

JYX



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Mertala, Pekka

Title: Onko etäkoulu mahdollinen?

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © 2022 Kasvatus & Aika, 2022

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Please cite the original version:

Mertala, P. (2022). Onko etäkoulu mahdollinen?. *Kasvatus ja aika*, 16(4), 143-157.
<https://doi.org/10.33350/ka.119480>

Onko etäkoulu mahdollinen?

Pekka Mertala

”Usein koulua tuijotetaan likinäköisesti: tällöin jää havaitsematta, kuinka monisyinen ja hienojakoinen ympäristö se itse asiassa on. Koulu on enemmän kuin yleensä nähdään.” (Kiilakoski 2014, 9).

Koronatilanteen aaltoillessa kysymys etäkouluun siirtymisestä on nostettu ilmaan säännöllisin väliajoin. Tätä keskustelua seurattessani olen löytänyt itseni usein kysymästä: onko etäkoulu mahdollinen? Tiedostan kyllä, että nykyinen lainsäädäntö mahdollistaa perusopetuksen järjestämisen etämuotoisena tartuntatautilanteen niin vaatiessa (Perusopetuslaki 1998). Lisäksi tuoreessa muistissa on se, kuinka keväällä 2020 ensimmäisellä luokalla ollut esikoiseni suoritti luokkakaveriensa tavoin koulutyönsä kotona lähes kahden kuukauden ajan. Tarkoitan kysymyksellä sitä, missä määrin etätoteutuksena järjestetty perusopetus kykenee vastaamaan koululle määriteltyihin yhteiskunnallisiin tehtäviin ja sille annettuihin subjektiivisiin merkityksiin. Tavoitteenani on tehdä näkyväksi sitä, mitä kaikkea koulu on – ei arvostella koronapandemian aikaisten poikkeavien opetusjärjestelyjen toteuttamista tai idealisoida lähitoteutuksena järjestettävää perusopetusta.

Haen kysymykseen vastauksia kommentoivan narratiivisen kirjallisuuskatsauksen keinoin. Katsauksen on tarkoitus olla monipuolinen, mutta helposti luettava kuvaus käsiteltävästä aiheesta sekä herättää keskustelua (ks. Salminen 2011). Suurimman osan käsitellystä kirjallisuudesta muodostavat kotimaiset tutkimukset, raportit ja selvitykset, joita on täydennetty kansainvälisellä tutkimuskirjallisuudella. Pelkän summaamisen sijaan pyrin saattamaan etäkoulututkimusten sekä koulua eri näkökulmista tarkastelevan teoreettisen ja empiirisen kirjallisuuden dialogiin keskenään.

Mikä koulu on?

Kysymys, ”mikä koulu on”, on yksinkertaisuudessaan petollinen. Näkemykset koulun olemuksesta ja tarkoituksesta vaihtelevat sen mukaan, millaisin linssein ja intressein määrittelijä koulua tarkastelee ja selittää. Michel Foucault’lle koulu oli totalitaarinen laitos, Ivan Illichille tuotantokoneisto ja John Deweylle pienoisyhteiskunta. Kuka heistä sitten oli oikeassa? Todennäköisesti he kaikki. Koulu on monisyinen ympäristö, kuten Tomi Kiilakoski (2014) katsauksen aloittaneessa sitaatissa asian tiivistää.

Kysymystä voidaan lähestyä toki konkreettisemminkin. Koulu on fyysinen paikka ja koulun koko, sijainti ja piha ovat olennainen osa sitä, millaisena koulu oppilaille näyttäytyy (Hyry-Beihammer ym. 2014, 4). Toisaalta koulun olemuksen määrittelyssä voidaan lähteä liikkeelle myös kysymyksestä, miksi koulu on olemassa. Filosofi Gert Biestan (2020) mukaan formaalilla kasvatuksella on kolme päätehtävää: kvalifikaatio, socialisaatio ja subjektifikaatio. Kvalifikaatiotehtävän kautta koulu valmistaa ihmisiä toimimaan erilaisissa tehtävissä kehittämällä heidän tietojaan ja taitojaan. Socialisaation kautta ihminen kasvaa yhteisön jäseneksi sisäistämällä tärkeitä pidettyjä arvoja ja tapoja. Subjektifikaatio puolestaan tarkoittaa ”autonomiseksi yksilöksi kasvamista, riippumattomuutta sosiaalisista määrittelyistä sekä näihin väistämättä liittyvää kysymystä yksilöllisestä hyvästä elämästä” (Varpanen 2018, 5). Biestan kolmijako on tunnistettavissa myös suomalaisessa perusopetuksessa: ”Perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisinä [subjektifikaatio] ja yhteiskunnan jäseninä [socialisaatio] sekä opettaa tarpeellisia tietoja ja taitoja [kvalifikaatio]”, kuten Opetushallitus (n.d.) perusopetuksen keskeiset tehtävät tiivistää.

Perusopetuksella on toisin sanoen ”sekä kasvatus- että opetustehtävä” (Opetushallitus, n.d.): subjektifikaation kautta kasvetaan ainutlaatuisiksi yksilöiksi, socialisaation kautta kasvetaan osaksi yhteisöä ja kvalifikaation kautta opitaan tärkeitä ja tarpeellisia määritettyjä tietoja ja taitoja. Tehtävät eivät ole kuitenkaan täydellisen tarkkarajaisia. Esimerkiksi ne asiat, joita kvalifikaatiotehtävän kautta opetetaan, heijastelevat yhteiskunnan vallitsevia arvoja, ja täten leikkaavat osin myös socialisaatiotehtävän puolelle.¹ Seuraavissa osioissa tarkastelen etäkoulututkimusta sivuten edellä läpikäytyjä teemoja. Aloitan kvalifikaatiosta (opettaminen ja oppiminen), josta jatkan socialisaatioon (yhteiskunnallinen uusintaminen ja uudistaminen) ja subjektifikaatioon (ihmiset ja suhteet). Viimeisenä teemana tarkastelen koulua paikkana ja tilana.

Koulu on opettamista ja oppimista

Perusopetuksen kaksoisfunktion näkökulmasta tarkasteltuna etäkoulun ympärillä käytävissä keskustelussa vaikuttaa korostuvan opetustehtävä. Hakusanan ”etäkoulu” syöttäminen Googleen tuottaa vajaat 4 900 osumaa siinä missä hakusana ”etäopetus” tuottaa hieman yli 34 000 tulosta. Haku sanalla ”etäkasvatus” puolestaan tuottaa vain kuusi tulosta, joista viisi liittyi varhaiskasvatuksen poikkeustoteutukseen keväällä 2020.² Vaikka hakukoneosumat ovat parhaimmillaankin vain aiheodisteita, ne tarjoavat kuitenkin vihjeitä siitä, millaisin käsittein ja painotuksin etäkoulusta puhuttiin ja puhutaan. Kenties vielä edustavampi esimerkki opetustehtävän korostumisesta on oppimisvajeen (learning loss) käsite. Historiallisesti oppimisvajeella on viitattu kesäloman aikana tapahtuvaan ”taantumiseen” oppilaiden tiedoissa ja taidoissa. Käsite on ollut käytössä pääasiassa Yhdysvalloissa, mutta koronan aiheuttamien koulusulkujen myötä siitä on tullut osa globaalia sanavarastoa. (Williamson 2021.)

¹ Yksi konkreettinen esimerkki on ohjelmoinnin opetus. Sen avulla pyritään maksimoimaan tulevien ammattikoodareiden pooli, koska digitaalisten tuotteiden ja palvelujen innovointi ja tuottaminen nähdään olennaiseksi Suomen (markkina)taloudelliselle kilpailukyvyille (Mertala ym. 2020).

² Etäkoulun kohdalla hakulausekkeena käytettiin ”etäkoulu -kulkuri”, koska muuten Etäkoulu kulkuria käsittelevät verkkosivut olisivat vääristäneet tulosta. Etäopetuksen kohdalla hakulausekkeena käytettiin ”etäopetus -yliopisto -ammattikorkeakoulu, jotta korkea-asteen hakutulokset eivät vääristäisi tuloksia. Haun aikaväliksi määriteltiin 13.3.2020–13.4.2022.

Koronan aikaansaamien koulusulkujen aiheuttamaa oppimisvajetta tarkastelleiden tutkimusten ja niiden meta-analyysien ja synteesien perusteella oppimisvaje ei ole yksinkertainen ilmiö. Kaikissa tutkimuksissa tilastollisesti merkittävää oppimisvajetta ei ilmennyt ja joissain (harvoissa) tapauksissa oppilaiden havaittiin edistyneen etäkoulun aikana paremmin kuin lähiopetuksessa (esim. Donnelly & Patrinos 2021; Engzell ym. 2021; Schult ym. 2022; Storey & Zhang 2021; ks. myös Oinas 2022). On kuitenkin muistettava, että yksittäisissä tutkimuksissa oppimisvajetta tarkasteltiin useimmiten yhden oppiaineen tasolla, ei kokonaisvaltaisesti (ks. Donnelly & Patrinos 2021; Storey & Zhang 2021). Yhtä kaikki, yksi usein toistunut tulos oli, että oppimisvajetta esiintyi tai se korostui kaikkein todennäköisimmin alemmista sosioekonomisista luokista tulleiden oppilaiden kohdalla (Donnelly & Patrinos 2021; Engzell ym. 2021; Schult ym. 2022). Esimerkiksi Alankomaissa tehdyssä suuriotoksisessa tutkimuksessa (N=350 000) heikosti koulutettujen vanhempien lasten oppimisvaje oli 60 % kansallista keskiarvoa suurempi (Engzell ym. 2021).

Oppimistuloksia on perusteltua tarkastella suhteessa opetusmenetelmiin. Sekä Suomessa että muualla tehdyissä tutkimuksissa oppilaat ovat raportoineet tehtävien määrän olleen huomattava, ohjeiden usein epäselviä ja tarvittavan teknologian kuten verkko-oppimisympäristöjen vaikeakäyttöisiä (esim. Kankaanranta & Kantola 2020; Kovács Cerović ym. 2021; Orell ym. 2021; Repo ym. 2020; Ristić Dedić & Jokić 2020; Sofianidis ym. 2021). Teknisistä ongelmista ovat kertoneet myös opettajat ja rehtorit (esim. Ahtiainen ym. 2021; Sainio ym. 2020). Tehtävätyyppien tarkastelussa korostuivat erityisesti itsenäisesti suoritettavien tehtävien osuus sekä absoluuttisesti että suhteessa lähiopetuksena toteutettuun opetukseen (Kankaanranta & Kantola 2020; Repo ym. 2020).

Suuri tehtävämäärä, tekniset ongelmat ja itsenäisen suoriutumisen vaade ovat ongelmallinen yhdistelmä. Tuen puute ja siitä aiheutuneet ongelmat korostuivat etenkin sitä eniten tarvinneiden lasten kohdalla. 30 % kotona opiskelleista peruskoululaisista raportoi saaneensa vähemmän tukea opiskeluunsa kuin lähiopetuksessa (Ahtiainen ym. 2020; ks. myös Midcalf & Boatwright 2020). Erityisen tai tehostetun tuen piirissä olevien oppilaiden kohdalla luku oli yli kaksikertainen: 62 % erityisen tai tehostetun tuen piirissä olevien oppilaiden huoltajista raportoi, ettei tuki toteutunut etäkoulujakson aikana tai että se toteutui lähiopetusta vähäisempänä (Kankaanranta & Kantola 2020). Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksessä lähiopetuksen puute lisäsi tuen tarvetta erityisesti lapsilla ja nuorilla, joilla on muita enemmän ongelmia opintojen etenemisessä (Goman ym. 2021). Etäkoulu ei siis kohdellut kaikkia oppilaita samalla tavoin. Tästä pääsemmekin koulun toiseen keskeiseen tehtävään, sosialisointiin.

Koulu on yhteiskunnallista uusintamista ja uudistamista

Sosialisaatiosta voidaan erottaa uusintava ja uudistava ulottuvuus. Uusintava sosialisaatio tarkoittaa vallitsevien arvojen, normien ja yhteiskuntajärjestyksen välittämistä, jolloin ”koulutus on yksi tapa, jolla yhteiskunta uusintaa itseään” (Luukkanen 2011, 105). Uudistava sosialisaatio viittaa puolestaan vallitsevan kulttuurin ja yhteiskuntajärjestyksen uudistamiseen ja ylittämiseen. Uudistavan sosialisaation näkökulmasta koulun yksi tehtävistä on taata kaikille lapsille ja nuorille yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen, meritoitumiseen ja unelmien tavoitteluun. Perusopetuksen kaltainen ”kohorttitasoinen interventio” onkin tarpeen, sillä Suomessa sosioekonominen periytyminen on erityisen voimakasta yhteiskunnan kerrosten ääripäissä. Taloudellisesti suotuisalla taustalla on lisäksi ”puskurivaikutus”, eli

hyvätuloisten vanhempien lasten epäsuotuisat elämäntapahtumat eivät ole yhteydessä yhtä suureen tulonmenetyksriskiin kuin pienituloisten lapsilla. (Sirniö 2016.)

Pandemian kaltaiset kriisit voidaan perustellusti luokitella epäsuotuisiksi elämäntapahtumiksi. Opetus- ja kulttuuriministeriölle (2020) laaditussa lausunnossa tutkijat nostavat esiin koronapandemian merkityksen lasten ja nuorten socialisaatioprosessille rinnastaen sen esimerkiksi laman kaltaiseen syvään (taloudelliseen) kriisiin. Lausunnon mukaan ”syvän kriisin [...] ajoittuminen nuoruusvuosiin saattaa suistaa socialisaation raiteiltaan ja aikuisuudessa tarvittavia pääomia jää omaksumatta.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.) Kriisikokemukset eivät ole kuitenkaan yhteismitallisia ja vertauskuvallisesti ilmaisten, olemme kaikki samassa myrskyssä, mutta eri veneissä. Tarkastellaan vaikka 1987 syntynyttä kohorttia, jonka koulunaloitus osui keskelle 1990-alun lamakautta. Kohortista kerätyn rekisteridatan mukaan vanhempien sosioekonominen asema ja koulutusaste ovat tilastollisesti merkittäviä selittäjiä eroille psykiatrisen sairaanhoidon palvelujen käyttöasteelle, poliisin tai oikeuslaitoksen rekisterimerkinnöille ja toimeentulotuen käytölle. (Paananen ym. 2012; ks. myös ks. myös Sirniö 2016; Valtioneuvoston tiedepaneeli 2020.)

Myös koronapandemian kohdalla epäsuotuisat taloudelliset vaikutukset, esimerkiksi irtisanomiset ja lomautukset, ovat kohdistuneet erityisesti matalapalkkaisille aloille (Kestilä ym. 2022, 5), mikä tekee näiden perheiden lapset erityisen haavoittuviksi kriisiajan kielteisille vaikutuksille (ks. myös Valtioneuvoston tiedepaneeli 2020, 36–38, 40–44). On myös näyttöä siitä, että etäkoulukokemuksen laadun ja perheen sosioekonomisen aseman välillä on yhteys, sillä suurempi osa (43 %) kotitaloutensa toimeentulon heikoksi kokevista nuorista koki etäopetuksen vaikutukset kielteisesti kuin toimeentulon hyväksi kokeneista nuorista (28 %) (Lahtinen ym. 2021). Samankaltaisia havaintoja on tehty myös kansainvälisissä tutkimuksissa (Sofianidis ym. 2021).

Koulussa oppilaan tukena on korkeasti koulutettu pedagoginen ammattilainen – opettaja sekä tarvittaessa (tai mahdollisesti) myös erityisopettaja ja koulunkäynninohjaaja. Etäkoulun kohdalla mahdollisuus huoltajilta saatuun tukeen riippui huomattavissa määrin perheen sosioekonomisesta asemasta, sillä etätyö oli – ja on yhä – mahdollista erityisesti korkeakoulutetuille tietotyöläisille (Leskinen 2021). Suomalaisista 1–3. -luokkalaisista lapsista yli 49 % vastasikin tarvinneensa etäkoulun aikana paljon apua kodin aikuisilta (Orell ym. 2021). Iästä riippumatta apua saaneiden välillä oli yhdeksän prosenttiyksikön ero niiden oppilaiden hyväksi, joiden kotona oli päivisin aikuisia. Ylipäätään ne oppilaat, joiden kotona oli aikuinen, saivat tehtävät paremmin suoritettua. (Repo ym. 2020.) Kodin tuki ei kuitenkaan ollut yhteismitallista ja rehtoreiden ja opettajien mukaan kodista saadun tuen vaihtelu heikensi merkittävästi tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen etäopetuksen toteutumista (Goman ym. 2021; ks. myös Sainio ym. 2020).

Tuen saaminen ei tässä viittaa vain siihen, oliko kotona aikuinen vai ei, vaan myös siihen, miten hyvin kotona ollut aikuinen pystyi lasta tai nuorta auttamaan. Sekä ala- että yläkoulukäisten oppilaiden huoltajat raportoivat, etteivät he hallinneet lähellekään kaikkia niistä sisällöistä, joiden oppimisessa heidän odotettiin lapsiaan tukevan (Koskela ym. 2020; Midcalf & Boatwright 2020). Miina Orell ja kollegat (2021) muistuttavatkin, että vaikka oppilaat ovat kokeneet saaneensa oppimiseensa apua ja tukea, ei vanhempien ohjaus välttämättä tue taitojen kehittymistä: esimerkiksi lukutaidon osalta lukipulmien perinnöllisyys aiheuttaa vanhemmille haasteita tuen tarjoamisessa, ja vanhempien taidot saattavat olla riittämättömät tarpeisiin nähden. Syynä tuen puutteelle saattoivat olla myös vanhempien henkilökohtaiset ongelmat. Yli viidenneksellä lapsista on vanhempi, jolla on diagnosoitu mielenterveyden häiriö (Ristikari ym., 2018) ja päihdeongelmaisen vanhemman tai vanhempien kanssa asuu mittaustavasta riippuen 6–25 % lapsista (Raitasalo ym. 2016).

Koulu on ihmisiä ja suhteita

Vaikka sosiaalistuminen koulun arvo- ja toimintakulttuuriin on yksi alkuopetuksen eksplisiittisistä tavoitteista (Opetushallitus 2014; ks. myös Orell ym. 2021), ei koulu kuitenkaan muuta lasta ”institutionaaliseksi olennoksi” vailla ihmiselle ominaisia tarpeita, haluja ja huolia. Ihminen on suhteinen olento, jonka minus rakentuu aina suhteessa toisiin ihmisiin (ks. esim. Aspelin 2014). Täten koulua on syytä tarkastella myös siellä toimivien ihmisten näkökulmasta.

Koulusta voidaankin tunnistaa kaksi kehää (Hoikkala & Paju 2013): koulun virallinen kehä – jota esimerkiksi Biestan tunnistamat tehtävät edustavat – sekä oppilaiden keskinäisen kulttuurin muodostama kehä. Vaikka tässä osiossa keskityn kehistä jälkimmäiseen, on syytä korostaa, että myös opettaja–oppilas -suhde on ensisijaisesti ihmissuhde. Eri ikäisten lasten ja nuorten kanssa työskentelevät opettajat ovat toistuvasti ilmaisseet, että heidän tehtävänsä on kohdata lapsi kokonaisuutena ja opetuksen ohella tukea oppilaiden psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia (esim. Estola ym. 2003; Lasky 2005). Tämä asenne näkyi myös etäkoulujakson aikana: 85 % oppilaista vastasi opettajien olleen kiinnostuneita siitä, mitä oppilaille kuuluu ja 88 % mukaan opettajaan oli helppo ottaa yhteyttä (Repo ym. 2020). Välittämisen eetos voitaneen tunnistaa myös Orellin ja kollegoiden (2021) havainnosta, että 36,8 % 1–3.-luokkalaisista oppilaista kertoi pitävänsä opettajastaan etäkoulujakson jälkeen enemmän kuin aiemmin. Toisaalta Sainion ym. (2020) tutkimuksessa 14 % opettajista kertoi kohdanneensa huomattavia vaikeuksia yhteydenpidossa oppilaiden kanssa.

Opettajien merkityksellisyydestä huolimatta ”koulu on vertaislatautunut tila” (Kiilakoski 2014, 9). Tästä oiva esimerkki on se, kuinka olemassa olevien ystävyysuhteiden säilyminen ja uusien ystävien saaminen ovat useille tuleville 1. luokkalaisille tärkein – ja samalla eniten huolta aiheuttava asia koulun aloituksessa (Eskelä-Haapanen ym. 2017). Vertaisten keskeistä roolia korostaa myös havainto, että koulussa oppilaita pelottavat erityisesti kouluyhteisöön ja sen ihmissuhteisiin liittyvät kielteiset kokemukset, etenkin kiusatuksi joutuminen, hännääminen ja pilkkaaminen sekä yksinäisyys (Virta ym. 2012, 122). Lasten vertaissuhteilla ja vertaisvuorovaikutuksella onkin merkitystä siihen, miten lapsi kiinnittyy kouluun instituutiona (Orell ym. 2021; ks. myös Soini ym. 2013).

Etäkoulussa vertaisvuorovaikutus jäi kuitenkin vähäiseksi. Vain noin 41 % oppilaista kertoi opettajien järjestäneen video-oppituntien lisäksi myös vapaamuotoisempia videovälitteisiä juttutuokioita (Repo ym. 2020). Vertaisten merkitys näyttäytyy erityisen voimakkaana siinä, että tutkimuksesta ja oppilaiden iästä riippuen 67–82 % perusopetusikäisistä oppilaista kertoi ikävöineensä koulukavereitaan etäkoulun aikana (Orell ym. 2021; Repo ym. 2020). Myös Nuorisotutkimusseuran 12–25-vuotiaille oppilaille ja opiskelijoille tehtyjen kyselyjen avovastausten perusteella yksinäisyys ja koulukaverien puuttuminen arjesta ovat etäopintojen selkeästi kielteisiä vaikutuksia (Lahtinen ym. 2021). Samaa viestiä kertoo lisäksi tuorein kouluterveyskysely, jossa nuorten kokeman yksinäisyyden havaittiin lisääntyneen vuodesta 2019 (Helakorpi & Kivimäki 2021, 5).

Kaikki koulun vertaissuhteet eivät kuitenkaan perustu ystävyyteen tai kaveruuteen. Kiusaaminen, eli tarkoituksellinen ja säännönmukainen henkinen tai fyysinen väkivalta on valitettavan yleinen ilmiö perusopetuksessa. Kouluterveyskyselyn (Helakorpi & Kivimäki 2021, 7) tulosten perusteella noin kuudesta kahdeksaan prosenttia oppilaista kiusataan vähintään viikoittain. KiVa Koulu -tutkimus- ja kehittämisprojektissa luvut ovat olleet huomattavasti korkeammat: vuoden 2014 kyselyssä 19,1 % pojista ja 17,4 % tytöistä vastasi, että heitä kiusataan säännöllisesti (Tiiri ym. 2020), mutta metodologiset erot eivät mahdollista suoraa vertailua. KiVa Koulussa on lisäksi selvitetty verkossa tapahtuvan kiusaamisen

yleisyyttä sekä ainoana kiusaamisen muotona että yhdistettynä koulupäivän aikana tapahtuvaan ”perinteiseen” kiusaamiseen. Pelkkää verkkokiusaamista oli tuoreimmassa kyselyssä kokenut noin kolme prosenttia oppilaista ja yhdistettyä kiusaamista noin viisi prosenttia. (Tiiri ym. 2020.) Kiusatuille oppilaille etäkoulu vaikuttaakin tarjonneen tauon systemaattisesta kaltoinkohtelusta: 79 % Koululaisten koronakyselyn (Repo ym. 2020) vastaajista, jotka kertoivat joutuvansa säännöllisesti kiusatuksi, raportoi etäkoulun hyväksi puoleksi kiusaamisen vähentymisen. Subjektifikaation näkökulmasta etäkoulu tarjosi näille oppilaille ainakin hetkellisen osittaisen riippumattomuuden ”sosiaalisista määräyksistä” (Varpanen 2018; ks. myös Sainio ym. 2020, 17) – tässä tapauksessa statuksesta sosiaalisen hierarkian pohjalla.

Vertaisten ja yhteisöllisyyden kaipuuta tarkastellessa on kuitenkin syytä muistaa, että keväällä 2020 lasten ja nuorten sosiaalista elämää rajattiin monin tavoin: koulusulun lisäksi lasten ja nuorten harrastukset olivat tauolla, ja ohjeistus sosiaalisen etäisyyden ylläpitämiseen rajoitti huomattavasti lasten mahdollisuutta yhteiseen toimintaan. Toisaalta, vaikka vaadetta sosiaalisen etäisyyden pitämiseen ei olisi ollut, yhdessäolon järjestäminen vaatisi kuitenkin aktiivisuutta ja erillistä sopimista aikatauluista ja paikoista. Perinteisessä koulukäynnissä tätä vaadetta ei ole, vaan saman alueen lapset kootaan samalle rajatulle alueelle viitena päivänä viikossa 38 viikon ajan yhdeksän vuotta peräkkäin. Koulu fyysisenä paikana muodostaakin sosiaalisen tihentymän, joka tarjoaa runsaasti tilaisuuksia sekä myönteisiin että vahingollisiin vuorovaikutuksen muotoihin.

Koulu on paikka ja tila

Perusopetuksessa etäopetus on aina poikkeusjärjestely, ei lähiopetuksen kanssa vaihtoehtoinen opetuksen järjestämisen tapa (Perusopetuslaki 1998).³ Lähiopetuksen järjestäminen edellyttää fyysistä tilaa, eli koulurakennusta sekä sen yhteydessä olevia ulkotiloja kuten välituntipihaa. Vaikka uudet avoimet oppimisympäristöt ovat herättäneet paljon kriittistä keskustelua (ks. Niemi 2021), kouluarkkitehtuurin tavoitteena on tarjota lapsille ja nuorille mahdollisimman laadukas fyysinen oppimisen, kasvun ja kehityksen ympäristö – jos kohta budjetin sanelemissa rajoissa. Luokkahuoneeksi ei toisin sanoen käy mikä tahansa tila, vaan koulurakennuksen eri osien pinta-aloja säädellään lailla (Valtioneuvoston päätös... 1988). Lisäksi opetustiloille ja niiden ominaisuuksille on annettu erilaisia suosituksia. Esimerkiksi kuvataiteen opetustilojen valosuunnittelusta ohjeistetaan seuraavasti:

Valaistus suunnitellaan tavanomaista opetustilan valaistusta voimakkaammaksi ja säädeltäväksi usein tarkkuutta vaativan työskentelyn sekä väri-, valo- ja varjotutkielmien takia. Päivänvalolamput mahdollistavat väreillä työskentelemisen mielekkäissä olosuhteissa. Valaistus on voitava himmentää ja kytkää päälle ja pois valaisinkohtaisesti esimerkiksi kuvia katseltaessa. Valaistuksen muuntelumahdollisuus on olennaista kuvallisia ilmiöitä tutkittaessa. Kohdevalaisimia tarvitaan havainnoinnin ja mallista työskentelemisen avuksi. (Anttalainen & Tapaninen 2007, 26–27.)

Kriteerit ovat varsin spesifejä ja on selvää, ettei ainuttakaan kotia ole suunniteltu formaalin oppimisen ja kasvatuksen lähtökohdista käsin. Tämä pätee myös kotona tarjolla olevaan

³ Lasten perusopetuksessa. Aikuisten perusopetusta voi järjestää myös etäopetuksena.

välineistöön. Perusopetus on maksuton yhteiskunnallinen palvelu (Perusopetuslaki 1998), eli koululta tulee löytyä riittävä määrä erilaisia välineitä ja materiaaleja opetuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Osa niistä, esimerkiksi oppikirjat ja vihot ovat henkilökohtaisia ja ne kulkivat lapsen mukana kotiin etäkoulujakson alkaessa. Toisaalta suuri osa välineistä ja materiaaleista on yhteiskäyttöisiä. Tämä korostuu etenkin taito- ja taideaineiden kohdalla: yhdelläkään koululla ei ole varaa ostaa jokaiselle oppilaalle omaa vannesahaa, dreijaa, saumuria, rumpusetiä, vatkaista tai pesäpalloräpylää.

Opettajat raportoivat, että eniten vaikeuksia etäkoulun aikana on ollut nimenomaan taito- ja taideaineiden toteutuksessa (Vuorio ym. 2021, 65; ks. myös Aluehallintovirasto 2021). Oppilaat puolestaan nostivat esiin taito- ja taideaineiden kohdalla erilaisten välineiden puuttumisen kotoa sekä sen, etteivät kodin tilat mahdollistaneet esimerkiksi liikunnan itsenäisten harjoitteiden tekemistä (Goman ym. 2020). Toisaalta omien välineiden käyttäminen taito- ja taideaineiden tehtävissä mainittiin myös yhtenä etäkoulun hyvistä puolista (Goman ym. 2020), mikä indikoi kokemusten eriytyneisyyttä: osalla oppilaista oli harrastuneisuuden vuoksi, tai muusta syystä, käytössään laadukkaita taito- ja taideaineiden välineitä siinä missä toisilla ei.

Oppilaat asettuivat eriarvoiseen asemaan myös sen suhteen, pystyikö koulu tarjoamaan oppilaille päätelaitteen etäkoulujakson ajaksi. Päätelaite, kuten esimerkiksi kannettava tietokone, on välttämätön synkronisen (video)etäyhteyden toteuttamiseen, mutta myös erilaisien tehtävien tekemiseen. Tilastokeskuksen (2021) selvitysten mukaan tietokoneen omistamisen ja perheen taloudellisen tilanteen välillä on yhteys: vaikka tietokone lähes jokaisesta taloudesta löytyy, ovat vähätuloiset taloudet ne, joista se puuttuu. Myös opettajat ja rehtorit nostivat esiin huomion, että osalla oppilaista ei ollut etäkoulujakson alkaessa käytössään minkäänlaista päätelaitetta, ei edes älypuhelin (Goman ym. 2020).

Orell ja kollegat (2021) havaitsivat, että 1–3. luokkalaisten oppilaiden etäkoulukokemukset muodostuivat erilaisiksi riippuen siitä, oliko heillä käytössä koulun tarjoamaa päätelaitetta vai ei. Ne lapset, joilla ei ollut koulun laitetta, raportoivat tarvinneensa enemmän apua kodin aikuisilta sekä saaneensa vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa etäkoulun toimintatapoihin. Päätelaitteen koululta saaneet oppilaat raportoivat opiskelevansa muita yleisemmin opettajan antaman lukujärjestyksen mukaan. Päätelaitteen tarjoamisella oli myös yhteys vuorovaikutuksen tyyppeihin. Päätelaitteen saaneet oppilaat kertoivat opettajien pitäneen säännöllisesti video-oppitunteja ja että heillä oli mahdollisuus työskennellä yhdessä vertaisten kanssa: molemmat synkronisia etävuorovaikutuksen muotoja. Lähes 70 % ilman koulun laitetta työskennelleistä oppilaista vastasi opettajan lähettäneen tehtäviä kodin aikuisille (ks. myös Repo ym. 2020), jolloin vuorovaikutus oli pääsääntöisesti asynkronista. Kaikki edellä luetellut erot olivat tilastollisesti merkittäviä.

Orellin ja kollegoiden (2021) tulkinnan mukaan päätelaite kaikilla luokan oppilailla mahdollisti sen, että koulu jatkui enemmän lähiopetuksen kaltaisena, kun oppilas oli päivittäin kasvokkain vuorovaikutuksessa opettajan ja luokkatovereiden kanssa. Etäkoulusta muodostui siis eräänlainen kolmas tila (ks. Mertala 2018) kodin ja fyysisen koulun välille: vaikka koulunkäynti toteutettiin fyysisesti erillään, olivat päivän aikataulus ja työskentelytavat lähempänä sitä, millaista koulunkäynti normaalitilanteessa olisi. Se, että laitteet olivat koulun tarjoamia, tarkoitti sitä, että kaikilla oppilailla oli mahdollisuus käyttää niitä samaan aikaan: kodin omia laitteita saattoivat tarvita myös sisarukset tai huoltajat. Oppimisvajeen ja perhekoon välillä onkin havaittu tilastollisesti merkittävä yhteys (Engzell ym. 2021). Lisäksi homogeenisen laitekannan voidaan ajatella helpottaneen opettajan työtä sekä suunnittelun että toteutuksen tasolla: opettajan ei tarvitse pohtia sitä, ovatko lasten kotilait-

teet yhteensopivia tarvittavien palvelujen ja ohjelmien suhteen, eikä huoltajien kanssa tarvitse neuvotella sovellusten asentamisesta perheen omiin laitteisiin (ks. Mertala 2020).

Paikka ei kuitenkaan tarkoita vain staattista seinien ja aitojen rajaamaa aluetta. Paikan merkitys syntyy aina uudestaan vastavuoroisessa suhteessa paikan ja siellä olevien ihmisten kanssa. Emme esimerkiksi koskaan palaa ”samaa paikkaan” (Hyry-Beihammer ym. 2006, 4–5), sillä kokemuksen karttuessa saamme erilaisia näkökulmia asioihin. Toisaalta myös paikassa voi tapahtua hetkellisiä tai pysyviä muutoksia, joilla on merkitystä paikan kokemukselle. Maaliskuussa 2020 etäkouluun siirtyneet oppilaat eivät palanneet toukokuussa ”samaa kouluun” monestakaan syystä. Yksi selkeä väliaikainen muutos oli fyysiseen etäisyyteen ja hygieniaan liittyvät säädökset ja rajoitukset opetustilanteissa, ruokailuissa, siirtymisissä sekä välitunneilla.

Etäkoulun opetukset

Tässä artikkelissa olen kysynyt, kykeneekö etäkoulu täyttämään erilaiset koululle määritellyt tehtävät sekä sille annetut merkitykset. Vastaukseni on ei. Toisaalta vastaisin täysin samoin, vaikka etäkoulun paikalla lukisi pelkkä koulu. Esimerkiksi sosioekonominen eriarvoistumiskehitys ja kiusaaminen ovat molemmat ilmiöitä, jotka aste-erojen vaihtelusta huolimatta toteutuvat sekä etä- että lähimuotoisessa perusopetuksessa (ks. esim. Donnelly & Patrinos 2021; Repo ym. 2020; Tiiri ym. 2020).

Vaikka etä- ja lähikoulun kategorinen vertailu on hedelmätöntä, etäkoulututkimuksen tarkastelu paljastaa kuitenkin jotain siitä, mitä koulun funktioista pidetään tärkeimpinä. Havaintoni on, että etäkoulukeskustelussa koulu kaventuu helposti akateemisen oppimisen tyyssijaksi. Vaikka lasten ja nuorten psyykkisen hyvinvoinnin teemoja on käsitelty säännöllisesti, on koulun funktioita tarkasteleva keskustelu ollut huomattavan oppimispainotteista. Osaltaan painotuksen taustalla vaikuttanee kansallisten (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021) ja ylikansallisten (esim. OECD, ks. Hanushek & Woessmann 2020) toimijoiden käyttämä oppimisvajeretoriikka. Laajempaan historialliseen viitekehykseen sijoitettuna oppimisvajeretoriikka voidaan sijoittaa osaksi oppimistumisen⁴ (learnification) kulttuuria, jossa kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöistä tehdään oppimisen kysymyksiä (Biesta 2012).

Koulusulkuajankaisen oppimisvajetutkimuksen tarkastelu osoittaa myös, että oppimistumisen sateenvarjon alla eri oppiaineita ja -sisältöjä arvotetaan eri tavoin. Oppimisvajetutkimukset keskittyvät niin sanottuihin lukuaineisiin ja niissäkin erityisesti äidinkieleen ja matematiikkaan (Donnelly & Patrinos 2021; Storey & Zhang, 2021). Oppimisvajekeskustelussa ei myöskään mainita juuri koskaan taito- ja taideaineita, vaikka juuri niiden kohdalla (suomalais)opettajat raportoivat kohdanneensa eniten haasteita (ks. Aluehallintovirasto 2021; Vuorio ym. 2021). Hiljaisuus huutaa lujaa. Jos huolipuhe rajataan vain tiettyihin oppiaineisiin, tehdään aineiden välille vähintäänkin implisiittisiä eroja niiden arvon ja tärkeyden suhteen: eihän vähäpätöisistä asioista kannata olla huolissaan. Toki kyse voi olla osin myös siitä, että lukusujuvuutta on helpompi mitata ja vertailla kuin oppilaan kykyä ottaa kantaa ”taiteessa, ympäristössä ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmeneviin arvo-

⁴ Learnification -käsitteelle ei ole vakiintunutta suomennosta. Joskus käsitettä ei käännetä lainkaan, vaan sen merkitys selitetään auki (esim. Vaistela 2019) ja toisissa yhteyksissä se on käännetty oppimiskeskeisyydeksi (Mertala 2021). Oppimistumisen olen lainannut professori Maija Lanakselta, jonka muistan sitä jossain keskustelussamme käyttäneen.

hin”, kuten kuvataiteen tavoitteita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan (Opetushallitus 2014, 427).

Oppimisvajeen tunnistaminen tarkoittaa, että siihen myös reagoidaan. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021) on esimerkiksi myöntänyt kunnille 40 miljoonan euron erityisavustuksen pandemian koulutuksellisten vaikutusten tasoittamiseen. Toisena johtopäätöksensä esitän, että korjausliikkeet ja tulevia kriisejä ennakoivat toimenpiteet edellyttävät huolellista harkintaa ja koulun moniulotteisuuden hahmottamista, sillä hyvää tarkoittavilla linjauksilla ja teoilla voi olla myös ei-toivottuja seurauksia. Esimerkiksi Yhdysvalloissa No Child Left Behind -lain havaittiin johtaneen joissain koulussa käytäntöön, jossa akateemisesti huonosti menestyneet oppilaat saivat lisäopetusta taideaineiden oppituntien aikana. Ratkaisu ei heikentänyt ainoastaan lisäopetuksen piirissä olleiden oppilaiden saamaa taidekasvatusta. Laajempaan välilliseen vaikutukseen havaittiin, että heidän runsaat poissaolonsa vaikeuttivat yhteisöllisten tai yhteistoiminnallisen taidekasvatusmuotojen – kuten yhteisöön – systemaattista ja tavoitteellista harjoittelemista. (Beveridge 2010.)

Kolmantena huomiona esitän, että huolellinen harkinta ja terve kriittisyys ovat paikallaan myös tehtäessä päätöksiä siitä, missä määrin ja millä tavoin etäkoulujakson aikaiset digitaalisia laitteita, sovelluksia ja palveluja hyödyntäneet toimintatavat jäävät osaksi perusopetuksen arkea.⁵ Etäkoulujakson laadullista epätasaisuutta on käytetty syyllistävänä esimerkkinä liian maltillisena pidetystä koulutuksen digitalisaatiokehityksestä: ”Digitalisaatiota yritettiin edistää jo 1990-luvulla, mutta muutos on ollut turhan hidasta ja se kostaatii nyt” (Lonka 2020, 174). Vaikka etäkoulun myötä muutostahti on saanut kriitikkojen kaipaaman kirivaihteen, väitän silti, että isoimman ”digiloikan” ottivat koulujen sijaan teknologiayritykset. Digivälitteistä etäkoulua onkin kutsuttu ”myyjän markkinoiksi” (Teräs ym. 2020) äkillisen ja ennustamattoman tarpeen kevennettyä koulun digitalisaatiota, datafikaatiota ja alustoitumista (platformization) säätelevää byrokratiaa (Cone ym. 2021). On toki mahdollista, että yritysten strategiassa tarjota kouluille laitteita, sovelluksia ja palveluja ilmaisena ensiaputeknologiana on ollut mukana aitoa huolta. Tästä huolimatta olisi naiivia kuvitella, etteivät yritykset olisi samanaikaisesti hahmottaneet, että pandemia tarjoaa niille ainutlaatuisen tilaisuuden laajentaa asiakaspohjaa (ks. Ulanova & Suoranta 2021). Ilmaisia lounaita ei tunnetusti ole olemassa ja jo lähtökohtaisesti massiivinen koulutusteknologiabiznes onkin pandemia-aikana kiihdyttänyt kasvutahtiaan entisestään (ks. esim. HolonIQ 2021).

Lopuksi, oppilaiden osoittama vertaisten ja yhteisöllisyyden kaipuu on vahva viesti, jota ei tule ohittaa. Katsauksen perusteella etäkoulu toteuttaa koulun virallista kehää (ks. Hoikkala & Paju 2013), mutta se ei mahdollista oppilaiden oman kulttuurisen kehän muodostumista, sillä etäkoulun sisälle ei pääse syntymään oppilaiden omaa informaalia tilaa. Etäyhteyksien kautta tapahtuva vuorovaikutus rajaa pois merkitykselliset katseenvaihdot ja spontaanit välituntikohtaamiset, jotka voivat olla parhaimmillaan elinikäisen ystävyuden alku. Esimerkiksi jos opettajan käyttämässä ilmaisussa on jotain minua ja luokkatoveriani huvittavaa, voimme jakaa havaintomme sanattomasti vilkaisemalla nopeasti toisiamme. Videoyhteydellä toteutettavassa ryhmätilanteessa tällainen nonverbaalinen viestintä ei ole mahdollista. Yhteys onkin semanttisesti mielenkiintoinen käsite: se ei tarkoita vain teknistä viestintäkanavaa, vaan viittaa myös kokemukseen vuorovaikutuksen laadusta: ”valitsemaan numeroon ei juuri tällä hetkellä saada yhteyttä” tarkoittaa hyvin erilaista asiaa kuin

⁵ Esimerkiksi Kuntaliitto on käynnistänyt keskustelun siitä, voisiko etäopetus olla yksi lasten perusopetuksen pysyvä järjestämismuoto (ks. Pansu 2020).

”tuntuu, että en saa sinuun yhteyttä”, eikä laadukas valokuituyhteys tarkoita hyvää sosiaalista yhteyttä. Kuten eräs Angelos Sofianidisin ym. (2021, 14) tutkimukseen osallistunut oppilas taitavasti tiivistää: ”En halua kaiken tapahtuvan verkossa ja koulun katoavan, sillä tällä tavoin menetämme ihmisten väliset suhteet.”

Kirjallisuus

- Ahtiainen, Raisa, Asikainen, Mikko, Heikonen, Lauri, Hienonen, Ninja, Hotulainen, Risto, Lindfors, Pirjo, Lindgren, Esko, Lintuvuori, Meri, Kinnunen, Jaana, Koivuhovi, Satu, Oinas, Sanna, Rimpelä, Arja & Vainikainen, Mari-Pauliina 2021. *Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Tuloksia syksyn 2020 aineistonkeruusta*. Tampereen yliopisto, Helsingin yliopisto [www-lähde]. < <https://www2.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/koulujen-etaopetuskaytan-teissa-eroja-vuorovaikutus-opettajan-kanssa-vahensi-oppilaiden-stressia> > (Luettu 19.5.2022).
- Aluehallintovirasto 2021. Perusopetus lukuvuotena 2020–21 [www-lähde]. < <https://avi.fi/documents/25266232/52069681/Raportti-perusopetus-vk22-23-FI.pdf/4d514fd1-8d39-b4bd-dbaa-a0eed137ed8e/Raportti-perusopetus-vk22-23-FI.pdf?t=1625817080832> > (Luettu 19.5.2022).
- Anttalainen, Heli & Tapaninen, Reino. 2007. *Kuvataiteen opetustilojen suunnitteluopas: peruskoulu ja lukio*. Helsinki: Opetushallitus.
- Aspelin, Jonas 2014. Beyond individualised teaching: A relational construction of pedagogical attitude. *Education Inquiry* 5 (2), 23926. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23926>
- Beveridge, Tina 2010. No Child Left Behind and fine arts classes. *Arts Education Policy Review* 111 (1), 4–7. <https://doi.org/10.1080/10632910903228090>
- Biesta, Gert 2012. Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice* 6 (2), 35–49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, Gert 2020. Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited.” *Educational Theory* 70 (1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Cone, Lucas, Brøgger, Katja, Berghmans, Mieke, Decuyper, Mathias, Förschler, Annina, Grimaldi, Emiliana ... & Vanermen, Lanze 2021. Pandemic Acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal* 21 (5). <https://doi.org/10.1177/14749041211041793>
- Donnelly, Robin & Patrinos, Harry 2021. Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Prospects* 51, 601–609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Engzell, Per, Frey, Arun & Verhagen, Mark 2021. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118 (17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Eskelä-Haapanen, Sirpa, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Rasku-Puttonen, Helena & Poikkeus, Anna-Maija 2017. Children’s beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care* 187 (9), 1446–1459. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>
- Estola, Eila, Erkkilä, Raija & Syrjälä, Leena 2003. A moral voice of vocation in teachers’ narratives. *Teachers and Teaching* 9 (3), 239–256. <https://doi.org/10.1080/13540600309381>

- Goman, Jani, Huusko, Mira, Isoaho, Kati, Lehikko, Anu, Metsämuuronen, Jari, Rumpu, Niina, Seppälä, Hannele, Venäläinen, Salla & Åkerlund, Carola 2021. *Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenveto ja suositukset*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisu, 8 [www-lähde]. < https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/04/KARVI_0821.pdf > (Luettu 19.5.2022).
- Hanushek, Eric & Woessmann, Ludger 2020. *The Economic Impacts of Learning Losses*. OECD [www-lähde]. < <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf> > (Luettu 19.5.2022).
- Helakorpi, Satu & Kivimäki, Hannele 2021. *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Tilastoraportti 30 [www-lähde]. < https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf?sequence=1&isAllowed=y > (Luettu 19.5.2022).
- Hoikkala, Tommi & Paju, Petri 2013. *Apina pulpetissa: Ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus
- HolonIQ 2021. *Global EdTech Venture Capital Report – Full Year 2021*. [www-lähde]. < <https://www.holoniq.com/notes/global-edtech-venture-capital-report-full-year-2021/> > (Luettu 19.5.2022).
- Hyry-Breihammer, Kaisa, Hiltunen, Mirja & Estola, Eila 2014. Johdanto. Teoksessa: Hyry-Breihammer, Kaisa, Hiltunen, Mirja & Estola, Eila (toim.) *Paikka ja kasvatus*. Lapin yliopistokustannus, 4–8 [www-lähde]. < [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62959/Eeva_Kaisa_Hyry-Breihammer_Mirja_Hiltunen_Eila_Estola_\(toim.\)_Paikka_ja_kasvatus_LUP_pdfA.pdf?sequence=1](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62959/Eeva_Kaisa_Hyry-Breihammer_Mirja_Hiltunen_Eila_Estola_(toim.)_Paikka_ja_kasvatus_LUP_pdfA.pdf?sequence=1) > (Luettu 19.5.2022).
- Kankaanranta, Marja & Kantola, Kristiina 2020. *Etäopiskelun toteutuminen erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevien lasten ja nuorten osalta koronakeväänä 2020: Ensituloksia*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto & Neurospectrum Oy [www-lähde]. < <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisu-luettelo-1/julkaisujen-sivut/2020/etaopetusky-sely-tulokset.pdf> > (Luettu 19.5.2022).
- Kestilä, Laura, Kapiainen, Satu, Mesiäislehto & Merita, Rissanen, Pekka (toim.) 2022. *Covid19-epidemian vaikutukset hyvinvointiin, palvelujärjestelmään ja kansantalouteen: Asiantuntija-arvio, kevät 2022*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Raportti 4 [www-lähde]. < https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/144268/THL_Rap4_2022_Covid-seuranta_kevat_2022_web.pdf?sequence=4&isAllowed=y > (Luettu 19.5.2022).
- Kiilakoski, Tomi 2014. *Koulu on enemmän: Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 107 [www-lähde]. < https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulu_on_enemman.pdf > (Luettu 19.5.2022).
- Koskela, Teija, Pihlainen, Kaisa, Piispa-Hakala, Satu, Vornanen, Riitta, & Hämäläinen, Juha 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>
- Kovács Cerović, Tunde, Mičić, Katarina & Vračar, Selena 2021. A leap to the digital era—What are lower and upper secondary school students' experiences of distance education during the COVID-19 pandemic in Serbia? *European Journal of Psychology of Education* 37, 745–764. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00556-y>

- Lahtinen, Jenni, Haikkola, Lotta & Kauppinen, Eila 2021. ”Etäkoulu oli mukavaa ja sai enemmän vapaa-aikaa, yksinäisyys oli huono puoli” – Nuorten kokemukset etäopetuksesta korona-ajan alussa. Nuoristutkimusseura. Näkökulma: 69 [www-lähde]. < <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma69> > (Luettu 19.5.2022).
- Lasky, Sue 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21 (8), 899–916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Leskinen, Tatu 2021. *Etätyö yleistyi eniten aloilla ja alueilla, joilla sitä ennen tehtiin vähiten*. Tilastokeskus: Tieto & trendit [www-lähde]. < <https://www.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/etatyto-yleistyi-eniten-aloilla-ja-alueilla-joilla-sita-ennen-tehtiin-vahiten/> > (Luettu 19.5.2022).
- Lonka, Kirsi 2020. Selvitys koronapandemian lyhyen ja pitkän aikavälin hyvistä ja huonoista seurauksista koskien koulutusta, nuoria ja hyvinvointia. Teoksessa: *Koronapandemian hyvät ja huonot seuraukset lyhyellä ja pitkällä aikavälillä*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 1 [www-lähde]. < https://www.eduskunta.fi/FI/naine-duskuntatoimii/julkaisut/Documents/tuvj_1+2020.pdf > (Luettu 19.5.2022).
- Luukkanen, Tarja-Liisa 2011. Mitä varten koulu on olemassa? Axel Adolf Laurellin näkemyksiä koulusta 1830- ja 1840-luvuilta. *Kasvatus & Aika* 5 (1), 79–113. <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/view/68367>
- Mertala, Pekka 2018. *Two worlds collide? Mapping the third space of ICT integration in early childhood education*. Väitöskirja: Oulun yliopisto. <https://doi.org/10.31235/osf.io/tf4rk>
- Mertala, Pekka 2020. Data (il)literacy as a hidden curriculum of the datafication of education. *Journal of Media Literacy Education* 12 (3), 30–42. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-4>
- Mertala, Pekka 2021. Koulutuksen digitaalinen datafik(s)aatio. *Kasvatus & Aika* 15 (1), 43–61. <https://doi.org/10.33350/ka.100161>
- Mertala, Pekka, Palsa, Lauri & Slotte Dufva, Tomi 2020. Monilukutaito koodin purkajana: Ehdotus laaja-alaiseksi ohjelmoinnin pedagogiikaksi. *Media & viestintä* 43 (1), 21–46. <https://doi.org/10.23983/mv.91079>
- Midcalf, Lisa & Boatwright, Patricia 2020. Teacher and parent perspectives of the online learning environment due to COVID-19. *Delta Kappa Gamma Bulletin* 87 (1), 24–34 [www-lähde]. < <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0f262f41-82d1-42bc-94fc-6e68048a18a4%40redis> > (Luettu 19.5.2022).
- Niemi, Kreetta. 2021. ”The best guess for the future?” Teachers’ adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry* 12 (3), 282–300. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>
- Oinas, Sanna 2022. Digitalisaatio ja oppiminen koronaepidemian aikana. Teoksessa *Digitalisaation vaikutus oppimiseen, oppimistilanteisiin ja oppimistuloksiin: DigiVOO-hankkeen väliraportti 2022*. Tampereen yliopisto ja Helsingin yliopisto, 54–58 [www-lähde]. < <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/138448/978-952-03-2377-6.pdf?sequence=11> > (Luettu 19.5.2022).
- Opetushallitus n.d. Perusopetus [www-lähde]. < <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus> > (Luettu 4.5.2022).
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96 [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf > (Luettu 4.5.2022).

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020. *Tutkijoiden näkemyksiä koronaepidemian vaikutuksista ja tarvittavista toimenpiteistä* [www-lähde]. < <https://okm.fi/documents/1410845/4996910/Tutkijoiden+n%C3%A4kemyksi%C3%A4+koronaepidemian+vaikutuksista+ja+tarvittavista+toimenpiteist%C3%A4.pdf/c2128ade-43e4-03ac-6037-aa7b02877493/Tutkijoiden+n%C3%A4kemyksi%C3%A4+koronaepidemian+vaikutuksista+ja+tarvittavista+toimenpiteist%C3%A4.pdf?t=1586265235000> > (Luettu 19.5.2022).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021. *Erityisavustus koronapandemian vuoksi tarvittaviin toimenpiteisiin korkeakouluopiskelijoiden oppimisvajeen tasoittamisen ja opintojen etenemisen, ohjauksen ja opiskelijahyvinvoinnin tuen vahvistamiseksi ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa 2021* [www-lähde]. < <https://okm.fi/-/erityisavustus-koronapandemian-vuoksi-tarvittaviin-toimenpiteisiin-keuakouluopiskelijoiden-oppimisvajeen-tasoittamisen-ja-opintojen-etenemisen-ohjauksen-ja-opiskelijahyvinvoinnin-tuen-vahvistamiseksi-ammattikorkeakouluissa-ja-yliopistoissa-2021v> > (Luettu 19.5.2022).
- Orell, Miina, Aerila, Juli-Anna, Siipola, Mari, Keinänen, Heli, Kemppinen, Lauri, Kärki, Tomi & Koski, Pasi 2021. Perusopetuksen alimpien luokkien oppilaiden kokemuksia pandemian aikaisesta etäopetusjaksosta. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 22, 139–163. <https://doi.org/10.30675/sa.102826>
- Paananen, Reija, Ristikari, Tiina, Merikukka, Marko, Rämö, Antti & Gissler, Mika 2012. *Lasten ja nuorten hyvinvointi Kansallinen syntymäkohortti 1987 -tutkimusaineiston valossa*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 52 [www-lähde]. < https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102984/THL_RAPO52_2012_web.pdf > (Luettu 19.5.2022).
- Pantsu, Pekka 2020. Kunnat haluavat jatkaa etäkoulua myös koronakriisin jälkeen – avaa säästösauman harvaan asutuille seuduille [www-lähde]. < <https://yle.fi/uutiset/3-11317270> > (Luettu 19.5.2022).
- Perusopetuslaki 628/1998 [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> > (Luettu 19.5.2022).
- Raitasalo, Kirsimarja, Holmila, Marja & Jääskeläinen, Marke 2016. Vanhempien päihdeongelmista aiheutuvat haitat lapselle. Teoksessa Holmila, Marja, Raitasalo, Kirsi & Tigerstedt, Christoffer (toim.) *Sukupolvien sillat ja kasvamisen karikot – Vanhemmat, lapset ja alkoholi*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 83–97 [www-lähde]. < https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131418/URN_ISBN_978-952-302-738-1.pdf?sequence=1 > (Luettu 19.5.2022).
- Repo, Juuso, Poskiparta, Elisa, Herkama, Sanna & Salmivalli, Christina 2020. *Koululaisten koronakevät: kyselyn tulokset* [www-lähde]. < <https://bit.ly/koronakevat> > (Luettu 19.5.2022).
- Ristić Dedić, Zrinka & Jokić, Boris 2021. Croatian pupils' perspectives on remote teaching and learning during the COVID-19 pandemic. *Društvena istraživanja* 30 (2), 227–247. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.03>
- Ristikari, Tiina, Keski-Säntti, Markus, Sutela, Elina, Haapakorva, Pasi, Kiilakoski, Tomi, Pekkarinen, Elina, Kääriälä, Antti, Aaltonen, Mikko, Huotari, Tiina, Merikukka, Marko, Salo, Jarmo Juutinen, Aapo, Pesonen-Smith, Anna & Gissler, Mika 2018. *Suomi lasten kasvuympäristönä: Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 7 [www-lähde]. < https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137104/URN_ISBN_978-952-343-152-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y > (Luettu 19.5.2022).
- Sainio, Miia, Nurminen, Tiia, Hämeenaho, Pilvi., Torppa, Minna, Poikkeus, Anna-Maija & Aro, Tuija 2020. Koulujen henkilökunnan kokemukset oppilaiden hyvinvoinnista

- COVID-19-etäkouluaiikana: ”Osa puhkesi kukkaan. Muutamat pitivät rimaa alhaalla.” Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: *NMI-bulletin* 30 (3) [www-lähde]. < https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73695/1/Final%2520draft_pdf.pdf > (Luettu 19.5.2022).
- Salminen, Ari 2011. *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja: Opetusjulkaisuja 62 [www-lähde]. < https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf > (Luettu 19.5.2022).
- Schult, Johannes, Mahler, Nicole, Fauth, Benjamin & Lindner, Marlit 2022. Did students learn less during the COVID-19 pandemic? Reading and mathematics competencies before and after the first pandemic wave. *School Effectiveness and School Improvement* 33, 544–563. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2061014>
- Sirmiö, Outi 2016. *Constrained life chances: Intergenerational transmission of income in Finland*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1098-5>
- Sofianidis, Angelos, Meletiou-Mavrotheris, Maria, Konstantinou, Panagiota, Stylianidou, Nayia & Katzis, Kontantinos 2021. Let students talk about emergency remote teaching experience: Secondary students’ perceptions on their experience during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences* 11 (6), 268. <https://doi.org/10.3390/educsci11060268>
- Soini, Tiina, Pyhälto, Kirsi & Pietarinen, Janne 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa: Karila, Kirsti, Lipponen, Lasse & Pyhälto, Kirsi (toim.) *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 17, 6–16 [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf > (luettu 19.5.2022).
- Storey, Nathan & Zhang, Qiyang 2021. A Meta-analysis of COVID Learning Loss. *EdArXiv*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/qekw2>
- Teräs, Marko, Suoranta, Juha, Teräs, Hanna & Curcher, Marc 2020. Post-Covid-19 education and education technology ”solutionism”: A seller’s market. *Postdigital Science and Education* 2 (3), 863–878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Tiiri, Elina, Luntamo, Terhi, Mishina, Kaisa, Sillanmäki, Lauri, Klomek, Anat & Sourander, Andre 2020. Did bullying victimization decrease after nationwide school-based antibullying program? A time-trend study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 59 (4), 531–540. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.03.023>
- Tilastokeskus 2021. Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö [www-lähde]. < https://www.stat.fi/til/sutivi/2021/sutivi_2021_2021-11-30_tie_001_fi.html > (Luettu 19.5.2022).
- Ulanova, Yana & Suoranta, Mari 2021. Impact of COVID-19 on business model innovation at EdTech startups [www-lähde]. < https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/79115/RENT_Ulanova%2526Suoranta.pdf?sequence=1&isAllowed=y > (Luettu 19.5.2022).
- Vaistela, Kirsi 2019. Paluu oppimisesta opettamiseen ja kasvatus kohti aikuisuutta. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 20, 105–109. <https://doi.org/10.30675/sa.88599>
- Valtioneuvoston päätös peruskoulu- ja lukiorakennusten suunnittelun, rakentamisen ja normaalihintojen perusteista 164/1988 [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1988/19880264> > (Luettu 19.5.2022).
- Valtioneuvoston tiedepaneeli 2020. *COVID-19-kriisin haitallisten vaikutusten ehkäisemisen kestävä kehityksen periaatteiden mukaisesti* [www-lähde]. <<https://valtioneuvos->

- to.fi/documents/10616/21411573/VNK_Tiedepaneelin_raportti_200601.pdf> (Luettu 4.10.2022).
- Varpanen, Jan 2018. Subjektifikaatio ja leikki: varhaiskasvatuksen antia subjektifikaation mahdollisuuden jäsentämiselle. *Kasvatus & Aika* 12 (3), 5–18 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/75085> > (Luettu 4.5.2022).
- Virta, Marjaana, Asanti, Riitta, Junttila, Niina, Koivusilta, Leena, Koski, Pasi & Virta, Arja 2012. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koukussa? Teoksessa Lindfors, Eila (toim.). *Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampereen yliopisto, 120–134 [www-lähde]. < https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti_turvallisempaa_oppilaitosta_2012.pdf?sequen#page=12 > (Luettu 19.5.2022).
- Vuorio, Jaakko, Ranta, Matti, Koskinen, Kimmo, Nevalainen-Sumkin, Tuula, Helminen, Juhon & Miettunen, Anni 2021. *Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 4 [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31605670%20OPH%20Et%C3%A4opetuksen%20tilannekuva%20koronapandemiassa%20vuonna%202020%20verkkojulkaisu_21_03_30_0.pdf > (Luettu 19.5.2022).
- Williamson, Ben 2021. Counting learning losses. *Code acts in education* [www-lähde]. < <https://codeactsineducation.wordpress.com/2021/09/24/counting-learning-losses/> > (Luettu 19.5.2022).

KT Pekka Mertala työskentelee monilukutaidon ja digitaalisten tekstitaitojen apulaisprofessorina (tenure track) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella.