitä asioita halusi tuoda tekstissään esiin.

Kolmas käytännön lähtökohta muistuttaa toisten tutkijoiden työn huomioimisesta ja kunnioittamisesta, mikä näkyy tutkimuksessani asianmukaisina lähdeviitteinä. Neljännen lähtökohdan mukaan taas tutkimus tulee suunnitella, toteuttaa ja raportoida siten, että se täyttää tutkimustyölle asetetut vaatimukset. Nämä vaatimukset on otettava huomioon myös tutkimuksen aineiston tallentamisessa. Tutkimusta tehdessäni noudatin Jyväskylän yliopiston Pro gradu -tutkielman ohjeistuksia sekä tietosuojalakia. Tallensin pseudonymisoidut kirjoitelmat salasanan taakse Jyväskylän yliopiston U-asemalle ja poistin keräämäni aineiston heti tutkimuksen päätyttyä. Lisäksi säilytin paperille kirjoitettua koodiaivainta lukollisessa laatikossa tutkimusaineistosta erillään koko tutkimusprosessin ajan ja hävitin sen asianmukaisesti tutkimuksen päätyttyä.

Viides hyvän tieteellisen käytännön lähtökohta muistuttaa tutkimusluvista, ja luokanopettajille lähettämässäni kirjoitelmapyyynnössä olikin liitteenä tutkimuksen tietosuojailmoitus. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja näin ollen tutkittava sai keskeyttää osallistumisensa missä tahansa vaiheessa tutkimusta (ks. Kuula 2015). Kuudes lähtökohta käsittelee vuorostaan tutkimuksen tekijöiden asemia, oikeuksia ja vastuita, mikäli kyseessä on tutkimushanke tai tutkimusryhmä. Tässä tutkimuksessa ei ollut muita tutkijoita itseni lisäksi, mutta kuudenteen lähtökohtaan liittyen huolehdin tutkimuksessani siitä, että tutkittavia ei voinut tunnistaa myös esimerkiksi opintoihini liittyvissä graduseminaareissa tutkimustani käsitellessä. Tutkimusaineisto ei ollut ylipäättänäkään ulkopuolisten nähtävillä tutkimuksen missään vaiheessa.

6 TULOKSET

Tulosluvussa käsittelen aluksi yleisesti luokanopettajien kokemuksia etäopettajana toimimisesta ja tämän jälkeen syvennyn siihen, kuinka luokanopettajat selvisivät etäopetuksen tuomista muutoksista. Tarkastelen tuloksia analyysissä muodostuneiden teemojen kautta yhtä kokemustasoa kerrallaan. Etenen tulosluvussa tutkimuskysymyksiäni tavoin yleisestä yksityiskohtaiseen muodostaen näin oman tulkintani kevään 2020 etäopetuksesta ja sen tuomista muutoksista selviytymisestä luokanopettajien näkökulmasta.

6.1 Etäopettajana toimiminen luokanopettajien kokemuksissa

Tämä alaluku antaa yleiskuvan tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien etäopetusarjesta (ks. kuvio 4).



KUVIO 4. Etäopettajakokemusten päätulokset eri kokemustasoilla

Seuraavaksi käyn opettajien etäopetuskokemuksia tarkemmin läpi analyysissä muodostuneiden kolmen kokemustason mukaan yksi taso kerrallaan. Minätasolla erittelen luokanopettajien rooliin, opettajuuteen ja hyvinvointiin liittyviä

kokemuksia. Vuorovaikutustasolla tarkastelen puolestaan opettajien kokemuksia etänä tapahtuvasta läsnäolosta ja vastavuoroisesta kommunikaatiosta. Lopuksi käytännön tasolla käsittelen luokanopettajien kokemuksia konkreettisemmin etäopetuksen alussa, sen aikana ja sen jälkeen.

6.1.1 Minätason kokemukset

Etäopetusaikana luokanopettajien rooli ei ollut enää samanlaisena riittävä kuin se oli ollut aiemmin lähiopetuksessa. Opettajilta tarvittiin monipuolista osaamista yli ammattirajojen ja uudet työkuviot olivat kuormittavia. Töitä tehtiin paikoin kellon ympäri, mutta haasteidenkin keskellä opettajat saivat voimia itselleen merkityksellisistä asioista.

Opettajan rooli ja opettajuus. Luokanopettajat eivät kokeneet etäopetuksen suoranaisesti muuttaneen heitä itseään opettajina, mutta eri asiat painottuivat heidän työssään uudella tavalla: ”Etäopetusaika ei kuitenkaan itseäni opettajana varsinaisesti muuttanut; entisestään korostui kasvatus- ja opetustyömme ydin, elävä vuorovaikutus ja sen merkitys.” (K6). Etäopetuksen koettiin myös koskettavan omaa opettajuutta erilaisten arkisten muutosten kautta, kuten K3 kuvaa: ”Opettajuuteni kannalta muutosta tapahtui siinä, että nyt päivän tehtävät tuli olla valmiina jo heti aamulla”. Luokanopettajatyönkuvansa lisäksi opettajat kokivat toimivansa ikään kuin koulunkäynninohjaajina, toimistotyöntekijöinä tai laaja-alaisina erityisopettajina. Opettajan roolin kuvailtiin muotoutuneen myös ”enemmän organisoijaksi ja tehtävien antajaksi ja tarkastajaksi” (K5) sekä muistuttajaksi.

Oma hyvinvointi. Luokanopettajat kokivat etäopetuksen paikoin kuormittavaksi niin henkisesti kuin myös käytännön puolen osalta:

Omana haasteena oli jatkuva koneen äärellä oleminen. Selän kanssa oli pulmia. Minulla oli käytössä kolme erilaista istuinta ja lisäksi tein välillä töitä seisten. Pää oli usein päivän jälkeen kipeä. (K5)

Useat miitit [videokokoukset] päivässä kuormittivat, etenkin jos ne kestivät koko oppitunnin. (K2)

Luokanopettajat tekivät pitkää päivää ja ajallisesti valtavan työmäärän takia oma palautumisaika jäi vähäiseksi. Työt veivätkin vuorokaudesta aiempaa enemmän

aikaa erityisesti etäopetuksen alussa: ”Työn suunnitelmallisuus ja valmisteluun käytettävä aika lisääntyi etäkoulun myötä, jopa aivan liian paljon. Töitä tuli siis tehtyä melkein pä kello ympäri.” (K3). Oppilaiden palautusten tarkastamiseen ja rästien muistuttamiseen mainittiin kuluneen myös paljon aikaa ja energiaa. Henkisellä puolella mieltä kuormitti puolestaan epävarmuus avun saavutettavuudesta sekä epämukavuusalueella työskenteleminen.

Sen sijaan voimia etäopetukseen saatiin onnistumisista, vuorovaikutuksesta ja uuden luomisesta. Asioita pyrittiin tarkastelemaan positiivisen kautta näkemällä niiden valoisa puoli. Esimerkiksi erilaisista teknologiaan liittyvistä vaikeuksista huolimatta K2 kuvasi, miten ”[e]nemmän lopulta olin iloinen siitä, että emme olleet viettäneet runsasta ruutuaikaa ennen etäkoulua”. Kun erilaisista haasteista selvittiin, niin nämä onnistumisen tunteet tukivat luokanopettajien hyvinvointia etäopetuksen aikana.

6.1.2 Vuorovaikutustason kokemukset

Luokanopettajat kokivat vuorovaikutuksen rajautumisen olleen yksi isoimmista muutoksista työkuvassaan etäopetusaikana. Erityisesti videokokoukset paikkasivat aitoa kasvokkain kohtaamista ja näiden kokousten avulla opettajat pyrkivätkin olemaan oppilaidensa tavoitettavissa koko koulupäivän ajan. Lisäksi oppilaiden ohjaaminen oli haasteellisempaa etänä, mutta toisaalta etäopetuksen myötä oppilaat opittiin näkemään entistä avarakatseisemmin.

Vuorovaikutus, tavoitettavuus ja kohtaaminen. Työn vuorovaikutuksellisuutta kuvattiin yhdeksi tekijäksi, jonka koettiin tekevän työstä mielekäästä. Etäopetusaikana päivittäisinä kontakteina toimivat kuitenkin oppilaiden tuotokset ja yksi isoimmista muutoksista opetustyössä oli kasvokkain kohtaamisen puuttuminen. Luokanopettajat kokivat myös vuorovaikutuksen ja dialogin rajautumisen isoksi muutokseksi työkuvassaan. Etäopetuksesta ei saanut mitenkään yhtä vuorovaikutuksellista kuin lähiopetuksesta ja ”[l]ähtökohtaisesti luokahuoneessa pystyy motivoimaan nopeammin oppilaan tekemään työnsä ja kannustamaan ja kehumään” (K7). Etänä opettaja ei pystynyt olemaan yhtä hyvin

perillä jokaisen oppilaansa kuulumisista, eikä kohtaamaan heitä kaikkia henkilökohtaisesti päivittäin. Lisäksi sanattoman viestinnän puuttuminen hankaloitti oikea-aikaisen avun tarjoamista:

Tunnilla on helpompi seurata oppilaan elekieltä ja tehtävien etenemistä. Nyt tämä sanan viestintä puuttui täysin ja se hankaloitti oikea-aikaisen avun tarjoamista oppilaalle. Erityisesti ADHD-oppilaan toiminnan ”lukeminen” ja vaivihkainen tuuppiminen toiminnanohjauksessa oli nyt mahdotonta ja tämä näkyikin tehtävien tekemisessä. (K5)

Etäopetukseen pyrittiin kuitenkin tuomaan lisää vuorovaikutusta esimerkiksi videokokouksilla. Erityisesti pienryhmien videokokoukset koettiin tästä näkökulmasta merkityksellisiksi, sillä ”niissä tuli oikeasti sellainen olo, että kohtasimme toinen toisemme ja tilanne tuntui ”oikealta vuorovaikutukselta”” (K2). Oppilaat halusivat tehdä välillä myös itsenäisiä tehtäviä videokokouksen välityksellä yhdessä opettajan kanssa, sillä sen koettiin tuovan turvaa. Lisäksi kokousten avulla luokanopettajien oli mahdollista antaa oppilailleen henkilökohtaista ohjausta ikään kuin kasvokkain. Videokokousten ohella opettajilla oli toki muitakin tapoja kuulla oppilaidensa kuulumisia, kuten esimerkiksi K5 kuvailee: ”Täytettiin päiväkirjaa päivän fiiliksistä, kun muuten en pystynyt kohtaamaan oppilaita henkilökohtaisesti, kuten koulupäivän aikana”. Opettajien antamaa yksilöllistä ohjausta tapahtui lisäksi myös puheluilla ja erilaisilla kannustusviesteillä.

Oppilaat ja perheet. Luokanopettajat kokivat, että etäopetus toi oppilaista uusia piirteitä esiin: ”Moni luokassa hiljainen oli Meetissä [videokokouksessa] aktiivinen ja toisaalta luokassa aktiivinen saattoi kadota MEETissä hiljaisuuteen.” (K7). Opettajien kokemusten mukaan etäopetuksessa oppilaiden vastuuttaminen lisääntyi, mutta silti joidenkin oppilaiden alisuoriutuminen oli jopa yllättävää. Toiset oppilaat eivät pystyneet tai halunneet panostaa koulunkäyntiin, jolloin etäopetuksesta oli mahdollista suoriutua melko vähällä. Opettajat myös kokivat, että oppilaat odottivat pääsevänsä takaisin lähiopetukseen, sillä ”[o]ppilaiden kestokeskustelunaihe oli se, että päästäänkö vielä kouluun kevään aikana ja riemu oli suuri, kun se toteutui” (K5).

Etäopetuksessa oppilaiden koko työskentelyprosessin sijaan opettaja näki pääasiassa vain valmiit tuotokset ja aiemmin luokahuoneessa onnistunut toi-

minnanohjauksen vaivihkainen tukeminen oli etänä mahdotonta. Luokanopettajat kokivatkin haasteiksi oppilaiden osaamisen tason tietämisen ja riittävän tuen takaamisen. Opettajien oli vaikea arvioida jo ihan sitä, miten paljon oppilailla kuluisi aikaa eri tehtävien tekemiseen. ”Haasteellista oli myös käsitellä etänä isoja oppilaan elämänpiirissä tapahtuneisiin muutoksiin liittyneitä asioita tai oppilas-huollollisia asioita” (K6), ja lisäksi perheiden auttaminen tv-t-ongelmissa etänä oli hankalaa.

Oppilaihin liittyviä haasteita ratkottiin eriyttämällä. Opettajat perustivat pienempiä tukiryhmiä, tehtävistä muistuteltiin ahkerasti ja myös puhelimitse annettiin lisätukea. Tarpeen mukaan oppilaille laadittiin tarkempia ohjeistuksia ja joidenkin suoriutumisen tavoitteita muutettiin. Samoin ”[o]petustyön lisäksi oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen oli olennainen osa etäopetusjaksoa” (K1). Tarvittaessa oppilaille järjestettiin myös erikseen lisää henkilökohtaista ohjaus-aikaa ja yhteistyötä vanhempien kanssa. Erilaisista haasteista huolimatta opettajat kertoivat, että toiset oppilaat suorastaan loistivat etäkoulussa, sillä joillekin itseenäinen työskentely sopi hyvin ja kotona keskittyminen oli helpompaa. Etäopetuksesta löytyikin jopa sijaintiin liittyviä positiivisia puolia:

Yksi positiivinen asia etäkoulussa oli: oli todella hauskaa päästä sisälle oppilaiden koteihin. He esittelivät opettajalle ja toisilleen innokkaasti omia huoneitaan, lelujaan, lemmikkejään...jopa kodinkoneita. Tämän myötä myös muutamia vanhempia sai tavata useammin kuin koulumaailmassa, koska he olivat välillä mukana etenkin miittien [videokousten] alkaessa. (K2)

Lisäksi opettajilla ”entisestään kirkastui kuva siitä, miten erilaisista taustoista oppilaat tulevat ja miten paljon se vaikuttaa oppimiseen ja toimintaan koulussa” (K4). Näin ollen etäopetus tuki myös luokanopettajien ymmärrystä arvioinnin eri lähtökohdista.

6.1.3 Käytännön tason kokemukset

Enemmän tieto- ja viestintäteknologiaa jo aiemmin opetuksessaan käyttäneille opettajille etäopetukseen siirtyminen oli helpompaa, sillä silloin digiympäristöt olivat myös oppilaille ennestään tutumpia. Etäopetuksessa oppitunti koostui tyypillisimmin yhteisestä videokokouksesta ja itsenäisistä tehtävistä. Etäopetus-

aikana opettajien työtehtävät säilyivät samoina kuin ennenkin, mutta nyt ne toteutettiin ruudun välityksellä. Mahdollisista haasteista huolimatta luokanopettajat kokivat etäopetuksen olleen hyvä ja opettavainen kokemus.

Etäopetukseen siirtyminen. Kokemukset etäopetukseen siirtymisestä olivat yleisesti ottaen kaksijakoisia ja etäkoulun alkuun liittyi sekä onnistumisen kokemuksia että erilaisia haasteita. Opettajat kertoivat, kuinka he olivat ”käyttäneet iPadeja ja tietokoneita vain silloin, kun se oli tarkoituksenmukaista” (K2) eli esimerkiksi välttäneet ylimääräistä pelikäyttöä tai kannustaneet kirjallisissa töissä enemmänkin käsin kirjoittamiseen. Näin ollen erilaiset digialustat eivät välttämättä olleet opettajille ennestään niin tuttuja. Myös ”[t]ehtävien palauttaminen tuotti alkuun haasteita ja muutamalla oppilaalla kesti kauankin ennen kuin palautuspuoli alkoi luistaa” (K7). Toiset opettajat olivat taas käyttäneet enemmän tv:t:tä jo aiemmin opetuksessaan:

Oman luokkani rutiinit pyörivät jo valmiiksi sellaisilla alustoilla (Google Drive ja Classroom), että siirtyminen etäopetukseen kävi todella jouhevasti. Oppilaiden tv-taitoja oli kehitetty pitkin vuotta, joten mitään uutta ei oikeastaan tarvinnut opetella [...] En siis oikeastaan koe törmänneeni mihinkään varsinaisiin haasteisiin. (K4)

Tällöin tietokoneet, tabletit ja erilaiset digiympäristöt olivat myös oppilaille ennestään tuttuja, jolloin siirtymä etäopetukseen oli sen suhteen helpompi.

Työskentely etäopetusaikana. Luokanopettajien etäopetuksessa käyttämät digialustat olivat Google Drive, Google Meet, Google Classroom, Peda.net ja Qridi. Lisäksi yhteydenpitoon hyödynnettiin tekstiviestejä, puheluita, sähköpostia ja Wilmaa. Opettajat olivat kirjanneet aina kyseisen päivän ohjelman käyttämälleen digialustalle, josta löytyivät myös tarvittavat linkit ja tehtävät koulupäivän oppitunteille.

Pidin kaikki oppitunnit lukujärjestyksen mukaisesti Meetissä [videokokouksessa]. Meillä oli käytössä Qridi-sovellus päivän ohjelman kokoajana. Sinne laitoin aina listan päivän tehtävistä ja aikataulusta Meet-linkkeineen. Tehtävät kuitattiin tehdyiksi ja tehtiin samalla itsearvio. (K5)

Käytimme tätä pedaluokka -sivua luokkamme kotisivuna ja etäjakson alettua päivittäinen työjärjestys ja tehtävät siirtyivät nyt [t] kaikki sinne. Luokan kotisivu toimi kotipesänä ja tämän lisäksi osa tehtävistä tehtiin googlen classroom -palveluun. (K3)

Työpäivät etenivät lukujärjestyksen mukaan ja yleensä oppitunti alkoi yhteisellä videokokouksella, jonka jälkeen oppilaat tekivät itsenäisiä tehtäviä opettajan päivyssä samaan aikaan videokokouksessa. Käytettävillä digialustoilla myös palautteen antaminen ja oppilaiden tekemien tehtävien seuraaminen onnistuivat reaaliajassa.

Opettajat kokivat, että etäopetustilanteet olivat usein opettajajohtoisempia. Koulupäivistä pyrittiin kuitenkin tekemään mahdollisuuksien mukaan monipuolisia kotiolosuhteet huomioon ottaen ja vaihtelua oppitunteihin tuotiin esimerkiksi pienryhmätöillä. Tehtävänannot laadittiin niin, että tavoitteena oli saada tehtävät suurimmaksi osaksi tuntien aikana tehtyä ja opettajien tuli myös huomioida, että "[k]oulunkäynnin ilmaisuus piti taata myös etäkoulussa. Ei voinut vaatia, vaikka askartelumateriaaleja tai tiettyjä työkaluja, joita kaikkien kotoa ei löytynyt" (K7). Yhteisopettajuutta toteutettiin aineenopettajien kanssa ja varsinaisen opetustyön lisäksi työnkuvaan sisältyi edelleen koulun henkilökunnan sisäiset tiimityöt. Opettajien työnkuva muuttui siis luokasta läppäriksi, mutta varsinaiset työtehtävät säilyivät edelleen samoina:

Työpäivä koostui siis seuraavista asioista; opetuksen suunnittelu, materiaalien suunnittelu ja luominen, päiväohjelmien ja materiaalien oppilaille ja koteihin lähettäminen, oppituntien pitäminen Meetin [videokokouksen] kautta, oppilaiden työskentelyn ohjaaminen Meetin kautta, oppilaiden tehtävien tarkistaminen ja palautteen antaminen joko oppitunneilla/pienryhmissä tai Driven kansioihin, yhteistyö vanhempien kanssa (= kuulumisten kysyminen ja keskustelu siitä, miten lapsella sujuu etä koulussa) [...] yhteenvetona: työtehtävät olivat samat kuin aikaisemminkin. Tuo kaikki tapahtui sitten etänä ruudun välityksellä. (K6)

Kaikki opettajat eivät kokeneet juurikaan isompia haasteita etänä työskentelyssä, vaikka "[s]ilti lähiopetus on vuorovaikutuksellisuutensa ja monipuolisempien työtapojen vuoksi ehdottomasti parempi" (K5). Haasteiksi kuitenkin koettiin muun muassa työtapojen kaventuminen ja opetusmenetelmien väheneminen. Esimerkiksi K1 koki, että "[s]uurin haaste oli päästä perille oppilaiden osaamisen tasosta, kun kukin teki tehtävät kotonaan eikä voinut tietää, minkä verran kukin sai apua kotiväeltä vai tekikö tehtävät [itsenäisesti]". Lisäksi tekniset haasteet olivat välillä isoja, eriyttäminen oli etänä hankalaa ja taitoaineisiin kotoa löytyviä materiaaleja oli vaikea arvioida etukäteen.

Etäopetuksen jälkeen. Jälkeenpäin tarkasteltuna luokanopettajat kokivat kevään 2020 etäopetuksen hyvänä, opettavaisena kokemuksena. Opettajat kertoivat, että se sujui lopulta jopa odotettua paremmin, vaikka matkan varrella olikin haasteita. Etäopetus koettiin toisaalta ”mukavana kokeiluna ja ennen kaikkea hauskana vaihteluna opettajan työhön” (K3), mutta paikoin taas sitä ei koettu kuitenkaan erityisen mullistavana. Etäopetusta ei myöskään varsinaisesti nähty ongelmallisena, mutta ”[p]itempään jatkuessaan haasteena olisi vielä selvemmin ollut tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaaminen” (K5) ja ylipäättänsä eriyttäminen. Välillä ”[k]asvattaminen varsinkin jäi hyvin ohueksi. Opettamisesta pystyi paremmin pitämään kiinni” (K7). Etäopetus olisi koettu myös jollain tavalla helpommaksi, jos oman kodin sijaan olisi voinut työskennellä koululta käsin omassa luokassa suoratoistoa hyödyntäen.

Luokanopettajat kokivat oppineensa paljon uusia tv-taitoja, erilaisten digialustojen käyttöä, etäpalaverikäytäntöjä, videokokousten hyödyntämistä ja parempien ohjeistuksien laatimista eri tehtäviin. Keväällä opittujen rutiinien myötä opettajien olikin helpompi siirtyä tarvittaessa uudelleen etäopetukseen seuraavana syksynä ja etäopetusajalta poimittiin monia oivalluksia myös lähiopetukseen. Etäopetuksen jälkeen jatkossa haluttiin paikoin keskittyä opetuksessa enemmän muihin asioihin kuin teknologiaan:

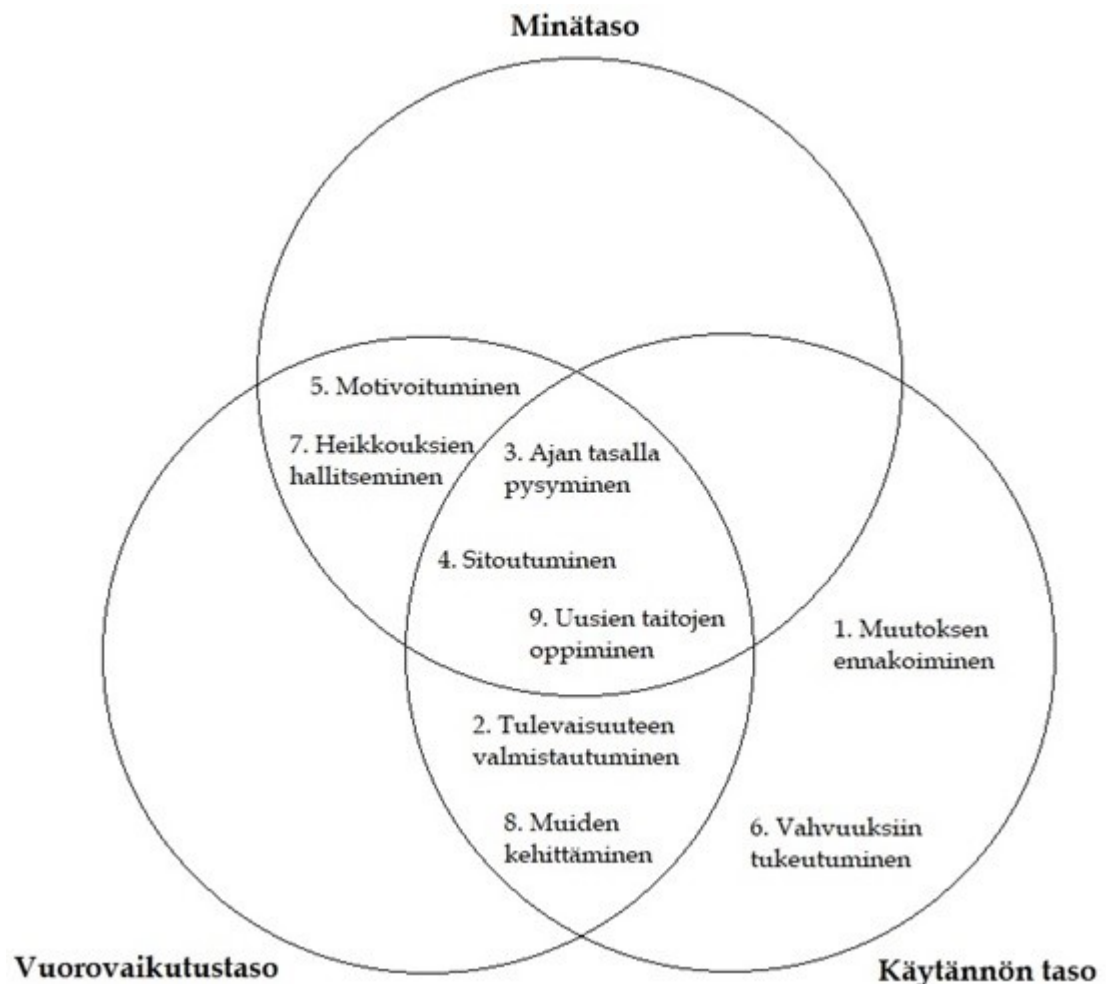
Toki nyt tuntuu, että kun saadaan olla täällä yhdessä, niin haluaa enemmän panostaa nimenomaa konkreettisempaan tekemiseen ja sosiaalisiin suhteisiin, kuin pädin ääressä nyhäämiseen. (K7)

Etäilyn jälkeen myös mietin entistä tarkemmin, milloin on syytä käyttää laitteita ja milloin ei, siis niin, että tuovatko laitteet oikeasti jotain lisäarvoa opetukseen. En halua käyttää laitteita vain laitteiden käyttämisen ilosta, vaan pitää olla perusteltu tarkoitus, jos laitteita käytetään. (K3)

Toiset opettajat taas halusivat uusien tv-taitojen myötä hyödyntää etäopetusajalla opittua digiosaamista enemmän myös lähiopetuksessa. Lisäksi etäopetukseen muodostuneet toimintamallit tukivat oppilaiden kanssa tv-taitojen opetteluja jatkossa. Kun digitehtävät olivat nyt paremmin hallussa, niin niitä käytettiin lähiopetuksenkin tukena.

6.2 Etäopetuksen tuomista muutoksista selviytyminen

Tässä alaluvussa syvennyn tarkastelemaan luokanopettajien etäopetusajan muutoksista selviytymistä resilienssin kehitystekijöiden avulla (ks. kuvio 5).



KUVIO 5. Resilienssin kehitystekijöiden ilmeneminen eri kokemustasoilla

Poimituissa kokemuksissa opettajien resilienssillä eli selviytymiskyvyllä on ollut mahdollisuus kehittyä ja näin ollen ne tuovat näkyväksi erilaisia keinoja, joiden avulla luokanopettajat selviytyivät etäopetuksen aiheuttamista muutoksista. Käsitellen muutoksista selviytymistä kolmessa eri osassa analyysissä muodostuneilla kokemustasoilla. Lisäksi olen eritellyt tuloksia vielä jokaisen tason alla teeman sisäisten luokkien mukaan.

6.2.1 Minätason muutoksista selviytyminen

Luokanopettajat päivittivät omaa opettajarooliaan, sietivät epämukavuusalueella toimimista ja sitoutuivat työhönsä ajallisesti jopa hyvinvointinsa kustannuksella. Etäopetus opetti paljon uusia toimintatapoja ja erilaiset onnistumiset motivoivat opettajia jatkamaan haasteidenkin keskellä. Minätasolla luokanopettajien etäopetuskokemuksista oli havaittavissa viiden resilienssin kehitystekijän ominaisuuksia. Tällä kokemustasolla muutoksista selviytymisen keinoina toimivat ajan tasalla pysyminen, heikkouksien hallitseminen, sitoutuminen, uusien taitojen oppiminen sekä motivoituminen.

Opettajan rooli ja opettajuus. Tarpeiden muuttuessa luokanopettaja itsenkin pyrki pysymään ajan tasalla eli mukautui muutokseen. Tämä näkyi Opettajan rooli ja opettajuus -luokan kokemuksissa erityisesti eri roolien nimeämisinä, kun luokanopettajaroolin lisäksi opettajat kokivat toteuttavansa työssään myös muiden ammattien työnkuvia: ”Tein siis tässä suhteessa työtä, joka muistuttaa enemmän laaja-alaisen erityisopettajan tai koulunkäynninohjaajan toimenkuvaa.” (K4). Omaa roolia opettajana laajennettiin uuden työtilanteen myötä, jotta etäopetuksen tuomista työnkuvaan liittyvistä muutoksista selvittäisiin.

Oma hyvinvointi. Kun etäopetuksen myötä aiempi tuttu työarki muuttui, oli luokanopettajien sisäistettävä uusia rutiineja ja toimintatapoja. Opettajilta vaadittiin paljon ajallista sitoutumista, joka välillä tapahtui oman hyvinvoinnin kustannuksella, kun ”palautumisaika jäi säännöllisesti vähäiseksi” (K6). Muutosten aiheuttamien haasteiden ratkomiselle haettiin tarvittaessa lisää aikaa jopa omalta vapaa-ajalta, mutta pian opittiin myös ”sellaisia työtapoja, joilla pystyi työpäivät pitämään kohtuullisina” (K7).

Minätasolla luokanopettajat joutuivat hallitsemaan heikkouksia sietämällä monenlaisia tunteita ja toisaalta taas tukeutumalla erilaisiin tuntemuksiin. Esimerkiksi K2 kuvasi, että ”jouduin jossakin määrin epämukavuusalueelle, koska en kokenut etukäteen olevani vahva tvt-taidoissani”. Etänä opettaja ei myöskään pystynyt olemaan perillä kaikkien päivittäisistä kuulumisista samalla tavoin kuin aiemmin lähiopetuksessa, joten opettaja tukeutui omaan oppilastuntemukseensa ja luotti tunteeseensa, että oppilaat pärjäävät.

Sen sijaan motivaatiota omaan jaksamiseen saatiin niistä asioista, joiden koettiin tuovan työarkeen lisää energiaa. Esimerkiksi ”uuden luominen antoi voimia; etäkoulun edetessä tuli kehiteltyä opetusta koko ajan – ja yllätyksenä tuli myös luovuus, joka yhdistyi usein opetuksen toteuttamiseen/tehtäviin liittyneisiin ratkaisuihin uusissa olosuhteissa” (K6). Luovuuden lisäksi myös erilaiset onnistumisen kokemukset motivoivat luokanopettajia ja auttoivat heitä jaksamaan paremmin työssään.

6.2.2 Vuorovaikutustason muutoksista selviytyminen

Luokanopettajat pyrkivät olemaan oppilailleen läsnä myös etänä, etäkäytänteiden opettaminen oli hyvää kertausta opettajille ja haasteita kohdatessa konsultoitui työtovereita puolin ja toisin. Etäopetukseen kehiteltiin vuorovaikutusta tukevia toimintamalleja, jotka toivat työhön mielekkyyttä, ja videokokouksilla keksittiin mahdollistaa jatkuvaa arviointia, vaikka sen toteuttamisen koettiin olevan etänä vaikeaa. Jatkossa vuorovaikutusta aiottiin korostaa enemmän myös lähiopetuksessa ja yleisesti ottaen etäopetusaikana opettajien ymmärrys oppilaista ja heidän taustoistaan kasvoi. Näin ollen vuorovaikutustasolla opettajien kokemuksista nousi esiin sitoutumisen, muiden kehittämisen, ajan tasalla pysymisen, heikkouksien hallitsemisen, motivoitumisen, tulevaisuuteen valmistautumisen sekä uuden oppimisen ominaispiirteitä. Nämä seitsemän resilienssin kehitystekijää auttoivat luokanopettajia selviytymään vuorovaikutustason kokemuksissa ilmenevistä etäopetuksen muutoksista.

Vuorovaikutus, tavoitettavuus ja kohtaaminen. Luokanopettajien sitoutuneisuus työhönsä näkyi etäopetusaikana opettajien pyrkimyksenä olla mahdollisimman paljon tavoitettavissa oppilailleen koulupäivän aikana välimatkasta huolimatta. Tyypillisimmin tämä tapahtui videokokousten välityksellä, sillä oppituntien alun yhteisten kokoontumisten lisäksi luokanopettajat olivat oppilaidensa saavutettavissa reaaliaikaisesti videokokouslinkin takana ryhmätöiden ja itsenäisten tehtävien aikana. Sitoutuminen näkyi myös henkilökohtaisena ohjauksena, joka tapahtui monikanavaisesti jopa etänä:

Muutama oppilas tarvitsi myös viikoittain, jopa päivittäin henkilökohtaista ohjausta ja palautetta. Koulupäivien aikana normaaliarjessa näille lapsille pystyi antamaan huomiota oppitunnin puitteissa ja/tai välitunneilla, mutta etäkoulussa heidän tukemiseksi tarvittiin henkilökohtaisia miittejä [videokokouksia], puheluita ja kannustusviestejä. (K2)

Oppilaiden kehittämisen lisäksi opettajat pääsivät kehittämään toisiaan, kun erilaisista teknisistä haasteista selviydyttiin vuorovaikutuksessa yhdessä työkavereilta apua pyytäen ja vastavuoroisesti apua antaen. Ajan tasalla pysyäkseen opettajat kehittivät opetukseensa erilaisia vuorovaikutusta ja kohtaamista tukevia toimintamalleja, jotka toimisivat myös etänä. Päiväkirjojen kautta oli mahdollista olla oppilaiden kuulumisista paremmin perillä ja esimerkiksi ryhmätöiden käyttöä työskentelytapana jatkettiin välimatkoista huolimatta: ”Joitakin ryhmätöitä teimme siten, että perustin erillisiä Meet-ryhmiä [videokokouksia], joihin oppilaat liittyivät.” (K5).

Vuorovaikutustasolla heikkouksien hallitseminen ilmeni puolestaan niissä tilanteissa, joissa etäopetuksen haasteena oli jatkuvan arvioinnin toteutus tai vaikeus nähdä sitä, miten oppilaat suoriutuivat tai innostuivat tietynlaisista tehtävistä. Jatkuvaan arviointiin haettiin ratkaisuja tuomalla opetustyöhön lisää vuorovaikutusta ja kohtaamista videokokouksien avulla. Myös lähiopetuksesta opettajalle itselleen mieleisiä työtapoja pyrittiin sisällyttämään etäopetukseen, vaikka etänä olikin vaikeampaa nähdä, miten oppilaat kokivat ne: ”Tykkään toiminnallisista työtavoista ja työni vuorovaikutuksellisuudesta. Toiminnallisuutta pyrin keväällä sisällyttämään oppilaiden tehtäviin, mutta ruudun takaa oli mahdollista arvioida, millä tavalla oppilaat suoriutuivat tehtävistä tai miten he innostuivat niistä.” (K2). Itselle ominaiset toimintatavat motivoivat opettajia työssään ja olivat usein niitä asioita, jotka toivat työhön mielekkyyttä. Lisäksi opettajilla oli etäopetusaikana katse jo kohti tulevaisuutta ja siihen valmistauduttiin vuorovaikutuksen osalta siten, että kun lähiopetus olisi taas mahdollista, niin tätä aitoa kohtaamista haluttiin korostaa jopa aiempaa enemmän.

Oppilaat ja perheet. Etäopetuksen tuomien muutosten myötä luokanopettajat pääsivät kehittämään oppilaitaan ja samalla myös itseään uusissa tilanteissa. Antamalla oppilailleen lisätukea tai muistuttamalla tehtävien palautuksista opettaja pääsi jäsentämään ja kertaamaan uusia etäopetuskäytäntöjä vielä lisää. Luo-

kanopettajien ajallinen sitoutuminen työhönsä näkyikin Oppilaat ja perheet -luokassa siten, että oppilaille varattiin tarvittaessa enemmän ”omaa henkilökohtaista ohjaus- ja tukiopetusaikaa sekä yhteistyötä vanhempien kanssa” (K6). Opettajien ohjaus ulottui ajallisesti myös varsinaisen koulunpäivän aikataulujen ulkopuolelle:

Osalle oppilaista/perheistä etäyhteydet aiheuttivat ongelmia ja samoin töiden tallentaminen pilvipalveluun. Oli haastavaa auttaa heitä etänä ja iltaisin ratkoimme ongelmia puhelimitse + wilman kautta. (K2)

Osaan olinkin puhelimitse aina silloin tällöin yhteydessä. Herätin aamulla koneen ääreen ja varmistin iltpäivällä, että hommia oli tehty ja autoin palauttamaan töitä. (K7)

Etäopetus toi luokanopettajille uudenlaisen tarpeita ohjaukselle, joten ajan tasalla pysyäksään opettajien oli kehiteltävä näihin uusia toimintatapoja. Luokanopettajat esimerkiksi kokosivat pienempiä tukiryhmiä oppilaille, joilla huomattiin tai ennakoitiin olevan ongelmia itsenäisen työskentelyn tai oppimisen kanssa: ”Samat oppilaat toki tarvitsevat ja saivat apuani enemmän myös luokassa, mutta etäopetus pakotti siihen, että heidät täytyi keskitetysti koota ”tukiryhmään”.” (K4). Opettajat saivat myös vastavuoroisesti tukea oppilailta ja kotijoukoilta arvioidakseen antamiensa tehtävien sujumista kotiympäristössä: ”Yksi haaste oli miettiä, miten paljon oppilailla kuluu kotioloissa minkäkin tehtävän tekemiseen. Kysyin palautetta sekä oppilailta että vanhemmilta ja balanssi tuntui löytyvän.” (K2). Näin ollen palautteen avulla tehtäviä pystyttiin mukauttamaan ja kehittämään jatkoa ajatellen.

Luokanopettajat kertoivat oppineensa katsomaan omia oppilaitaan aiempaa avarakatseisemmin, jos oppilaat esimerkiksi pärjäisivätkin etäopetuksessa paremmin kuin aiemmin lähiopetuksessa. Etäopetus vahvisti siis opettajien ymmärrystä siitä, että ”kaikkia oppilaita ei voi arvioida samoista lähtökohdista ja kaikille täytyy löytää ne konkreettiset ja yksilölliset tavoitteet ja keinot, joilla josta voi auttaa eteenpäin.” (K4). Luokanopettajat kokivat oppineensa laajemmin oppilaiden taustojen vaikutuksesta koulussa toimimiseen, jolloin myös ymmärrys tarvittavista yksilöllisistä apukeinoista syveni.

6.2.3 Käytännön tason muutoksista selviytyminen

Etäopetukseen siirryttäessä opettajat joko tukeutuivat jo aiemmin hankittuun vahvaan digiosaamiseensa tai vaihtoehtoisesti joutuivat omaksumaan enemmän uusia asioita nopealla aikataululla. Käytännön tasolla aiempia toimintatapoja päivitettiin etäopetukseen sopivammaksi, konkreettiseen suunnitteluun käytettiin paljon aikaa ja koulun kehittämistyötä jatkettiin yhteisopettajuuden sekä tii- mitöiden kautta. Poikkeusajasta jäi käteen hyvät etäopetusrutiinit tulevaisuuden varalle, mutta tulevaa lähiopetusta ajatellen teknologiaa haluttiin vaihtelevasti joko korostaa aiempaa enemmän tai vaihtoehtoisesti käyttää vain silloin, kun sille olisi selkeästi tarvetta. Kaiken kaikkiaan etäopetusajan muutoksista opittiin kuitenkin monipuolisesti uusia käytäntöjä kouluarkeen. Käytännön tasolla etä- opetuksen aiheuttamista muutoksista selviytyminen näkyi siis seitsemän re- silienssin kehitystekijän kautta. Näitä olivat vahvuuksiin tukeutuminen, ajan ta- salla pysyminen, sitoutuminen, muiden kehittäminen, muutoksen ennakoimi- nen, tulevaisuuteen valmistautuminen sekä uuden oppiminen.

Etäopetukseen siirtyminen. Digiosaamisen vahvuudekseen kokeneiden opettajien oli helppo tukeutua teknologiseen osaamiseensa vahvasti heti etäope- tuksen alusta alkaen:

Minun luokkani oli varsin sinut tietokoneiden kanssa. Oppilaat olivat tehneet paljon asi- oita pädeillä ja googlen ympäristön tuotteet olivat kohtuullisesti hallussa. (K7)

Käytimme oppilaitteni kanssa peda.net -palvelua jo ennen koronaa. Oppilaat palauttivat siis kirjallisia, kuvallisia tai videotuotoksiaan luokan peda.net -sivun välityksellä, joten tämän puolesta etätyöskentelyyn siirtyminen ei aiheuttanut suurta stressiä. (K3)

Luokan rutiinien ollessa jo ennakkoon digialustoilla, opettajalle oli tuttua jatkaa samaa toimintatapaa etäopetusaikana. Kuitenkin myös tvt-osaamisen omaksi vahvuudekseen kokevat opettajat joutuivat opettelemaan jotain uutta teknologi- aan liittyen, kuten esimerkiksi videokokouksen tai jonkin muun digiympäristön käytön: "Google Meet -videoyhteys oli ainoa asia, johon piti perehtyä nopealla aikataululla viimeisinä valmistautumispäivinä ennen etäopiskelun alkua." (K4). Toiset opettajat kokivat puolestaan, että "etäopetus piti omalle luokalle rakentaa aivan alusta, tyhjästä siis" (K2). Tällöin opettajien piti ottaa nopealla aikataululla

uusia toimintatapoja, työvälineitä ja työskentelymuotoja haltuun pysyäkseen työssään ajan tasalla.

Työskentely etäopetusaikana. Etäopetusajan työskentely poikkesi monilta osin lähiopetuksesta, mutta luokanopettajat keksivät kaikenlaisia keinoja jatkaa luokan rutiineja tai toimintatapoja myös etänä:

Opetuskäytänteissä tuli jatkuvasti kehiteltyä uusia tarkoituksenmukaisia tapoja, jotka liittyivät, joko sisältöön, työtapaan (esim. opiskeliinko seuraavin tavoin: oppikirjat, vihot, valokuvaaminen tai videoiminen, opettajan tekemät opetusvideot, sähköiset oppimateriaalit, ulkona työskentely esim. kuvataiteen ja ympäristöopin teemoissa) tai vuorovaikutukseen (= oltiin yhdessä opettajan kanssa koko ryhmän kanssa, pienryhmissä vai yksilöllisesti). (K6)

Näytön jakamisen avulla opetuksessa pystyi näyttämään edelleen koko luokalle reaaliaikaisesti dioja ja oppikirjojen digimateriaalia. Eri oppiaineiden tehtävien tarkastaminen onnistui etänä oppilaiden Drive-kansioissa ja jopa luokassa yhteisesti luettavan kirjan lukeminen jatkui äänitettyjen tiedostojen avulla. Opettajat kokivatkin heidän kohdallaan toteutuneen niin sanotun digiloikan ottamisen, sillä tv:tä käytettiin tähänastisella opettajauralla suhteessa eniten.

Työskentely etäopetusaikana vaati paljon ajallista panostusta, kun työtä tehtiin ”varhaisesta aamusta myöhäiseen iltapäivään ruudun äärellä ja sen jälkeen myöhäiseen iltaan suunniteltuun seuraavaa päivää varten tai muuta opetukseen, ohjaukseen tai koulun kehittämiseen liittyvää työtä tehden” (K6). Käytännön teknisten haasteiden selättäminen vei työtunteja ja ylipäänsä ”[o]ppituntien valmisteluun meni paljon pitempi aika, koska ne piti valmistella verkkoon eli johonkin digiympäristöön” (K1). Myös etäopetukseen sopivien päiväohjelmien ja materiaalien laatiminen oli aikaa vievää varsinkin niissä oppiaineissa, joissa luokalla ei ollut ennestään käytössä oppikirjoja.

Muiden kehittäminen näkyi luokanopettajien kokemuksissa niin oppilaiden opettamisessa kuin myös koulun muiden työntekijöiden kanssa tehdyissä yhteistöissä. Luokanopettajien kehittämistyö koulun aikuisten osalta oli yhteisopettajuutta aineenopettajien kanssa sekä koulun kehittämiseen liittyviä tiimitöitä, kuten pedagogisen tiimin opetussuunnitelmatyö. Oppilaita kehitettiin puolestaan rakentavalla palautteella. Opettajat pyrkivät antamaan positiivista palautetta mahdollisuuksien mukaan myös etänä, mutta välillä palautetta joutui

antamaan ”jälkeen päin enemmän negatiivisen palautteen kautta” (K7) esimerkiksi muistuttamalla tehtävistä.

Etäopetuksen jälkeen. Etäopetusaika sysäsi luokanopettajat uudenlaisten muutoksien äärelle. Sen seurauksena opettajat kuitenkin kokivat saaneensa hyvät rutiinit ja toimintatavat mahdolliseen seuraavaan etäopetuskertaan, jolloin muutoksia osattaisiin jatkossa ennakoida paremmin: ”Hyvä opettava kokemus tuo etäkouluaika. Jos siihen joutuu taas menemään, niin aika hyvät pohjat on ole-massa, kuinka koulua käydään.” (K7). Jotkut opettajista olivatkin päässeet hyödyntämään näitä uusia työskentelytapoja jo heti seuraavana syksynä uudelleen.

Luokanopettajat valmistautuivat tulevaan lähiopetukseen miettimällä mitä asioita he haluaisivat jatkossa korostaa omassa opetuksessaan. Toisaalta haluttiin panostaa enemmän päivittäiseen kohtaamiseen ja toisaalta taas konkreettisempaan tekemiseen. Myös tv-t:n jatkokäyttö jakoi mielipiteitä. Opettajat kuvasivat oppineensa, että ”tv-taitojen harjoittelua koulussa ei pidä aliarvioida ja joskus ne pitää jopa nostaa tavoitteistossa keskiöön, jotta voidaan jatkossa saavuttaa jotain muuta oppimista entistä tehokkaammin” (K4). Toiset tutkittavista taas kertoivat haluavansa käyttää teknologialaitteita lähiopetuksessa vain niissä tapauksissa, joissa laitteet toisivat oikeasti jotain selkeää lisäarvoa opetukseen.

Haasteiden ja muutoksien myötä etäopetus opettikin luokanopettajille paljon uutta. Luokanopettajat kokivat, että ”toimintamallit ja kuviot sujuvoituivat etäopetusjakson aikana kaikilla tavoin, ja nyt on entistä selkeämpi kehittää malleja, joilla oppilaiden kanssa kannattaa aloittaa vaikkapa tv-taitojen opettelua” (K4). Myös ”[e]täpalavereiden ja tapaamisten pitäminen verkon yli toki lisääntyi ja sitä oppi lisää” (K3). Kaiken kaikkiaan opettajat oppivat erityisesti ”lisää erilaisten digioppimisympäristöjen käyttöä” (K1) ja ylipäättänsä ”päivien myötä rutiinin siihen, miten hommaa kannattaa pyörittää” (K5). Kaikista etäopetuksen tuomista muutoksista ja uusista tilanteista luokanopettajat näin ollen selvisivät monta kokemusta ja oppia rikkaampana.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla oli kevään 2020 etäopetuksesta. Tarkoitukseni oli luoda ensin yleiskuva etäopettajana toimimisen kokemuksista ja sen jälkeen syventyä tarkastelemaan niitä tekijöitä, joiden avulla luokanopettajat selvisivät etäopetuksen tuomista muutoksista. Etäopetukseen siirtyminen aiheutti luokanopettajille erilaisia haasteita, mutta etänä opettamisen kuvailtiin olleen myös mukavaa vaihtelua. Jälkeenpäin tarkasteltuna kukaan tutkittavista ei kuitenkaan tuonut ilmi, että kevään 2020 etäopetuksesta olisi seurannut jotain negatiivista. Vaikka kevät koettiin vaihtelevasti helpoksi tai rankaksi kokemukseksi, niin loppujen lopuksi etäopetusaikaan suhtauduttiin jälkikäteen joko neutraalisti tai positiivisen kautta. Myös Kim ja Asbury (2020) nostivat tutkimuksessaan yhdeksi teemakseen positiivisten puolien löytämisen kriisitilanteessa tutkiessaan opettajien kokemuksia poikkeusajan työskentelystä Englannissa keväällä 2020.

Tutkimuksessani on erityisesti huomionarvoista, että luokanopettajat, jotka eivät kokeneet etäopetusta mitenkään mullistavana kokemuksena, eivät myöskään kertoneet kohdanneensa juurikaan haasteita sen aikana. Sen sijaan opettajat, joilla oli enemmän tai vähemmän hankaluuksia etäopetuksen tuomien muutoksien takia, toivat esille mitä kaikkea hyvää poikkeusajasta jäi käteen. Tämä viittaakin Poijulan (2018, 32) määritelmään resilienssistä haastavasta ajanjaksosta selviytymisen lopputuloksena, jota tulisi tarkastella yhdessä siihen seuranneen prosessin kanssa. Tulokset puoltavat myös Lipposen (2020, 142–143) näkemystä siitä, että resilienssi sisältää samaan aikaan sekä positiivisia että negatiivisia tunteuksia, vaikka haastavien tilanteiden alussa voikin olla vaikea nähdä sen monia eri puolia. Resilienssiä tarvitaan erityisesti silloin, kun on tarve sopeutua johonkin stressiä aiheuttavaan muutokseen (Poijula 2018, 17, 19). Tutkimukseni tulokset voivatkin mahdollisesti viitata siihen, että enemmän haasteita kokeneelle opettajalle etäopetus tarjosi useammin tilanteita, joissa hänen resilienssinsä olisi

voinut kehittyä. Kun luokanopettaja joutui selviytymään monista eri muutoksista, niin hänelle jäi käteen myös enemmän onnistumisen kokemuksia. Poijulan (2018, 185) mukaan parhaimmassa tapauksessa stressiä aiheuttavan tilanteen positiivisena seurauksena onkin kasvu, joka muuttaa yksilöä vahvistaen samalla hänen resilienssiään.

Minätason kokemuksissa luokanopettajat toivat esille sen, että etäopetus-aika ei oikeastaan muuttanut heitä opettajina juurikaan. Koin tämän hieman yllättävänäkin tuloksena, sillä ennakko-oletuksena minulla oli se, että etäopetus järjestyttäisi opettajien identiteettiä aivan uudella tavalla. Esimerkiksi Kimin ja Asburyn (2020, 1077) mukaan etänä työskentely oli jopa haitallista opettajien ammatti-identiteetille, koska opettajat eivät kokeneet olevansa enää samalla tavalla opettajia kuin aikaisemmin. Tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat kuitenkin kokivat etäopetuksen tuoneen opettajana olemiseensa enemmän jotain lisää kuin ottaneen siitä jotain pois. Etäopetuksen työnkuvaan liittyvistä muutoksista selvittääkseen opettajat siis laajensivat omaa rooliaan luokanopettajina kuvaillen toimineensa myös ikään kuin toimistotyöntekijöinä, koulunkäynninohjaajina tai laaja-alaisina erityisopettajina.

Lisäksi minätason kokemuksissa korostui uusien työkuvioiden kuormittavuus, kun töitä tehtiin paikoin jopa kellon ympäri. Myös Salmela-Aron ym. (2020, 19) mukaan koronapandemia heikensi opettajien työhyvinvointia ja lisäsi uupumusriskiä. Martínez-Ramónin ym. (2021, 13) korona-ajan tutkimuksessa selvisikin, että opettajien resilienssi ja loppuunpalaminen korreloivat kääntäen verrannollisesti keskenään eli opettajien ollessa uupuneempia niin resilienssi oli puolestaan matalalla. Tutkimukseni perustuu ajatukseen siitä, että resilienssin kehitystekijät osoittavat opettajien kokemuksissa ne kohdat, joiden avulla he selvisivät etäopetuksen tuomista muutoksista. On siis tärkeää tiedostaa se, että jos opettaja kuormittuu etäopetuksessa liian paljon, niin hänen resilienssinsä on puolestaan heikompaa, jolloin hän ei mahdollisesti enää selviydykään poikkeusajan tuomista muutoksista yhtä hyvin kuin aiemmin. Näin ollen esimerkiksi työhön ajallisesti sitoutuminen toisaalta voi kehittää resilienssiä ja auttaa selviytymään

muutoksista, mutta jos sen seurauksena opettajan uupumus kasvaa liikaa, niin resilienssi saattaa heiketä.

Tutkittavat kuvailivat videokokousten olleen kuormittavia erityisesti silloin, jos niitä oli useita päivässä ja ne kestivät koko oppitunnin. Kuitenkin esimerkiksi Opetushallituksen Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020 -selvityksessä todetaan, että videokokouksilla toteutettua reaaliaikaista opetusta oli peruskoulujen etäopetuksessa vuorovaikutuksen näkökulmasta aivan liian vähän (Vuorio ym. 2021, 7). Tällaisessa tilanteessa on vaarana se, että ilman perusteellista tutkimusta etäopetuksen selviytymisestä luokanopettajilta saatettaisiin vaatia jatkossa enemmän sellaista toimintaa, joka myös kuormittaisi heitä poikkeusaikana liikaa. Hyvösen ym. (2019, 32) mukaan haastavista tilanteista ei selviydytä enää normaalisti, jos yksilön resilienssikykyisyys heikkenee. Ennen kuin opettajilta vaaditaan kriisitilanteissa lisää tietynlaista toimintaa, niin aihetta pitäisi tutkia etukäteen tarkkaan mahdollisten haittavaikutusten osalta. Kuitenkin onneksi keväällä 2020 luokanopettajat saivat valjastettua oman resilienssin käyttöönsä kuormituksesta huolimatta, sillä kokemuksissa ilmaistiin, että opettajat löysivät pian etäopetuksen alun jälkeen työpäivät kohtuullisina pitäviä työtapoja.

Vuorovaikutustasolla korostuivat puolestaan kokemukset vuorovaikutuksen ja dialogin rajautumisesta etäopetusaikana. Lähiopetuksessa opettajan työskentely perustuu paljon luokkahuoneessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Haapakoski ym. 2020, luku 6), mutta luokanopettajat kokivat, että etäopetuksesta ei saanut mitenkään yhtä vuorovaikutuksellista kuin lähiopetuksesta. Etäopetuksessa perinteinen kasvokkain tapahtuva kommunikaatio korvautuikin yleensä erilaisilla teknologian tuomilla mahdollisuuksilla (Keegan 2013, 8). Näin ollen luokanopettajat keksivät hyödyntää opetuksessaan digialustoille kirjoitettavia päiväkirjoja, puheluita, kannustusviestejä ja videokokouksia. Näistä eri keinoista erityisesti pienryhmien videokokoukset koettiin merkityksellisiksi, sillä niiden kuvailtiin mahdollistaneen aidon vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tunteet parhaiten. Toisinaan oppilaat halusivat tehdä myös itsenäisiä tehtäviä yh-

dessä opettajan kanssa videokokouksen välityksellä, sillä sen koettiin tuovan turvaa. Luokanopettajat yhdistelivätkin etäopetuksessaan synkronisia ja asynkronisia menetelmiä aina tarpeen mukaan (ks. Rice 2006, 428).

Ahtiaisen ym. (2020, 17) tutkimuksen tuloksissa selviää, että Suomessa opettajat kokivat omien yhteyksien, laitteiden ja digimateriaalien toimineen etäopetusaikana hyvin, kun taas oppilaiden laitteiden ja verkkoyhteyksien kanssa oli enemmän haasteita. Samoin Vuorion ym. (2021, 21) mukaan huoli verkon toimivuudesta on ollut tyypillinen etäopetuksen haaste useassa eri maassa. Myös tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kertoivat, että oppilaiden ongelmat pilvipalveluihin tallentamisien ja etäyhteyksien kanssa aiheuttivat opetukseen lisää haasteita, joiden ratkomiseen piti varata enemmän henkilökohtaista ohjausaikaa ja yhteistyötä vanhempien kanssa. Börnert-Ringleb ym. (2021, 92) korostavatkin vanhempien ja koulujen välisen yhteistyön tärkeyttä etäopetusaikana. Tutkimustulosteni mukaan vuorovaikutus kodin ja koulun välillä hyödytti molempia osapuolia, sillä luokanopettajat saivat myös vastavuoroisesti tukea oppilailta ja kotijoukoilta esimerkiksi arvioidakseen antamiensa tehtävien sujumista kotiympäristössä. Näin ollen saadun palautteen avulla opettajat mukauttivat ja kehittivät etäopetustaan toimivammaksi.

Käytännön tasolla etäopetukseen siirryttäessä luokanopettajat kohtasivat monia erilaisia haasteita, mutta muutoksista selviytyminen toi myös samalla uusia onnistumisen kokemuksia. Yhtäkkäinen etäopetukseen siirtyminen oli valtava raskaus opettajille, kun varsinaisen opetustyön lisäksi piti opetella ensin itse uusien etätyökalujen käyttö ja sen jälkeen opettaa ne vielä eteenpäin oppilaille (Haapakoski ym. 2020, luku 6). Etäopetuksen alussa luokanopettajien pitikin ottaa nopealla aikataululla haltuunsa uusia toimintatapoja, työvälineitä ja työskentelymuotoja pysyäkseen työssään ajan tasalla. Myös Delckerin ja Ifenthalerin (2021, 135) mukaan opettajien tuli kehittää uusia sopivia opetusmenetelmiä sopeutuakseen etäopetuksesta. Etäopetukseen siirtyminen olikin helpompaa niille, jotka olivat käyttäneet tieto- ja viestintäteknologiaa enemmän opetuksessaan jo aiemmin, sillä silloin digiympäristöt olivat myös oppilaille ennestään tuttuja. Samoin König ym. (2020, 617) huomasivat, että opettajat olivat selkeästi etuoikeutetussa

asemassa etäopetuksen alkaessa, jos heillä oli jo ennakkoon osaamista erilaisista tietokoneohjelmista.

Haapakosken ym. (2020, luku 6) mukaan koulujen aiempi digitalisaatio oli vaihtelevaa ja etäopetuksen myötä koulujen väliset erot tulivat vielä selkeämmin esille. Samoin Vuorio ym. (2021, 7) nimesivät Suomen suurimmaksi etäopetuksen haasteeksi digikehityksen vaihtelevuuden erityisesti peruskoulujen kesken, mikä näkyi käytettävissä laitteissa, osaamisissa sekä käytännöissä. Tutkimustulosteni mukaan myös koulun sisällä oli selkeästi vaihtelua teknisessä osaamisessa, vaikka käytettävissä olevat laitteet ja digiympäristöt olivat samoja. Digitaaliset työskentelyvälineet ja oppimateriaalit toimivat toki etäopetuksen perustana, mutta lopulta kuitenkin tärkeintä on erityisesti pedagoginen osaaminen (Haapakoski ym. 2020, luku 6). Resilienssissä onkin kyse erityisesti siitä, että haasteita kohdatessa yksilön on hahmotettava juuri siihen tilanteeseen sopiva vahvuus tai toimintamalli (Lipponen 2020, 26). Warinowskin ym. (2021, 75) mukaan opettajien opetuskäytänteiden ja toimintatapojen mahdolliset vaihtelut johtuivat siitä, että opettajien autonomia säilytettiin myös etäopetusaikana. Tämä näkyi tutkimuksessani jo esimerkiksi siinä, miten luokanopettajat käyttivät eri digialustoja vaihtelevasti omista mieltymyksistään riippuen. Bergdahlin ja Nourin (2021, 450) mukaan poikkeusaikana kolme Ruotsissa eniten käytettyä digitaalista oppimisympäristöä olivat Google Classroom, Google Meet ja YouTube. Tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat eivät kertomansa mukaan hyödynneet YouTubea etäopetuksessaan, mutta sen sijaan digialustoina toimivat Google Drive, Google Meet, Google Classroom, Peda.net sekä Qridi.

Etäopetusaikana luokanopettajat päivittivät aiempia toimintatapojaan etäopetukseen sopivammaksi ja käyttivät myös konkreettiseen suunnitteluun runsaasti aikaa. Samoin koulun kehittämistöitä jatkettiin (ks. myös Haapakoski ym. 2020, luku 6) ja aineenopettajien kanssa toteutettiin yhteisopettajuutta. Luokanopettajien varsinaiset työtehtävät säilyivät siis samoina, mutta opettajien oli itse kehiteltävä ilman mitään ennalta annettu mallia, miten ne olisivat toteutettavissa etänä ruudun välityksellä. Koronapandemian aikana opettajilta onkin vaadittu erityisesti aktiivista toimijuutta ja itseluottamusta omia pedagogisia ratkaisuja

kohtaan (Warinowski ym. 2021, 75). Luokanopettajat kokivat oppineensa etäopetusaikana uusia tvt-taitoja, erilaisten digitaalisten oppimisympäristöjen käyttöä, etäpalaverikäytäntöjä, videokokousten monipuolista hyödyntämistä sekä parempien ohjeistuksien laatimista erilaisiin tehtävänantoihin. Lipposen (2020, 142) mukaan vaikeuksista selviytymisen myötä yksilö on jatkossa vähintään hieman aiempaa taitavampi kohtaamaan seuraavan vaikeuden. Luokanopettajat kokivatkin saaneensa kevään 2020 poikkeuksellisista opetusjärjestelyistä hyvät etäopetusrutiinit tulevaisuuden varalle ja etäopetusajalta poimittiin monia oivalluksia myös lähiopetukseen.

Tutkimukseni tulosten pohjalta on nähtävissä, millaista alakoulun etäopetusarki voi opettajan näkökulmasta esimerkiksi olla, joten näillä tiedoilla luokanopettajien voikin olla jatkossa helpompaa siirtyä etäopetukseen tarpeen vaatiessa. Tulosten avulla opettajat voivat reflektoida omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan jo etukäteen mahdollisesta seuraavasta etäopetusajasta tai muusta kriisistä selviytymistä ajatellen. Myös Linde-Leimerin ja Wenzelin (2014, 14) mukaan yksilö voi kehittää omia resilienssitaitojaan etsimällä erilaisia tapoja, jotka auttavat häntä itseään kriisitilanteessa. Omiksi vahvuuksiksi koetut resilienssin kehitystekijät onkin huomionarvoista tiedostaa ennakkoon, sillä ne voivat olla tärkeitä resursseja muutoksista selviytymiseen erityisesti heti uuden kriisin alussa. Näin ollen myös yllättävän kuormituksen keskellä kyetään toimimaan onnistuneesti, kun omakohtaiset selviytymiskeinot ovat rutiininomaisia poikkeustilanteesta huolimatta. Vahvuuksien lisäksi olisi tärkeää kiinnittää huomiota omiin kehityskohteisiin, jotta niitä voitaisiin vahvistaa entistä vakaammiksi voimavaroiksi jo ennen seuraavia muutoksia, jolloin yksilön resilienssikykyisyys olisi kokonaisvaltaisempaa. Tutkimustulosteni avulla luokanopettajien tulisikin reflektoida omia vahvuuksiaan ja kehitysalueitaan resilienssin näkökulmasta, jotta tulevaisuudessa heillä olisi paremmat valmiudet kohdata erilaisia kriiseistä aiheutuvia muutoksia opetustyössään.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tässä alaluvussa arvioin tutkimusprosessiani käsittelemällä sen vahvuuksia ja rajoituksia. Syvennyn myös tarkastelemaan tutkimukseni luotettavuutta erityisesti Eskolan ja Suorannan (2008) neljän eri luotettavuuden kriteerin avulla. Nämä kriteerit ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Puusan ja Julkusen (2020, luku 12) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kysymys erityisesti tutkimusprosessin uskottavuudesta. Tästä syystä painotankin uskottavuuden kriteeriä muita kriteerejä enemmän myös tämän tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa.

Lähestyin tutkimukseni aihetta laadullisella tutkimusotteella, jonka tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja kuvata tutkittavien kokemusmaailmaa mahdollisimman tarkasti (ks. Aaltio & Puusa 2020, luku 11). Laadullisen lähestymistavan rajoitteena on yleistettävyyden mahdottomuus, mutta tilastollisiin yleistyksiin pyrkimisten sijaan halusin enemmänkin ymmärtää syvällisesti tutkittavien kokemuksia tutkimukseni aiheeseen liittyen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 3.4). Kun tutkimuksessa perehdytään yksityiskohtaisesti tiettyihin tapauksiin, niin sen avulla voidaan luoda uusia hypoteeseja tai jatkotutkimusideoita, joita voidaan testata myöhemmin muilla menetelmillä (Aaltio & Puusa 2020, luku 11). Laadullisen tutkimuksen merkittävin tavoite onkin saavuttaa syvälinen kuva tutkittavasta aiheesta, jolloin aineiston ja menetelmien yhteensopivuus yhdessä taustan ja itse aineiston kanssa on tutkimuksen yksi keskeisistä laadun arvioinnin tekijöistä (Puusa & Julkunen 2020, luku 12).

Erityisesti tutkijalla itsellään on tärkeä rooli laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa (Eskola & Suoranta 2008, 210). Tutkija ja tutkimukseen osallistujat tulkitsevat tutkimuksen aihetta aina omista lähtökohdistaan, joten tulkinnat eivät vastaa täysin toisiaan. Koska tutkimus perustuu tutkijan tekemiin ratkaisuihin, niin niiden tiedostaminen tuo tutkimukselle luotettavuutta (Aaltio & Puusa 2020, luku 11). Esimerkiksi tutkimuksessa määrittelemäni käsitteet pohjautuvat tässä tutkimuksessa tekemilleni ratkaisuille niiden sopivuuden ja infor-

maation rajaamisen suhteen. Erityisesti resilienssin käsite on voitu määritellä toisessa tutkimuksessa eri tavalla, koska sillä ei ole yhtä vakiintunutta suomenosta. Tutkijan tekemät päätökset vaikuttavatkin tutkimuksen joka vaiheessa alusta loppuun saakka. Näin ollen tutkimuksen luotettavuutta tulisi arvioida aina koko tutkimusprosessin näkökulmasta (Eskola & Suoranta 2008, 210). Subjektiiivisuus on kuitenkin myös laadullisen tutkimuksen rikkaus, sillä sen avulla samaa aineistoa on mahdollista tutkia monesta eri näkökulmasta (Puusa & Julkunen 2020, luku 12).

Uskottavuus. Eskolan ja Suorannan (2008, 211) jaottelun mukaan ensimmäinen luotettavuuden kriteeri on uskottavuus, jonka avulla tutkijan tulee tarkastella, miten hyvin hänen omat käsitteellistämisenä ja tulkintansa ovat linjassa tutkittavien käsitysten kanssa. Kuitenkin esimerkiksi tulkintojen luetuttaminen tutkittavilla ei välttämättä lisää tutkimuksen uskottavuutta, sillä tutkimukseen osallistujat ovat voineet sokeutua omille kokemuksilleen (Eskola & Suoranta 2008, 211). Sen sijaan laadullisen tutkimuksen uskottavuutta voidaan lisätä tunnistamalla tutkijan oma subjektiiivisuus niiltä osin kuin se tutkimuksen kulun ja lopputuloksen kannalta on merkittävää (Aaltio & Puusa 2020, luku 11). Koska tutkimukseni on laadullinen, niin myös tutkimusraporttini pohjautuu omaan tulkintaani sen otsikosta liitteisiin saakka. Tutkijan tekemät ratkaisut ja tulkinnat ovat aina subjektiiivisia, mutta metodien kuvaus ja tulkintojen jäljitettävyyys lisäävät kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa 2020, luku 11). Eritellen tutkimukseni subjektiiivisuutta tarkemmin vielä luvun edetessä.

Puusan ja Julkunen (2020, luku 12) mukaan asianmukaisesti valitut tutkimusmenetelmät sekä niiden perusteellinen kuvaus lisäävät tutkimuksen uskottavuutta. Myös tutkimustilanteen ja -ympäristön kuvaaminen tuo laadulliselle tutkimukselle luotettavuutta (Aaltio & Puusa 2020, luku 11). Keräsin tutkimukseni aineiston kirjoitelmapyyntöllä, jonka vahvuutena on tutkimukseen osallistumisen riippumattomuus ajasta ja paikasta. Luokanopettajat pystyivät kirjoittamaan ja muokkaamaan vastaustaan omaan tahtiinsa ja opettajat näkivät myös selkeästi, millainen aineiston lopputulos oli heidän omalta osaltaan. Kirjoitelman

yhtenä rajoitteena on puolestaan reaaliaikaisen lisätiedon saamisen mahdottomuus. Vaikka kirjoitelmapyyynnössä kannustin luokanopettajia ottamaan miinuun matalalla kynnyksellä yhteyttä, niin tarkentavien kysymyksen tekeminen vaati tutkittavalta kuitenkin hieman vaivaa, kun heidän olisi pitänyt ottaa asian tiimoilta erikseen yhteyttä. Tutkimukseen osallistujat ovat voineet myös ymmärtää kirjoitelmapyyntöni ohjeistuksen eri tavalla kuin itse olen sen tarkoittanut. Samoin toisinpäin minulle on voinut muodostua paikoin virheellinen kuva aineistosta, koska tutkittavien eleet ja ilmeet eivät välity tekstiin. Lisäksi on huomionarvoista, että tällaisella aineiston keruutavalla tutkija tekee tulkintoja tutkittavien muistoista. Näin ollen on riskinä, että tutkittava ei välttämättä muista aiempia kokemuksiaan tarkkaan ja totuudenmukaisesti.

Kertomuksilla kerätyn aineiston analyysissä on tärkeää tiedostaa varsinaisen kerrotun sisällön lisäksi myös kohderyhmä, jolle kertomus on kirjoitettu (Aaltio & Puusa 2020, luku 11). Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat minulle entuudestaan tuttuja, mikä on tutkimuksessani sekä sen vahvuus että rajoite. Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 3.4) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavat valittaisiin harkitusti ja tarkoituksenmukaisesti siten, että heillä olisi mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta tutkittavasta aiheesta. Minulla oli etukäteen jo tieto siitä, että kaikki kirjoitelmapyyntöni saaneet luokanopettajat olivat toimineet etäopettajina yhtenäisesti koko kevään 2020 etäopetuksen ajan, mikä mahdollisti kokonaisvaltaisemman kuvan muodostamisen kyseisestä etäopetusajasta. Tällaisen menettelyn sijaan joissakin alakouluissa luokanopettajat toimivat kukin vuorollaan etäopetuksen lisäksi myös lähiopetuksessa esimerkiksi viikon kerrallaan, jolloin kevään etäopetusjakso ei ollut heidän osaltaan täysin yhtenäinen, mikä olisi voinut vaikuttaa tutkimuksessa saamiini tuloksiin.

Koska en ollut tutkimukseen osallistuneille luokanopettajille ennestään vieras, niin opettajat ovat voineet kokea tutkimukseen vastaamisen turvallisemmaksi kuin jos tutkijana olisi joku täysin tuntematon henkilö. Toisaalta tuttuus on voinut vaikuttaa siihen, että tutkittavat ovat mahdollisesti halunneet välittää

minulle tietynlaisen kuvan itsestään. Näin ollen kirjoitelmissa on voitu jättää jokin kertomisen ulkopuolelle tai vaihtoehtoisesti painotettu tai vähätelty joitakin kokemuksia. Luokanopettajien tunteminen on voinut vaikuttaa tiedostamattomasti myös omaan tulkintaani tutkimusprosessin aikana, vaikka häivytyinkin luokanopettajien tunnistettavuutta itselleni pseudonymisoimalla kirjoitelmat ennen niihin tarkempaa perehtymistä. Pattonin (2002, 552) mukaan omat kokemukset ja koulutustausta vaikuttavat tutkijan uskottavuuteen ja sitä kautta koko tutkimuksen uskottavuuteen. Tällä hetkellä opiskelen luokanopettajaksi ja lisäksi työskentelin alakoulussa kevään 2020 etäopetusaikana. Näin ollen minulla oli enakkoon kosketuspintaa tutkimukseni aiheeseen, mikä saattoi auttaa ymmärtämään tutkittavien kokemuksia paremmin. Toisaalta alan opiskelu ja alakouluarjen työkokemukseni voivat vaikuttaa siihen, että en hahmottanut sellaisia aineistosta nousevia ilmiöitä, joihin alan ulkopuolinen tutkija olisi kiinnittänyt huomiota.

Keräsin aineistoa siihen asti, että se alkoi kylläntyä eli toistaa itseään, mikä lisää myös tutkimuksen luotettavuutta (ks. Aaltio & Puusa 2020, luku 11). Tämän jälkeen analysoin aineistoni laadullisella sisällönanalyysillä ja kirjoitin analyysiprosessin tarkkaan ylös. Sisällönanalyysin kaikki vaiheet tulisikin avata ja perustella yksityiskohtaisesti lisätäkseen tutkimukselle luotettavuutta (Aaltio & Puusa 2020, luku 11). Tämän apuna voidaan tarvittaessa käyttää erilaisia taulukoita ja liitteitä (Elo & Kyngäs 2008, 112). Lisäsin analyysiprosessin raportointiin tekstiä selkeyttäviä kuvioita ja taulukoita, ja tutkimukseni liitteenä on myös luokanopettajille lähettämäni kirjoitelmapyyntö. Tutkijana minun piti tehdä tiettyjä valintoja ja jättää tämän tutkimuksen kannalta tarpeettomat kohdat analysoinnin ulkopuolelle, jos ne eivät vastanneet tutkimuskysymyksiini, vaikka niitä olisi muuten ollut kiinnostavaa tarkastella. Laadullisen sisällönanalyysissä luotettavuuden haasteena onkin tutkijan vapaus valita mitkä koodit sisältyvät mihinkin kategoriaan (Graneheim, Lindgren & Lundman 2017, 33). Näin ollen sisällönanalyysissä on tärkeää tiedostaa erityisesti tutkijan valintojen subjektiivisuus.

Analysoidessani aineistoa minun piti varoa ylitulkitsemasta kirjoitelmia, mikä oli haastavaa erityisesti toisen tutkimuskysymyksen osalta. Vaikka analyysityökaluna käyttämäni resilienssin kehitystekijät auttoivatkin minua kiinnittämään huomiota juuri niihin keinoihin, joiden avulla luokanopettajat selvisivät etäopetuksen tuomista muutoksista, niin tutkijana myös tiedostin sen, että etukäteen toivoin löytäväni kirjoitelmista erilaisia selviytymiskeinoja. Näin ollen minun piti olla omissa tulkinnoissani erityisen tarkkana, etten nostaisi tuloksiin mitään sellaista, joka ei olisi perusteltavissa näillä resilienssin kehitystekijöillä. Kuitenkin mahdollisimman tarkasta analyysistäni huolimatta toinen tutkija kiinnittäisi huomiota samasta aineistosta huolimatta eri asioihin oman esiyymmärryksensä kautta. Lisäksi minun oli paikoin vaikeaa hahmottaa sitä, minkä kehitystekijän määritelmään tietty kokemus asettuisi parhaiten, vaikka ennen analyysin toteuttamista olinkin selkeyttänyt itselleni mahdollisimman tarkasti eri kehitystekijöiden erot. Lopullisten tulosten kannalta tällä ei kuitenkaan ollut varsinaisesti merkitystä, koska päätavoitteenani oli ylipäätensä löytää ne keinot, jotka auttoivat luokanopettajia muutosten kohtaamisessa. Toisaalta resilienssin kehitystekijöiden vaikutusten erottelu on jatkotutkimusideoiden kannalta tärkeää, jos halutaan tutkia esimerkiksi sitä, millä keinoilla opettajien resilienssiä voitaisiin tukea tulevaisuuden haasteita ja muutoksia ennakoiden.

Tutkimustuloksiini vaikutti oletettavasti myös se, että luokanopettajat opettivat eri luokka-asteilla. En kysynyt tätä taustatietoa tutkittavilta heidän anonyymiteettinsa suojaamiseksi, sillä keräsin aineiston yhdestä alakoulusta minimoidakseni muita mahdollisia muuttujia. Esimerkiksi tutkimuksen kohdekoulussa kaikkien opettajien ja oppilaiden oli mahdollista saada koulun puolesta oma työskentelyväline kotiin lainaan etäopetuksen ajaksi, mikä osaltaan todennäköisesti helpotti etäopetukseen siirtymistä. Luokanopettajien opettama luokka-aste kuitenkin vaikutti varmasti opettajien etäopetuksessa kohtaamiin haasteisiin, koska oppilaiden tv-taidot voivat olla parempia alakoulun ylempillä luokilla, kun niitä on ehditty harjoitella pidempään. Tutkimukseni tulokset ovat silti uskottavia siinä suhteessa, että ne esittävät monipuolisesti yhden koulun kokemuksia kevään 2020 etäopetusajasta luokanopettajien näkökulmasta.

Tutkimuksen raportoinnissa yleisen luotettavuuden varmistamiseksi tutkijan oman ajattelun tulisi erottua selkeästi tutkittavien äänestä (Graneheim ym. 2017, 33). Tutkimuksessani olen kiinnittänyt huomiota tähän käyttämällä asianmukaisia sitaatteja, jotka tukevat tekemääni tulkintaa. Olen myös huomionnut kielellisten valintojen merkitykset lukijan tulkintaan välttämällä asioiden esittämistä liioitellen tai vähätellen erityisesti tutkimukseni tulososiossa. Oman reflektoinnin lisäksi olen kehittänyt työtäni graduseminaariryhmätapaamisissa ohjaajilta ja vertaisilta saadun palautteen perusteella. Sekä tutkijan tekemä itsearviointi että ulkopuolelta saatu tutkijayhteisön palaute lisäävätkin tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa 2020, luku 11). Tutkimuksen ulkopuolisen lukijan on helpompaa kiinnittää huomiota erityisesti jollain tavalla puutteellisiin osioihin, joita tutkijana en ymmärtäisi avata tarpeeksi omien taustatietojen ja ennako-oletusten takia. Näin ollen muiden antamien huomioiden ja näkökulmien avulla sain selkeytettyä tutkimusraporttiani, mikä lisää erityisesti tutkimukseni uskottavuutta.

Siirrettävyys. Luotettavuuden toinen kriteeri, siirrettävyys, tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa saadut tulokset voidaan siirtää toiseen kontekstiin. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että tutkimustulosten pitäisi olla yleistettävissä. (Eskola & Suoranta 2008, 211.) Kuvasin tutkimusprosessini auki mahdollisimman tarkasti pieniä yksityiskohtia myöten tukeakseni tutkimukseni siirrettävyyttä. Sen lisäksi olen liittänyt tekstiin taulukoita, kuvioita, sitaatteja ja liitteitä, joiden tavoitteena on havainnollistaa ja selkeyttää tutkimusraporttia entisestään. Näin ollen tutkimus on vaivattomampaa siirtää toiseen kontekstiin, jos aihetta halutaan tarkastella myöhemmin vielä lisää tästä näkökulmasta. Tutkimuksen luotettavuus kuvastaa myös sitä, että saadut tulokset eivät ole riippuvaisia satunnaisista tai epäolennaisista tekijöistä (Aaltio & Puusa 2020, luku 11). Aineiston kerääminen yhdestä koulusta helpottaa tutkimuksen siirrettävyyttä, jos halutaan esimerkiksi vertailla toisen koulun tuloksia tässä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Tulosten yleistettävyyden rajoite on kuitenkin hyvä pitää mielessä, mikäli tutki-

musta haluttaisiin kokeilla jossain toisessa kontekstissa. Opettajat ja opetustilanteet eivät ole koskaan samanlaisia, sillä kukaan ei pysty toimimaan täysin samantyyppillisyyden mukaan (Laine 2015, 32).

Varmuus. Luotettavuuden kolmas kriteeri on nimeltään varmuus ja se kuvaa tutkijan omien ennakko-oletusten tiedostamista (Eskola & Suoranta 2008, 212). Jo tutkimusprosessin alussa tutkijalla on tietoon tai kokemukseen pohjautuva esiyymmärrys tutkittavasta aiheestaan (Aaltio & Puusa 2020, luku 11). Tähän tutkimukseen liittyvät omat ennakkokäsitykseni perustuvatkin pääasiassa työkokemuksiini kevään 2020 alakouluarjesta. Koen, että tutkimusprosessini aikana nämä kokemukset ovat toimineet itselleni ikään kuin tausta-aineistona, jonka avulla prosessia on ollut helpompaa jäsenellä ja edistää. Hyödynsin esiyymmärrykseni tiedostamisessa erityisesti gradupäiväkirjaa, johon kirjasin säännöllisesti työni etenemisen eri vaiheita, ajatuksia ja huomioita. Vaikka kiinnitin huomiota omiin ennakkokäsityksiini koko tutkimusprosessin ajan, niin jälkikäteen tarkasteltuna huomaa, että sillä on kuitenkin ollut merkittävä rooli erilaisten tekemieni ratkaisujen ja tulkintojen osalta.

Jälkeenpäin ajateltuna olisin voinut muotoilla esimerkiksi kirjoitelmakysymykset hieman eri tavalla, vaikka etukäteen tavoitteenani oli saada niistä mahdollisimman avoimia. Kysymyksenasetteluissa näkyy kuitenkin oma ennakkoletukseni aiheisiin, kuten muun muassa se, että oletin jo etukäteen etäopetuksen tuoneen haasteita opetukseen. Tämä pohjautuu omaan esiyymmärrykseeni, sillä työskennellessäni alakoulussa etäopetusaikana koin, että poikkeukselliset opetusjärjestelyt toivat haasteita luokanopettajien työarkeen. Tällaisen apukysymyksen olisi voinut muotoilla jo alusta alkaen neutraalimpaan muotoon esimerkiksi ”Koitko haasteita opetuksessa etäopetusaikana?”, jolloin opettajille olisi ollut selkeämpää ilmaista myös se mahdollisuus, ettei haasteita ollut kenties ollenkaan. Kysymyksenasetteluista huolimatta kirjoitelmissa nousi onneksi esiin monenlaisia kokemuksia aiheista ja aiempaan apukysymykseen viitaten muutama opettaja kertoikin, ettei kokenut etäopetuksessa juurikaan haasteita. Yleisesti ottaen tutkijana kiinnittäisin varmasti myös eri tavalla huomiota analyysistä nousseisiin

tuloksiin, jos minulla ei olisi henkilökohtaista kosketuspintaa kevään 2020 etäopetusaikaan.

Vahvistuvuus. Eskolan ja Suorannan (2008, 212) neljäs luotettavuuden kriteeri on vahvistuvuus, joka merkitsee sitä, että aiemmat vastaavasta aiheesta tehdyt tutkimukset tukevat uuden tutkimuksen tulkintaa. Olen peilannut tämän tutkimuksen tuloksia taustakirjallisuuteen tarkemmin Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset -osiossa löytäen monia yhtäläisyyksiä alan vastaaviin tutkimuksiin. Tällaisia yhteneväisiä aiheita olivat muun muassa opettajien kuormittuneisuus, etäopetuskäytännöt ja vuorovaikutuksen rajoittuneisuus. Tuloksissa ilmeni myös joitakin eroavaisuuksia muihin tutkimuksiin, kuten esimerkiksi opettajien käyttämissä digiympäristöissä. Lisäksi etäopetuksen tuomista muutoksista selviytymistä ei ole vielä aiemmin tutkittu resilienssin kehittymisen perspektiivistä, joten minun ei ollut mahdollista arvioida tutkimukseni vahvistuvuutta niiltä osin, missä tarkastelin tutkimukseni aihetta uudesta näkökulmasta.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Etäopetuksessa oli jotain uutta, jotain vanhaa, jotain lainattua ja jotain sinistä, ja näiden häiden jälkeen onkin aika palauttaa lainassa ollut etäisyys. Kun kevään 2020 etäopetuksen myötä kouluhistoria sai uuden suunnan purjehtia ikään kuin avioliiton auvoiseen satamaan, niin oli lähtökohtaisesti selvää, että paluu entiseen ei ole enää mahdollista. Mikäli ajatukset harhailisivat takaisin merelle, niin olisi hyvin vaikeaa seurata veteen piirrettyä viivaa täysin samasta kohtaa kuin mistä aiemmin on kuljettu. Taaksepäin kuikuilun sijaan nyt on kuitenkin aika suunnata katse eteenpäin kohti tulevaisuutta.

Resilienssiä olisi ideaalista tarkastella tutkimuksessa prospektiivisesti eli yksilön kokemuksia tutkittaisiin sekä ennen muutosta että sen jälkeen huomioiden myös muut elämän osa-alueet (Pojula 2018, 23). Tässä tutkimuksessa tutkin luokanopettajien resilienssiä vasta muutosten jälkeen, joten lähtötilannearvion puuttuessa on hankalaa selvittää sitä, miten opettajien resilienssi olisi konkreettisesti voinut kehittyä etäopetuksen myötä. Näin ollen nyt vakaampana aikana

luokanopettajien tämänhetkistä resilienssiä olisi tärkeää tutkia tarkemmin, jotta tulevaisuudessa mahdollisten uusien muutosten myötä olisi tiedossa myös kattavasti ennakkotietoa, jonka avulla resilienssin kehittymistä voitaisiin tutkia luotettavammin. Koska resilienssi on dynaaminen ja se kehittyy ajan kanssa, niin sitä olisikin hyvä tutkia pitkällä aikavälillä (Poijula 2018, 35).

Tutkimukseni tulosten mukaan videokokoukset olivat opettajista kuormittavia, mutta toisaalta niiden avulla etäopetukseen sai lisättyä vuorovaikutusta, jota kaivattiin opetukseen myös etänä. Videokokouksista erityisesti pienryhmien kokoukset koettiin merkittävinä, minkä takia niiden vaikutusta etäopetukseen olisikin mielenkiintoista tutkia lisää. Luokanopettajat eivät eritelleen tarkemmin sitä, minkä takia juuri videokokoukset kuormittivat etäopetusarkea enemmän, mutta yksi syy voisi olla vuorovaikutuksen ylläpitämisen hankaluus niin monen oppilaan kanssa yhtä aikaa etänä. Jos pienryhmien videokokoukset kuormittaisivat opettajia vähemmän, niin silloin niiden avulla vuorovaikutusta voisi saada lisättyä etäopetukseen ilman, että opettaja uupuu liikaa.

Opettajien kokemusten mukaan oppilaat halusivat toisinaan tehdä myös itsenäisiä tehtäviä videokokouksen välityksellä yhdessä opettajan kanssa, sillä uuden tilanteen keskellä sen koettiin tuovan turvaa. Jatkossa olisikin huomionarvoista tutkia sitä, miten oppilaiden turvattomuuden tunnetta voitaisiin ennaltaehkäistä erilaisina poikkeusaikoina. Lisäksi oppilailla on omat keinonsa selviytyä uusista tilanteista, joten resilienssin avulla muutoksista selviytymistä olisi kiinnostavaa tutkia myös oppilaiden näkökulmasta. Lipposen (2020, 10) mukaan juuri tutkimusten avulla voidaan saada kokeilun arvoisia keinoja siihen, miten resilienssiä pystytään tukea. Parhaimmassa tapauksessa tällaisesta tutkimuksesta olisi mahdollista saada sellaista tietoa, jonka avulla oppilaiden resilienssiä voitaisiin kehittää tulevaisuuden haasteita ajatellen. Tällöin oppilaiden vahvistettu resilienssi olisi suojaavana voimavarana tukemassa heidän koulumenestystään niissäkin hetkissä, kun heidän koulupolulle sattuisi jotain odottamatonta.

Lavosen ja Salmela-Aro (2022, 117) mukaan seuraavaan koulutusta koskevaan kriisiin tulisi varautua kiinnittämällä edelleen tarkkaa huomiota koulutuksen tasapuolisuuteen ja laatuun sekä huolehtimalla siitä, että opettajat ja oppilaat

pääsevät käyttämään helposti erilaisia digitaalisia välineitä. He nostavat myös esiin opettajien yhteistyön ja verkostoitumisen tärkeyden sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla, jotta etäopetukseen voitaisiin määrittää parhaimmat tavat toimia ja muutenkin tuleviin kriiseihin osattaisiin varautua (Lavonen & Salmela-Aro 2022, 118–119). Pandemian alusta on jo hieman aikaa, ja tutkimuksia poikkeusoloihin liittyen on ehditty tekemään eri näkökulmista, joten jonkinlainen kokoava kirjallisuuskatsaus olisi varmasti hyödyllinen tulevaisuuden kriisistä ajatellen. Kansallisen tai kansainvälisen kirjallisuuskatsauksen avulla nähtäisiin myös mahdollisesti ne resilienssiä kehittävät tekijät, joihin olisi hyvä kiinnittää tarkempaa huomiota ennen seuraavaa kriisiä.

On kevät 2022 ja osallistumani kiirepalaverin alkujärkytyksestä on siis kulunut jo kaksi vuotta. Siinä ajassa koronasta on kuoriutunut tuttu vieras, joka on tullut mahdollisesti jäädäkseen. On ollut ylä- ja alamäkiä, mutta eteenpäin on menty sisukkaasti. Opinahjo selviytyi. Luokanopettajat selviytyivät. Minäkin selviydyin. Prosessi ei ollut helppo, mutta nyt se on taputeltu. Loppu? Finale? The End? Ehei sentään. Nyt on tullut aika valjastaa matkan varrelta saadut opit hyötykäyttöön kouluhistorian seuraavaa kriisiä odotellessa. Ei kuitenkaan hätää! Muutosten teillä resilienssi on kenties avain onneen ja seuraava askel onkin kartoittaa, kuinka siitä voitaisiin kehittää entistä vakaampi voimavara tulevaisuutta ajatellen. Resilienssi takataskussa ja aiemmat kokemukset inhimillisenä pääomanamme opetuksen kohtaamista muutoksista myös jatkossa kyllä selviydytään.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, luku 11. E-kirja.
- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M.-P. 2020. Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset. Helsingin yliopisto: HEA. Tampereen yliopisto: NEDIS & REAL.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Arvaja, M. & Mäkitalo-Siegl, K. 2006. Yhteisöllisen oppimisen kognitiiviset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät: verkkovuorovaikutuksen näkökulma. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY oppimateriaalit, 125–146.
- Bansak, C. & Starr, M. 2021. Covid-19 shocks to education supply: how 200,000 U.S. households dealt with the sudden shift to distance learning. *Review of Economics of the Household* 19, 63–90.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11150-020-09540-9>
- Beltman, S. 2020. Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. Teoksessa C. F. Mansfield (toim.) *Cultivating teacher resilience. International approaches, applications and impact*. Singapore: Springer, 11–26. E-kirja.
- Bergdahl, N. & Nouri, J. 2021. Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning* 26, 443–459.
<https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G. & Hillenbrand, C. 2021. What predicts teachers' use of digital learning in Germany? Examining the obstacles and conditions of digital learning in special education. *European Journal of*

- Special Needs Education 36 (1), 80–97.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2021.1872847>
- Calleja, M. 2020. Korona: virus joka mullisti maailman. Suomentanut L. Kaila. Helsinki: Oppian. E-kirja.
- Delcker, J. & Ifenthaler, D. 2021. Teachers' perspective on school development at German vocational schools during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education* 30 (1), 125–139.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1475939X.2020.1857826>
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY oppimateriaalit. 90–142.
- Gadamer, H.-G. 1976. *Philosophical hermeneutics*. Kääntänyt ja editoinut D. E. Linge. Berkeley: University of California Press.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentanut ja valikoinut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M. & Lundman, B. 2017. Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today* 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Gu, Q. & Day, C. 2007. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education* 23 (8), 1302–1316.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Haapakoski, K., Niemelä, A. & Yrjölä, E. 2020. *Läsnä etänä. Seitsemän oppituntia tulevaisuuden työelämästä*. Helsinki: Alma Talent. E-kirja.

- Heinonen, O.-P. 2021. Esipuhe. Teoksessa J. Vuorio, M. Ranta, K. Koskinen, T. Nevalainen-Sumkin, J. Helminen & A. Miettunen. Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2021:4, 5–6.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi.
- Hughes, R., Kinder, A. & Cooper C. L. 2019. The wellbeing workout: How to manage stress and develop resilience. Cham: Palgrave Macmillan. E-kirja. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-92552-3>
- Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, luku 19. E-kirja.
- Hurme, T.-R. & Laamanen, R. 2014. Kouluun läheltä ja kaukaa. Etäopetus erityistilanteissa. Opetushallitus: Etäopetuksen koordinoitihanke 2014.
- Hyvönen, A.-E., Juntunen, T., Mikkola, H., Käpylä, J., Gustafsberg, H., Nyman, M., Rättälä, T., Virta, S. & Liljeroos, J. 2019. Kokonaisresilienssi ja turvallisuus: tasot, prosessit ja arviointi. (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 17/2019). Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-647-8>
- Ilomäki, L. & Lakkala, M. 2006. Tietokone opetuksessa: opettajan apu vai ongelma? Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY oppimateriaalit, 184–212.
- Johnston, J. P. 2020. Creating better definitions of distance education. Online Journal of Distance Learning Administration 23 (2). <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer232/johnston232.htm>
1 (viitattu 5.3.2022.)
- Juntunen, T. & Hyvönen, A.-E. 2020. Koronakriisi, informaatio ja resilienssipolitiikka. Kosmopolis 50 (2), 72–92. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-017367928>

- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.
- Kangas, R., Nenonen, M. & Välimäki, M. 2021. K niin kuin katastrofi. Länsimaiden seitsemän tulevaisuutta. Atena Kustannus Oy. E-kirja.
- Keegan, D. 2013. Foundations of distance education. 3. painos. London: Routledge. E-kirja.
- Kim, L. E. & Asbury, K. 2020. 'Like a rug had been pulled from under you': the impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology* 90 (4), 1062–1083.
<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12381>
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Koskela, T., Pihlainen, K., Piispa-Hakala, S., Vornanen, R. & Hämäläinen, J. 2020. Parents' views on family resiliency in sustainable remote schooling during the COVID-19 outbreak in Finland. *Sustainability* 12 (21): 8844.
<https://doi.org/10.3390/su12218844>
- Koski, J. T. 1995. Horisointtiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- 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://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1809650>

- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lavonen, J. & Salmela-Aro, K. 2022. Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. Teoksessa F. M. Reimers (toim.) Primary and secondary education during Covid-19. Disruptions to educational opportunity during a pandemic. Switzerland: Springer, 105–124. E-kirja.
- Lee, H. & Yin, J. 2021. "As a teacher, COVID-19 means...": Stories of how english teaches in Asia developed resilience during the pandemic. Journal of Asia TEFL 18 (3), 764–779.
<https://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.3.2.764>
- Leiviskä, A. 2011. Gadamerilainen hermeneutiikka kasvatustutkimuksessa. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla – Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University, 156–176.
- Linde-Leimer, K. & Wenzel, T. 2014. Guidelines. Resilience - a key skill for education and job. http://www.resilience-project.eu/fileadmin/documents/Guidelines_fi_2014.pdf (Viitattu 7.3.2022.)
- Linge, D. E. 1976. Editor's introduction. Teoksessa H.-G. Gadamer. Philosophical hermeneutics. Kääntänyt ja editoinut D. E. Linge. Berkeley: University of California Press, xi–lviii.
- Lipponen, L. & Lallimo, J. 2006. Oppimisen infrastruktuurit ja teknologian yhteisöllinen käyttö. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY oppimateriaalit, 167–180.
- Lipponen, R. 2020. Resilienssi arjessa. Helsinki: Duodecim.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. 2016. Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework.

Teaching and Teacher Education 54, 77–87.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>

Martínez-Ramón, J. P., Morales-Rodríguez, F. M. & Pérez-López, S. 2021. Burnout, resilience, and COVID-19 among teachers: Predictive capacity of an artificial neural network. *Applied Sciences* 11 (17): 8206.

<http://dx.doi.org/10.3390/app11178206>

Mehtälä, M. 2011. Alussa oli vain suo, kuokka ja... miten ja miksi LATU-hankkeeseen päädyttiin? Teoksessa S. Kokkonen & M. Mehtälä (toim.) *Lapun etäopetuksen tukipalvelut. Omalla tyyllillä, samoilla välineillä, kohti yleistä maalia. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja sarja B. Raportit ja selvitykset* 4/2011, 7–10.

Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. 2020. Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. *PsyArXiv*, 21.2.2020. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>

Naidu, S. 2021. Building resilience in education systems post-COVID-19. *Distance Education* 42 (1), 1–4.

<https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1885092>

Nikander, I. 2004. *Filosofisesta hermeneutiikasta. Suomentajan esipuhe.* Teoksessa H.-G. Gadamer. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa.* Valikoinut ja suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino, vii–xiii.

Nikkola, T. & Harni, E. 2015. Sisäistyneet ristiriidat, tunnettyö ja tietotyöläissubjektiviteetin rakentuminen. *Aikuiskasvatus* 35 (4), 244–253.

<https://doi.org/10.33336/aik.94154>

OAJ. 2020. OAJ:n kysely: Yksittäisillä oppijoilla vaikeuksia, opetus sujuu etänä pääosin hyvin. 23.04.2020 – 09.00 Tiedote.

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/> (Viitattu 15.3.2022.)

- Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96.
- Opetushallitus 2022. Etäopetus perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/usein-kysyttya/etaopetus-perusopetuksessa> (Viitattu 7.3.2022.)
- Panneer, S. Kantamaneni, K., Pushparaj, R. R. B., Shekhar, S., Bhat, L. & Rice, L. 2021. Multistakeholder participation in disaster management – The case of the COVID-19 pandemic. *Healthcare* 2021 9 (2), 203. <https://doi.org/10.3390/healthcare9020203>
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C. & Sperandio, S. 2021. E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education* 30 (1), 111-124. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Perusopetuslaki 521/26.6.2020, 20 a §: Poikkeukselliset opetusjärjestelyt. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P20a> (Viitattu 4.3.2022.)
- Pojjula, S. 2018. *Resilienssi: Muutosten kohtaamisen taito*. 4., korjattu painos. Helsinki: Kirjapaja.
- 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>
- Pressley, T. 2021. Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher* 50 (5), 325–327. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X211004138>
- Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, luku 12. E-kirja.

- Rashid, T., Gillham, J. Leventhal, S. Zarowsky, Z. & Ashraf, H. 2021. Designing, delivering, and evaluating resilience programs in post-secondary institutions in times of COVID-19: ten key considerations. Teoksessa M. A. White & F. McCallum (toim.) Wellbeing and resilience education. COVID-19 and its impact on education. London and New York: Routledge, 137–160. E-kirja.
- Resilience. 2019. Resilience – a key skill for education and job. <http://www.resilience-project.eu/index.php-id=4&L=14.html> (Viitattu 16.11.2021)
- Rice, K. L. 2006. A comprehensive look at distance education in the K-12 context. *Journal of Research on Technology in Education* 38 (4), 425–448. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768723.pdf> (Viitattu 23.8.2020.)
- Saari, T. 2016. Resilienssi työntekijän voimavarana asiantuntijatyön aikapaineiden hallinnassa. *Hallinnon tutkimus* 35 (3), 232–243. <https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/98509/56283>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. & Hietajärvi, L. 2020. Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia* 55 (6), 426–443.
- Salovaara, H. 2006. Oppimisen strategiat ja teknologiaperustaiset oppimisympäristöt. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY oppimateriaalit, 103–120.
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeus, J. & Siddig, F. 2021. Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior* 118: 106675. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563220304222>
- Simonson, M. & Seepersaud, D. J. 2019. *Distance education: definition and glossary of terms*. 4. painos. Charlotte, NC: Information Age Publishing. E-kirja.

- Simonson, M., Zvacek, S. & Smaldino, S. 2019. Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education. 7. painos. Charlotte, NC: Information Age Publishing. E-kirja.
- Sinisalo, L.-M. & Kaijaluoto, L. 2020. "Meniks tunteisiin?!" – Opettaja resilienssin ja demokratia kompetenssien vahvistajana. Teoksessa Opetushallitus. Resilienssiä rakentamassa – demokratiakasvatuksen tueksi. Oppaat ja käsikirjat 2020:2, 40–45.
- Suomen akatemia 2021. Resilientti koulu ja koulutus (EduRESCUE).
Tilannekuvaraportti 2021. https://www.aka.fi/globalassets/3-stn/1-strateginen-tutkimus/strateginen-tutkimus-pahkinankuoressa/tilannekuvaraportit/stn2021-hankkeet/tilannekuvaraportti-edurescue_17.12.2021_final.pdf (Viitattu 9.3.2022.)
- Tartuntalaki 1227/21.6.2016, 58 §: Laajaan tartunnanvaaraan liittyvät toimenpiteet.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2016/20161227#L6P58> (Viitattu 4.3.2022.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Viitattu 20.1.2022)
- 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.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. Journal of Nursing Education and Practice 6 (5), 100–110.

<http://www.sciencedirect.com/journal/index.php/jnep/article/view/8391/5271> (Viitattu 12.11.2020)

- Vauras, M., Kinnunen, R. & Salonen, P. 2006. Oppimisvaikeudet ja teknologia oppimisen ohjaamisen mahdollistajana. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY oppimateriaalit, 248–262.
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J. & Miettunen, A. 2021. Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2021:4.
- 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>
- Werbińska, D. 2017. A teacher-in-context: Negotiating professional identity in a job promotion examination. *Apples - Journal of Applied Language Studies* 11 (2), 103–123. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201708233541>
- Xun, Y., Zhun, G. & Rice, M. 2021. How do beginning teachers achieve their professional agency and resilience during the COVID-19 pandemic? A social-ecological approach. *Journal of Education of Teaching* 47 (5), 745–758. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1945415>
- Zadok-Gurman, T., Jakobovich, R., Dvash, E., Zafrani, K. & Rolnik, B. 2021. Effect of inquiry-based stress reduction (IBSR) intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (7): 3689. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18073689>
- Zhao, Y., Llorente, A. M. P. & Gómez, M. C. S. 2021. Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education* 168: 104212. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131521000890>
- Öhman, A. 2005. Qualitative methodology for rehabilitation research. *Journal of Rehabilitation Medicine* 37 (5), 273–280.

LIITTEET

Liite 1. Kirjoitelmapyyntö

Hei,

opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi ja pro gradu -tutkielmani käsittelee opettajana toimimista etäopetusaikana. Maaliskuussa 2020 tuli hallitukselta määräys, että alakoulut siirtyvät pääsääntöisesti etäopetukseen lyhyellä varoajalla. Pyytäisinkin nyt sinua kertomaan kirjoitelman muodossa etäopetuksen vaikutuksista opettajana toimimiseesi. Tutkimukseen voi osallistua, mikäli olet työskennellyt (tässä välissä kyseisen koulun nimi) luokanopettajana etäopetuksessa kevään 2020 aikana. Kirjoitelman pituus ja muoto ovat vapaita. Alla oleva pääkysymys on lihavoitu ja sen jälkeen on muutama apukysymys aiheen jäsentämisen helpottamista varten. Apukysymyksiä kannattaa käyttää kirjoitelman tukena, mutta myös muut huomiot aiheeseen liittyen ovat erittäin tervetulleita.

- **Kuinka kevään 2020 etäopetus vaikutti opettajana toimimiseesi?**
 - Miten työnkuvasi ja opetuskäytänteesi muuttuivat etäopetuksen ajaksi?
 - Mitä haasteita koit opetuksessa etäopetusaikana ja kuinka selviydit niistä?
 - Muuttiko etäopetusaika sinua opettajana? Jos muutti, niin miten?
 - Mitä uutta opit etäopetusaikana ja oletko päässyt hyödyntämään näitä taitoja kevään 2020 etäopetusjakson jälkeen?

Tekstin voi lähettää minulle sähköpostitse joko suoraan viestikenttään tai liitteenä. Kerätty aineisto pseudonymisoidaan ja tutkimuksen valmistuttua tutkimusrekisteri anonymisoidaan. Tämän kirjoitelmapyyntöön yhteydessä on liitteenä tietosuojailmoitus. Osallistumalla tutkimukseen osoitat, että olet lukenut oheisen tietosuojailmoituksen ja hyväksyt ilmoituksen mukaisen henkilötietojen

käsittelyn. Tutkielmani ohjaajina toimivat Tiina Nikkola ja Matti Rautiainen Jyväskylän yliopistosta. Annan mielelläni lisätietoja tutkielmastani. Lähetäthän kirjoitelmasi aiheesta **25.10.2020** mennessä.

Ystävällisin terveisin

Jasmin Jussila