

## **Erityisopetusta etänä**

Erityisopettajien näkemyksiä tukea tarvitsevien oppilaiden  
opetuksen järjestämisestä ja osallisuuden toteuttamisesta  
etäopetuksessa

Alexi Nissinen ja Tiina Vilén

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Nissinen Alekski ja Vilén Tiina. 2021. Erityisopetusta etänä. Erityisopettajien näkemyksiä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisestä ja osallisuuden toteuttamisesta etäopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 68 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä etäopetukseen siirtymisellä keväällä 2020 oli tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämiselle ja osallisuuden toteuttamiselle erityisopettajien näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on tarjota erilaisia ratkaisumalleja toimivan ja tukea tarvitsevia oppilaita osallistavan etäopetuksen kehittämiseksi.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla ala- ja yläkoulun erityisopettajia, jotka olivat toimineet kevään 2020 aikana erityisopettajina etäopetuksessa. Tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän erityisopettajaa. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen.

Tutkimuksessa havaittiin, että erityisopettajat toteuttivat etäopetusta keskenään hyvin samankaltaisin opetustavoin- ja menetelmin. Tukea tarvitseville oppilaille järjestetty etäopetus toteutettiin pääsääntöisesti yhdistelemällä verkkokokous- ja videoneuvottelujärjestelmillä toteutettuja oppitunteja ja oppimisympäristöjä hyödyntävää itsenäistä työskentelyä. Oppisisällöissä ja opetusmenetelmissä ei tapahtunut suuria muutoksia lähiopetukseen verrattuna. Erityisopettajat kuvasivat toteuttaneensa tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta etäopetuksessa edistämällä oppilaiden kuulluksi tulemistä, mahdollistamalla yhteisöllisyyden toteutumisen ja huomioimalla oppilaiden osaamisen ja vahvuudet.

Tutkimuksessa selvisi, että tukea tarvitsevia oppilaiden osallisuuden huomioiva etäopetus edellyttää opettajan ja oppilaiden välistä yhteistyötä ja neuvonpitoa sekä erityisopettajalta kykyä ottaa huomioon erilaisten oppilaiden näkemykset ja tarpeet. Tukea tarvitsevien oppilaiden etäopetusta on tutkittu verrattain vähän, joten tutkimus tuo kouluja ja opetusta käsittelevän yhteiskunnallisen keskustelun tueksi uutta tutkittua tietoa.

Asiasanat: etäopetus, erityisopetus, osallisuus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>ETÄOPETUS</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Etäopetuksen käsite.....	7
	2.2 Etäopetuksen kehittyminen .....	8
	2.3 Etäopetuksen teoreettinen tausta .....	9
	2.4 Perusopetuksen etäopetus kansainvälisissä tutkimuksissa .....	10
	2.5 Etäopetus Suomessa .....	11
<b>3</b>	<b>ERITYISOPETUS</b> .....	<b>13</b>
	3.1 Erityisopetuksen toteuttamisen lähtökohdat .....	13
	3.2 Erityisopetuksen etäopetuksen teoreettinen tausta.....	14
<b>4</b>	<b>OSALLISUUS</b> .....	<b>15</b>
	4.1 Osallisuuden tausta .....	15
	4.2 Osallisuuden käsite .....	16
	4.3 Osallisuuden porras- tai tikapuumallit .....	17
	4.4 Osallisuuden edellytykset .....	19
	4.5 Osallisuus koulussa.....	20
	4.6 Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus .....	23
	4.7 Osallisuuden käsite tässä tutkimuksessa .....	25
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>26</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>27</b>
	6.1 Laadullinen tutkimus.....	27
	6.2 Haastattelu.....	27
	6.3 Tutkimuskohde ja tutkittavat .....	30
	6.4 Aineistonkeruuprosessi .....	32
	6.5 Sisällönanalyysi.....	32
	6.6 Eettiset ratkaisut .....	35
<b>7</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>38</b>
	7.1 Erityisopetuksen toteuttaminen etäopetusjakson aikana .....	38
	7.1.1 Opetustavat- ja menetelmät .....	38
	7.1.2 Muutokset oppisisällöissä ja opetusmenetelmissä.....	41
	7.1.3 Etäopetuksen kehittäminen .....	41
	7.2 Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus etäopetuksessa.....	42

7.2.1	Osallisuuden toteuttaminen etäopetuksessa.....	43
7.2.2	Osallisuuden haasteet etäopetuksessa .....	48
7.2.3	Osallisuuden kehittäminen etäopetuksessa .....	50
<b>8</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>52</b>
8.1	Erityisopetuksen toteuttaminen etäopetusjakson aikana .....	52
8.2	Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus etäopetuksessa.....	54
8.3	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet .....	58
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>61</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>69</b>

# 1 JOHDANTO

Vuoden 2020 alkukeväästä alkaneen koronapandemian seurauksena suomalaisessa yhteiskunnassa jouduttiin tekemään merkittäviä muutoksia ja uudistuksia, jotka kohdistuivat tavalla tai toisella koko väestöön. Myös koulujen kohdalla koronapandemian torjuminen aiheutti suuren muutoksen aiempaan: koulut suljettiin ja oppilaat siirrettiin pääasiassa etäopetukseen. Tilanne oli kouluille uusi ja etäopetus jouduttiin käynnistämään hyvin lyhyessä ajassa ilman valmiita toimintamalleja ja aiemman kokemuksen luomaa pohjaa. Erityisopetuksen näkökulmasta muutosta voi pitää erityisen suurena, sillä tukea tarvitsevat oppilaat ovat perinteissä lähiopetuksessa tottuneet saamaan hyvin tiivistä ohjausta opettajilta.

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miten etäopetus järjestettiin tukea tarvitseville oppilaille ja miten tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta pyrittiin toteuttamaan etäopetuskontekstissa keväällä 2020. Tutkimuksessa tarkastelimme edellä mainittuja teemoja erityisopettajien näkökulmasta haastatteleamalla yhdeksää erityisopettajaa. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat työskentelivät sekä ala- että yläkouluissa joko erityisluokanopettajina tai laajalaisina erityisopettajina.

Etäopetusta on perinteisesti tarkasteltu opettajan ja oppilaan fyysistä etäisyyttä kuvaavana opetuksena (Simonson, Smaldino & Zvacek 2015, 9). Määritelmä on kuitenkin laajentunut viimeisten vuosikymmenten aikana vastaamaan tämän päivän pedagogista ja teknologista oppimisympäristöä (Saykili 2018). Myös perusopetuksen etäopetukseen keskittyvä tutkimus on viime vuosien aikana lisääntynyt. Tutkimuksessa on nostettu esiin muun muassa tietotekniikkaa hyödyntävä, joustava sekä oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon ottava etäopetus. Tämän lisäksi perusopetuksen etäopetuksessa korostuu vuorovaikutteisuus ja pedagoginen suunnittelu. (DiPietro, Ferdig, Black & Preston 2008.) Tukea tarvitsevien oppilaiden etäopetukseen keskittyvää tutkimusta on vielä verrattain vähän. Tutkimuksessa on kuitenkin löydetty keinoja, joiden huomioon ottaminen edistää tukea tarvitsevien oppilaiden kouluun kiinnittymistä sekä opintojen mielekästä suorittamista (Repetto, Cavanaugh, Wayer & Liu 2010).

Oppilaiden osallisuutta yleisesti on tällä vuosituhannella tutkittu useissa tutkimuksissa niin Suomessa (Alanko 2010; Feldmann-Wojtachnia ym. 2010) kuin myös kansainvälisestikin (de Róiste, Kelly, Molcho, Gavin & Gabhainn 2012; Rönnlund 2014). Osallisuuden edistämiseen kouluissa velvoittaa niin vallitseva lainsäädäntö kuin viimeisin, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma. Osallisuus käsitteenä ei kuitenkaan ole kovin yksiselitteinen ja käsitteelle on annettu hyvin erilaisia merkityksiä eri yhteyksissä (Nivala & Ryyänen 2013, 9–10; Virolainen 2015, 101).

Koulukontekstiin sijoittuvassa osallisuuden tutkimuksessa tukea tarvitsevat oppilaat ovat jääneet perinteisesti vähemmälle huomiolle (Franklin & Sloper 2009, 7). Kuitenkin 2000-luvulla mielenkiinto myös tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden tutkimukseen on vähitellen kasvanut ja sen toteuttamista on käsitelty useissa tutkimuksissa. Monissa näistä tutkimuksista tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden on havaittu toteutuvan muita oppilaita heikommin (Carter 2008; Coster ym. 2013; Franklin & Sloper 2009). Osallisuuden toteutumisen tieltä on löytynyt myös monenlaisia haasteita ja esteitä (Coster ym. 2013; Manninen 2015; McNeilly, Macdonald & Kelly 2015). Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteutumista voidaankin pitää tätä taustaa vasten osa-alueena, johon kouluissa ja erityisopetuksessa on syytä kiinnittää huomiota.

Tässä tutkimuksessa erityisopettajien näkemyksiä etäopetuksen toteuttamisesta tarkasteltiin etäopetuksen teorian perustalta muodostamassamme viitekehysessä. Osallisuuden osalta puolestaan annoimme haastateltaville erityisopettajille mahdollisuuden määritellä osallisuuden käsitteen itse haluamallaan tavalla sen sijaan, että olisimme omaksuneet jonkin valmiin ja tarkkarajaisen osallisuuskäsityksen tutkimuksenteon pohjaksi. Osallisuuden käsite ja sen sisältö sekä siihen liitetyt merkitykset rakentuvatkin tutkimuksessa sitä kautta, mitä haastateltavat pitävät osallisuuteen liittyen tärkeänä ja merkityksellisenä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on kuitenkin sidoksissa osallisuutta käsiteltävään teoriaan, ja teorian vaikutus näkyy erityisesti tutkimuksen analyysivaiheessa. Tutkimuksessa saatuja tuloksia on mahdollista hyödyntää etäopetuksen järjestelyjen ja osallisuuden toteuttamisen kehittämisessä erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden osalta.

## 2 ETÄOPETUS

### 2.1 Etäopetuksen käsite

Etäopetuksen käsite (engl. *distance education*) määritellään tutkimuskirjallisuudessa hyvin monin eri tavoin. Tavallisesti sitä pidetään yleiskäsitteenä opetukselle, jossa oppilas ja opettaja ovat fyysisesti, sekä mahdollisesti myös ajallisesti erossa toisistaan (Simonson ym. 2015, 9). Tietotekniikan, kommunikaatiovälineiden sekä tietoteknisten sovellusten kehittyessä etäopetuksen käsite on kuitenkin saanut rinnalleen useita erilaisia etäopetuksen malleja tarkemmin kuvaavia käsitteitä.

Esimerkiksi Saykili (2018, 2) tarkastelee etäopetusta avoimen etäoppimisen käsitteellä (*open and distance learning*) korostaen erityisesti tämän päivän etäopetuksen saavutettavuutta ja oppilaslähtöistä luonnetta. Simonson ym. (2015, 5) jaottelevat etäopetuksen verkko-, (*online learning*), sulautuvaan (*blended learning*) sekä web-perustaiseen oppimiseen (*web-based learning*). Käsitteet kuvaavat etäopetuksen verkkopohjaisuuden ja lähiopetuksen välistä suhdetta, jossa verkko-opetus tarkoittaa opiskelua pääosin verkossa ja sulautuva opetus esimerkiksi lähi- ja etäopetuksen yhdistelyä. Web-perustaisessa opetuksessa puolestaan hyödynnetään verkkopohjaisuutta lähiopetuksen tukena. Lim ja Churchill (2016, 273) tuovat puolestaan esille mobiilioppimisen (*mobile learning*) käsitteen painottaen erityisesti oppimisen joustavuutta paikasta riippumatta. Tämän lisäksi Sangrà, Vlachopoulos ja Cabrera (2012, 154) nostavat esille kolmea tieteenalaa -tietotekniikkaa, viestintäteknologiaa ja kasvatustieteitä -yhdistävän etäopetuksen käsitteen e-oppiminen (*e-learning*).

Peruskoulua koskevassa pohjoisamerikkalaisessa kirjallisuudessa etäoppiminen on lähtökohtaisesti yhdistetty virtuaalisen koulun (*virtual schooling*) käsitteeseen. Virtuaalisella koululla tarkoitetaan opetuksen suunnittelua ja toteuttamista täysin verkkoympäristössä (Simonson ym. 2015, 5–6, 33, 36). Perusopetuksen etäopetus on yhdistetty lisäksi sulautuvan etäoppimisen käsitteeseen (Smith & Basham 2014).

Hodges, Moore, Lockee, Trust ja Bond (2020) sekä Trust ja Whalen (2020) ovat lisäksi kuvanneet esimerkiksi koronapandemiaa seurannutta, tilapäistä ja hyvin nopeaa siirtymistä etäopetukseen äkillisen etäopetuksen käsitteellä (*emergency remote learning*). Käsitteessä yhdistyy kuvaus etäopetuksesta asynkronisen ja synkronisen opetuksen vuorotteluna. Asynkroninen tarkoittaa oppimista itsenäisesti esimerkiksi erilaisia oppimisalustoja hyödyntäen ja synkroninen puolestaan taas opettajan ja oppilaiden yhdessä toteuttamaa opetustapahtumaa esimerkiksi videoneuvottelujärjestelmän välityksellä. (Shamir-Inbal & Blau 2021, 2; Smith & Basham 2014, 128.)

## 2.2 Etäopetuksen kehittyminen

Etäopetuksen toteuttamisen tavat ovat kehittyneet teknologian edistymisen myötä kirjekurssein käytävästä opiskelusta tämän päivän teknologiavälitteiseen etäopiskelumalliin. Anderson & Simpson (2012), Kentnor (2015) sekä Simonson ym. (2015, 36–39) erottelevat etäopetuksen historiallisesta kehityksestä kirjekurssien, radion ja television sekä online- ja internet- opetuksen aikakaudet. Johnston (2020) korostaa aikakausien rakentuneen toistensa päälle ja jokaisen niistä edelleen esiintyvän joissain määrin etäopetuksen toteuttamisen mallina.

Etäopetuksen historia ulottuu yhdysvaltalaisen Boston Gazette -lehden vuonna 1728 julkaisemaan, kirjekursseilla suoritettavaan pikakirjoituskurssiin (Johnston 2020, Kentnor 2015, 23). Euroopassa etäopetus yleistyi merkittävästi 1800-luvulla (Kentor 2015, 23; Simonson ym. 2015, 36). Radio- ja televisiotekniikan kehittyminen ja parempi saavutettavuus 1920–1970-lukujen aikana johti telekommunikaation hyödyntämiseen etäopetuksessa. Telekommunikaatiota hyödynnettiin etäopetuksessa muun muassa sokeiden opettamisessa sekä uusien kielten opiskelussa. (Simonson ym. 2015, 38.) Kirjekurssit ja telekommunikaatioon perustuva etäopetus perustuivat behavioristisille ja opettajajohtoisille opetusmenetelmille siitäkkin huolimatta, että ymmärrys vuorovaikutuksellisen opetuksen tärkeydestä oli herännyt (Anderson & Simpson 2012, 4).

Edellä mainittuja aikakausia seurasi verrattain nopeasti nykyaikainen tietokonevälitteinen etäopetus tietotekniikan ja internetin kehittyessä 1980-luvun



aikana (Johnston 2020; Simonson ym. 2015, 38). Uusi teknologia mahdollisti kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen ja tiedon sosiaalisen rakentumisen etäyhteyksien avulla. Online-opetus tarjosi mahdollisuuden myös opetuksen rajaamiseen eri aihepiireihin, pienemmät oppilasryhmät, ajasta ja paikasta riippumattomaan vuorovaikutuksen sekä oppilaslähtöisen etäopetuksen (Anderson & Simpson 2012, 4–5.)

### 2.3 Etäopetuksen teorettinen tausta

Etäopetuksen toteuttaminen on lisääntynyt nopeasti viimeisten vuosikymmenten aikana kommunikaatio- ja viestintätekniiikan kehittyessä (Barbour, Archambault & DiPietro 2013, 1). Perinteisesti etäopetusta on kuvailtu epätavalliseksi opetusmalliksi erona lähiopetukselle tyypilliselle, opettajan ja oppilaan kasvokkain tapahtuvalle opiskelulle (Simonson ym. 2015, 9). Teoreettisen, pedagogisen sekä teknologisen ymmärryksen kehittymisen myötä etäopetuksen määritelmää on kuitenkin päivitetty vastaamaan 2000-luvun tarpeita (Anderson & Simpson 2012; Saykili 2018). Etäopetuksessa tapahtuvat muutokset ovatkin sidoksissa yhteiskunnan teknokulttuurisiin muutoksiin ja eri aikakausien pedagogisiin sekä filosofiaan näkemyksiin (Saykili 2018, 3).

Monet nykyaikaisista etäopetuksen määritelmistä ovat rakentuneet etäopetuksen pioneeritutkijoiden, kuten Mooren (2013, 66–84) transaktionaalisen etäisyysteorian sekä Keeganin (1996, 1980) etäopetuksen määritelmien perustalle. Moore (1973, 2013) on kuvannut etäopetusta pedagogisena käsitteenä, johon sisältyy opettajan ja oppilaan välinen opetuksellinen dialogi, suunnitelmallinen opetuksen järjestäminen sekä oppilaan autonomia. Keegan (1980, 1996, 34) puolestaan loi jo 1980-luvulla etäopetukselle hyvin vakiintuneen määritelmän, jonka mukaan:

1. Etäopetus on opettajan ja oppilaan fyysistä etäisyyttä
2. Etäopetus on instituution järjestämää opetusta
3. Etäopetuksessa hyödynnetään tietoteknisiä ratkaisuja
4. Etäopetukseen sisältyy kahdensuuntainen vuorovaikutus, jossa myös oppilaalla on mahdollisuus aloittaa opetuksellinen dialogi

5. Etäopetus sisältää mahdollisuuden satunnaisiin tapaamisiin sekä didaktisessa että sosiaalisessa merkityksessä
6. Etäopetus on tehdasmallinen (*fordistinen*) opetuksen muoto.

Esimerkiksi Saykili (2018) on pyrkinyt päivittämään etäopetuksen käsitteen määritelmän vastaamaan 2000-luvun toteutusta aikaisemmat viitekehykset huomioiden. Saykili (2018, 5) määrittelee etäopetuksen koulutusmuotona, jossa fyysisesti erillään olevat oppimisen ohjaajat ja oppilaat yhdistetään suunnitelmallisen ja jäsennellyn oppimiskokemuksen ympärille. Opiskelu tapahtuu monisuuntaisten mediakanavien avulla mahdollistaen osapuolten keskinäisen vuorovaikutuksen. Määritelmässä korostuu erityisesti opettajan käsitteen korvaaminen ohjaajalla, mikä kuvastaa tämän päivän etäopetuksen oppilaslähtöistä luonnetta.

## 2.4 Perusopetuksen etäopetus kansainvälisissä tutkimuksissa

Etäopetuksen perinteisesti korkeakouluopetukseen painottunut tutkimus on luonut pohjaa peruskouluihin keskittyvän etäopetuksen tutkimukselle (Rice 2006, 426). Perusopetuksen etäopetuksen tutkimus käynnistyi 1990-luvulla ja on lisääntynyt merkittävästi 2000-luvun aikana (Arnersen, Hveem, Short, West & Barbour 2019, 41; Toppin, I. & Toppin, S. 2015, 1573). Perusopetuksessa etäopetusta on järjestetty erityisesti oppilaille, joiden välimatkat kouluun ovat pitkiä, koulun resurssit riittämättömiä tai perheen elämä liikkuvaa. Tämän lisäksi peruskoulun etäopetusta on hyödynnetty kouluun kiinnittymisessä kasvaneen koulukeskeyttämisen riskissä oleville oppilaille sekä ratkaisuna koulukiusaamiselle. (Toppin, I & Toppin, S. 2015, 1572.)

Moore-Adams, Jones ja Cohen (2016, 334–335) ovat tutkineet perusopetuksen etäopetuksen järjestämistä opettajien näkökulmasta teknologisen, pedagogisen sekä sisältöosaamisen viitekehysten avulla. Tutkimus vahvistaa DiPietron ym. (2008) tutkimuksen tuloksia etäopetuksen onnistuneista käytänteistä. Tutkimuksessa etäopetuksen onnistumisen edellytyksinä nähtiin muun muassa opettajien riittävät tietotekniset taidot ja kiinnostus teknologisia opetusohjelmia- ja

laitteita kohtaan, joustavat aikataulut, erilaisten oppimisen tarpeiden huomiointi, opetuksen vuorovaikutteisuus, pedagoginen suunnittelu sekä sitoutuminen etäopetuksen toteuttamisen malliin.

Myös Toppin, I. ja Toppin, S. (2015, 1575–1576) korostavat toimivan perusopetuksen etäopetuksen osatekijöinä teknologian käyttöä sekä pedagogista suunnittelua. Etäopetuksen onnistuminen edellyttää, että teknologia on luotettavaa, yksinkertaista ja helppoa käyttää. Opetuksen suunnittelun tulee puolestaan olla oppilaslähtöistä ja vastata pedagogisesti kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Eriyistä huomiota tulisi kiinnittää vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen sekä oppilaiden ja opettajien että opettajakollegoiden välillä.

## 2.5 Etäopetus Suomessa

Etäopetuksen järjestäminen Suomessa yleistyi merkittävästi vuoden 2020 aikana koronapandemian torjuntatoimien seurauksena. Nopea etäopetukseen siirtyminen maaliskuussa 2020 merkitsi koulutyön jatkamista tietoteknisten sovellusten avulla perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Kansainvälisessä vertailussa Suomessa onnistuttiin kevään 2020 perusopetuksen etäopetuksen järjestämisessä poikkeuksellisen hyvin. (Loima 2020, 66–67.)

Etäopetusta käsittelevää tutkimusta on tehty Suomessa rajallisesti. Lauerma (2000) on tutkinut Utsjoen kyläkoulujen perusopetuksen sulautuvan opetuksen toteuttamista 1990-luvun aikana. Lauerma (2000, 39–40) havaitsi tutkimuksessaan etäopetuksen onnistumisen olleen vahvasti yhteydessä opetuksen pedagogiseen suunnitteluun, yhteistyön toteuttamiseen ja opetuksen arviointiin. Lisäksi tutkimuksessa todettiin vuorovaikutuksen mahdollistavien videoneuvottelusovellusten soveltuvan etäopetusmenetelmäksi. Myös sähköpostin käyttäminen palautteen antamisessa tuki oppilaiden positiivista oppimiskokemusta.

Etäopetuksen tietoteknistä toteuttamista on tutkittu Suomessa Opetushallituksen rahoittaman valtakunnallisen selvityshankkeen avulla vuonna 2012 (Nummenmaa 2012a). Tutkimuksessa opettajat arvioivat tieto- ja viestintäteknikan (TVT) käyttötaitojaan sekä niiden hyödyntämistä pedagogisiin tarkoituksiin.

Opettajat kuvasivat käyttötaitonsa hyväksi ja pedagogiset TVT-taitonsa tyydyttäväksi. Loima (2020, 66) korostaa suomalaisten opettajien onnistuneen kevään 2020 etäopetusjakson aikana erityisesti tietotekniikan hyödyntämisessä. 75 % prosentilla opettajista oli kokemuksia erilaisista virtuaalisista oppimisympäristöistä jo ennen etäopetukseen siirtymistä.

Nummenmaa (2012a, 5–6) havaitsi tutkimuksessaan opettajien hyödyntävän etäopetuksessa pääasiassa sähköisiä oppimisalustoja, videoneuvottelulaitteistoja, sähköpostia sekä kotia ja koulua yhdistäviä sovelluksia, kuten Wilmaa. Opettajat kertoivat käyttäneensä vain vähän sosiaalisen median palveluita opetuksessaan, mutta mediapalvelut olivat olleet käytössä yli puolilla tutkimukseen vastanneista. Nummenmaa (2012a, 6) tuo tutkimuksessaan esille myös etäopetuksen toteuttamisen haasteita. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kohtasivat vastoinkäymisiä tietotekniikassa ja opetuksen pedagogisessa toteuttamisessa. Tietotekniset ongelmat koskivat lähtökohtaisesti verkkoyhteyksien toimimattomuutta sekä tietoteknisten laitteiden riittämättömyyttä opetuksen toteuttamiseksi. Pedagogiset haasteet puolestaan ilmenivät vuorovaikutuksen puutteellisessa toteutumisessa, opetuksen arvioinnissa ja oppilaiden motivoimisessa. Eriytyisen ongelmallisena nähtiin sanattoman viestinnän puute, mikä teki vuorovaikutussuhteista etäisiä. Opettajat kokivat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen etäopetuksen keskeisimpänä osa-alueena ja siten oppilaiden välistä vuorovaikutusta tärkeämpänä (Nummenmaa 2012b, 27). Loima (2020, 66) taas sai tutkimuksessaan selville, että oppilaat kaipasivat kevään 2020 etäopetuksessa erityisesti sosiaalista kanssakäymistä vertaistensa kanssa ja arvostivat joustavaa opetuksen järjestämistä. Oppilaat kertoivat myös etäopetuksen lopettaneen koulukiusaamisen etäopetuksen ajaksi.

## 3 ERITYISOPETUS

### 3.1 Erityisopetuksen toteuttamisen lähtökohdat

Perusopetuksen erityisopetusta määrittelevät Suomessa erityisesti perusopetuslaki (628/1998), oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) sekä kevään 2020 koronapandemian osalta tartuntatautilaki (1227/2016). Lisäksi koronapandemian seurauksena perusopetuslakiin (628/1998) tehtiin poikkeuksellisten opetusjärjestelyiden lisäys 20a§ (628/1998), joka turvaa erityisen tuen oppilaiden lähiopeutusmahdollisuuden myös poikkeusoloissa.

Erityisopetuksen keskeinen tehtävä on pyrkiä ehkäisemään mahdollisia oppimisvaikeuksia, tunnistaa oppilaiden tuen tarpeita sekä suunnitella opetusta yksilöllisesti oppilaan vahvuudet ja oppimisen tarpeet huomioiden. Oleellista erityisopetuksessa on sen pedagoginen sisältö opetuksen paikasta riippumatta. (Opetushallitus 2014, 39, 61.)

Suomessa erityisopetusta toteutetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 61) mukaisesti kolmiportaisen tuen mallilla, johon sisältyy yleisen, tehostetun sekä erityisen tuen portaavat. Yleistä tukea voidaan tarjota kaikille oppilaille heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä se edellytä tuen päätöstä. Mikäli oppilaan yleinen tuki havaitaan riittämättömäksi, oppilaille tarjotaan ensin säännöllistä tehostettua tukea ja tämän jälkeen tarvittaessa erityistä tukea.

Tehostetun ja erityisen tuen portailla keskeinen lähtökohtana on pedagogisen arvion laatiminen yhdessä oppilaan, oppilaan huoltajien sekä moniammatillisen työryhmän kanssa. Pedagoginen arvio sisältää oppilaskohtaiset tavoitteet, selvityksen opetuksen pedagogisista ratkaisuksista, yhteistyötahojen määrittelemisen sekä tuen seurannan ja arvioinnin. Erityisen tuen oppilaille luodaan lisäksi henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joka sisältää pedagogisen arvion ja erityisen tuen päätöksen sisällön. (Opetushallitus 2014, 62–69.) Tilastokeskuksen (2020) peruskoulua koskevan selvityksen mukaan suomalaisista oppilaista 11,6 % sai tehostettua ja 8,5 % erityistä tukea vuoden 2019 aikana.

### 3.2 Erityisopetuksen etäopetuksen teoreettinen tausta

Tukea tarvitsevien oppilaiden etäopetusta on tutkittu verrattain vähän perusopetuksen kontekstissa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Tutkimukset keskittyvät pääasiassa pohjoisamerikkalaiseen virtuaalisen kouluympäristöön (Carnahan & Fulton 2013; Repetto ym. 2010; Smith & Basham 2014).

Repetto ym. (2010, 93) tuovat esille tukea tarvitsevien oppilaiden etäopetuksen viisi päätekijää, jotka huomioon ottamalla voidaan edistää tukea tarvitsevien oppilaiden etäoppimista ja erityisesti etäkouluun kiinnittymistä. Tutkijat kuvaavat onnistuneen etäopetuksen toteuttamisen sisältävän koulun merkityksen näkemisen tulevaisuuden suunnitelmien mahdollistajana (*connect*), turvallisen ja positiivisen kouluympäristön (*climate*), itsesäätelytaitojen opettamisen ja tukemisen (*control*), tehokkaan ja toimivan opetuksen toteuttamisen ja ohjauksen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi (*curriculum*) sekä välittävän yhteisön, jossa oppilaat voivat kokevat olevansa arvostettuja (*caring community*). Smith ja Basham (2014, 131) puolestaan nostavat tukea tarvitsevien oppilaiden etäopetuksen onnistumisen lähtökohdaksi fyysisen, sensorisen ja kognitiivisen opetuksen saavutettavuuden sekä oppilaille sopivan opetuksen sisällön. Toppin, I. ja Toppin, S. (2015, 1588) vahvistavat saavutettavuuden merkitystä tuoden esille tietotekniikan luomia mahdollisuuksia, kuten erilaisten puhe- ja viestintäsovellusten käyttöä opetuksessa.

Carnahan ja Fulton (2013, 51–52) ja Smith ja Basham (2014, 133) korostavat lisäksi tukea tarvitsevien oppilaiden etäopetuksen edellytyksenä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista sekä opetuksen mukauttamista oppilaiden tarpeisiin. Tutkimukset vahvistavat myös tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeen säilyvän siirryttäessä etäopetukseen (Carnahan & Fulton 2013; Loima 2020, 66).

## 4 OSALLISUUS

### 4.1 Osallisuuden tausta

Suomessa osallisuuden käsite on tullut tunnetuksi ja lasten ja nuorten osallisuuden edistäminen merkittäväksi tavoitteeksi erityisesti 2000-luvun kuluessa (Kii-lakoski ym., 2012, 270; Nivala & Ryyänen 2013, 9). Lasten osallisuuden edistämisen tietynlaisena merkkipaaluna voi pitää YK:n lapsen oikeuksien sopimusta (60/1991), jossa lasten oikeus osallisuuteen määriteltiin yhdeksi perusoikeuksista. Lasten ja nuorten oikeus osallisuuteen on huomioitu sittemmin kattavasti myös kansallisessa lainsäädännössä. Kansallisen lainsäädännön osalta oikeus lasten ja nuorten osallisuuteen tuodaan eri tavoin esiin perustuslaissa (731/1999), lastensuojelulaissa (417/2007), oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013), kuntalaissa (410/2015), nuorisolaissa (1285/2016) ja perusopetuslaissa (628/1998). Perusopetuslain (628/1998) 47a§:n mukaan ”opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista”. Myös uusimmassa, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH 2014) osallisuus mainitaan lukuisia kertoja. Opetussuunnitelmassa tuodaan muun muassa esiin, että ”koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta” (Opetushallitus 2014, 22).

Lasten ja nuorten osallisuuden edistämiseen velvoittavat siten niin kansainväliset sopimukset, kansallinen lainsäädäntö kuin uusi opetussuunnitelmaakin. Sopimukset, lainsäädäntö ja opetussuunnitelma jättävät kuitenkin varsin avoimeksi sen, *miten* osallisuutta lasten ja nuorten kohdalla tulisi edistää. Tässä tutkimuksessa olemmekin kiinnostuneita saamaan selville, millaiselta osallisuus ja sen toteuttaminen näyttäytyy etäopetuksessa tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla erityisopettajien kuvaamana.

## 4.2 Osallisuuden käsite

Osallisuuden käsitteen määrittely ei ole kovin yksinkertaista, sillä käsitteelle voidaan antaa monia eri merkityksiä ja sitä käytetään tutkimuskirjallisuudessa mitä erilaisemmin tavoin. Käsitteellä ei ole myöskään löydettävissä suoraa vastinetta muista kielistä. (Kiili 2006, 25; Nivala & Ryytänen 2013, 9–10; Virolainen 2015, 101.) Nivalan ja Ryytänen (2013, 18) mukaan osallisuutta taas on usein pidetty vain pelkkänä päämääränä ilman, että käsitteelle olisi määritelty minkäänlaista konkreettista sisältöä.

Useat tutkijat ovat nostaneet osallisuuden lähikäsitteenä esiin osallistumisen (Hanhivaara 2006, 29; Nivala ja Ryytänen 2013, 20; Virolainen 2015, 101–102). Esimerkiksi Virolainen (2015, 101–102) ei ole tehnyt eroa käsitteiden välille. Toisaalta useat tutkijat ovat löytäneet käsitteiden väliltä myös eroavaisuuksia. Nivala ja Ryytänen (2013, 26) näkevät osallistumisen toimintana, joka voi kyllä edistää osallisuutta, mutta joka ei vielä itsessään edusta sitä. Alanko (2010, 57) puolestaan kokee osallistumisen olevan sosiaalista kanssakäymistä muiden kanssa, kun taas osallisuus liittyy subjektin kokemukseen tässä kanssakäymisessä. Myös Kiili (2006, 37) korostaa yksilön kokemaa tunnetta tekijänä, joka erottaa osallisuuden osallistumisesta.

Keskeisinä osallisuuden lähikäsitteinä on nostettu lisäksi esiin ainakin osallistaminen (Virolainen 2015, 102), valtaistaminen (Gretschel 2002, 94; Virolainen 2015, 102), toimijuus (Turja & Vuorisalo 2017, 29) ja inkluusio (Hanhivaara 2006, 33). Osallisuutta on usein myös tarkasteltu vastakohtana syrjäytymiselle ja osattomuudelle (Hanhivaara 2006, 35; Myllyniemi 2014, 5; Nurmi 2011, 6). Virolainen (2015, 102) hahmottaa osallistamisen kuitenkin pääasiassa yrityksenä lisätä osallistumista, ja valtaistamisen puolestaan vaikutusmahdollisuuksien parantamisena. Turja ja Fonsén (2010,32) taas näkevät osallistamisen käsitteen käytössä vaarana sen, että siinä lapsi herkästi nähdään vain pelkkänä toimenpiteiden kohteena. Toimijuuden osalta Turja ja Vuorisalo (2017, 29) puolestaan hahmottavat sen yksinkertaisesti toimintana, joka johtaa erilaisiin lopputuloksiin, kun taas heille osallisuus edustaa toimintaa, jonka perustana on vastavuoroisuus. Hanhivaara (2006, 30) taas on pitänyt osallisuuden tarkastelua syrjäytymisen vastakohtana ongelmallisena lähestymistapana, sillä siinä huomio on vaarassa kiinnittyä



ainoastaan sellaisiin yksilöihin, jotka ovat alttiita syrjäytymiselle. Osallisuuden käsitettä onkin mahdollista lähteä tarkastelemaan ja purkamaan tätä kautta, miten se eroaa siihen liittyvistä lähikäsitteistä.

Nivalan ja Ryynäsen (2013, 18–19) mukaan osallisuuden käsitettä on yleensä tarkasteltu kaksijakoisesti: yhden viitekehyksen muodostaa sosiaalinen osallisuus, jolle leimallisena piirteenä on kuuluminen johonkin ja toisen lähestymistavan yhteiskunnallinen osallistuminen, joka pohjautuu ajatukseen vaikuttamisesta ja aktiivisesta kansalaisuudesta. Nurmi (2011, 6) puolestaan näkee erilaisten osallisuuteen liittyvien tulkintojen yhdistävänä tekijänä osallisuuden näkemisen yksilön ominaisuutena. Eri tutkijat ovat lisäksi määritelleet osallisuuden käsitteeseen kuuluviksi erilaisia ominaisuuksia. Esimerkiksi Booth ja Ainscow (2002, 3) pitävät osallisuuden keskeisinä ominaispiirteinä yhteistyötä ja yhteistä oppimista sekä hyväksytyiksi ja arvostetuiksi tulemisen kokemista. Myös Hanhivaaran (2006, 32) sekä Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2012, 181) osallisuuskäsityksissä korostuvat yhteisyys ja yhteisöllisyys: kuuluminen johonkin ryhmään tai yhteisöön. Nurmi (2011, 6) taas korostaa osallisuuden perustana niinkään yhteisön jäsenyyttä, mutta lisää osallisuuden ominaispiirteiksi myös kuuluksi tulemisen, mielipiteen ilmaisun ja toimijoiden oman näkökulman näkymisen päätöksenteossa.

### **4.3 Osallisuuden porras- tai tikapuumallit**

Osallisuuden toteutumista on usein pyritty havainnollistamaan erilaisten porras- tai tikapuumallien avulla. Porras- tai tikapuomalleissa jokainen askelma muodostaa oman osallisuuden tason. Mitä ylemmäksi portailla tai tikapuilla nousee, sitä vahvempaa osallisuus on. (Oranen 2008, 9.) Tunnetuista osallisuuden porras- tai tikapuomalleista vanhin on Arnsteinin (1969) kahdeksanportainen, osallisuutta koko yhteiskunnan tasolla tarkasteleva osallisuuden malli, josta Hart (1992) muotoili oman, lasten osallisuutta tarkastelevan versionsa. Arnsteinin (1969) mallissa portaat on jaettu kolmeen kategoriaan: ei osallisuutta, näennäinen osallisuus sekä itsenäinen päätöksenteko. Vaatimattominta osallisuuden

tasoa mallissa edustaa manipulaatio ja korkeinta kansalaisen itsenäisen päätöksenteko. Gretschel (2002, 83) on kritisoinut Arnesteinin (1969) osallisuusmallia siitä, että sen ylin osallisuuden taso (kansalaisen itsenäisen päätöksenteko) on nuorten osallisuuden edistämässä haasteellinen, sillä se voi johtaa tulkintaan, jossa osallisuuden on oltava täysin nuorten ehdoilla toimivaa ja aikuisten tehtäväksi jää vain seurata nuorten tekemisiä sivusta. Gretschel (2002, 83) pitää aikuisten läsnäoloa nuorten osallisuuden edistämässä kuitenkin olennaisena, ja sen puute saattaa toimia jopa osallisuuden esteenä tai johtaa erilaisiin epäonnistumiseen nuorten itse toteuttamissa hankkeissa.

Arnesteinin (1969) mallin perustalle rakennetussa Hartin (1992) lasten osallisuutta tarkastelevassa osallisuuden mallissa Gretschelin (2002, 83) esittämä kritiikki tulee huomioiduksi, sillä siinä ylintä osallisuuden tasoa edustaa lapsilähtöinen, mutta samalla aikuisten ja lasten yhteistyöhön perustuva päätöksenteko. Hartin (1992) mallissa ei myöskään erotella erikseen Arnesteinin (1969) tavoin näennäisen osallisuuden kategoriaa, vaan mallissa kategoriat perustuvat dikotomiseen ei-osallisuutta ja osallisuuden tasot- jaotteluun. Kolmas osallisuuden tunnettu porrastai- tai tikapuumalli on Shierin (2001) viisiportainen malli, joka toimii jatkumona Arnesteinin (1969) ja Hartin (1992) malleille. Arnesteinista (1969) ja Hartista (1992) poiketen Shier (2001) ei erottele mallissaan lainkaan tasoja, jotka eivät edusta osallisuutta. Samalla hän tuo jokaiselle tasolle tai portaalalle mukaan aikuisten mahdollisuudet, velvoitteet ja valmiudet osallisuuden edistämiseen liittyen.

Porrastai- tai tikapuumalleja kohtaan on esitetty runsaasti kritiikkiä. Esimerkiksi Nivala ja Ryyänen (2013, 23) näkevät, etteivät mallit juuri täsmennä osallisuuden käsitteen sisältöä, vaan perustuvat pääasiassa vain erilaisten osallistumismuotojen jaotteluun. Samalla Nivala ja Ryyänen (2013, 23) näkevät ongelmallisena malleihin sisäänrakennetun ajatuksen siitä, että olisi koko ajan pyrittävä kohti ylintä osallisuuden tasoa, vaikka joissain tilanteissa merkityksellisin osallisuuden taso saattaisi löytyä alemmilta portailta. Kirby ja Gibbs (2006, 211) ovat puolestaan kritisoineet malleja niiden hierarkkisuudesta, vaikka todellisissa tilanteissa eri portaajat tai tikapuiden askelmat saattavat limittyä toisiinsa, ja askelmilla saatetaan tehdä samassakin tilanteessa matkaa eri suuntiin. Kritiikkinä

hierarkkisille malleille Kirby, Lanyon, Cronin ja Sinclair (2003, 21–23) ovat esitelleet oman osallisuuden nelitasoisen mallin, jossa tasot ovat yhtä arvokkaita suhteessa toisiinsa ja osallisuuteen. Sinclair (2004, 108) näkeekin porrastai tikapuumallien tasojaottelun vain yhtenä tapana hahmottaa osallisuutta, ja vaatii niiden rinnalle esimerkiksi osallisuuteen liittyvien kontekstien analyttistä tarkastelua.

#### 4.4 Osallisuuden edellytykset

Lasten ja nuorten osallisuus ei toteudu itsestään, vaan vaatii tuekseen erilaisia toimenpiteitä. Nivalan ja Ryytäsen (2013, 27) mukaan osallisuus edellyttää paitsi osallistumista, mutta myös tunnetta kuulumisesta yhteisöön. Kiilin (2006, 26, 91) mukaan taas yhteiskunnan eri toiminnot ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat keskeisesti siihen, miten lapset pääsevät osallistumaan: osallisuutta edistäviä tai mahdollisesti estäviä tekijöitä ovat erilaiset resurssit ja pääsy niihin sekä valtahierarkiat ja niiden luomat rajoitukset. Oranen (2008, 9) puolestaan näkee osallisuuden edellytyksenä oikeuden saada tietoa ja tilaisuuden vaikuttaa asioihin. Myös Kirby ym. (2003, 12) Sinclair (2004, 111) sekä Turja ja Vuorisalo (2017, 37) ovat korostaneet kuulluksi tuleamisen ohella mahdollisuutta vaikuttaa päätöksentekoon osallisuuden edellytyksenä.

Turja ja Vuorisalo (2017, 29, 37–38) puolestaan ovat nostaneet osallisuuden toteutumisen edellytyksiksi muun muassa aikuisten ja lasten välisen vastavuoroisen luottamuksen, yhteisen kommunikointikielen, riittävän tietopohjan ja oikeanlaisen tunnetilan. Franklin ja Sloper (2006, 9–11) taas näkevät osallisuuden edellytyksinä tarkan käsityksen siitä mihin ollaan pyrkimässä, joustavat ja asianmukaiset metodit osallisuuden edistämiseksi, riittävät resurssit sekä aikuisten ja oppilaiden osallisuutta edistävän koulutuksen ja kehittymisen. Lisäksi Kirby ym. (2003, 86–96) nostavat esiin osallisuuden edellytyksinä osallisuutta tukevan ympäristön, joka rakentuu aikuisten ja lasten väliselle kunnioitukselle ja luottamukselle ja jossa lapsille annetaan palautetta ja riittävää tukea, kunnioitetaan heidän päätöksiään ja pyritään vähentämään toimijoiden välistä valtaepätasapainoa. Lopuksi Alanko (2010, 58), Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2012, 281) sekä Sin-

clair (2004, 111) ovat myös esittäneet tärkeän huomion siitä, että osallisuuden tulisi aina perustua vapaaehtoisuudelle, jolloin siihen sisältyy aina myös mahdollisuus olla osallistumatta tai osallistua omien halujensa mukaan.

## 4.5 Osallisuus koulussa

Osallisuuden edistämiseen kouluissa velvoittavat niin vallitseva lainsäädäntö (erityisesti perusopetuslaki 628/1998) kuin myös uusin, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma kuten olemme jo aiemmin tässä tutkimuksessa tuoneet esille. Esimerkiksi Kiili (2006, 92) on korostanut koulua osallisuuden merkittävänä toimintakenttänä lasten ja nuorten viettäessä siellä ison osan ajastaan.

Jo aiemmin tässä tutkimuksessa on käynyt ilmi, että osallisuuden käsite on mahdollista määritellä monin eri tavoin, ja sama pätee sovellettaessa osallisuuden käsitettä koulukontekstiin. Esimerkiksi Turja ja Vuorisalo (2017, 35) ovat määritelleet osallisuuden koulukontekstissa ”pedagogisena vastauksena kysymykseen, miten lasten toimijuus toteutuu”. Boothille ja Ainscowille (2002, 3) osallisuus koulussa näyttäytyy oppilaan mahdollisuutena opiskella, tehdä yhteistyötä, jakaa kokemuksia toisten oppilaiden kanssa sekä kokea olevana hyväksytty ja arvostettu. Boothin ja Ainscow’n (2002,3) määritelmässä korostuu selvästi inklusion merkitys. Myös esimerkiksi Hanhivaara (2006) on yhdistänyt inklusion koulukontekstissa tapahtuvaan osallisuuteen.

Hanhivaara (2006, 36) määrittelee osallisuuden koulussa oppilaan ja opettajan tasa-arvoiseksi vuorovaikutukseksi, jossa painottuu yhteistoiminnallinen, konstruktivistinen tiedonrakennus ja jossa oppilas voi kokea tulevaisuutensa nähdyksi ja kuulluksi. Hanhivaara (2006, 36) kuitenkin korostaa, että osallisuutta koulussa ei ole syytä tarkastella ainoastaan yksittäisen oppilaan oikeuksien näkökulmasta, vaan osallisuuteen liittyy aina velvollisuus huolehtia siitä, että kaikki saavat äänensä yhtäläisesti kuuluviin ja pääsevät osaksi luokan tai koulun toimintaa. Gellin ym. (2012, 95) puolestaan ovat korostaneet lähestymistavassaan sitä, että osallisuutta tulisi tarkastella ottaen huomioon myös koko koulu sekä ympäröivä yhteiskunta. Lisäksi Hanhivaara (2006, 36) on nostanut esiin osallisuuden ja osallis-

tumisen eron koulukontekstissa, jossa osallisuus näyttäytyy oppilaiden aktiivisena toimintana osana koulu- tai luokkayhteisöä ja osallistuminen taas lähinnä passiivisena läsnäolona, jonka toteutumiseksi riittää esimerkiksi oppilaan saapuminen oppitunneille. Alanko (2010, 57) on myös määritellyt osallisuuden koulussa ”paradoksaaliseksi ilmiöksi”, jossa koulu samanaikaisesti paitsi pyrkii edistämään oppilaiden osallisuutta, mutta samalla myös rajoittaa näiden pyrkimyksiä erilaisten toimenpiteiden avulla.

Useat tutkijat ovat nostaneet esiin opettajan keskeisen roolin oppilaiden osallisuuden edistämässä ja toteutumisessa kouluympäristössä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010; Le Borgne & Tisdall 2017; Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala 2014). Le Borgne ja Tisdall (2017, 128) esimerkiksi korostavat aikuisen taidon merkitystä tunnistaa ja muodostaa käsityksiä lasten kyvyistä lasten osallisuuden toteutumisen tukemisessa. Myös Bae (2009, 395) on painottanut sitä, että oppilaiden osallisuuden toteuttamisen keskeisenä lähtökohtana on, että opettaja hahmottaa lasten kyvyt ja pyrkii kehittämään niitä. Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2010, 157) puolestaan havaitsivat tutkimuksessaan sen, kuinka opettaja omalla toiminnallaan kykeni tukemaan lasten osallisuutta kuuntelemalla heidän ehdotuksiansa, esittämällä kysymyksiä, osoittamalla kiinnostusta, arvostamalla heidän näkemyksiään, huomioimalla lasten intressit ja tarpeet sekä edistämällä osallistumista yhteisiin aktiviteetteihin. Myös Turjan (2007, 174–175, 193) mukaan osallisuuden toteutuminen edellyttää opettajilta oppilaiden omien, yksilöllisten lähtökohtien ja kykyjen ymmärtämistä, arvostavaa suhtautumista lasten ajatuksiin sekä uteliasta suhtautumista uusiin toimintatapoihin.

Osallisuuden toteuttamiseen kouluympäristössä liittyy monia etuja, mutta samalla myös lukuisia haasteita. Turjan (2007, 170–171) mukaan osallisuuden edistämisen etuina voidaan pitää ainakin oppilaiden metakognitiivisten ajattelutaitojen, luovan ajattelun ja myönteisen minäkäsityksen kehittymistä sekä mahdollisuutta tarjota oppilaille kokemuksia muiden oppilaiden ajatusmaailmasta. Osallisuuden toteutumisen haasteiden osalta Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 195, 215) puolestaan ovat nostaneet esiin esimerkiksi suuret luokkakoot, monikielisen- ja monikulttuurisen oppimisympäristön, tuen tarpeisiin vastaami-

sen sekä oppilaiden yksilölliset kasvun ja kehityksen tarpeet, mitkä osaltaan luovat haasteita ohjaamiselle. Rönnlund (2014, 104) puolestaan on pitänyt ongelmallisena sitä, miten saada yhdistettyä oppilaiden omaehtoinen osallisuus ja oppimistavoitteiden saavuttaminen.

Osallisuuden toteutumista kouluissa on tarkasteltu useissa tutkimuksissa. Osallisuuden toteutumista suomalaisessa koulujärjestelmässä käsittelevässä katsauksessa Feldmann-Wojtachnia ym. (2010) havaitsivat, että osallisuuden tunnistamisessa ja toteuttamisessa on Suomessa selviä puutteita. Oululaisten yläkoulu-  
laisten oppilaiden osallisuuskäsityksiä tarkastelevassa tutkimuksessa Alanko (2010, 59–60) puolestaan sai selville, että oppilaat hahmottavat osallisuuden erityisesti sosiaalisena toimintana, jossa korostuu yhdessä oleminen ja tekeminen, mahdollisuus esittää mielipiteitään ja ajatuksiaan, kokemus kuulumisesta kouluyhteisöön, mahdollisuus tulla kuulluksi ja arvostetuksi sekä tietynalainen tavoitteellisuus, jossa osallisuus nähdään päämääränä saavuttaa omia tavoitteita. Alangon (2010,61) tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat yleisesti mahdollisuuden osallisuuteen tärkeäksi, mutta toisaalta vain hieman yli puolet oppilasta oli sitä mieltä, että heillä on halua osallistua ja olla vaikuttamassa koulun toimintaan. Ruotsalaisia yläkouluja tarkastelevassa tutkimuksessa Rönnlund (2014, 110) taas sai selville, että oppilaiden ja opettajien välillä on paikoin suuria näkemuseroja osallisuuteen liittyen, ja osallisuus näyttäytyi koulussa varsin rajallisena ilmiönä: oppilaat saivat kyllä esittää vapaasti mielipiteitään, mutta ne harvoin johtivat vaikuttamiseen ja konkreettisiin muutoksiin koulun arjessa. Irlantilaisia 10–17-vuotiaita oppilaita tarkastelleessa tutkimuksessa de Róiste ym. (2012, 93–94) puolestaan havaitsivat, että oppilaiden osallisuuden toteutuminen koulussa korreloi vahvasti koulumenestyksen, koulussa viihtymisen sekä oppilaiden arvioiman terveydentilan ja kokeman onnellisuuden kanssa. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että nuoremmat oppilaat kokivat osallisuuden koulussa toteutuvan vanhempia oppilaita paremmin.

## 4.6 Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus

Osallisuuden tutkimuksessa tukea tarvitsevat oppilaat ovat jääneet aiemmin vähemmälle huomiolle tutkimuksen painottuessa oppilaisiin, joilla tuen tarpeita ei ilmene. Erityisesti sellaisten oppilaiden osallisuutta, joilla on oppimiseen tai kommunikaation liittyviä haasteita, on tarkasteltu tutkimuksessa aiemmin vähänlaisesti. (Franklin & Sloper 2009, 7.) Toisaalta Veck (2014,188) on pitänyt tukea tarvitsevia oppilaita toiseuttavana lähestymistapaa, jossa osallisuuden tarkastelussa tukea tarvitsevia oppilaat erotellaan muista oppilaista erillään olevaksi joukoksi.

Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta lähiopetuksessa on kuitenkin saatu tutkimusnäyttöä ja varsinkin 2010- luvulla on tehty useita aihetta käsitteleviä tutkimuksia. Tutkimuksissa on saatu selville, että tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus toteutuu yleisesti ottaen heikommin kuin sellaisten oppilaiden, joilla tuen tarvetta ei ole (Carter 2008; Coster ym. 2013; Franklin & Sloper 2009). Myös opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) laajassa lasten ja nuorten osallisuutta käsittelevässä katsauksessa (2011) nostettiin esiin huoli tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteutumisesta. Carterin ym. (2008), Costerin ym. (2013) sekä Erikssonin, Welanderin ja Grandlundin (2007) tutkimuksissa havaittiin, että tukea tarvitsevat oppilaat osallistuivat muita oppilaita vähemmän esimerkiksi koulun järjestämiin aktiviteetteihin ja tekivät vähemmän yhteistyötä sellaisten oppilaiden kanssa, joilla tuen tarvetta ei ilmene. Bossaertin ym. (2015) tutkimuksessa puolestaan vertailtiin tukea tarvitsevien osallisuuden toteutumista norjalaisissa, hollantilaisissa ja belgialaisissa kouluissa, ja tutkijat havaitsivat kaikissa kohdemaissa tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteutuvan heikommin kuin sellaisilla oppilailla, joilla tuen tarvetta ei ole.

Mannisen (2015,32) Suomeen sijoittuvassa tutkimuksessa kasvattajat näkivät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden haasteina erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kiusaamisen, koulun vähäiset resurssit, tiedon kulun toimimattomuuden niin koulun sisällä kuin myös kodin ja koulun välillä sekä tukea tarvitsevien oppilaiden niukan vuorovaikutuksen muiden oppilaiden kanssa. Costerin ym. (2013, 539) tutkimuksessa puolestaan tukea tarvitsevien op-

pilaiden vanhemmat arvioivat yleisesti, ettei kouluilla ole riittäviä resursseja tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden tukemiseen. McNeilly ym. (2015, 281) taas havaitsivat tutkimuksessaan, että tukea tarvitsevat oppilaat kokivat muihin oppilaisiin verrattuna ylimääräisiä haasteita osallisuuteen liittyen eikä heillä ollut riittävästi tietoa osallistuaakseen heitä itseään koskevaan päätöksentekoon koulussa. Lisäksi Wendelborg ja Tøssebro (2011, 507) saivat tutkimuksessaan selville sen, että tukea tarvitsevien oppilaiden heikompi osallisuus ei ensisijaisesti määrity sen perusteella millaisia haasteita tai tuen tarpeita oppilaalla on, vaan sitä kautta millaista tukea he näihin haasteisiin saavat ja miten he pääsevät osallistumaan luokkayhteisön toimintaan.

Vaikka tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteutumisessa on puutteita, on olemassa lukuisia keinoja, joiden avulla osallisuutta on mahdollista vahvistaa. McKay:n (2014, 762) mukaan opettajien ja vanhempien antama tuki on keskeisessä roolissa tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden vahvistamisessa. Kramer, Olsen, Mermelstein, Balcells ja Liljenquist (2012, 766) puolestaan peräänkuuluttavat tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämiseksi opettajien taitoa ymmärtää oppilaiden kykyjä ja tarpeita ja luoda kouluun osallisuutta tukevat ja edistävät olosuhteet. Myös Vetoniemi ja Kärnä (2019) ovat pitäneet tärkeänä osallisuutta edistävää ja oppilaiden moninaisuutta arvostavaa oppimisympäristöä, jossa oppilaiden vahvuudet tunnustetaan, yhteistyötä vaalitaan ja pedagogiset ratkaisut tehdään oppilaslähtöisesti. Soresi, Nota ja Wehmeyer (2011,25) puolestaan pitävät inklusion toteutumista ja oppilaiden itsemääräämisen vahvistamista edellytyksenä osallisuuden vahvistumiselle. Lisäksi Franklin & Sloper (2009, 6) ovat määritelleet tukea tarvitsevien osallisuuden edistämisen edellytyksiksi muun muassa oppilaslähtöisen lähestymistavan, toimivan tietojenvaihdon eri toimijoiden välillä, osallisuuden toteutumisen seurannan ja arvioinnin sekä sen, että osallisuuden toteuttamiselle on varattu koulussa riittävät resurssit ja riittävästi aikaa.



## 4.7 Osallisuuden käsite tässä tutkimuksessa

Turja ja Vuorisalo (2017, 37) ovat kiinnittäneet huomiota osallisuuden tilannesidonaisuuteen: osallisuus voi näkyä eri tavoin osallistujista ja tilanteista riippuen, ja tämän myötä osallisuutta tulisikin aina tarkastella yksilölähtöisesti. Lisäksi Alanko (2010, 59) on huomauttanut, että osallisuuden käsitettä tarkasteltaessa on olennaista miettiä, millainen merkitys käsitteellä on kohteena oleville henkilöille. Juuri tähän olemme myös tässä tutkimuksessa pyrkineet. Sen sijaan, että olisimme luoneet tai omaksuneet osallisuuden käsitteelle valmiin ja tarkkarajaisen määritelmän, annoimme tutkimukseen osallistuneille erityisopettajille mahdollisuuden määritellä käsite itse haluamallaan tavalla ja liittää siihen asioita, jotka he kokevat osallisuuteen liittyen tärkeiksi ja merkitykselliseksi. Erityisopettajien osallisuuskäsitykset toimivat siten perustana osallisuuden toteuttamisen tarkastelulle. Tutkimuksen tässä osiossa esitelty osallisuuteen liittyvä teoria näkyy tutkimuksessa tavassa, jolla olemme luokitelleet tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien osallisuuskäsityksiä eri kategorioihin.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten keväällä 2020 alkaneesta koronapandemiasta seurannut nopea siirtyminen etäopetukseen vaikutti tukea tarvitsevien oppilaiden opiskeluun. Tavoitteena oli saada selville, miten erityisopettajat toteuttivat tukea tarvitsevien oppilaiden etäopetusta sekä miten he pyrkivät toteuttamaan tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta etäopetuksessa.

Etäopetuksen toteuttamisen tarkastelussa selvitimme millaisia muutoksia opetustavoissa ja -menetelmissä sekä oppisisällöissä tapahtui siirryttäessä etäopetukseen. Lisäksi selvitimme, miten erityisopettajat kehittäisivät etäopetusta oman kokemuksensa perusteella.

Tutkimuksen toisena fokuksena oli tarkastella, miten erityisopettajat toteuttivat tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta etäopetuksessa. Selvitimme myös mitä haasteita erityisopettajat kokivat osallisuuden toteuttamisessa, sekä miten he jatkossa kehittäisivät osallisuuden toteuttamista etäopetuksessa. Tutkimuksessa tarkastellaan edellä mainittuja teemoja erityisopettajien subjektiivisten kokemusten ja näkemysten perusteella.

Tutkimuksessa haluttiin selvittää:

1. Miten erityisopettajat toteuttivat tukea tarvitsevien oppilaiden etäopetusta?
2. Miten erityisopettajat toteuttivat tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta etäopetuksessa?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus edustaa laadullista eli kvalitatiivista tutkimustapaa. Laadullisen tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja kohteen tutkiminen kokonaisvaltaisesti tavoitteen olleessa tutkimuskohteen ymmärtäminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 181). Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan luoda ja tuoda näkyväksi merkityksiä sekä ymmärtää ihmisten kokemuksia ja näkemyksiä (Patton 2015, 5,13). Laadulliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä ovat muun muassa pyrkimys kattavaan tiedonhankintaan todellisissa tilanteissa, ihmisten rooli tiedonkeruun kohteena, kohdejoukon harkinnanvaraisuus, sekä tapausten ja niistä tehtävän tulkinnan ainutkertaisuus (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Eskola & Suoranta (1998, 14) korostavat laadullisen tutkimuksen keskeisenä ominaispiirteenä osallistavuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytäänkin usein pieneen määrään tapauksia ja niiden perinpohjaiseen analysointiin. Aineiston koolla ei siten ole suora vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen, vaan aineiston tieteellisyyden kriteerinä toimii määrän sijasta sen laatu (Eskola & Suoranta 1998, 36). Tilastollisten yleistyksien sijaan fokuksena on kuvata, ymmärtää tai luoda teoreettisesti merkityksellinen tulkinta kuvatulle ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 66).

### 6.2 Haastattelu

Laadullisen tutkimuksen yleisimmät tiedonkeruumuodot ovat haastattelut, kyselyt, havainnointi ja erilaiset kirjalliset dokumentit (Patton 2015, 14; Tuomi & Sarajärvi 2018, 62). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumuotona käytetään haastattelua. Haastattelun käyttö aineistonkeruumenetelmänä lähtee siitä oletuksesta, että haastateltavien näkemykset ovat merkityksellisiä ja (uutta) tietoa rakentavia. Tavoitteena onkin päästä käsiksi ihmisten näkemyksiin. (Patton 2015, 426.) Haastattelun käytön etuina aineistonkeruumenetelmänä voidaan pitää eri-

tyisesti menetelmän joustavuutta, joka mahdollistaa esimerkiksi aiheiden järjestyksen säätämisen sekä tarkentavien kysymysten esittämisen (Hirsjärvi & Hurme 2015, 34; Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Lisäksi haastatteluun voidaan valita juuri sellaiset henkilöt, joilla on tietoa tai kokemusta tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Haastattelun ongelmakohtina puolestaan voidaan pitää erityisesti tiedonkeruumenetelmän työläyttä, mahdollisia haastatteluun liittyviä virhelähteitä kuten haastateltavien pyrkimystä antaa haastattelussa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia sekä sitä, ettei haastattelujen analysointiin, tulkintaan ja tulosten raportointiin ole tarjolla täsmällisiä tai yksiselitteisiä tapoja tai malleja (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35).

Tutkimushaastatteluissa on aina kaksi osapuolta: tutkija(t) ja tutkittava(t). Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 35, 41) mukaan tutkijan tulisi nähdä haastateltava tutkimustilanteessa toimijana, jolle luodaan mahdollisuus tuoda omia näkökulmiaan esiin vapaasti aktiivisena osapuolena. Tutkijan tehtävänä puolestaan on toimia haastateltavan ajatusten, käsitysten ja kokemusten välittäjänä. Tutkijan pyrkimyksenä on löytää haastatteluista merkityksellisiä vastauksia ja tulkintoja tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän rajaamassa viitekehyksessä (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47; Tuomi & Sarajärvi 2018, 65). Haastattelutilanne perustuu aina luottamukseen. Tutkimushaastattelussa haastateltavan onkin voitava olla varma siitä, että annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti (Hirsjärvi & Hurme 2015, 43).

Tässä tutkimuksessa päädyimme hyödyntämään aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, sillä tutkimusintressissämme oli saada mahdollisimman syvällinen käsitys erityisopettajien näkemyksistä käsiteltäviin teemoihin liittyen ja sitoa haastattelut sitä kautta osaksi laajempaa kontekstia. Haastattelu soveltuukin aineistonkeruumenetelmäksi erityisen hyvin silloin, kun halutaan tietää mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii sillä tavalla kuin toimii (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62). Toisaalta tutkimusaiheemme on monessa mielessä uusi ja ainutlaatuisen, jolloin syvällisten haastattelujen avulla tutkimusaiheesta on mahdollista saada nousemaan esiin asioita, joita tutkimusta suunniteltaessa ei välttämättä olisi tullut ajatelleeksi. Haastattelu soveltuukin mainiosti aineistonkeruunene-

telmäksi silloin, kun aihe on tuntematon tai vähän tunnettu ja tutkittavien vastauksia on haastava tuntea etukäteen. Lisäkysymysten avulla vastauksia voidaan lisäksi selventää ja saada näin kerättyä lisätietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 43) mukaan haastattelulle tunnusomainen piirre on vahva etukäteissuunnittelu, johon sisältyy tutkimusaiheeseen ennalta perehtyminen. Haastatteluja ja haastattelukysymyksiä tehdessä perehdyimme tutkimusaiheemme kannalta relevantteihin tutkimuksiin ja teoreettisiin traditioihin. Hirsjärvi ja Hurme (2015, 106) jakavat haastattelukysymykset kahteen luokkaan: tosiasiakysymyksiin ja mielipidekysymyksiin. Tässä tutkimuksessa haastattelukysymykset edustivat molempia luokkia. Tosiasiakysymysten avulla pyrimme luomaan kuvaa esimerkiksi erityisopetuksen toteutustavoista etäopetusjakson aikana, kun taas mielipidekysymysten avulla haimme vastauksia esimerkiksi siihen, miten haastateltavat opettajat käsittivät tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden. Tutkimusaiheen ollessa uusi haasteena oli luoda tutkimuskysymyksistä sellaisia, että niiden avulla saadaan esille olennainen tutkittavasta aiheesta. Ennen haastattelujen aloittamista testasimme kysymyksiä ja pyysimme niistä palautetta. Olimme myös valmiita muuttamaan kysymyksiä haastattelujen edetessä, mutta havaitsimme ensimmäisen haastattelun perusteella haastattelukysymykset toimiviksi. Tarkentavien kysymysten avulla pystyimme saamaan tietoa myös asioita ja aiheita, joita haastateltavat toivat esiin, mutta jotka eivät suoraan olleet yhteydessä haastattelukysymyksiimme.

Tutkimushaastattelu voidaan toteuttaa usealla eri tavalla. Yleensä haastattelut laadullisessa tutkimuksessa toteutetaan yksilöhaastatteluna (Hirsjärvi, ym. 2009, 210). Myös tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluna. Haastattelut voidaan puolestaan luokitella eri ryhmiin pääasiassa strukturointiasteen perusteella (Hirsjärvi & Hurme 2015, 43). Tässä tutkimuksessa haastattelut suoritettiin puolistrukturoituna. Puolistrukturoidulle tai puolistandardisoidulle (*standardized open-ended interview*) haastattelulle ei ole olemassa yhtä määritelmää, mutta käytännössä se sijoittuu täysin strukturoidun lomakehaastattelun ja täysin strukturoimattoman avoimen haastattelun välimaastoon. Puo-

listrukturoidussa haastattelussa kysymysten muoto ja järjestys on päätetty etukäteen ja kaikilta osallistujilta kysytään samat kysymykset. Strukturoidusta haastattelusta poiketen valmiita vastausvaihtoehtoja ei kuitenkaan tarjota, vaan haastateltavalla on mahdollisuus esittää näkemyksiä haluamallaan tavalla. (Eskola & Suoranta 1998, 64; Patton 2015, 438.) Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymyksiä voidaan tarpeen tullen myös tarkentaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64). Esitimmekin haastateltaville runsaasti tarkentavia kysymyksiä haastatteluja tehdessä.

### 6.3 Tutkimuskohde ja tutkittavat

Tutkimuksessa tarkasteltiin keväällä 2020 etäopetusta antaneiden erityisopettajien näkemyksiä erityisopetuksen järjestelyistä ja tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteuttamisesta etäopetusjakson aikana. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tilastollisten yleistyksien sijaan kuvaamaan tai ymmärtämään jostain tiettyä ilmiötä tai antamaan tälle teoreettisesti ymmärrettävä tulkinta. On myös tärkeää, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on riittävästi tietoa ja/tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74, 86.)

Tutkimukseen osallistumisen edellytyksenä oli, että haastateltavat olivat työskennelleet kevään 2020 aikana erityisopettajina etäopetuksessa. Tutkimuksen osallistujia valittaessa hyödynnettiin ns. lumipallo-otantaa (*snowball sampling*). Lumipallo-otannassa tutkija etsii ensin tutkimukseen osallistumiseen kriteerit täyttäviä informantteja eli avainhenkilöitä, jotka haastatellaan aluksi. Tämän jälkeen heitä pyydetään ehdottamaan tutkimukseen soveltuvia henkilöitä, jotka todennäköisesti kykenevät täydentämään jo saatua tietoa. Nämä uudet haastateltavat puolestaan voivat ehdottaa uusia tutkimukseen soveltuvia henkilöitä. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 59–60; Tuomi & Sarajärvi 2018, 74.) Tässä tutkimuksessa oli mukana kolme avainhenkilöä, jotka tunsimme entuudestaan ja tiesimme heidän soveltuvan tutkimukseen osallistujiksi.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koon päättäminen on usein haasteellista, ja aineisto voi koostua vaikkapa vain yhdestä tapauksesta tai vaihtoehtoisesti hyvin suurestakin joukosta tapauksia (Hirsjärvi ym. 2009, 181). Eskolan ja

Suorannan (1998, 46) mukaan aineistoa voidaan pitää riittävänä, kun uudet tutkittavat eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tällöin puhutaan aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Toisaalta Hirsjärvi ym. (2009, 182) nostavat esiin sen, että on pitkälti tutkijasta kiinni, kuinka tämä kykenee huomaamaan uusia näkökulmia aineistosta tutkittavaan aiheeseen liittyen. Tähän tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän erityisopettajaa, joista kaksi työskenteli kevään 2020 aikana alakoulussa ja seitsemän yläkoulussa. Jokainen tutkittava toi haastattelussa esiin uusia näkemyksiä tutkittavaan aiheeseen liittyen, mutta osittain erityisopettajien vastauksissa oli myös samankaltaisuuksia. Rajamalla aineiston yhdeksään erityisopettajaan koimme saavan riittävän kattavan kuvan erityisopettajien näkemyksistä.

Haastattelut erityisopettajat olivat tutkimusajankohtana antaneet etäopetusta luokka-asteiden 3–9 tukea tarvitseville oppilaille. Tutkimukseen osallistujat olivat antaneet etäopetusjakson aikana opetusta pääasiassa ns. lukuaineissa. Taito- ja taideaineissa etäopetusta mainitsi antaneensa kevään aikana säännöllisesti ainoastaan yksi erityisopettajista. Erityisopettajat olivat antaneet etäopetusta varsin vaihtelevan suuruiselle oppilasjoukolle kevään aikana. Kaksi opettajista oli antanut etäopetusta kuudelle oppilaalle, kun taas yhdellä erityisopettajista etäopetukseen osallistuneita tukea tarvitsevia oppilaita oli yhteensä 35. Etäopetusta saaneiden tukea tarvitsevien oppilaiden mediaani oli 12.

Tutkimukseen osallistuvat erityisopettajat olivat antaneet etäopetusta pääasiassa oppilaille, joilla on erityisen tuen päätös. Tutkimukseen osallistujien enemmistö (seitsemän erityisopettajaa) oli antanut etäopetusta ainoastaan erityisen tuen oppilaille. Lopuilla haastatteluista erityisopettajista etäopetusta saaneet oppilaat jakaantuivat pääasiassa erityisen ja tehostetun tuen oppilaisiin, mutta joukossa oli myös yleisen tuen oppilaita.

Erityisopettajista kuusi työskenteli erityisluokanopettajina ja kolme laajalalaisena erityisopettajana. Lisäksi yksi erityisluokanopettajista työskenteli myös aineenopettajana ja toinen opinto-ohjaajan tehtävissä. Tutkimukseen osallistujien koulutustausta oli hyvin vaihteleva. Haastateltavista yksi oli valmistunut kasvatustieteen maisteriksi erityispedagogiikasta ja kolme oli suorittamassa haastatte-

luajankohtana kasvatustieteen maisterin tutkintoa erityispedagogiikasta. Kolmella haastateltavista oli luokanopettajatausta (kasvatustieteen maisteri) ja heistä jokainen oli suorittanut työuransa aikana erilliset erityisopettajan opinnot. Lisäksi tutkimuksen osallistujiin lukeutui kaksi filosofian maisteria, jotka niin ikään olivat suorittaneet erilliset erityisopettajan opinnot. Tutkimukseen osallistuvien erityisopettajien työkokemus erityisopettajan tehtävissä vaihteli neljän ja yhdeksäntoista vuoden välillä työvuosien mediaanin ollessa 10 vuotta.

#### **6.4 Aineistonkeruuprosessi**

Tässä tutkimuksessa käytettiin syys-lokakuun 2020 aikana keräämäämme haastatteluaineistoa. Tutkimushaastattelut toteutettiin Zoom-videoneuvottelujärjestelmän avulla. Tähän toteutustapaan päädyttiin, koska sekä haastattelijat että haastateltavat kokivat sen mielekkäimmäksi tavaksi toteuttaa haastattelut. Myös tutkimusajankohtana käynnissä olleen koronapandemian vuoksi haastattelut olivat soveliasta toteuttaa etäyhteyden välityksellä. Tutkimukseen osallistuville ehdotettiin sopivia haastatteluajankohtia, joista he saivat valita itselleen sopivimman. Pääasiassa haastattelut toteutettiin iltaisin ja viikonloppuisin kun haastateltavat eivät olleet töissä.

Haastattelut olivat kestoltaan 35–72 minuuttia, ja keskimääräinen haastattelun kesto oli 51 minuuttia. Tämän tutkimuksen molemmat tekijät osallistuivat jokaiseen haastatteluun. Toinen haastattelijasta esitti haastateltaville kysymykset ja oli päävastuussa haastattelun etenemisestä. Toisen haastattelijan tehtävänä puolestaan oli esittää tarvittaessa haastatteluun osallistuvalla tarkentavia kysymyksiä ja tehdä muistiinpanoja. Näissä rooleissa olimme haastatteluja tehdessä vuorotellen. Haastattelut nauhoitettiin sanelimelle ja niistä tehtiin muistiinpanot haastattelun aikana.

#### **6.5 Sisällönanalyysi**

Tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysin menetelmällä. Laadullisen sisällönanalyysin keskeinen lähtökohta on tutkia ai-



neistosta tarkoin rajattua ilmiötä, jota tutkija(t) pyrkivät analysoimaan syvällisesti (Patton 2015, 521, 524–525; Puusa 2020, 141–142; Tuomi & Sarajärvi 2018, 77–78). Sisällönanalyysin teko edellyttää tutkijalta sekä uteliaisuutta että pyrkimystä objektiivisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80).

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti (Puusa 2020, 147; Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–82). Tämä tutkimus toteutettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä hyödyntäen. Teoriaohjaava aineiston analyysi on monivaiheinen prosessi, jossa analyysi voidaan käynnistää aineistolähtöisesti yhdistäen lopulta teoriaan (Puusa 2020, 147). Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 80) korostavat teoriaohjaavan aineistoanalyysin olevan monita-soista sisältäen aineistolähtöisyyttä ja teoriaohjaavuutta. Teoriaohjaavassa analyysissä hyödynnetään yleisesti abduktiivisen päättelyn logiikkaa, jossa yhdistyvät sekä aineistolähtöisyys että teoreettisesti valmiit käsitteet. Pyrkimyksenä on tätä kautta luoda täysin uutta ymmärrystä. (Patton 2015, 561; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84.) Myös tässä tutkimuksessa sovellettiin abduktiivisen päättelyn logiikkaa.

Aineistoanalyysin ensimmäisenä vaiheena pidetään tutkijan osallistumista aineistonkeruuprosessiin (Patton 2015, 522; Puusa 2020, 141). Tämän tutkimuksen varsinainen analyysi käynnistyiikin jo aineistonhankintaprosessin aikana molempien tutkijoiden osallistuessa aineistonkeruuprosessiin aikaisemmin kuvaamallamme tavalla. Etenimme tämän jälkeen aineistoanalyysin seuraavaan vaiheeseen eli haastatteluiden litterointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91). Aineiston litterointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita (Hirsjärvi & Hurme 2015, 139). Päädyimme lopulta litteroimaan koko kootun aineiston sanatarkasti. Näin varmistimme, että aineistoista ei vahingossa jää pois mitään oleellista. Haastatteluaineisto koostui yhteensä sadasta kolmestakymmenestäkahdesta (132) A4-liuskasta (riviväli 1.5, fontti- ja fonttikoko Calibri 12). Litterointiprosessin aikana kaikki mahdolliset tunnistetiedot poistettiin. Tämän lisäksi aineiston haastattelut numeroitiin antamalla haastateltaville yksilöllistetyt tunnistenumerot (H1 = haastateltava 1). Lopuksi myös koodasimme aineiston sisällön. Eskola & Suo-

ranta (1998, 111–112) tuovat esille aineiston koodaamisen auttavan tutkijaa etsimään aineistosta oleellisia asioita, järjestämään aineistoa ja palaamaan myöhemmin tutkimuksen kannalta olennaisiin sisältöihin.

Litteroinnin jälkeen suoritimme aineiston pelkistämisen eli redusoinnin. Redusoinnin tarkoituksena on rajata tutkimuksen kannalta epäoleellinen tieto tutkimuksen ulkopuolelle (Puusa 2020, 144; Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Aineiston analyysin luotettavuuden kannalta on hyvin tärkeää lukea aineisto moneen kertaan, jolloin tutkija(t) oppivat tuntemaan aineiston mahdollisimman hyvin (Puusa 2020, 147). Tätä tutkimusta tehtäessä luimme aineiston useasti ja mahdollisimman objektiivisesti ennen sen pelkistämistä havaitaksemme aineistosta tärkeitä merkityksiä ja sisältöjä. Redusoinnin jälkeen aineistomme käsitti kuusikymmentäkaksi (62) A4 -liuskaa (riviväli 1.5, fontti- ja fonttikoko Calibri 12). Redusoinnissa rajasimme aineistosta pois muun muassa hyvinvointiin, oppimiseen ja tuen tarpeen toteuttamiseen liittyviä sisältöjä sekä muita teemoja, jotka eivät lopulta olleet tutkimuskysymystemme kannalta oleellisia. Aineiston rajaaminen johtui tutkittavan aiheen laajuudesta.

Sisällönanalyysin redusointia seuraava vaihe on aineiston ryhmittely eli järjestäminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Tässä tutkimuksessa aineisto ryhmiteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti kahteen eri teemaan: erityisopetuksen toteuttaminen etäopetusjakson aikana ja tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteuttaminen etäopetuksessa. Tämän jälkeen aineisto myös abstrahoitettiin. Abstrahointi tarkoittaa aineiston käsitteellistämistä teoreettiseen muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93).

”Erityisopetuksen toteuttaminen etäopetusjakson aikana”- teemasta muodostimme analyysissämme kolme alaluokkaa; opetustavat- ja menetelmät, oppisisällöissä ja opetussisällöissä tapahtuneet muutokset sekä etäopetuksen kehittämisen.

”Osallisuuden toteuttaminen etäopetuksessa”- teemasta laadimme analyysitaulukon, johon tiivistimme keskeiset tulokset (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Osallisuuden toteuttaminen etäopetuksessa

Alaluokat	Yläluokat	Yhdistävä luokka
Mielipiteiden huomioon ottaminen	Kuulluksi tuleminen	Osallisuuden toteuttaminen etäopetuksessa
Vaikutusmahdollisuuksien tarjoaminen		
Oppilaslähtöisyyden lisääminen		
Ideointiin ja suunnitteluun kannustaminen		
Yhteisöllisyyden edistäminen	Yhteisöllisyys	
Yhteiseen työskentelyyn kannustaminen		
Tavoitettavuus		
Yksilöllinen huomioiminen	Osaamisen ja vahvuuksien huomioiminen	
Osaamisen huomioon ottaminen		
Vahvuuksien huomioon ottaminen		

Analyysitaulukossa (taulukko 1) on kuvattu erityisopettajien etäopetusaikaisen osallisuuden toteuttamisesta aineistolähtöisesti muodostetut yhdeksän (9) alaluokkaa, joista muodostimme teoriaohjaavasti taulukossa kuvatut kolme (3) yläluokkaa: kuulluksi tuleminen, yhteisöllisyys sekä osaamisen ja vahvuuksien huomioiminen. Näistä luokista rakentuu tämän tutkimuksen tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteuttaminen etäopetuksessa.

## 6.6 Eettiset ratkaisut

Laadullisen tutkimuksessa eettisyyttä on tarkasteltu perinteisesti sekä teknisenä tutkimuksen toteuttamisena että laajemmin metodologisten menetelmien ja kokonaisvaltaisten eettisten kysymysten kautta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 113). Puusa & Juuti (2020, 167) tuovat esille, että tutkimuksen eettisyyden edellytyksenä on tutkijan toimiminen eettisten periaatteiden mukaisesti kaikissa tutki-

muksen vaiheessa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 109) korostavat lisäksi, että hyvä tutkimus voidaan kuvata eettisesti kestäväksi ja systemaattisena kokonaisuutena. Eettinen tutkimuksen toteuttaminen pitää sisällään riittävän valmistautumisen ja suunnittelun, tutkimuksen kannalta relevantin tutkimusasetelman, kattavan ja systemaattisen raportoinnin, avoimuuden sekä tieteen käytäntöjen mukaisen tunnustuksen aikaisempia tutkijoita kohtaan.

Tässä tutkimuksessa eettiset periaatteet huomioitiin jo tutkimusaiheen valinnassa. Pyrimme tällä tutkimuksella tuottamaan uutta ymmärrystä etäopetuksen merkityksestä tuomalla erityisopettajien subjektiiviset näkemykset esille etäopetuksen järjestämisestä sekä osallisuuden toteuttamisesta. Aikaisempaa tutkimusta aiheesta on tarjolla hyvin niukasti, joten tutkimusaihetta voi pitää relevanttina ja sitä kautta tieteen eettisiin periaatteisiin nojaavana.

Tutkimuksen teknisessä toteuttamisessa otimme huomioon Tuomen ja Sarajärven (2018, 113) esittämät eettisen tutkimuksen toteuttamisen osa-alueet; tutkimukseen osallistujien riittävän tiedottamisen, aineistonhankinta – ja analyysimenetelmien luotettavuuden tarkastelun, tutkittavien anonymiteetin varmistamisen sekä tutkimuksen tulosten raportoinnin eettisyyden.

Tutkimuksen teknisessä toteuttamisessa pidimme huolta tutkittavien riittävästä informoimisesta ennen haastatteluiden aloittamista. Korostimme haastatetillemme tutkimuksen vapaaehtoisuutta, sekä mahdollisuutta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Jokainen haastatteluun osallistuvista opettajista sai ennen haastattelua sähköisesti *virallisen tiedotteen tutkimuksesta, kuvauksen henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa* sekä *suostumus tieteelliseen tutkimukseen*-lomakkeet (liite 2, 3, ja 4). Haastatteluihin osallistuvat antoivat ennen tutkimukseen osallistumista kirjallisen suostumuksen osallistumisesta allekirjoittamalla lähetetyt lomakkeet sähköisesti. Kaikki haastatteluun kutsut erityisopettajat suostuivat osallistumaan tutkimukseen.

Aineistonhankinnassa eli tutkittaviemme haastatteluissa noudatimme erityistä huolellisuutta. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksien välityksellä rauhallisissa ja yksityisissä tiloissa siten, että niihin osallistuivat vain tutkijat sekä haastateltava. Tunnusteena haastatteluissa pyydettiin ammattinimike, koulutus ja

työkokemus vuosissa. Haastattelujen analysoinnissa käytettiin vain haastateltavien tunnistenumeroita. Varmistimme lisäksi, että litteroidusta aineistosta ei voinut tunnistaa haastateltavien henkilötietojen lisäksi esimerkiksi kouluja tai kaupunkeja. Haastattelut tallennettiin ja suojattiin salasanoin koko tutkimusprosessin ajaksi.

## 7 TULOKSET

### 7.1 Erityisopetuksen toteuttaminen etäopetusjakson aikana

Tulosten mukaan erityisopettajat toteuttivat etäopetusta suhteessa toisiinsa varsin samanlaisin opetustavoin- ja menetelmin. Pääasiassa opetus toteutettiin yhdistelemällä yhteisiä opetustuokioita verkkokokous- ja videoneuvottelujärjestelmien välityksellä ja itsenäistä työskentelyä oppimisalustoja hyödyntäen. Käytetyt sovellukset olivat haastatelluilla erityisopettajilla pääosin samoja. Myös oppisisällöt ja opetusmenetelmät säilyivät pääosin samoina kuin tutkimusajankohtaa edeltäneessä lähiopetuksessa. Aiemmin suunniteltua opetusta siirrettiin siten lähinnä vain digitaaliseen muotoon. Erityisopettajat esittivät myös kehittämisehdotuksia etäopetuksen toteuttamiseen liittyen, ja ne kohdistuivat suurelta osin tekniikkaan ja sen käyttöön.

#### 7.1.1 Opetustavat- ja menetelmät

Erityisopettajien tavoissa toteuttaa etäopetusta ei ilmennyt suuria eroavaisuuksia. Digitaalisia sovelluksia käytettiin paljon etäopetuksen toteuttamisessa ja erityisopettajat kertoivat hyödyntäneensä opetuksen toteuttamisessa erityisesti erilaisia verkkokokous- ja videoneuvottelujärjestelmiä (Zoom, Microsoft Teams ja Google Meet). Haastateltavista yhtä lukuun ottamatta kaikki kertoivat käyttäneensä ko. järjestelmiä päivittäisessä opetuksessa aktiivisesti ja oma-aloitteisesti. Myös erityisopettaja, joka ei hyödyntänyt verkkokokous- ja videoneuvottelujärjestelmiä, oli kokeillut niiden toimivuutta. Käytöstä päätettiin kuitenkin luopua oppilaiden toistuvan häiriökäyttäytymisen vuoksi.

Haastatellut erityisopettajat kertoivat käyttäneensä verkkokokous- ja videoneuvottelujärjestelmiä pääasiassa ryhmäopetuksen järjestämisessä. Tarpeen vaatiessa järjestelmien avulla järjestettiin oppilaille myös yksilöllisempää opetusta ja ohjausta. Osa erityisopettajista kertoi pitäneensä verkko- tai videokokousyhteyttä auki koko koulupäivän ajan, jolloin oppilaille oli mahdollisuus saada yhteys opettajaan aina tarvittaessa. Verkkokokous- ja videoneuvottelujär-

jestelmät mahdollistivat päivittäisen näköyhteyden opettajaan. Myös yksi erityisopettajista, joka ei käyttänyt verkkokokous- ja videoneuvottelujärjestelmiä oli saanut näköyhteyden oppilaisiin WhatsApp- videopuhelun avulla. Tutkittavat nostivat kuitenkin esiin, että kameran pitäminen päällä oli monille oppilaille epä-mukavaa, eikä sitä myöskään oppilailta yleisesti edellytetty. Oppitunnit pyrittiin kuitenkin aloittamaan siten, että opettajalla on näköyhteys oppilaisiin.

Periaatteessa mä olin koko ajan läsnä. Se yhteys oli lähtökohtaisesti auki, mutta se että oppilaat koki sen aika usein niin, että kun he sai ohjeet niin he sitten katkas sen yhteyden (...) Lähtökohtaisesti heillä ei ollut kamerat auki, mutta tota mutta kyllä aina niin että joka päivä kuitenkin sen naaman näki. Tai se oli niinku se lähtökohta. (H6)

Myös oppimisalustojen käyttö oli etäopetuksessa aktiivista ja niitä käytettiin pääasiassa oppilaiden yksilöllisen opiskelun mahdollistajana ja tukena. Kuusi erityisopettajista kertoi käyttäneensä Google Classroom- oppimisalustaa ja yksi mainitsi käyttäneensä tämän lisäksi matematiikan opetuksessa ViLLE- oppimisalustaa. Yksi opettajista latsi oppimisalustalle myös itse tekemiään opetusvideoita. Loput haastateltavista antoivat tehtävät oppilaille muilla tavoin. Yksi haastateltavista perusteli päätöstä olla käyttämättä oppimisalustoja sillä, että hän ei uskonut oppilaiden osaavan käyttää niitä itsenäisesti.

No meillä oli niinku järjestetty niin, että meillä oli aina tunti ku alko tehty sellainen virtuaalilukkari Classroomiin ja sitten kun tunti alko niin oppilaat klikkas sitä linkkiä et pääsee johonkin Meettiin. (H5)

Näiden lisäksi haastateltavat käyttivät etäopetuksen toteuttamisessa varsin runsaasti WhatsApp-pikaviestisovellusta sekä yhteydenottoja puhelimitse oppilaille. Sovelluksen avulla otettiin videopuheluita oppilaisiin, mutta osa opettajista käytti sitä myös tehtävien jakamisen ja palauttamisen välineenä. Puhelimitse tapahtuvat yhteydenotot oppilaille olivat muita yhteydenpitokeinoja vähäisempiä, mutta haastatelluista erityisopettajista moni kertoi tehneensä niitä etäopetusjakson aikana. Puhelimitse yhteyttä saatettiin ottaa esimerkiksi tilanteessa,

jossa oppilas oli ollut poissa opetuksesta ilman pätevää syytä. Jo edellä mainittujen sovellusten lisäksi yksi erityisopettajista mainitsi käyttäneensä mediapalvelu YouTubea. Kiinnostava havaintona voidaan nostaa esille, ettei yksikään haastatelluista opettajista maininnut käyttäneensä sähköpostia tai sosiaalisen median työkaluja (esimerkiksi yhteisöpalvelut kuten Facebook) opetuksen toteuttamisen välineenä.

Erityisopettajien keskuudessa yleinen tapa toteuttaa etäopetusta oli aloittaa päivä yhdessä yhteisellä oppitunnilla verkkokokous- ja videojärjestelmän välityksellä ja siirtyä sen jälkeen itsenäiseen työskentelyyn oppimisalustoja hyödyntäen. Yhteisiä opetustunteja saatettiin järjestää myös useamman kerran päivän aikana, jolloin itsenäisesti työskentelyä rytmitti yhteiset kokoontumiset. Lisäksi opettajat tarjosivat yleisesti mahdollisuutta yksilöllisempään ohjaukseen ja opetukseen, jos itsenäisessä työskentelyssä ilmeni haasteita. Yleisimmin yhteinen opetus toteutettiin 2–6 oppilaan pienryhmille.

No periaatteessa silleen yleensä aloitettiin aina koko porukalla ja sitten sen jälkeen, kun tehtiin juttuja, niin osa saatto tehdä itsekseen hommia tai sitten ne saatto tehdä kavereitensa kanssa. Et muutamat teki kaverin kanssa hommia, mut suurin osa tais yksin tehdä ja sitte ryhmässä mitä tehtiin sitten ryhmässä. (H3)

Kaksi haastateltua kuvasi oppilaiden tietoteknisiä taitoja puutteelliseksi, mikä varmasti loi haasteita etäopetuksen sujuvalle toteuttamiselle ja kavensi osaltaan mahdollisuuksia hyödyntää erilaisia sovelluksia monipuolisesti. Yksi haastatelluista erityisopettajista toteutti etäopetuksessa mallia, jossa yhdisteltiin lähi- ja etäopetusta.

Lisäksi tutkittavat kertoivat tehneensä etäopetusjakson aikana aktiivista yhteistyötä opettajakollegoiden (aineenopettajat ja toiset erityisopettajat) kanssa, ja kuvasivat yhteydenpitoa huoltajiin tiiviiksi. Jokainen haastatelluista erityisopettajista oli tehnyt etäopetusjakson aikana myös yhteistyötä oppilashuoltohenkilöstön kanssa. Merkillepantavaa oli, että joka kolmas haastatelluista oli joutunut olemaan yhteydessä lastensuojeluun etäopetusjakson aikana.



### **7.1.2 Muutokset oppisisällöissä ja opetusmenetelmissä**

Tutkimuksen perusteella voidaan havaita, että etäopetuksen oppisisällöt ja opetusmenetelmät eivät merkittävästi eronneet lähiopetuksesta, vaan erityisopettajat pyrkivät lähinnä digitalisoimaan lähiopetuksessa käytetyt toimintatavat ”Et käytännössä vähän niin kun saman tyylistä opetusta ja ohjausta, mitä luokassa tekis mut teki sen vaan aikalailla virtuaalisesti” (H3).

Haastatellut kertoivat yleisesti, että varsinkin verkkokokous- ja videoneuvottelujärjestelmien käyttö opetuksessa oli uutta. Myös Google Classroom- oppimisolustan käyttö tuli yhtä erityisopettajaa lukuun ottamatta uutena opetusmenetelmänä käyttöön ja WhatsApp-pikaviestisovelluksen hyödyntäminen lisääntyi. Yksittäisiä mainintoja opetusmenetelmissä tapahtuneista muutoksista keräsivät myös oppilaiden itsenäinen työskentelyn dokumentointi valokuvien avulla, opettajan tekemät opetusvideot, annettujen tehtävien jakaminen pienempiin osiin, oppilaiden suorittama tiedon etsiminen internetistä sekä oppilaiden huoltajien osallistaminen opetuksen toteuttamiseen. Osa erityisopettajista kertoi myös karsineensa etäopetuksessa opetussisältöjä ja/tai helpottaneensa opetettavia asioita etäopetuksen aikana. Tutkittavat mainitsivat lisäksi muuttaneensa oppisisältöjä teoreettisempaan suuntaan, keventäneensä arviointia sekä eriyttäneensä ja yksilöllistäneensä opetusta.

### **7.1.3 Etäopetuksen kehittäminen**

Etäopetuksen kehittämisehdotukset liittyivät pääsääntöisesti käytettyyn tekniikkaan ja sen hyödyntämiseen. Osa erityisopettajista koki ongelmaksi tietotekniikan saatavuuden koulussa, minkä seurauksena kaikilla oppilailla ei ollut kotona tarpeeksi laadukkaita välineitä opetuksen seuraamiseen. Usean erityisopettajan vastauksissa korostui myös sekä opettajan että oppilaiden työvälineiden ja tietotekniikan paremman käytön ja hallinnan omaksuminen. Toisaalta opettajat myös yleisesti kokivat sekä omien että oppilaiden tieto- ja viestintätekniikkataitojen kohentuneen etäopetusjaksolla.

Se oli mullakin siis ennen tätä, niin ihan ykkösjuttu, että kaikki nää laitteet ja niitten ohjelmien käyttäminen ois tutumpaa. Ja enemmän hanskassa. Niin se ihan ensimmäisenä. Ja kyllä sit tietysti niitä taas mitä osuu itteensä, niin tätä digiloikkaa pitää itekin kyllä hyppiä eteenpäin aikamoisia loikkia, että saa niinku tehokkaampaa opetusta suunniteltua. (H9)

Etäopetukseen vaadittiin myös usean opettajan vastauksissa lisää resursseja, minkä avulla ryhmäkokoja olisi mahdollista pienentää ja järjestää entistä yksilöllisempää opetusta. Keväällä 2020 etäopetukseen siirtyminen tapahtui hyvin nopealla aikataululla, mikä näkyi selvästi opettajien haastatteluissa. Etäopetuksen järjestämiseen toivottiin laajalti selkeämpää työn- ja vastuunjakoa. Useat tämän tutkimuksen haastateltavista erityisopettajista nostivat myös esille, että siirtäisivät tukea tarvitsevat oppilaat entistä herkemmin lähiopetukseen.

## **7.2 Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus etäopetuksessa**

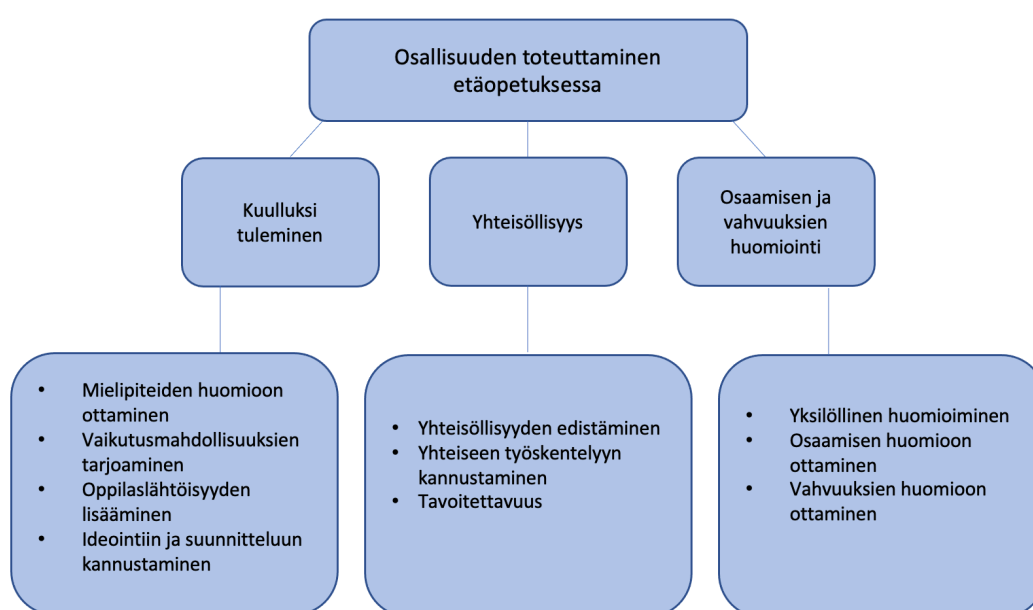
Tutkimuksessa havaittiin, että erityisopettajat näkivät tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämisen tärkeänä asiana. Haastatteluiden perusteella erityisopettajat käsittivät tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden yleisesti toimijuuden vahvistamisena, tunteena kuulumisesta, kuulluksi tulemisena, vastuun jakamisena sekä yksilöllisyyden tukemisena. Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden määrittäminen ei kuitenkaan ollut haastateltaville helppoa. Erityisopettajat myös korostivat, että tukea tarvitsevat oppilaat saattavat itsekkin olla epätietoisia omista tarpeistaan. Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteutumista kuvattiin lisäksi pitkänä prosessina, jonka edistämisessä erityisopettajan rooli on keskeinen.

Tämän tutkimuksen fokuksena oli tutkia, miten erityisopettajat toteuttivat osallisuutta etäopetuksessa. Tulokset osoittavat, että erityisopettajat pyrkivät toteuttamaan osallisuutta etäopetuksessa edistämällä kuulluksi tulemistä, mahdollistamalla yhteisöllisyyden toteutumisen sekä huomioimalla oppilaiden osaamisen ja vahvuudet (ks. kuvio 1). Haastateltavat nimesivät etäopetuksen osallisuuden toteuttamiseen liittyen myös useita haasteita ja kehittämisehdotuksia, joita ratkaisemalla ja toteuttamalla etäopetusta olisi mahdollista kehittää osallistavammaksi tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Haasteina nähtiin erityisesti

oppilaiden poissaolot, vuorovaikutuksen puute sekä oppilaiden henkilökohtaiset sekä kodin tuomat haasteet. Tärkeiksi kehityskohteiksi nousi vuorovaikutuksellisuuden lisääminen, opetuksen yksilöllistäminen sekä opetuksen suunnittelu.

### 7.2.1 Osallisuuden toteuttaminen etäopetuksessa

Erityisopettajat kuvasivat toteuttaneensa osallisuutta etäopetuksessa edistämällä kuulluksi tulemistä, mahdollistamalla yhteisöllisyyden toteutumisen sekä huomioimalla oppilaiden osaamisen ja vahvuudet (kuvio 1).



KUVIO 1. Osallisuuden toteuttaminen etäopetuksessa

**Kuulluksi tuleminen.** Tulokset osoittavat, että osallisuutta toteutettiin etäopetusjakson aikana oppilaiden mielipiteiden huomioon ottamisella, vaikutusmahdollisuuksien tarjoamisella, oppilaslähtöisyyden lisäämisellä sekä kannustamalla oppilaita ideointiin ja suunnitteluun.

Haastateltavat korostivat edistäneensä osallisuutta etäopetusjakson aikana erityisesti ottamalla aktiivisesti oppilaidensa mielipiteitä huomioon. Erityisopettajat katsoivat oppilaan osallisuuden toteutuvan erityisesti silloin, kun oppilas luottaa ryhmänsä jäseniin ja uskaltaa ilmaista omia mielipiteitään ”(...) on tärkeä

osa sitä ryhmää että hän tulee kuulluksi ja hänen mielipiteillään on väliä ja tavallaan että ei oo ulkopuolisena siinä ryhmässä”(H5). Oppilaita kannustettiin mielipiteiden ilmaisuun päivittäisissä videotapaamisissa sekä hyödyntämällä jo tutkimuksessa aikaisemmin esiteltyjä viestintäsovelluksia. Erityisesti WhatsApp -pikaviestisovellusta hyödynnettiin mielipiteiden ilmaisun tukena myös kouluaikeiden ulkopuolella. Erityisopettajat pyrkivät rohkaisemaan oppilaita mielipiteiden ilmaisuun ja kannustivat oppilaita myös kahdenkeskeisiin tapaamisiin.

Whatsupissa sai esittää kysymyksiä tai esittää mielipiteitään, ehdottaa et miten he vois mieluummin tehdä. Keräilin säännöllisin väliajoin, joka toinen viikko, kirjallista vähän niin ku palautetta, että lähetin muutaman kysymyksen sähköpostiin vaikka ja pyysin vastaamaan, mikä on mennyt hyvin ja mikä huonosti ja jäikö jotain tekemättä ja mitä toivois enemmän tai mitä toivois vähemmän. (H4)

Erityisopettajat korostivat, että oppilaat olivat tottuneet aktiiviseen mielipiteen ilmaisuun jo lähiopetuksen aikana, eikä etäopetus tuonut siihen pääsääntöisesti merkittävää muutosta. He kuitenkin toivat esiin, että etäopetuksessa mielipiteiden ilmaisulle oli tarjolla joustavimmat mahdollisuudet. Etäopetuksessa mielipiteitä oli mahdollista ilmaista vapaasti ajasta ja paikasta riippumatta.

Erityisopettajat edistivät etäopetuksen osallisuutta myös tarjoamalla oppilailleen runsaasti vaikutusmahdollisuuksia opiskelutapoihin, tehtävien määrään sekä vaikeustasoon. Oppilaat saivat vaikuttaa muun muassa opiskelivatko he yhteisten videotapaamisten jälkeen itsenäisesti vai yhdessä tai millaisen määrän tehtäviä he tekivät kerralla. Oppilaat saivat myös esimerkiksi toteuttaa erilaisia projektitöitä haluamallaan tavalla. Vaihtoehtoista keskusteltiin yhdessä ja opettaja kannusti oppilaita tuomaan esille heille kiinnostavia ja sopivia oppimisen tapoja. Lisäksi oppilaat saivat neuvotella ja vaikuttaa päivittäisten oppituntien ajankohtaan.

Yhdessä sovitaan minä hetkenä pidetään Meetti, yhteinen kompromissi. (...)Yhdessä niitä mietittiin et minkä takia vaan yksi tehtävä kerrallaan tai minkä takia kaikki tehtävät kerrallaan, sai puntaroida erilaisia vaihtoehtoja ja kertoo miten he näkee mikä itelle ois parasta. (H7)

Pala kerrallaan edetään, tarjoilen aika paljon vaihtoehtoja ja tartun kaikkiin niihin mitä se oppilas ite ehkä ehdottaa. (H2)

Opetusta muutettiin kaiken kaikkiaan oppilaslähtöisemmäksi. Opettajajohtoiset oppitunnit muokattiin enemmän opetuskeskusteluiksi, joissa erityisopettajat osoittivat kiinnostusta oppilaiden kokemuksiin ja pyrkivät keskusteluiden avulla aktivoimaan oppilaita osallistumaan etäopiskeluun ”Mutta kun mä pidin opetussessioita siellä niin että mä otan niitä mukaan siihen vuoropuheluun et se ei oo mikään luento vaan just opetuskeskustelu”(H5). Oppilaslähtöisyys näkyi esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisissä, oppimista edistävissä ja pohtivissa keskusteluissa. Pohtivan keskustelun nähtiin olevan hyväksi paitsi oppilaan osallisuudelle, mutta myös oppimiselle ja opettajan oppilastuntemuksen vahvistumiselle.

Oppilaiden osallisuutta vahvistettiin lisäksi kannustamalla oppilaita suunnitteluun ja ideointiin niin opinnoissa kuin myös luokan ja koulun yhteisissä tapahtumissa. Esimerkiksi kevätjuhlien sisällön suunnittelussa ja teknisessä toteuttamisessa hyödynnettiin oppilaiden taitoja ja luovuutta.

(...) Oppilaat sit saa valita niitä lauluja mitä lauletaan ja näihin erilaisiin show -ja juhlahetkiin oppilaat saa myös olla mukana tekemässä ohjelmaa, tän kaltaisissa asioissa pyrittiin pitämään heitä mukana suunnittelussa, toteuttamisessa ja ideoimisessa. (H4)

**Yhteisöllisyys.** Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta etäopetuksessa tuettiin myös yhteisöllisyyden edistämällä, yhteiseen työskentelyyn kannustamisella sekä opettajan tavoitettavuudella.

Erityisopettajat korostivat keskittyneensä etäopetuksen aikana hyvin paljon koko luokkayhteisön yhteisöllisyyden edistämiseen. Haastateltavat kuvasivat osallisuuden merkitsevän yhteisöllisyyttä, joka näyttäytyy tunteena ja kokemuksena osallisuudesta luokka- ja kouluyhteisöön. Yhteisöllisyyteen sisältyy haastateltavien arvioimana kunnioittava kohtaaminen kaikkien koulun toimijoiden kesken. Tärkeänä pidettiin oppilaiden kokemaa yhteenkuuluvuutta muiden oppilaiden sekä opettajan kanssa ja arvostavaa suhtautumista kouluyhteisön jäsenten kesken. Osallisuuden kokemus omassa yhteisössä nähtiin tärkeänä tekijä,

jonka kautta oppilas pystyy vaikuttamaan viihtymiseensä koulussa ja oman tulevaisuutensa suunnitteluun.

”Mulla syntyy sellainen osallisuus sanasta heti sellainen miellelyhtymä toiseen sanaan, joka on meidän koulussa hyvin tärkeä sana, me puhutaan aika usein sellaisesta yhteisöllisyydestä että kaiken lähtökohtana meillä on yhteisöllisyys.” (H4)

Yhteisöllisyyttä pyrittiin lähtökohtaisesti edistämään videoyhteyksien avulla käytävillä yhteisillä päivittäisillä keskusteluhetkillä ”Oman luokan kanssa yrittystä, tavataan joka aamu siellä Meetissä, yritettiin pitää sitä osallisuutta yllä, että he on edelleen osa sitä yhteisöä, sitä luokkaansa ja sitä kouluunsa”(H4). Yhteisöllisyyttä vietiin eteenpäin myös ylläpitämällä tuttuja yhteisöllisyyttä tukevia rutiineja, kuten koko koulun yhteisiä aamunavauksia. Yksi erityisopettajista mainitsi hyödyntäneensä yhteisöllisyyden edistäjänä huumoria, jonka avulla oppilaat saatiin mukaan yhteiseen tekemiseen sekä kokemaan etäkoulunkäynnin positiivisena ja kiinnostavana. Erityisopettajat kertoivatkin hyödyntäneensä yhteisiä videotapaamisia opetuksen lisäksi yhteishengen nostattamisessa ja sosiaalisten suhteiden ylläpitämisessä tarjoten oppilaille mahdollisuuden viettää aikaa yhdessä vapaamuotoisesti keskustellen oppilaille kiinnostavista aiheista.

Mä haluan, että meidän luokassa on hyvä olla ja semmoinen hyvä huumori ja se semmoinen jossa oppilaat kokee että tänne kouluun on kiva tulla. Jos oli jotain hauskoja videoita tai muita niin kyllähän me niitä yhdessä katsottiin sit oppilaiden kanssa ja naurettiin ja jaettiin näyttöjä ja he pääsi tavallaan tulee mukaan ja hauskuuttamaan. (H6)

Tämän lisäksi erityisopettajien kuvauksissa korostui oppilaiden kannustaminen yhteiseen koulutyön tekemiseen. Oppilaita kannustettiin auttamaan ja tukemaan toinen toisiaan kasvattaakseen kaikkien oppilaiden etäopetuksen aikaista osallisuuden kokemusta.

Osallisuutta edistettiin myös erityisopettajan tavoitettavuudella. Erityisopettajat pyrkivät olemaan hyvin joustavasti tavoitettavissa sähköisten palveluiden välityksellä. Tämän otaksuttiin edistävän yhteisöllisyyden tunnetta ja sitä kautta vahvistavan osallisuutta.

**Osaamisen ja vahvuuksien huomioiminen.** Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta edistettiin lisäksi oppilaiden yksilöllisellä huomioimisella sekä osaamisen ja vahvuuksien huomioon ottamisella.

Oppilaiden yksilöllinen huomioiminen koettiin tärkeäksi osaksi osallisuuden vahvistamista. Oppilaita tervehdittiin ja huomioitiin päivittäisissä tapaamisissa henkilökohtaisesti. Näin oppilaat pyrittiin saamaan kokemaan itsensä tärkeäksi ja osaksi luokkayhteisöä. Yksilöllisyyden edistämisessä painottui opetuksen mukauttaminen vastaamaan oppilaan tarpeita. Yksilöllisyyden huomioiminen näkyi myös erityisopettajien näkemyksissä siinä, että osallisuuden perustan kuvattiin rakentuvan mahdollisuudella saada yksilöllistä tukea ”Jotta he pystyvät osallisia siitä omasta oppimisestaan niin heidän täytyy saada riittävästi tukea siihen” (H5).

Erityisopettajat painottivat ottaneensa etäopetuksessa huomioon oppilaiden osaamisen. Tutkittavat kertoivat hyödyntäneensä esimerkiksi oppilaiden tietoteknistä osaamista, taitavampien oppilaiden toimiessa muiden oppilaiden tai koulun teknisenä tukena ”Pari tyyppiä, tietoteknisesti näppärämpiä osas toisiaan hyvin tukea ja neuvoa” (H7). Eräs haastateltava korosti, miten tietoteknisesti taitavampien oppilaiden omatoiminen muiden oppilaiden auttaminen johti ilmapiirin muuttumiseen lämpimämmäksi lähiopetukseen verrattuna. Oppilaiden osaamisen huomioiminen näkyi myös siinä, kuinka oppilaat saivat opiskella eri oppiaineissa eri tavoin. Oppilaat saivat esimerkiksi valita eri aineissa itselleen sopivia tehtäviä tai painottaa opiskelua aineisiin, jotka kokivat mieleisiksi. Tämän nähtiin tukevan opiskelumotivaation säilymistä etäopiskelujakson aikana ”Oppiaineista missä he on vahvoja niin kyllähän ne oli painotettuna siinä etäopetuksessa että niitä töitä tuli tehtyä” (H6).

Erityisopettajat kertoivat lisäksi hyödyntäneensä oppilaiden sosiaalisia vahvuuksia koko luokan ilmapiirin edistäjänä päivittäisissä tapaamisissa. Etäopetusympäristön nähtiin myös itsessään vahvistavan sellaisten oppilaiden opiskelua ja osallisuutta, jotka kokevat hyötyvänsä rauhallisesta oppimisympäristöstä.

Yksi haastatteluun osallistunut erityisopettaja korosti lisäksi oppilaiden vahvuuksien huomioimista osana osallisuutta riippumatta siitä, oltiinko lähi- vai etäopetuksessa. ”Aina, aina kaivetaan ne vahvuudet ja sitä kautta se koko opetus muutenkin mun mielestä jäsentyy” (H2). Haastateltava koki siten osallisuuden rakentuvan aina oppilaan vahvuuksille.

## 7.2.2 Osallisuuden haasteet etäopetuksessa

Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat toivat esille hyvin monenlaisia etäopetuksen osallisuuteen liittyviä haasteita. Tutkittavat kertoivat etäopetuksen osallisuuden haasteiden nousseen esille erityisesti oppilaiden poissaoloina ja myöhästelemisenä sekä vuorovaikutuksen haasteina. Tämän lisäksi oppilaiden henkilökohtaiset ja kotiympäristöstä johtuvat vaikeudet aiheuttivat ongelmia oppilaiden osallisuudelle.

Moni erityisopettajista toi esille erityisesti oppilaiden poissaolojen tai myöhästelyiden olleen todellinen haaste etäopetusjakson osallisuuden toteutumiseksi. Osalla oppilaista oli vaikeuksia rutiinien ja vuorokausirytmien ylläpitämisessä, mikä johti sekä myöhästelyihin että poissaoloihin. Näiden oppilaiden kohdalla osallisuus toteutui puutteellisesti oppilaiden osallistuessa koulutyöhönsä usein vasta yhteisten tapaamisten jälkeen ”Vuorokausirytmiksi esimerkiksi oli iso haaste et osaksi olis kyllä halunnut olla osallinen kyllä, mut olis halunnut olla osallinen puolen päivän aikaan, ei 9:15” (H4). Erityisopettajat toivat esille, että joitain oppilaista ei tavoitettu yhteyksien äärelle opettajan runsaasta aktiivisuudesta huolimatta. Haastateltavat kokivat myös, ettei heillä ollut riittävä mahdollisuutta vaikuttaa oppilaan poissaoloihin, myöhästymisiin tai epäluotettaviin aikataulujen noudattamisiin. Vastuu oppilaiden vuorokausirytmien ja rutiinien ylläpitämisessä nähtiin kuuluvan ensisijaisesti vanhemmille.

Aikatauluista ei pidetty kiinni ja oli ajatus et opettaa jonkun ysiluokan asian niin sitten odotettiin ensiksi 10-15 minuuttia että kaikki tuli paikalle ja sitten alko opetus ja sitten yhtäkkiä sinne joku plumsahti sitten ja taas ois saanu aloittaa alusta. (H6)



Yksi tutkittavista oli erityisen huolissaan kasvaneiden poissaolojen määrästä ja korosti, että etäopetuksen jatkuessa tämä olisi voinut johtaa näiden oppilaiden osalta entistä isompiin osallisuutta ja hyvinvointia koskeviin haasteisiin.

Jos tämä olisi vielä jatkunut vaikka tämän vuoden tai tämän syksyn niin tota kyllä tässä aikamoisia ihmisraakileita tai raatoja ois tullut. Hyvä että palattiin kouluun jo silloin keväällä. (H6)

Etäopetuksen osallisuuden haasteet näkyivät myös erilaisina vuorovaikutuksen ongelmina. Erityisopettajat toivat esille, että etäopetuksessa vuorovaikutus muuttui jännitteisemmäksi opetus- ja viestintäsovellusten ollessa monille oppilaille uusia ja vieraita. Tutkittavat kokivat, että uudet opetusjärjestelyt muuttivat myös koko luokan vuorovaikutusta pirstaleisemmaksi oppilaiden työskennellessä joko yksin, pareittain tai pienissä ryhmissä erillään luokan muista oppilaista. Tämä vaikutti siten koko luokan yhteisöllisyyden tunteeseen ja osallisuuden kokemiseen. Erityisopettajat toivat myös esille, miten useat oppilaat olivat kyllä hyvin aktiivisia osallistumaan tunneille ja koulutehtävien tekemiseen, mutta eivät osallistuneet luokan muuhun sosiaaliseen vuorovaikutukseen ”Ja sit oli just näitäkin oppilaita, jotka ei halunnu olla kameralla eikä keskustella mutta sitten ne vaan palautti niitä tehtäviä, kirjallisia tehtäviä sieltä” (H5). Vuorovaikutuksen haasteet johtivat myös siihen, että erityisopettajien oli vaikea tunnistaa oppilaiden päivittäistä koulunkäyntiin liittyvää vireystasoa. Tämän lisäksi yksi haastateltava korosti, että yhteisön fyysinen etäisyys oli haaste myös opettajien keskeiselle vuorovaikutukselle erityisesti silloin, kun opettajat olivat tottuneet tekemään tiivistä yhteistyötä opettajakollegoiden tai luokan muiden aikuisten kanssa. Osallisuuden haasteeksi etäopetuksessa koettiin myös yhteisen ajan vähyys, mikä rajoitti vuorovaikutuksen määrää.

Lisäksi usea haastatelluista mainitsi etäopetuksen osallisuuden haasteiden johtuneen kotiympäristöstä. Oppilas saattoi esimerkiksi joutua huolehtimaan pienemmistä sisaruksistaan kouluajalla tai jakamaan koulutyössä käytettävän tietokoneen muiden perheenjäsenien kanssa. Kodin haasteiden nähtiin johtavan siten osallisuuden mahdollisuuksien epätasa-arvoisuuteen. Yksi haastateltava

piti myös omia tukea tarvitsevia oppilaitaan sen verran haastavina, että koki yhteisen suunnittelun ja neuvottelemisen vaikeaksi.

Ainoastaan kaksi tähän tutkimukseen osallistuneista nosti etäopetuksen osallisuuden haasteeksi opetusvälineet tai niiden puutteen. Pääasiassa haasteet eivät siten liittyneet teknologiaan tai välineiden puuttumiseen, vaan siihen miten saada oppilaat osallistumaan oppitunneille.

### 7.2.3 Osallisuuden kehittäminen etäopetuksessa

Erityisopettajat esittivät monia ehdotuksia etäopetuksen osallisuuden kehittämiseksi. Tutkittavat toivat kehittämissuhteissaan esille oppilaslähtöisen vuorovaikutuksellisuuden lisäämisen, opetuksen yksilöllistämisen sekä suunnittelun merkityksen.

Vuorovaikutuksellisuus tuotiin esille hyvin tärkeänä osallisuuden kehittämisen osa-alueena. Erityisopettajien näkemysten mukaan vuorovaikutusta tulisi kehittää entistä enemmän lasten ja nuorten ehdoilla ottamalla heidät osalliseksi ideointiin esimerkiksi erilaisten oppimispelien suunnittelussa sekä oppimis- ja viestintäsovellusten valinnassa.

Erityisopettajat toteuttaisivat etäopetusta jatkossa myös entistä yksilöllisemmin. Opettajan ja oppilaan kahdenkeskeistä yhteydenpitoa pidettiin tärkeänä ja sitä haluttiin edelleen lisätä. Yksilöllistämistä edistettäisiin jatkossa antamalla oppilaille entistä enemmän kahdenkeskeistä aikaa sekä paremmalla ajan käytön suunnittelulla ”olis vaikka jokaisen kaa aikaa muutama minuutti, olis ns. vuorot tai vastaavat missä pystyis sit keskittymään vaan yhteen opiskelijaan” (H3).

Haastateltavat nostivat esiin etäopetuksen kehitysehdotuksena myös paremman suunnittelun. Vastauksissa korostui etäopetuksen nopea käynnistyminen, minkä vuoksi opetuksen suunnittelulle ei jäänyt riittävästi aikaa. Erityisopettajat toivatkin esille, että he kehittäisivät jatkossa etäopetuksen osallisuutta suunnittelemalla opetusta, ajan käyttöä sekä resurssien ohjaamista tehokkaammin. Etäopetuksen alkaminen tuli myös oppilaille hyvin yllättäen, joten myös he opettelivat

lyhyessä ajassa monia uusia sovelluksia sekä opetuslustoja, mikä vaikutti oppilaiden osallisuuden toteutumiseen.

No jotenkin näin jälkeenpäin kun miettii niin kylhän siis se olis tarvinnut sellaista niin kun suunnittelua alun pitäen”(...) kun meillä oli vaikka noita erilaisia alustoja niin ku pelkäs-tään tyyliin seittämän tai jotain tai kuus tai mitä nyt olikaan nii et se että kun olis valittu vaikka yks yhteinen mitä kaikki käyttää. Et mä voin kuvitella tukea tarvitsevan oppilaan kun hänen pitää kielen tehtävät hakee jostain Teamsista ja luokka tavata Meetissä ja sit joku laittaa tehtävät Classroomiin niin ku sehän on ihan hirveetä oikeesti. (H8)

Erityisopettajat korostivatkin, että mahdollisesti tulevilla etäopetusjaksoilla he antaisivat oppilaille enemmän aikaa tutustua uusiin käytänteisiin ja selkeyttäisivät oppimislustojen käyttöä.

## 8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten erityisopettajat toteuttivat tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta ja miten he pyrkivät toteuttamaan tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta etäopetusjakson aikana keväällä 2020. Tulokset osoittavat, että etäopetusta toteutettiin pääsääntöisesti siirtämällä lähiopetukseen suunniteltu opetus digitaaliseen ympäristöön. Opetussisällöt pysyivät pääosin samoina kuin lähiopetuksessa. Osallisuutta pyrittiin toteuttamaan etäopetuksessa erityisesti mahdollistamalla oppilaiden kuulluksi tuleminen, edistämällä yhteisöllisyyttä sekä huomioimalla oppilaiden osaamista ja vahvuuksia. Osallisuuden haasteina nähtiin pääasiassa poissaolot ja myöhästelyt, vähäinen vuorovaikutus sekä oppilaiden henkilökohtaiset ja kotiympäristöön liittyvät pulmat. Tulokset myös osoittivat, että erityisopetuksen etäopetuksen osallisuuden osalta vuorovaikutuksellisuus, yksilöllistäminen sekä opetuksen suunnittelu tarvitsevat vielä kehittämistä.

### 8.1 Erityisopetuksen toteuttaminen etäopetusjakson aikana

Etäopetusta toteutettiin hyödyntämällä aktiivisesti verkkokokous- ja videoneuvottelujärjestelmiä sekä sähköisiä oppimisalustoja. Etäopetuksessa hyödynnettävät tietotekniset ratkaisut olivat erityisopettajien keskuudessa pääasiassa hyvin samanlaisia. Yhteensä kahdeksan opettajaa mainitsi käyttävänsä joi-tain näistä järjestelmistä. Tämä mahdollisesti johtui siitä, että ne olivat tunnettuja, yksinkertaisia, tietoturvallisia sekä yhdessä sovittujen päätösten mukaisia. Nummenmaa (2012a, 5–6) tuo tutkimuksessaan esille opettajien hyödyntävän etäopetuksessa muun muassa sähköisiä oppimisalustoja, videoneuvottelulaitteistoja sekä sähköpostia. Tutkimuksemme osoittaa, että etäopetuksessa käytetyt tietotekniset ratkaisut ovat pääsääntöisesti pysyneet samoina.

Viestintäteknologian osalta tutkittavat käyttivät etäopetuksessa ahkerasti WhatsApp -pikaviestisovellusta oppilaiden henkilökohtaiseen tavoittamiseen sekä tehtävien jakamiseen. Nummenmaa (2012a, 5–6) puolestaan korostaa sähköpostin aktiivista käyttöä etäopetuksen järjestämisessä. Tutkimus antaa siten

ymmärtää, että WhatsApp -pikaviestisovellus on viime vuosina korvannut sähköpostin käyttämisen opettajien ja oppilaiden välisen yhteydenpidon välineenä.

Tulokset osoittavat erityisopettajien omaksuneen tietotekniikan hyödyntämisen etäopetuksessa nopeasti. Pääasiassa haastateltavat suoriutuivat tietoteknisesti hyvin, vaikka menetelmät olivat yhtä lukuun ottamatta erityisopettajille uusia. Myös Loima (2020, 66) tuo esille kansainvälisen vertailun osoittavan suomalaisten opettajien hyödyntäneen tietotekniikkaa etäopetuksessa erityisen ansiokkaasti. Etäopetusjakson koettiin myös kehittäneen sekä opettajien että oppilaiden tietoteknisiä taitoja. Erityisesti niiden opettajien ja oppilaiden taidot kehittyivät, jotka kokivat tarvitsevansa harjoitusta.

Tulokset osoittavat lisäksi, että tietoteknisten ratkaisuiden aktiivinen ja monipuolinen käyttö mahdollisti etäopetuksen toteuttamisen yksilöllisemmin. Erityisopettajin vastauksissa korostui opetuksen yksilöllistämisen mahdollisuudet niin opetuksen järjestämisessä kuin oppisisältöjen muokkaamisessa. Opetuksen yksilöllistämisessä hyödynnettiin erityisesti digitaalisia oppimisalustoja. Tästäkin huolimatta erityisopettajat kokivat eriyttämisen ja yksilöllistämisen riittämättömäksi ja yksilöllistäisivät tukea tarvitsevien oppilaiden etäopetusta jatkossa entistä enemmän. On mahdollista, että etäopetuksen nopea käynnistyminen rajoitti yksilöllisen opetuksen suunnittelua opettajien omiin tavoitteisiinsa nähden. Nämä tulokset ovat kuitenkin saman suuntaisia Carnahan ja Fultonin (2013, 51–52) näkemysten kanssa, joissa korostetaan yksilöllistämistä ja oppilaiden henkilökohtaisten tarpeiden huomiointia tukea tarvitsevien oppilaiden etäopetuksessa.

Etäopetus noudatti lisäksi Smithin ja Bashamin (2014, 128) kuvaamaa asynkronisen sekä synkronisen opetuksen vuorottelua, opetuksen pääsääntöisesti käynnistyessä verkko-oppitunneilla ja jatkuen itsenäisenä opiskeluna. Huomioitavaa on, että vain yksi tutkittava järjesti säännöllistä lähiopetusta yhdistävää sulautuvaa opetusta. Tämän erityisopettajan kohdalla oppilaat osallistuivat viikoittain kahden päivän ajan lähiopetukseen. Lähi- ja etäopetuksen yhdistämisen vähyyks johtui mahdollisesti etäopetusjakson aikana vallinneesta poikkeuksellisesta tilanteesta ja vahvasta etäopiskelusuosituksesta, vaikka erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla oli mahdollisuus lähiopetukseen.

Oppisisältöjen kohdalla etäopetusta toteutettiin pääsääntöisesti lähiopetuksen tavoin, mutta pienin muutoksin, kuten keskittymällä ainoastaan ydinsisältöihin. Oppisisältöjen muutosten vähyys saattoi johtua siitä, ettei niiden kehittämiseen jäänyt riittävästi aikaa etäopetukseen siirryttäessä. Erityisopettajien kehitysehdotukset keskittyivät lähtökohtaisesti tietotekniikkaan saatavuuteen ja sen hallintaan, vaikka asiaa ei nähty keskeisimpänä etäopetuksen haasteena. Tietoteknisten laitteiden lisäämistä kouluympäristöön olisi kuitenkin pohdittava erilaisien opetusmallien toteuttamisen mahdollistamiseksi. Digitaalisten työvälineiden ajanmukaisuuteen sekä taitojen kehittämiseen tulisi kiinnittää jatkossa huomiota.

## **8.2 Tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus etäopetuksessa**

Tutkimuksessa haastatellut erityisopettajat kokivat tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden määrittelyn yleisesti haastavaksi. Samalla osallisuuden käsitteeseen yhdistettiin hyvin monia eri ominaisuuksia. Tätä ei voi pitää kovin yllättävänä tuloksena, sillä myös tutkimuskirjallisuudessa on useissa yhteyksissä nostettu esiin käsitteen monimerkityksellisyys ja erilaiset käyttötavat (Nivala & Ryyänen 2013, 9–10; Virolainen 2015, 101). Toisaalta haastateltavien osallisuuskäsityksissä oli paljon yhtymäkohtia aihetta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen, minkä perusteella voidaan päätellä, että osallisuuden tema on erityisopettajille varsin läheinen.

Erityisopettajat pyrkivät toteuttamaan tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta etäopetuksessa erityisesti mahdollistamalla oppilaiden kuulluksi tuleminen, edistämällä yhteisöllisyyttä ja huomioimalla oppilaiden osaamisen ja vahvuudet. Erityisopettajien tavat edistää tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta etäopetuksessa olivat sidoksissa erityisopettajien yleisiin käsityksiin osallisuuden rakentumisesta. Tämän perusteella voidaankin arvioida, että lähtökohdat tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden edistämiseksi etäopetuksessa ovat kohdalliset.

Haastateltavien näkemyksissä oppilaiden kuulluksi tuleminen oli keskeinen lähtökohta osallisuuden toteuttamiselle etäopetuksessa. Erityisesti oppilai-

den mielipiteiden huomioiminen nähtiin tärkeäksi ja oppilaita myös kannustettiin siihen. Mielipiteen ilmaisulla pyrittiin luomaan tilaisuuksia joustavilla ratkaisuilla eri viestintävälineitä hyödyntäen. Tukea tarvitseville oppilaille luotiin myös mahdollisuuksia vaikuttaa esimerkiksi opiskelutapoihin ja kerralla annettujen tehtävien määrään. Lisäksi oppilaita kannustettiin vapaamuotoiseen ideointiin ja suunnitteluun luokan ja koulun yhteiseen toimintaan liittyen. Osallisuuden vahvistaminen etäopetuksessa rakentuikin monelta osin oppilaslähtöisyyden periaatteelle. Myös Nurmi (2011, 6) on korostanut kuulluksi tulemista ja mielipiteen ilmaisua keskeisinä osallisuutta määrittävinä ominaisuuksina. Tässä tutkimuksessa oli nähtävissä tutkittavien pyrkimys oppilaiden mielipiteiden huomioon ottamiselle. Osa erityisopettajista kertoi ottavansa oppilaiden mielipiteet huomioon siitäkin huolimatta, että niiden toteuttaminen oli ajoittain haastavaa. Tutkimus antaa siten ymmärtää, että etäopetus edisti oppilaiden mielipiteiden kuuntelemista ja huomioon ottamista.

Erityisopettajat korostivat luoneensa edellytyksiä oppilaiden vaikuttamiselle: osallisuuden nähtiin rakentuvan opettajan ja oppilaiden välisen yhteistyön kautta. Tältä osin erityisopettajien osallisuuskäsitys on selvästi yhteydessä Hanhivaaran (2006, 36) näkemykseen, jossa osallisuus perustuu opettajan ja oppilaiden tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen ja sitä kautta rakentuvaan konstruktiviseen tiedonrakennukseen. Turja ja Vuorisalo (2017, 37) puolestaan katsovat, että kuulluksi tuleminen ei pelkästään riitä, vaan oppilaille on tarjottava myös tilaisuuksia konkreettiseen vaikuttamiseen. Tässä tutkimuksessa korostui oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa omiin oppisisältöihinsä ja suoritettaviin tehtäviin. Tätä voidaan pitää ominaisuutena, joka korostui etäopetuksen aikana.

Toisena keskeisenä lähtökohtana osallisuuden toteuttamiselle etäopetuksessa oli yhteisöllisyyden edistäminen. Yhteisöllisyyttä pyrittiin rakentamaan erityisesti järjestämällä yhteisiä tapaamisia, joissa kaikki ovat läsnä ja saavat äänensä kuuluviin. Aina yhteiset tapaamiset eivät keskittyneet pelkkään opiskeluun, vaan yhteisöllisyyttä luotiin järjestämällä oppilaille tilaisuuksia myös vapaamuotoiseen keskusteluun. Keskeisenä pyrkimyksenä oli vaalia ja kasvattaa luottamusta ja arvostusta oppimisyhteisön jäsenten keskuudessa. Myös Kuore-

lahti ym. (2012, 181) ja Nivala ja Ryyänen (2013, 18–19) ovat korostaneet yhteisöllisyyden merkitystä osallisuuden rakentajana. Tämän lisäksi Repetto ym. (2010, 93) tuovat esille tukea tarvitsevien oppilaiden etäopetuksen yhtenä tärkeänä osa-alueena välittävän yhteisön, jossa oppilaat voivat kokea olevan arvostettuja (*caring community*).

Kolmanneksi etäopetuksen osallisuuden edistämisen merkittäväksi osa-alueeksi nousi erityisopettajien kuvauksissa osaamisen ja vahvuuksien hyödyntäminen. Osallistavan etäopetuksen katsottiin lähtevän oppilaiden yksilöllisistä vahvuuksista ja tarpeista. Opetuksen nähtiin olevan osallistavaa silloin, kun jokaista oppilasta lähestytään yksilönä, ja esiin nousseisiin haasteisiin pyrittiin löytämään oppilaslähtöisiä ratkaisuja. Osaamista ja vahvuuksia pyrittiin hyödyntämään etäopetuksessa monipuolisesti ja laaja-alaisesti. Esimerkiksi oppilaiden sosiaalisia taitoja käytettiin hyväksi ryhmän tai luokan ilmapiirin rakentamisessa ja tietoteknisesti taitavia oppilaita osallistettiin digiteknologiaan liittyvien haasteiden ratkaisussa. Erityisopettajien käsitykset yhdistyivät vahvasti Le Borgnen ja Tisdallin (2017, 128) havaintoihin, joissa opettajan kyky tunnistaa ja ymmärtää oppilaiden erilaisia kykyjä toimii osallisuuden edistämisen keskeisenä lähtökohdana. Tutkimuksemme tulosten perusteella yksilölliset oppimisen tarpeet sekä osaamisen ja vahvuuksien hyödyntäminen olivat vahvasti sidoksissa toisiinsa.

Osallisuuden toteuttamiseen liittyen tutkimuksessa selvisi, ettei tämän huomioiminen onnistunut toivotulla tavalla kahden alakoulun opettajan kohdalla. Tämä havainto on ristiriidassa de Róiste ym. (2012, 93–94) tutkimuksen tuloksiin, joissa nuoremmat oppilaat kokivat osallisuuden toteutuneen vanhempia oppilaita paremmin. Tämän tutkimuksen perusteella on mahdollista, että osallisuuden toteuttaminen onnistuu etäopetuksessa paremmin yläkouluikäisten kanssa. Yläkouluikäiset oppilaat kykenevät todennäköisesti vanhemmasta iästään johtuen paremmin itsenäiseen työskentelyyn, mikä mahdollistaa yksilöllisemmät opetusratkaisut, osaamisen ja vahvuuksien huomioimisen ja sitä kautta osallisuuden paremman toteutumisen.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksemme kohdistui nimenomaan erityisopettajien käsityksiin siitä, miten osallisuutta etäopetuksessa voidaan edistää. On kuitenkin syytä huomauttaa - kuten Gretchel (2002, 99) ansiokkaasti on tuonut



esiin- että tällainen aikuisten määrittelemä osallisuuskonteksti voi olla liian tiukka tai tarkkarajainen lasten ja nuorten osallisuudelle. Oppilaiden käsitys osallisuudesta saattaisi hyvinkin olla toisenlainen, ja he mahdollisesti löytäisivät erilaisia keinoja, joiden kautta etäopetusta voisi toteuttaa osallistavammin.

**Osallisuuden haasteet ja kehittäminen etäopetuksessa.** Erityisopettajat kokivat osallisuuden haasteiksi etäopetuksessa erityisesti poissaolot ja myöhästelyt, vähäisen vuorovaikutuksen ja oppilaiden henkilökohtaiset ja kotiympäristöön liittyvät haasteet. Haastateltavat pitivät oppilaiden poissaoloja ja myöhästelyjä yhteisestä tapaamisesta ongelmana, joka toistuvasti heikensi osallisuuden toteutumista etäopetuksessa. Tutkittavat kokivat myös neuvottomuutta haasteen edessä. Osallistumista opetukseen voi pitää osallisuuden toteutumisen perustana, joten ongelmaan on jatkossa syytä suhtautua vakavasti ja pyrkiä löytämään keinoja sen ratkaisemiseksi.

Vuorovaikutuksen rajallisuus nähtiin keskeisenä haasteena oppilaiden työskennellessä fyysisesti erossa opettajasta jokainen omassa kodissaan. Myös Nummenmaan (2012a, 6) tutkimuksessa vuorovaikutuksen haasteet muodostivat yhden etäopetuksen ongelmista. Voidaankin ajatella, että etäopetus luo vuorovaikutukselle tietyt rajoitteet ja lähiopetukseen verrattavan yhteisöllisyyden saavuttaminen voi olla haastavaa. Yksi mahdollisuus vuorovaikutuksen edistämiseen etäopetuksessa olisi lisätä yhdessä pidettävien, synkronisten, tuntien määrää ja mahdollisesti yhdistää oppitunteihin myös enemmän hetkiä, jolloin oppilaat ja opettaja saavat keskustella yhdessä vapaamuotoisesti. Erityisopettajien esittämiin oppilaiden yksityiselämän ja kodin haasteisiin voi opettajan puolestaan olla hankala puuttua, mutta monia ongelmia on varmasti mahdollista ratkaista avoimella ja säännöllisellä yhteydenpidolla oppilaan huoltajien kanssa.

Mannisen (2015, 32) lähiopetusta käsittelevässä tutkimuksessa opettajat nimesivät yleisesti tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden haasteiksi kiusaamisen, vähäiset resurssit, tiedonkulun toimimattomuuden ja tukea tarvitsevien oppilaiden vähäisen vuorovaikutuksen muiden oppilaiden kanssa. Kiinnostavana havaintona voidaan pitää, että näistä ainoastaan vuorovaikutuksen vähyyys nousi esiin tutkimuksessamme osallisuuden haasteena. Tämän lisäksi kiusaamisen

osalta nähtiin päinvastaisia viitteitä, oppilaiden keskinäisen kanssakäymisen näyttäytyessä etäopetuksessa jopa lähiopetusta lämpimämpänä. Tätä näkemystä vahvistavat myös Loiman (2020, 66) tutkimus, joka osoitti etäopetuksen lopettaneen kiusaamisen sekä Toppin, I. ja Toppin, S. (2015, 1572), jotka korostavat etäopetusta ratkaisuksi koulukiusaamiselle. Vaikuttaakin siltä, että osallisuuden haasteet näyttäytyvät erilaisina etäopetuksessa.

Lopuksi haastateltavat toivat esiin erityisopetuksen etäopetuksen osallisuuden kehittämiskohteina erityisesti opetuksen suunnittelun sekä entistä selkeämmän opetusalojen käytön. Myös Toppin, I. ja Toppin, S. (2015, 1575–1576) nostavat etäopetuksen keskeiseksi osa-alueiksi pedagogisen suunnittelun sekä helpon ja yksinkertaisen tietotekniikan käytön. Kevään 2020 etäopetuksen osalta voidaan kuitenkin todeta, että etäopetuksen nopean ja ennakoimattoman käynnistymisen vuoksi opetusaloisiin tutustumiseen ja opetuksen suunnitteluun ei jäänyt juurikaan aikaa.

### 8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisen tutkimuksen tutkimuskirjallisuudessa luotettavuutta on tarkasteltu hyvin monista eri lähestymistavoista käsin (Hirsjärvi ym. 2009). Lähtökohtana tutkimuksen luotettavuudelle toimii tutkimusprosessin johdonmukainen tarkastelu. Luotettavuutta tulee siten tarkastella muun muassa aineiston keruun, tutkimuksen osallistujien valinnan, tutkimuksen keston sekä aineiston analyysin osalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118, 122.) Patton (2015, 653, 700) korostaa lisäksi tutkijan oman toiminnan ymmärtämistä osana tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan tulee pyrkiä havaitsemaan omat ennako-oletuksensa kyetäkseen poistamaan niitä ja toteuttaakseen tutkimusta objektiivisesti.

Tämän tutkimuksen aineiston hankinta toteutettiin hyvin systemaattisesti molempien tutkijoiden osallistuessa tutkimushaastatteluihin sekä haastattelijan että muistiinpanojen kirjaajan ja lisäkysymysten esittäjän rooleissa. Saman puolistrukturoidun haastattelurungon käyttäminen jokaisen haastateltavan kohdalla mahdollisti tutkittavien vertailun ja lisäsi sitä kautta tutkimuksen luotettavuutta.

Kaikki haastattelut myös nauhoitettiin ja litteroitiin sekä molemmat tutkijat tarkastivat ne luotettavuuden parantamiseksi. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Yksilöhaastattelut mahdollistivat haastateltavien subjektiivisten kokemusten esille tuonnin ja loivat heille tilaisuuden esittää näkemyksiään vapaasti ilman ryhmän tuomaa painetta.

Tässä tutkimuksessa haastateltiin yhdeksää erityisopettajaa, joista kaksi työskenteli alakoulussa ja seitsemän yläkoulussa. Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut parantaa kasvattamalla erityisesti haastateltavien alakoulun opettajien määrää. Luotettavuutta vahvisti kuitenkin yleisesti haastateltavien erityisopettajien omakohtainen kokemus etäopetuksen toteuttamisesta sekä kiinnostus tutkimusaihetta kohtaan. Tutkimus tarjosi heille mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin normaalista poikkeavan opetusmallin toteuttamisesta. Haastattelut toteutettiin syksyllä 2020, jolloin tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat olivat ehtineet reflektoida omaa toimintaansa etäopetuksessa. Ajankohta antoi riittävää etäisyyttä etäopetuksen toteuttamisen tarkastelulle. Toisaalta ajallisen etäisyyden voidaan ajatella mahdollisesti vaikuttaneen siihen, miten tarkasti erityisopettajat muistivat kevään etäopetusjakson tapahtumia.

Tutkimus analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, joka mahdollisti tutkittavien kokemusten käsitteellistämisen hyvin aineistolähtöisesti. Teoria auttoi jäsentämään aineiston analyysiä sekä mahdollisti tutkittavien kuvausten luokittelun aiempien tutkimusten luomassa viitekehyksessä. Tutkimuksen sisällönanalyysi olisi voitu myös toteuttaa puhtaasti aineistolähtöisesti. Tutkimusaiheen tarkastelussa olisi mahdollista käyttää lisäksi triangulaatiota, jota Patton (2015, 661) kuvaa monien metodien hyödyntämisenä tutkimuksen toteuttamisessa. Triangulaatiota voidaan toteuttaa esimerkiksi keräämällä tietoa haastatteluiden lisäksi havainnoimalla sekä tekstianalyysillä. Tämän tutkimuksen osalta triangulaatio ei kuitenkaan ollut täysin mahdollinen, koska tutkimusajan kohtana perusopetuksen etäopetusjako oli jo päätynyt. Etäopetuksen järjestämistä sekä osallisuuden toteuttamista etäopetuksessa olisi syytä kuitenkin jatkossa tutkia monia metodeja hyödyntäen, jotta ilmiöstä saadaan kattava kuva. Tutkimusaiheemme oli uusi, jolloin tulosten vertailu aiempiin tutkimuksiin oli

haastavaa. Luotettavuutta on mahdollista arvioida paremmin tulevaisuudessa aiheeseen liittyvän tutkimustiedon kasvaessa.

Tukea tarvitsevien oppilaiden etäopetus on ilmiönä hyvin laaja, jolloin sen kokonaisvaltainen tarkastelu yhdessä tutkimuksessa ei ole mahdollista. Tässä tutkimuksessa tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden toteuttamista tarkasteltiin erityisopettajien näkökulmasta. Jatkotutkimuksissa olisi kuitenkin mahdollista lähestyä aihetta perehtymällä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden liittyviin näkemyksiin. Tukea tarvitsevien oppilaiden näkemysten tarkastelulla aiheesta voitaisiin saada entistä monipuolisempi kokonaiskuva. Lähestymistapa mahdollistaisi myös erityisopettajien ja oppilaiden näkemysten vertailun.

Tutkimus herätti lisäksi kiinnostuksen tukea tarvitsevien oppilaiden hyvinvoinnin sekä tuen tarpeen muutosten tarkastelulle etäopetuksessa. Tässä tutkimuksessa näiden yllä mainittujen osa-alueiden tarkempi tarkastelu ei kuitenkaan ollut mahdollista ilmiöiden laajuuden vuoksi. Tutkimus kuitenkin antoi viitteitä, että joidenkin tukea tarvitsevien oppilaiden hyvinvointi oli heikentynyt ja tuen tarpeessa oli tapahtunut muutoksia etäopetusjakson aikana. Haastateltavat antoivat ymmärtää, että rauhallinen etäoppimisympäristö soveltui esimerkiksi oppilaille, jotka häiriintyvät erilaisista aistiärsykkeistä. Sen sijaan tuen tarpeen nähtiin kasvaneen oppilaille, joilla oli haasteita itseohjautuvuudessa.

## LÄHTEET

- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Anderson, B. & Simpson, M. 2012. History and heritage in distance education. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 16 (2), 1-10.
- Arners, K., Hveem, J., Short, C., West, R., Barbour, M. 2019. K-12 Online learning journal articles: trends from two decades of scholarship. *Distance Education*, 40 (1), 32-53.
- Arnstein, S. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 216-224.
- Bae, B. 2009. Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), 391-406.
- Barbour, M., Archambault, L. & DiPietro, M. 2013. K-12 Online distance education: Issues and frameworks. *American Journal of Distance Education*, 27 (1), 1-3.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bossaert, G., de Boer, A., Frostad, P., Pijl, S. & Petry, K. 2015. Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34 (1), 43-54.
- Carnahan, C., & Fulton, L. (2013). Virtually forgotten: Special education students in cyber schools. *TechTrends Linking Research and Practice to Improve Learning*, 57 (4), 46-52.
- Carter, W., Sisco, L., Brown, L., Brickham, D. & Al-Khabbaz, A. 2008. Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American Journal of Mental Retardation*, 113, 479-494.

- Coster W., Law M., Bedell G., Liljenquist K., Kao Y.C., Khetani M. & Teplicky R. 2013. School participation supports and barriers of students with and without disabilities. *Child Care Health and Development*, 39 (4), 535-543.
- DiPietro, M. Ferdig, R., Black, E. & Preston, M. 2008. Best practices in teaching K-12 online: Lessons learned from Michigan virtual school teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 7 (1), 10-35.
- Eriksson, L., Welander, J. & Granlund, M. 2007. Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 485-502.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Feldmann-Wojtachnia, E., Gretschel, A., Helmisaari, V., Kiilakoski, T., Matthies, A-L., Meinhold-Henschel, S., Roth, R. & Tasanko, P. 2010. Youth participation in Finland and in Germany. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Franklin, A. & Sloper, P. 2006. Participation of disabled children and young people in decision-making relating to social care. University of York: Social Policy Research Unit.
- Franklin, A. & Sloper, P. 2009. Supporting the participation of disabled children and young people in decision-making. *Children & Society*, 23 (1), 3-15.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretschel, & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 249-271.
- Gretschel, A. 2002. "Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin." Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailemaa syleilevä osallisuus- osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimuslehti* 24 (3), 29-39.
- Hart, R. 1992. *Children's Participation: From tokenism to citizenship*, Innocenti Essay no. 4. Firenze: Unicef International Child Development Centre.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hodges, C. Moore, S., Lockee B., Trust, T & Bond, A. 2020. The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause review: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Luettu 7.3.2021.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2010. Promoting children's participation: The role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 30 (2), 147-160.
- Johnston, J.P. 2020. Creating better definitions of distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13 (2).
- Keegan, D. 1996. Foundations of distance education. Third edition. Routledge studies in Distance Education. New York.
- Keegan, D. 1980. On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13-36.
- Kentnor, H.E. 2015. Distance education and the evolution of online learning in the United States. Teoksessa D. Flinders, C. Moroy & K. Kauper (toim.) *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17 (1&2), 21-100. Charlotte: Information Age Publishing.
- Kiilakoski, T., Nivala, E., Ryyänen, A., Gretschel, A., Matthies, A-L., Mäntylä, N., Gellin, M., Jokinen, K. & Lundbom, P. 2012. Demokratiaremontin työkaluja. Teoksessa A. Gretschel, & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 249-271.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat: tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Kirby, P. & Gibbs, S. 2006. Facilitating participation: Adults' caring support roles within child-to-child projects in schools and after-school settings. *Children and Society*, 20, 209- 222.

- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Research report. Lontoo: National Children's Bureau: Department for Education and Skills.
- Kramer, J. M., Olsen, S., Mermelstein, M., Balcells, A. & Liljenquist, K. 2012. Youth with disabilities' perspectives of the environment and participation: A qualitative meta-synthesis. *Child Care, Health and Development*, 38 (6), 763-777.
- Kuntalaki 2015. 410/10.4.2015.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 277-297.
- Lastensuojelulaki 2007. 417/13.4.2007.
- Lauerma, A. 2000. Utsjoki: An example of implementing ICT in school environment in Lapland. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 1 (1), 37-42.
- Le Borgne, C. & Tisdall, E. K. M. 2017. Children's participation: Questioning competence and competencies? *Social Inclusion*, 5 (3), 122-130.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY
- Lim, C.P & Churchill, D. 2016. Editorial: Mobile learning. *Interactive Learning Environments*, 24 (2), 273-276.
- Loima, J. 2020. Socio-educational policies and COVID-19 - A case study on Finland and Sweden in the spring 2020. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8 (3), 59-75.
- Manninen, S. 2015. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa - kasvattajien käsityksiä. *NMI Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25 (1), 32-50. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- McKay, J. 2014. Young people's voices: Disciplining young people's participation in decision-making in special educational needs. *Journal of Education Policy*, 29 (6), 760-773.



- McNeilly, P., Macdonald, G. & Kelly, B. 2015. The participation of disabled children and young people: A social justice perspective. *Child Care in Practice*, 21 (3), 266-286.
- Moore-Adams, B., Monty Jones, W & Cohen, J. 2016. Learning to teach online: a systematic review of the literature on K-12 teacher preparation for teaching online, *Distance Education*, 37 (3), 333-348.
- Moore, M. 1973. Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44 (9), 661-679.
- Moore, M. 2013. The theory of transactional distance. Teoksessa M. Moore (toim.) *The Handbook of Distance Education*. New York: Routledge.
- Myllyniemi, S. 2014. Vaikuttava osa. *Nuorisobarometri 2013*. Nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Teoksessa J. Hämäläinen (toim.) *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Vuosikirja 2013. 14. vuosikerta*, 9-41. Tampere: Suomen sosiaalipedagoginen seura.
- Nummenmaa, M. 2012a. Oppimisympäristöt tutkimus - etäopetus Suomessa. Etäoetuksen koordinoitihanke. Turun Yliopisto.
- Nummenmaa, M. 2012b. Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyppä (toim.) *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä - Tieto- ja viestintäteknikan käyttö opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuorisolaki 2016. 1285/21.12.2016.
- Nurmi, S. 2011. Johdanto. Teoksessa S. Nurmi & K. Rantala (toim.) *Näyn ja kuulun. Lapsen etu ja osallisuus*. Helsinki: Lasten Keskus.
- OKM. 2011. Lasten ja nuorten osallistuminen päätöksentekoon Suomessa. Euroopan neuvoston politiikkatutkinta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:27.
- OPH. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013.

- Oranen, M. 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisesssä. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto ry.
- Patton, M.Q. 2015. Qualitative research & evaluation methods. Fourth edition. Thousand Oaks: SAGE.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa ja P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa ja P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Repetto, J., Cavanaugh, C., Wayer, N., & Liu, F. 2010. Virtual schools: improving outcomes for students with disabilities. *Quarterly Review of Distance Education*, 11 (2), 91-104.
- 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.
- de Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. & Gabhainn, S. N. 2012. Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112 (2), 88-104.
- Rönnlund, M. 2014. Justice in and through education? Students' participation in decision-making. *Journal of Social Science Education*, 13 (2), 104-113.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D. & Cabrera, N. 2012. Building and inclusive definition of e-learning: And approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13 (2), 145-159.
- Saykili, A. 2018. Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5 (1), 2-17.
- Shamir-Inbal, T. & Blau, I. 2021. Facilitating emergency remote K-12 teaching in computing-enhanced virtual learning environments during COVID-19 pandemic - Blessing or curse? *Journal of Educational Computing Research*, 1-29.

- Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1. of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society* 15, 107-117.
- Simonson, M., Smaldino, S. & Zvacek, S. 2015. Teaching and learning at a distance. *Foundations of distance education*. Sixth edition. Charlotte: Information Age Publishing.
- Sinclair, R. 2004. Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118.
- Smith, S.J & Basham, J.D. 2014. Designing Online Learning Opportunities for Students with Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 46 (5), 127-137.
- Soresi, S., Nota, L. & Wehmeyer, M. L. 2011. Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 15-28.
- Suomen perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.
- Tilastokeskus. 2020. Erityisopetus 2019. [http://tilastokeskus.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_fi.pdf](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_fi.pdf) Luettu 13.3.2021.
- Tartuntatautilaki 2016. 1227/21.12.2016
- Toppin, I. & Toppin, S. 2015. Virtual schools: The changing landscape of K-12 education in the U.S. *Education and Information Technologies*, 21, 1571-1581.
- Trust, T. & Whalen, J. 2020. Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28 (2), 189-199.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*, 36-55. Tampere: Vastapaino.

- Turja, L. & Fonsén, E. 2010. Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry., 30–47.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija- yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Veck, W. 2014. Hope, disability and inclusive participation in education. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (2), 177–195.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. 2014. Supporting children's participation in Finnish childcare centers. *Early Childhood Education Journal*, 42 (3), 211–218.
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. 2019. Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Violainen, J. 2015. Näkökulmia osallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumattomuuteen taiteen ja kulttuurin kentällä. Teoksessa *Kulttuuripolitiikan tutkimuksen vuosikirja 2015*, 100–107. Helsinki: Kulttuuripolitiikan tutkimuksen seura.
- YK:n ihmisoikeuskomissio. 1991. Yleissopimus lapsen oikeuksista. 7.3.1991.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelukysymykset

#### Taustaa

1. Opettajan
  - a) Ammattinimike ja työnkuva
  - b) Koulutustausta
  - c) Työkokemus vuosissa?
  
2. Millä luokka-asteella tai -asteilla opetat?
3. Missä oppiaineessa/oppiaineissa annat etäopetusta?
4. Miten monta tukea tarvitsevaa oppilasta sinulla on ollut etäopetuksen aikana?

#### Erityisopetus ja etäopetus

5. Onko etäopetuksessa tukea tarvitsevilla oppilaillesi päätös tuen järjestämisestä?  
Jos ON, kuinka monella on
  - a) Yleinen tuki?
  - b) Tehostettu tuki?
  - c) Erityinen tuki?
  
6. Miten etäopetus on järjestetty tukea tarvitseville oppilaillesi?
  - a) Yleisopetus vai erityisryhmä?
  - b) Miten opiskelleet pääasiassa: yksin, pareittain vai ryhmässä?
  - c) Miten opiskelleet pääasiassa: itsenäisesti vai opettajan läsnäollessa?
  - d) Oliko tukea tarvitsevilla oppilaillesi näköyhteys opettajaan ja/tai toisiin oppilaisiin etäopetuksen aikana?
  - e) Miten tukea tarvitsevat oppilaasi pystyivät vaikuttamaan tapaan/tapoihin, jolla etäopetus järjestettiin?
  
7. Millaisia uusia opetustapoja tai -menetelmiä otit käyttöön etäopetuksen aikana?
  - a) Miten oppilaasi saivat vaikuttaa näihin tapoihin?

8. Oletko tehnyt muutoksia oppisisältöihin etäopetuksen vuoksi? Jos OLET, millaisia?
  - a) Miten oppilaasi sai vaikuttaa sisältöihin etäopetuksessa?
  
9. Miten tukea tarvitsevien oppilaidesi osaamista ja vahvuuksia otettiin huomioon etäopetusta järjestettäessä?
  
10. Oliko tukea tarvitsevien oppilaidesi otettava enemmän vastuuta omasta oppimisestaan etäopiskelun aikana?
  - a) Jos KYLLÄ: Miten hyvin tukea tarvitsevat oppilaasi kykenivät ottamaan vastuuta opiskelustaan?
  
11. Ovatko tukea tarvitsevat oppilaasi tarvinneet enemmän tukea opiskeluun etäopetuksen aikana verrattuna lähiopetukseen?
  - a) Jos KYLLÄ: minkälaista tukea?
  
12. Miten tukea tarvitsevien oppilaidesi tuen tarpeeseen pystyttiin etäopetuksen aikana vastaamaan?
  
13. Miten opettajana arvioisit tukea tarvitsevien oppilaidesi oppimista etäopetuksen aikana?
  
14. Minkälaista monialaista yhteistyötä olet tehnyt tukea tarvitsevien oppilaidesi oppimisen edistämiseksi?
  - a) Koulun opetus tai muun henkilökunnan kanssa?
  - b) Huoltajien kanssa?
  - c) Muiden toimijoiden kanssa?
  
15. Onko tukea tarvitsevien oppilaidesi joukossa oppilaita, jotka ovat siirtyneet etäopetuksesta lähiopetukseen? Jos KYLLÄ:
  - a) Kuinka moni?
  - b) Mistä syystä?

## Osallisuus

16. Miten itse käsität tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden?

17. Millaisilla toiminta- tai menettelytavoilla pyrit mahdollistamaan tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta etäopetuksessa?
18. Miten tukea tarvitsevilla oppilaillasi oli mahdollisuus esittää kysymyksiä tai ilmaista mielipiteitään etäopetuksessa?
19. Miten tukea tarvitsevilla oppilaillasi oli mahdollisuus antaa palautetta etäopetuksen toteuttamisesta?
20. Millaisia haasteita tukea tarvitsevien oppilaidesi osallisuuden toteutumiseksi oli etäopetuksen aikana?
21. Miten kehittäisit tukea tarvitsevien oppilaiden etäopetusta sekä osallisuutta etäopetuksessa kokemuksesi perusteella?
22. Haluatko sanoa/ lisätä vielä jotain käsiteltyihin teemoihin liittyen?



## Liite 2. Virallinen tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUTIETEIDEN JA  
PSYKOLOGIAN  
TIEDEKUNTA/  
KASVATUSTIETEIDEN  
LAITOS/  
ERITYISPEDAGOGIIKKA

15.9.2020

### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Olemme Aleksi Nissinen ja Tiina Vilén ja opiskelemme Jyväskylän yliopistolla erityispedagogiikkaa. Teemme pro gradu -tutkielmaa tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta, tuen tarpeeseen vastaamisesta ja opetusjärjestelyistä kevään 2020 etäopetuksen aikana. Keräämme tietoa etäopetukseen osallistuneilta erityisopettajilta, millaisia näkemyksiä heillä on tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta ja tuen tarpeen vastaamisesta. Lisäksi olemme kiinnostuneita, miten erityisopetus järjestettiin kevään 2020 etäopetuksen aikana. Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että olet antanut erityisopetusta etäopetuksessa keväällä 2020.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutetaan erityisopettajien haastatteluilla. Haastattelut tehdään yksilöhaastatteluina, toisen tai molempien tutkijoiden läsnä ollessa. Haastattelut pyritään järjestämään etäyhteyksien avulla erityisopettajan toivomana ajankohtana. Haastattelujen arvioitu kesto on noin 45–60. Haastattelut pyritään toteuttamaan syyslokakuun 2020 aikana, tutkielman tavoitteellinen valmistumisajankohta on 12/2020.

Koulut, erityisopettajat ja oppilaat eivät ole tunnistettavissa tutkimuksessa. Haastattelussa tunnisteena pyydetään vain opettajan ammattinimikettä, työnkuvaa, koulutustaustaa ja työkokemusta vuosissa. Koottu haastatteluaineisto litteroidaan (=kirjoitetaan puhtaaksi tiedostoon), jonka jälkeen alkuperäinen haastatteluaineisto hävitetään tietoturvasyistä. Tutkijoina sitoudumme noudattamaan ajantasaista tietosuojalainsäädäntöä. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuvan on mahdollista perua osallistumisensa milloin tahansa.



Toivomme, että osallistuisit tutkimukseemme. Annamme tarvittaessa mielellämme lisätietoja. Liitteenä tiedoksi tutkimusta koskeva tietosuojailmoitus sekä suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta.

Yhteistyöterveisin,

Alexi Nissinen ja Tiina Vilén

Erityispedagogiikan maisteriohjelma, Kasvatustieteiden laitos, Jyu

Tutkielman ohjaaja Erja Kautto-Knape (KT, yliopistonopettaja/ PhD, University Teacher)



### Liite 3. Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUTIETEIDEN JA  
PSYKOLOGIAN  
TIEDEKUNTA/  
KASVATUSTIETEIDEN  
LAITOS/  
ERITYISPEDAGOGIIKKA

15.9.2020

*Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)*

#### **Pro gradu -tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot**

Tässä tutkimuksessa tutkitaan tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta, tuen tarpeeseen vastaamista ja opetusjärjestelyitä kevään 2020 etäopetuksen aikana.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: ammattinimike, työnkuva, koulutustausta ja työkokemus vuosissa, sekä äänitallenne haastattelusta.

#### **Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa**

Tutkittavan suostumus (EU 679/2016 6.1 a)

#### **Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle**

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

#### **Henkilötietojen suojaaminen**

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain historiallista/ tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

#### **Tunnistettavuuden poistaminen**

Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteelliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja).

### Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella  salasanalla  käytön rekisteröinnillä  kulunvalvonnalla (fyysinen tila)

muulla tavoin, miten:

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojaan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä  Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Tutkijat ovat suorittaneet tietosuoja ja tietoturvakoulutukset

Kyllä

### Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusrekisteri hävitetään tiedekunnan ohjeistuksen mukaisesti

### Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Tämän tutkimuksen tekijät ja rekisterinpitäjät ovat:

- a) **Alexi Nissinen**
- b) **Tiina Vilén**

Erityispedagogiikan maisteriohjelma, Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Yhteyshenkilö: Erja Kautto-Knape (KT, yliopistonopettaja/ PhD, University Teacher)

### Rekisteröidyn oikeudet

#### Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen.

#### Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

#### Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

#### Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

#### Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

#### Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

#### Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

#### Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

#### Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi

arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

### Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijöihin.

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

## Liite 4. Suostumus tieteelliseen tutkimukseen



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

### SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta, tuen tarpeeseen vastaamista ja opetusjärjestelyitä kevään 2020 etäopetuksen aikana koskevaan pro gradu -tutkimukseen.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä henkilötietojeni käsittelystä.

- Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Aleksi Nissinen/ Tiina Vilén.
- Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

- Minulla on oikeus milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.
- Voin myös milloin tahansa peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

En osallistu *haastatteluun* flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

**Erittely:**

Suostun siihen, että minuun voidaan ottaa yhteyttä mahdollisten jatkotutkimusten osalta.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan kohtiin, joiden kohdalla olen merkinnyt kohdan "Kyllä". Jos en ole merkinnyt jotakin kohtaa, se tarkoittaa, että en anna lupaa henkilötietojeni käyttämiseen kyseiseen tarkoitukseen. Voin silti osallistua tutkimukseen.

---

*Allekirjoitus*

---

*Päiväys*

---

*Nimen selvennys*

***Suostumus vastaanotettu (pvm)***

---

*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus*

---

*Nimen selvennys*

Alkuperäinen allekirjoitettu suostumus jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvasyistä niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.