



Ella-Riina Kangas & Anna-Katariina Tuominen

“Siinä on joku taika kuitenkin siinä lähellä olemisessa.”

Opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksen tekijöistä ja niiden toteutumisesta kevään 2020 etä-
opetusjakson aikana

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Siinä on joku taika kuitenkin siinä lähellä olemisessa.” Opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksen tekijöistä ja niiden toteutumisesta kevään 2020 etäopetuksen aikana. (Ella-Riina Kangas & Anna-Katariina Tuominen)

Pro gradu -tutkielma, 95 sivua, 6 liitesivua

Huhtikuu 2021

Vuorovaikutus on kouluarjessa päivittäin läsnä. Sekä opettajan, että oppilaiden vuorovaikutustaidot vaikuttavat monipuolisesti oppimiseen, luokan ilmapiiriin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen koulussa. Vuorovaikutus ja sen toteutuminen tulee huomioida myös silloin, kun opettaja ja oppilaat eivät voi olla fyysisesti samassa tilassa. Tämän haasteen eteen opettajat joutuivat keväällä 2020, kun Suomessa toteutettiin koulujen etäopetusjakso koronaviruspandemian vuoksi.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan opettajien näkemyksiä ja kokemuksia vuorovaikutuksen tekijöistä ja niiden toteutumisesta kevään 2020 etäopetuksen aikana. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksen eri tekijöistä ja siitä, miten opettajat kokivat näiden tekijöiden toteutumisen kevään 2020 koronaviruspandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana.

Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi opettajaa. Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastattelun avulla ja haastattelut toteutettiin etätyömenetelmiä käyttäen tammi-helmikuussa 2021. Tutkimusaineisto koostui kuudesta nauhoitetusta haastattelusta. Tutkimuksessa käytettiin laadullisen tutkimuksen menetelmiä ja aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajilla on kattavat näkemykset vuorovaikutuksen eri tekijöistä. Vuorovaikutuksen tekijät jakautuivat kolmeen eri pääluokkaan, joita olivat oppimisen tukeminen, luokkahuoneen hallinta ja tunne- ja vuorovaikutustaidot. Näiden pääluokkien alle muodostui opettajien kokemusten perusteella 10 erilaista yläluokkaa. Suurimmaksi pääluokaksi muodostui oppimisen tukeminen, sillä opettajat kokivat sen merkityksellisimmäksi tekijäksi vuorovaikutuksen kannalta. Oppimisen tukemiseen sisältyi sanaton, sanallinen, visuaalinen ja kirjallinen vuorovaikutus sekä vuorovaikutus tieto- ja viestintäteknikan välityksellä. Etäopetuksen osalta tulokset osoittivat, että näitä samoja vuorovaikutuksen tekijöitä oli löydettävissä myös etäopetuksesta, mutta osa tekijöistä jäi vajaammiksi tai puuttui kokonaan. Etäopetuksessa vahvimmin vuorovaikutuksen tekijöistä näkyi oppimisen tukeminen ja sanallinen vuorovaikutus. Tätä selitti se, että esimerkiksi sanatonta vuorovaikutusta oli etäopetuksen menetelmien avulla lähes mahdotonta toteuttaa. Niinpä etäopetuksessa korostuivat ne keinot, jotka olivat helposti käytettävissä etäopetuksen menetelmien puitteissa.

Avainsanat: vuorovaikutus, etäopetus, verkko-oppimisympäristöt, fenomenografia

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Vuorovaikutus	8
2.1 Vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa.....	11
2.2 Vuorovaikutustaidot opettajan työssä	12
2.3 Tunteet ja tunnetaidot vuorovaikutuksessa	15
2.4 Hyvä ilmapiiri ja luokan toiminta	17
3 Etäopetus	20
3.1 Verkko-oppimisympäristöt	20
3.2 Vuorovaikutus verkko-oppimisympäristössä.....	21
3.3 Etäopetuksen toteutuminen peruskoulussa	24
3.4 Etäopetuksen mahdollisuudet ja haasteet.....	26
3.5 Opetushallituksen asettamat tukimateriaalit 1.8.2020 alkaen etäopetukseen vuorovaikutuksen näkökulmasta.....	28
4 Tutkimuksen toteutus	30
4.1 Tutkimuskysymykset	30
4.2 Laadullinen tutkimus.....	30
4.3 Fenomenografia	31
4.4 Osallistajat ja aineistonkeruu	32
4.4.1 Teemahaastattelujen toteutus.....	33
4.5 Aineiston analyysi.....	35
5 Tutkimustulokset	43
5.1 Vuorovaikutuksen tekijät	43
5.1.1 Oppimisen tukeminen.....	44
5.1.2 Luokkahuoneen hallinta	51
5.1.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot	55
5.2 Vuorovaikutus etäopetuksen aikana keväällä 2020	59
5.2.1 Oppimisen tukeminen	60
5.2.2 Luokkahuoneen hallinta.....	66
5.2.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot	68
5.2.4 Vuorovaikutuksen riittävyys.....	69
6 Pohdinta	73
6.1 Opettajien näkemykset vuorovaikutuksen tekijöistä.....	73
6.2 Etäopetuksen aikana toteutunut vuorovaikutus.....	77
6.3 Puuttuvat tai vajaaksi jääneet vuorovaikutuksen tekijät etäopetuksen aikana	78
7 Johtopäätökset	81

7.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	82
Lähteet		85

1 Johdanto

Kevät 2020 oli poikkeuksellinen, ei vaan Suomessa, vaan koko maailmassa. Koronaviruspandemia (COVID-19) vaikutti koko yhteiskuntaan, kun 16. päivä maaliskuuta vuonna 2020 hallitus joutui toteamaan poikkeusolot. Koulut, oppilaitokset, yliopistot, ammattikorkeakoulut sekä kansalaisopistot ja muut vapaan sivistystyön tilat suljettiin ja lähiopetus keskeytettiin. Poikkeuksena kouluissa tuli kuitenkin järjestää lähiopetusta esiopetuksessa sekä perusopetuksessa 1.-3. luokan oppilaille, jos vanhemmat työskentelivät yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisillä aloilla. Tämän lisäksi lähiopetusta järjestettiin poikkeuksena erityisen tuen päätöksen saaneille lapsille, jos vanhemmat ja huoltajat eivät voineet järjestää lapsen hoitoa kotona. Nämä toimet tulivat voimaan jo 18.3.2020. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Sosiaali- ja terveysministeriö & Valtioneuvoston viestintäosasto, 2020.) Näihin kaikkiin muutoksiin opettajille annettiin suunnittelu-aikaa siis vain muutama päivä. Tässä tutkimuksessa halutaankin tutkia, kuinka opettajat kokivat suoriutuvansa vuoden 2020 etäopetusjaksosta, joka oli ensimmäinen laatuaan.

Kevät 2020 toi koronaviruspandemian myötä haasteita kommunikointi- ja vuorovaikutustapoihin (Loukusa, 2020, 99). Maailmaa mullistanut koronaviruspandemia ajoi kaikki Suomen koulut etäopetukseen. Tämä tarkoitti suurta digiloikkaa, jota ei ollut aiemmin jouduttu tekemään. Etäopetuksessa vuorovaikutus muuttuu erilaiseksi lähiopetukseen verrattuna. Tässä tutkimuksessa tutkitaan alakoulun opettajien näkemyksiä siitä, mistä tekijöistä vuorovaikutus muodostuu käytännön arjessa ja kuinka nämä vuorovaikutuksen tekijät toteutuivat kevään 2020 etäopetusjakson aikana. Opettajien kokemusten pohjalta tutkimuksessa käsitellään myös vuorovaikutuksen riittävyttä. Vuorovaikutus mielletään yhdeksi tärkeimmistä elementeistä opetus- ja oppimisprosessien kannalta (Insung, Seonghee, Cheolil & Junghoon, 2010, 153; Kontu & Pirtimaa, 2010, 111; Kumpulainen & Wray, 2002, 3). Tästä syystä vuorovaikutuksen merkitys on tärkeää tiedostaa myös etäopetusta toteuttaessa.

Peruskoulu on yhteiskunnan kehityksen myötä muodostunut merkittäväksi paikaksi sosiaalisten taitojen harjoittamiselle. Koulun koetaan antavan lapsille sosiaalisia valmiuksia, mikä korostaa koulun ja opettajien roolia vuorovaikutustaitojen osalta. (Kauppila, 2005, 13.) Opettajan vuorovaikutustaidot ovatkin tärkeä osa opettajan työtä (Määttä & Uusiautti, 2012, 32). Laadukkaan pedagogiikan taustalta löytyy opettajan vuorovaikutustaidot (Ahonen, 2017, 50). Gordonin (2006, 22) mukaan opetus perustuu opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutussuhteelle ja sitä pidetään ratkaisevana tekijänä opettajan kykyyn opettaa tehokkaasti opetettavaa ainetta,

taitoja, arvoja tai uskomuksia. Myös tunteet ovat osa vuorovaikutustilannetta (Virtanen, 2015, 13; Talvio & Klemola, 2017, 12). Tämän vuoksi avaamme tässä tutkimuksessa myös tunteiden ja tunnetaitojen merkitystä vuorovaikutuksen kannalta.

Verkkoa on käytetty paljon opetusvälineenä ja kokemukset sen käytöstä ovat pitkälti positiivisia. Moni opettaja on kuitenkin kokenut etäopetusjakson aikana tietokoneen ruudulle puhumisen lähiopetusta raskaammaksi. Verkkovälitteisen ja kasvokkain tapahtuvan opetuksen eroja tarkasteltaessa on selvää, että sanattoman viestinnän havainnointi ei ole verkkovälitteisessä opetuksessa aina mahdollista. (Loukusa, 2020, 99.) Sanattomalla viestinnällä on kuitenkin merkityksellinen rooli vuorovaikutuksessa (Kauppila, 2005, 26). Verkko-opetus voi kuitenkin Loukusan (2020) mukaan olla lähiopetuksen tapaan laadukasta. Opettajat joutuivat kuitenkin muutoksen keskelle hyvin nopealla aikataululla, jolloin suunnittelu-aika jäi vajaaksi. (Loukusa, 2020, 99). Tästä syystä tämän tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluna. Haastattelujen avulla pyrimme saamaan opettajilta aitoja kokemuksia etäopetusjaksosta.

Vuorovaikutustaitojen merkitys nousee esille myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen. Perusopetus kehittää sosiaalista pääomaa, mikä koostuu ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. (Opetushallitus, 2014, 18.) Opettajan tulee siis huomioida sosiaalisen pääoman kehittämisen myötä vuorovaikutuksen toteutuminen lasten kanssa ja tukea tarvittaessa oppilaita vuorovaikutustilanteissa.

Peruskoulun opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisiin tavoitteisiin on liitetty kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, tarpeellisten tietojen ja taitojen saavuttaminen ja sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen. Ihmisyyteen kasvussa korostuu toisten ihmisten, elämän ja luonnon kunnioittaminen. Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistämisen tavoitteen mukaan koulun toiminnan tulee vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä parantaa oppimaan oppimisen taitoja ja elinikäisen oppimisen keinoja. Tässä tavoitteessa korostuu vuorovaikutteisten oppimisympäristöjen käyttö sekä koulun ulkopuolella tapahtuva oppiminen opetustyön resurssina. (Opetushallitus, 2014, 18.) Myös tässä tutkimuksessa vuorovaikutustilanne nähdään tasavertaisena ja toista kunnioittavana tilanteena.

Myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin on kirjattu "L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu" - tämä laaja-alainen tavoite kulkee mukana ensimmäiseltä luokalta koko alakoulun matkan. (Opetushallitus, 2014, 21.) Opettajan on siis hyvä tiedostaa vuorovaikutus ja

vuorovaikutustaidot. Sen lisäksi, että vuorovaikutuksen on todettu olevan merkityksellisessä osassa oppimisen kannalta, on opettajien tehtävänä myös opettaa vuorovaikutustaitoja lapsille. Opetussuunnitelma muodostaa opettajan työlle raamit, joita opettajan tulee noudattaa. Nämä edellä mainitut opetussuunnitelman sisällöt tukevat tämän tutkimuksen merkityksellisyyttä myös yhteiskunnallisella tasolla.

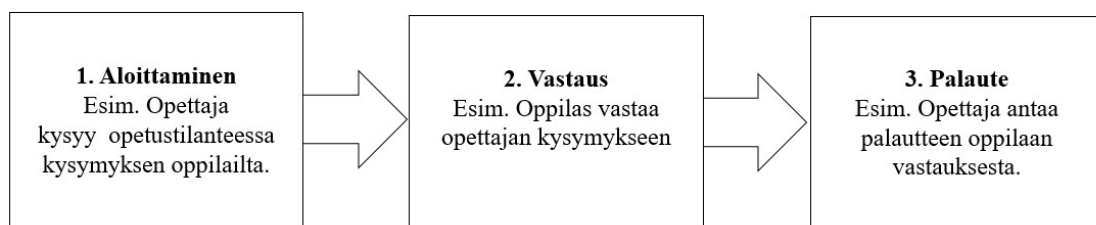
Tämä Pro gradu -tutkielma on fenomenografinen tutkimus, jossa kartoitetaan opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksen tekijöistä ja heidän henkilökohtaisia kokemuksiaan koronaviruspandemian aiheuttamasta etäopetusjaksosta vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tämä tutkimus vastaa tutkimuskysymyksiin “mitä tekijöitä opettajat näkevät kuuluvan vuorovaikutukseen?” ja “miten vuorovaikutus toteutui etäopetuksen aikana?”.

2 Vuorovaikutus

Ihmisten välisellä kommunikaatiolla on sosiaalisissa tilanteissa aina jokin vuorovaikutuksellinen merkitys, tarve tai tavoite (Kauppila, 2005, 25; Gordon, 2006, 95). Vuorovaikutuksen avulla ihminen pystyy ilmaisemaan omia ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan. Vuorovaikutus auttaa ihmistä tulemaan ymmärretyksi ja ymmärtämään myös toisia. (Ahonen, 2017, 50.) Vuorovaikutus on aina vastavuoroista (Talvio & Klemola, 2017, 12).

Luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta on tutkittu jo kauan (Kumpulainen & Wray, 2002, 9). Seuraavaksi avaamme tarkemmin vuorovaikutuksen näkymistä luokkahuoneessa. Ensimmäisissä tutkimuksissa on keskitytty koko luokan vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaiden välillä. Näissä tutkimuksissa vuorovaikutuksen malliksi muodostui aloittaminen-vastaus-palaute/arviointi (*Initiation-Response-Feedback/Evaluation*). Yleisimmin vuorovaikutus tapahtui tässä mallissa opettajan aloitteesta kysymällä oppijoilta kysymys. Oppijat vastaavat opettajalle ja opettaja antaa palautetta oppijan vastauksesta. Muutoinkin opettajaa pidetään yleisimmin vuorovaikutuksen kontrolloijana, sillä opettajat määrittelevät muun muassa oppilaiden puheenvuoroja. (Kumpulainen & Wray, 2002, 9, 14.)

KUVIO 1. Vuorovaikutuksen malli Kumpulaisen ja Wrayn (2002) mukaan.



Vuorovaikutukseen liittyy vahvasti kommunikaation käsite. Tällä tarkoitetaan sanallista tai sanatonta viestintää. Verbaalinen eli sanallinen viestintä näyttäytyy sosiaalisessa tilanteessa puhumisena ja esittämisenä. (Kauppila, 2005, 19.) Pielmeier, Huber ja Seidel (2018) tutkivat opettajien ja oppilaiden sanallisen vuorovaikutuksen vaikutusta oppijoiden ominaisuuksiin. Tutkimuksen kohteena on kahdeksaluokkalaiset ja heidän matematiikan opettajansa. Kahdeksaluokkalaisia on osallistunut tutkimukseen yhteensä 501 ja matematiikan opettajia 18. Aineisto on kerätty tutkimuksessa videoimalla oppitunteja vuoden 2013–2014 lukuvuoden aikana. Tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella voidaan tukea oppijan itsetietoisuutta omasta kyvykkyydestään. (Pielmeier ym., 2018, 255, 258, 262.)

Opetus- ja oppimisprosessit määräytyvät hyvin pitkälle opettajan ja opiskelijan sanallisen vuorovaikutuksen avulla. Vuorovaikutustilanteissa opettajien tulisi saada osallistettua mahdollisimman moni oppilaista. Opetus- ja oppimisprosessien kannalta opettajien on tärkeää muotoilla tarkkaan omat kysymyksensä. Kysymysten tulisi herättää oppijoissa syvää pohdintaa ja ajattelua. Opettajien tulee myös reagoida oppijoiden vastauksiin ja antaa palautetta tukeakseen oppilaan oppimisprosessia. (Pielmeier ym., 2018, 255.)

Ortegan ym. (2020) artikkelissa tutkittiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksen kohteena on seitsemännen luokan oppilaat ja heidän matematiikan opettajansa. Aineistona on videoituna 38 matematiikan oppituntia ja yhteensä 5031 opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutustilannetta. Näistä vuorovaikutustilanteista 2187 olivat opettajan ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä. Artikkelissa keskitytään vasta-uuoroiseen vuorovaikutukseen opettajan ja yksittäisen oppilaan välillä. Tutkimuksessa tutkittiin vuorovaikutuksen laatua opettajan tai oppilaan aloitteesta. Ortega ym. (2020) määrittelevät opettajan vuorovaikutuksen sisällöksi neljä kategoriaa: käyttäytymisen hallinta, luokkahuoneen hallinta, tehtävien ohjeistus ja pedagogiset taidot. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisuus ei vaikuttanut merkittävästi opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. (Ortega ym., 2020, 4-6.)

Sanattomalla vuorovaikutuksella voi olla sanallista vuorovaikutusta suurempi merkitys vuorovaikutustilanteessa. Sanattomaan viestintään nähdään kuuluvan eleet ja ilmeet. (Kauppila, 2005, 19–20, 26.) Ahonen (2017) lisää sanattoman vuorovaikutuksen ulottuvuuksiin ilmeiden ja eleiden lisäksi kehon asennot, äänensävyt, äänenpainot ja fyysisen etäisyyden toiseen ihmiseen nähden. Sanattomalla viestinnällä on suuri merkitys esimerkiksi tunnetilojen ilmauksessa. Nonverbaalisen viestinnän avulla voidaan saada kuva toisen ihmisen tunnetilasta esimerkiksi, jos henkilö puristaa käsiään nyrkkiin tai hän puree hampaitaan yhteen. Tämä viestii todennäköisesti vihan tunnetta. (Ahonen, 2017, 49.)

Cardellino, Araneda ja Alvarado (2017) tutkivat vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä luokkahuoneessa. Heidän tutkimuksessaan korostui sanaton vuorovaikutus. He tutkivat oppilaiden fyysistä sijaintia luokassa ja luokkahuonetta tilana. Tutkimuksessa todettiin, että oppilaiden sijoittelu luokkahuoneeseen ja opettajan sijainti opetuksen aikana voi parantaa vuorovaikutusta. Opettajan ja oppilaan välinen katsekontakti lisäsi vuorovaikutusta ja lisäsi oppilaan osallistumista tunneilla. (Cardellino ym., 2017, 428-429.)

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lisäksi luokkahuoneessa on hyvin läsnä myös oppilaiden välinen vertaisvuorovaikutus. Esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen pienissä oppijoista muodostuvissa ryhmissä on lisääntynyt. Jotta oppijoiden välinen vertaisvuorovaikutus toimii parhaiten, tulee opettajien olla hyvin tietoisia sen tuomista mahdollisuuksista oppimisen kannalta. Opettajan on hyvä tunnistaa esimerkiksi ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä oppijoiden välisiä sosiaalisia ja kognitiivisia prosesseja, jotka ovat vuorovaikutuksen taustalla. Opettajan on tärkeää ymmärtää oma rooli oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tukijana, ollessaan yhteistoiminnallisen oppimisen aikana ohjaaja, joka tukee oppilaiden tarpeita työskentelyn kannalta. (Kumpulainen & Wray, 2002, 14.)

Oppilaiden välisessä vertaisvuorovaikutuksessa puheenvuorojen ja sisältöjen valinnat tapahtuvat opettajan määräämisen sijaan oppilaiden itsensä välillä. Oppijat pääsevät harjoittelemaan vuorovaikutustaitojaan monipuolisesti vertaisvuorovaikutuksessa. Oppijat, jotka hallitsevat oman puhumisensa joutuvat kestämaan hiljaisuutta ja neuvottelemaan muiden kanssa siitä, miten, milloin ja kuka puhuu. Myös viestinnän merkitystä ja laatua tulee arvioida. Luokkahuoneessa tapahtuvan oppijoiden välisen vuorovaikutuksen avulla oppijat ilmaisevat ja luovat erilaisia mielipiteitä, määritelmiä ja tulkintoja. Näiden mahdollisuuksien avulla oppijat pääsevät harjaannuttamaan yhteisen merkityksen luomista sekä tiedon rakentumista. (Kumpulainen & Wray, 2002, 14.)

Sato ja Ballinger (2016) lisäävät tutkimuksessaan vuorovaikutuksen muodoksi myös kirjoitetun vuorovaikutuksen. Kirjoitetussa vuorovaikutuksessa viestin välittäjällä ja vastaanottajalla on enemmän aikaa prosessoida tietoa, mikä tekee kommunikoinnista suullista vuorovaikutusta hitaampaa. Kirjoitetussa vuorovaikutuksessa omiin sanomisiin pystytään palaamaan ja omia sanomisia voidaan muokata. (Sato & Ballinger, 2016, 16–18.) Vuorovaikutukseen voidaan liittää kommunikaation käsitteen myötä myös kuvakommunikaatio. Kuvia voidaan hyödyntää esimerkiksi kommunikoinnin tukena. Ihminen voi kommunikoida kuvia ja symboleita käyttäen helpommin, kuin sanoilla. Sanoja voidaan käyttää ja ymmärtää helposti väärin, toisin kuin yhteen kuvaan voidaan kiteyttää merkityksiä, miellelyhtymiä ja sanatonta viestintää, kuten tunteita ja tuntemuksia. (Berg & Pooley, 2013, 363.) Tässä tutkimuksessa kuvalliseen vuorovaikutukseen on liitetty kuvatuettua kommunikaation lisäksi kuvien käyttö opetuksessa.

2.1 Vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa

Päiväkodeista, esikouluista ja peruskouluista on yhteiskunnan kehityksen myötä muodostunut merkittäviä paikkoja sosiaalisten taitojen harjoittelukselle. Koulun koetaankin antavan useimmiten lapsille sosiaalisia valmiuksia, mikä korostaa koulun ja opettajien roolia vuorovaikutustaitojen osalta. Vuorovaikutustaitojen avulla lapset ja nuoret muodostavat ystävyssuhteita, rakentavat persoonallisuuttaan, edistävät koulusuorituksia, lisäävät ryhmähenkeä ja luovat positiivisia asenteita. Tästä huolimatta vuorovaikutustaitojen opettaminen ei ole kovin järjestelmällistä ja suunnitelmallista. (Kauppila, 2005, 13-14.)

Opettajien merkitys vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen alueella koetaan yhä tärkeämmäksi (Kauppila, 2005, 14). Tutkimus opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppimistuloksiin on lisääntynyt (Määttä & Uusiautti, 2012, 23). Vuorovaikutuksen on todettu olevan yksi tärkeimmistä komponenteista oppimis- sekä opetusprosesseissa sekä lähi- että etäopetuksessa (Insung, Seonghee, Cheolil & Junghoon, 2010, 153; Kontu & Pirttimaa, 2010, 111; Kumpulainen & Wray, 2002, 3; Virtanen, 2015, 13). Vuorovaikutusta pidetäänkin lähi- sekä etäopetuksen peruskäsitteenä (Çardak & Selvi, 2016, 490). Se toimii lähtökohtana pedagogisen kohtaamisen kanssa opettajan ja oppilaan väliselle toiminnalle (Kontu & Pirttimaa, 2010, 114).

Gordon (2006, 22) korostaa, että opettajan kyky luoda toimiva vuorovaikutussuhde oppilaisiin on opettamisen yksi vaikuttavimmista tekijöistä. Opettajien opetus perustuu pitkälle opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutussuhteelle ja sitä pidetään ratkaisevana tekijänä opettajan kykyyn opettaa tehokkaasti opetettavaa ainetta, taitoja, arvoja tai uskomuksia. Opettajan tulisi luoda oppilaisiin vuorovaikutussuhde, jossa oppilaat kunnioittavat opettajan tarpeita sekä opettaja kunnioittaa oppilaiden tarpeita. Tämän avulla voidaan saada oppijoiden mielestä epämiellyttävätkin oppiaineet mielenkiintoisemmiksi ja jännittävimiksi. (Gordon, 2006, 23, 25.) Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu tilanteissa, joissa opettaja ohjaa oppilaita toimimaan oppimistilanteissa oppilaan sen hetkisen taitotason ylitse. Tämä oppilaan taitotason tiedostaminen ja oppilaan haastaminen mahdollistaa uuden oppimisen. (Munro, 2008, 47.) Vuorovaikutussuhteen laadulla onkin oppimisen kannalta suurempi merkitys kuin sillä, kuinka tai ketä opettaja yrittää opettaa (Gordon, 2006, 22).

Oppijan puutteelliset vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot voivat näkyä luokkahuoneessa haastavana käyttäytymisenä sekä sopeutumis- ja motivaatio-ongelmina. Tämä johtaa vaikeuksiin oppijoiden oppimisprosessin toteutumisen kannalta. (Kauppila, 2005, 15.) Hyvään vuorovaiku-

tukseen kuuluu kyky havaita omia ja toisten tunteita, haluja, toiveita ja tavoitteita. Hyvän vuorovaikutuksen tavoitteena pidetään kykyä luoda tilanne, jossa viesti kuullaan ja ymmärretään molemmin puolin tasa-arvoisesti. (Konttu & Pirttimaa, 2010, 110.)

2.2 Vuorovaikutustaidot opettajan työssä

Vuorovaikutustaidot ovat merkittävä osa opettajan työtä. Laadukkaan pedagogiikan taustalla on vuorovaikutustaidot, minkä vuoksi vuorovaikutus ja pedagogiikka liittyvät vahvasti toisiinsa. Opettajan vuorovaikutustaitojen avulla myös kasvattajan pedagoginen toiminta muotoutuu laadukkaammaksi ja suhde lapseen parantuu. (Ahonen, 2017, 50.) Vuorovaikutustaitojen avulla opettaja saa rakennettua tehokkaasti yhteyksiä, linkkejä ja siltoja (Gordon, 2006, 23).

Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä taitoja opettajalle myös oppijoiden lisääntyvän erilaisuuden vuoksi. Oppijoiden oppimisvaikeudet, syrjäytyminen sekä sosiaaliset ongelmat vaativat opettajilta valmiuksia tulla toimeen oppijoiden kanssa. Opettajan on tärkeää osoittaa kiinnostusta omia oppilaitaan kohtaan, sekä löytää halu ja rohkeus asettua vuorovaikutussuhteeseen. (Määttä & Uusiautti, 2012, 32.) Vuorovaikutustaitojen merkityksellisyys korostuu myös tarkasteltaessa lyhyesti oppimista. Oppiminen nähdään useimmin konstruktivisena prosessina sekä merkityksen luomisen prosessina ja sosiaalisten käytäntöjen kehittymisenä. (Kumpulainen & Wray, 2002, 3.)

Goble, Sandilos ja Pianta (2019) tutkivat opettajien vuorovaikutusta esikouluikäisten lasten parissa. Opettajien hyvien vuorovaikutustaitojen todettiin olevan olennainen tekijä lasten vuorovaikutuksen laadun ja kouluvalmiustaitojen kehittämisessä esikouluvuoden aikana. Tutkimukseen osallistui 269 esikoulun opettajaa ja 1179 esikouluikäistä lasta, jotka tulevat pienituloisista perheistä. Opettaja-oppilas vuorovaikutusta ja lasten kouluvalmiustaitoja mitattiin syksyllä sekä keväällä. (Goble ym., 2019, 101.)

Tutkimuksessaan Goble ym. (2019) käyttivät kvantitatiivista tutkimusmenetelmää. Tutkimuksessa hyödynnettiin 10 erilaista ulottuvuutta, jotka jakaantuivat kolmen eri aihealueen alle. Nämä aihealueet olivat emotionaalinen tuki, luokkahuoneen järjestyneisyys ja oppimisen tukeminen. Näiden aihealueiden alapuolelle jakaantuivat 10 erilaista ulottuvuutta. (Goble ym., 2019, 105.) Ulottuvuudet on kuvattu seuraavassa taulukossa (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Opettaja-oppilas vuorovaikutuksen ja lasten kouluvalmiustaitojen aihealueet ja aihealueiden ulottuvuudet Goblen ym. (2019) mukaan

Emotionaalinen tuki	Luokkahuoneen järjestys	Oppimisen tuki
<ul style="list-style-type: none"> • Positiivinen ilmapiiri • Negatiivinen ilmapiiri • Opiskelijoiden näkemysten huomioiminen • Opettajan herkkyys 	<ul style="list-style-type: none"> • Käyttäytymisen hallinta • Opetusmuodot • Tuottavuus 	<ul style="list-style-type: none"> • Opetusmenetelmien kehittäminen • Palautteen laatu • Kielellistäminen

Goble ym. (2019) totesivat tutkimuksessaan, että lapsen kielelliset, kirjalliset ja suoriutumisen taidot olivat paremmat, kun opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus oli laadukasta ja korkeatasoista. Jos opettaja tarjosi oppilaille tehokasta oppimisen tukea, voitiin todeta, että oppilaan kirjalliset ja suoriutumisen taidot kehittyivät paremmin. Vähäinen opettajalta saatu emotionaalinen tuki taas vaikutti negatiivisesti oppilaiden suoriutumisen taitoihin. Opettajien tarjoamalla kognitiivisesti haastavammilla harjoituksilla voitiin selittää oppimisen tuen ja osaamisen yhteyttä. Vuorovaikutteiset keskustelut ja ajattelun taitojen kehittäminen vahvistivat esikoulu-
laisten muistia ja keskittymiskykyä. (Goble ym., 2019, 108-110.)

Vuorovaikutustaitoihin kuuluu vahvasti myös kuuntelun taito (Weger, Bell, Minei & Robinson, 2014, 13; Gordon, 2006, 98). Kuuntelemisella on merkittävä rooli positiivisen vuorovaikutuksen muodostumisen kannalta (Weger ym., 2014, 15). Kuuntelemisen avulla voidaan helpottaa vuorovaikutustilannetta ja sitä pidetään tehokkaana tapana auttaa toista ihmistä. Kuuntelemisen avulla pystytään olemaan läsnä vuorovaikutustilanteessa. (Gordon, 2006, 90.) Gordon (2006, 125–126) jakaa kuuntelun taidon neljään tapaan: passiivinen kuuntelu, vastaanottoilmaukset, ovenavaajat ja aktiivinen kuuntelu. Gordon (2006, 94) sekä Weger ym. (2014, 14) korostavat aktiivisen kuuntelun merkitystä vuorovaikutustilanteessa.

Aktiivisen kuuntelun rakenteen avulla voidaan auttaa ihmisiä saavuttamaan alustavia vuorovaikutustavoitteita, joita ovat verbaalinen muotoilu, asianmukaisten kysymysten esittäminen ja sanaton viestintä. Nämä ovat kaikki hyvän kuuntelutaidon merkkejä. Aktiivisesti kuunnellessa

kuuntelija kysyy tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä ja ylläpitää kohtalaista tai korkeaa sanantonta viestintää merkiksi omasta kuuntelusta. (Weger ym., 2014, 14–15.) Aktiivisen kuuntelun avulla varmistetaan, että puhujan viesti on ymmärretty oikein, mikä korostaa tarkentavien kysymysten merkitystä. Opettajan työn näkökulmasta aktiivisen kuuntelun avulla opettaja varmistaa, että oppilas tulee viestiessään ymmärretyksi. Opettaja pyrkii aktiivisen kuuntelun avulla saamaan oppijat tuntemaan, että heidän ajatuksiaan kunnioitetaan, niitä ymmärretään ja ne hyväksytään. Oppilaat saavat opettajan aktiivisesta kuuntelusta ja viestin ymmärryksestä todisteen opettajan antaman palautteen avulla. (Gordon, 2006, 98–101, 126.)

Ihmiset valitsevat käyttöönsä erilaisia tilanteeseen sopivia vuorovaikutuksen muotoja. Hyvin sujuvassa vuorovaikutustilanteessa käytetään yleensä useampaa vuorovaikutuksen tapaa. Erilaisia vuorovaikutuksen tapoja kuuntelun lisäksi ovat esimerkiksi leikki, kysymykset, ihmetykset, neuvominen ja väittelyt. (Talvio & Klemola, 2017, 11.) Kovalainen ja Kumpulainen (2007) tarkastelivat tutkimuksessaan osallistumisen sosiaalista rakennetta alakoululuokassa. Tutkimus tarkastelee vuorovaikutuksen muotoja ja malleja, ja sitä miten opettaja on vuorovaikutuksessa oman luokkansa oppilaiden kanssa. Tutkimuskohteena oli 17 oppilaasta koostuva kolmosluokka ja heidän opettajansa. Tutkimuksen aineisto kerättiin videoaineistona matematiikan, ympäristöopin ja filosofian oppitunneilta. Matematiikassa ja ympäristöopissa koko luokka oli paikalla, mutta filosofian oppitunneilla luokka oli jaettu kahteen eri ryhmään. (Kovalainen & Kumpulainen, 2007, 141-144.)

Analyysin perusteella Kovalainen ja Kumpulainen (2007) määrittelivät oppilaille neljä yleistä osallistumistapaa, joita olivat suullinen, reagoiva, vastavuoroinen ja hiljainen. Suullista osallistumistapaa edustavat oppilaat pyysivät usein perusteluja ja selvennyksiä toisten oppilaiden argumentteihin. Reagoivat oppilaat argumentoivat usein jatkamalla toisten oppilaiden vastauksia. Vastavuoroista osallistumistapaa käyttävät oppilaat pyytävät toisia oppilaita perustelemaan näkemyksiään ja vastaavat perustelemalla oman mielipiteensä. Hiljaisten oppilaiden vuorovaikutus opettajan tai muiden oppilaiden kanssa oli hyvin vähäistä, jonka vuoksi heidän osallistumisensa yhteistoiminnallisiin keskusteluihin tai toimintoihin oli myös vähäistä. (Kovalainen & Kumpulainen, 2007, 148-154.)

Tutkimus myös osoitti, että opettajan käyttämä vuorovaikutustapa vaihteli sen mukaan, minkälaista osallistumistapaa oppilas käytti. Suullisten oppilaiden kohdalla opettaja usein vetäytyi keskustelusta ja antoi oppilaiden jatkaa sitä omatoimisesti. Välissä opettaja ohjasi keskustelua jakamalla puheenvuoroja tai pyytämällä perusteluja. Reagoivien oppilaiden kohdalla opettaja

osallistui keskusteluihin jonkin verran. Vastavuoroiset oppilaat johtivat usein keskusteluja, mutta opettaja tarjosi heille vaihtoehtoja sosiaaliseen vuorovaikutukseen keskustelujen lomassa. Hiljaisia oppilaita opettaja taas pyrki kannustamaan osallistumaan keskusteluihin kysymällä heidän mielipiteitään tai ajatuksiaan aiheista. (Kovalainen & Kumpulainen, 2007, 152–155.)

Talvio ja Klemola (2017) viittaavat teoksessaan Thomas Gordonin (1974/2006) tunne- ja vuorovaikutusmalliin. Tämän mallin mukaan ihmisten välinen suhde ja sen tukeminen ovat peruslähtökohtana tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Tärkeää on toista ja itseä kunnioittava asenne sekä vuorovaikutusta edistävät taidot, sillä nämä auttavat luomaan hyvinvoivia ihmissuhteita ja tukemaan yksilön omaa hyvinvointia. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla saadaan rakennettua luottamusta, mitä pidetään ihmissuhteiden kivijalkana. Taitojen avulla pystytään myös ennaltaehkäisemään ongelmien syntymistä sekä ratkaisemaan ristiriidat säilyttäen molemminpuolinen arvostus ja kunnioitus. Nämä taidot tukevat toimivan vuorovaikutuksen rakennetta. (Talvio & Klemola, 2017, 95–96.) Seuraavaksi avaamme tunteiden ja tunnetaitojen merkitystä vuorovaikutuksessa.

2.3 Tunteet ja tunnetaidot vuorovaikutuksessa

Kuten on jo todettu, oppiminen ja opetus perustuvat hyvin pitkälle vuorovaikutukseen. Tunteet ovat osa vuorovaikutustilannetta, mikä tuo tunteet ja tunnetaidot osaksi opettajan työtä. (Virtanen, 2015, 13; Talvio & Klemola, 2017, 12.) Viime vuosien tutkimukset ovat osoittaneet tunneällyn merkityksen tehokkaana opettamisen sekä oppilaiden saavutuksen kannalta (Hen, Sharabi-Nov, 2014, 375; Lahtinen & Rantanen, 2019, 18). Sosiaalisesti ja emotionaalisesti pätevät opettajat rakentavat luokan tunnelmaa kehittämällä tukevia ja rohkaisevia suhteita oppijoihinsa (Hen, Sharabi-Nov, 2014, 375).

Tunnetaidot ovat kykyä tunnistaa, käsitellä ja ilmaista rakentavalla tavalla omia tunteita. Tunnetaidoista on käytetty jo pitkään käsitettä *tunneäly*. Tunneällyn ajatellaan koostuvan erilaisista osa-alueista, kuten omien ja muiden tunteiden tunnistamisen taidosta. Tietoa tunteiden tunnistamisesta osataan myös hyödyntää sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja tavoitteellisessa työskentelyssä. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 17.)

Opettajan työhön kuuluu vaikeat ja epäselvät ongelmatilanteet sekä eettinen ja sosiaalinen vastuunotto. Jotta näistä haasteista selviää, tulee opettajan tiedostaa omat emotionaaliset valmiutensa. Tunteiden hyväksyminen osaksi ihmissuhdetyötä hyödyttää opettajia. Tunteita ei tulisi sulkea taka-alalle työhön kuulumattomana ilmiönä, sillä sekä positiiviset että negatiiviset tunteet ovat osa jokaisen työpaikan arkea. (Virtanen, 2015, 13-15.) Tunnetaitoisuudella tarkoitetaan tunteiden tunnistamista ja oman toiminnan sovittamista tunnistettujen tunteiden mukaisesti (Lahtinen & Rantanen, 2019, 19). Opettajan emotionaalisessa osaamisessa keskeistä on opettajan taito hyödyntää tunteisiin liittyviä tietojaan ja taitojaan omassa työssään. Opettajan työssä tunne ja tieto kulkevat käsi kädessä yhdistyen koettuihin vuorovaikutustilanteisiin ja opettajien kykyihin tiedostaa ja käyttää tunteita rakentavalla tavalla. (Virtanen, 2015, 13–15, 18.)

Vuorovaikutteisissa tilanteissa koetut tunteet ohjaavat myös vuorovaikutustavan valintaa. (Talvio & Klemola, 2017, 12.) Ihmisen kokema tunnekuorma vuorovaikutustilanteissa on havaittavissa äänensävyssä, lauserakenteissa, ilmeissä ja eleissä (Kauppila, 2005, 25). Tunnekuormat voivat saada aikaan epäselvää viestintää. Ihminen voi viestiä suhteessa omaan tunteeseen, mutta viestintään liittyvää tunnetta ei saada ilmaista selkeästi. Esimerkiksi nälkäisenä saatetaan kysyä: “Paljonko kello on?” sen sijaan, että ilmaistaisiin suoraan: “Minulla on nälkä”. Näissä tilanteissa korostuu vuorovaikutustilanteissa merkityksellinen aktiivisen kuuntelun rooli. (Gordon, 2006, 96–98.) Onnistunut vuorovaikutustilanne vaatiikin vuorovaikutukseen osallistuneiden panostuksen ja näiden panostusten huomioimisen (Talvio & Klemola, 2017, 12).

Tunnekasvatuksella ja tunteiden tiedostamisella ja hallinnalla on myös paikkansa luokan ilmapiiirin muodostumisen kannalta (Yan, Evans & Harvey, 2011, 94). Yanin ja kollegoiden (2011) tutkimuksen mukaan luokkahuoneessa vallitsevien suhteiden merkitys positiiviselle ilmapiiirille on suuri. Opettajan antama tiedostava tunnekasvatus sekä oppilaiden tunteiden tiedostaminen ja hallinta olivat tärkeitä elementtejä positiivisessa ilmapiiirissä. Opettajan oppilaantuntemus oli myös tärkeä tekijä ja tutkimuksessa opettajat osoittivat pyrkivänsä koko ajan parempaan oppilaantuntemukseen. Tutkimuksessa todettiin, että oppilaiden käyttäytymiseen vaikuttaa hyvin vahvasti myös koulun ulkopuolella vietetty vapaa-aika. Opettajat tiedostivat, että oppilaiden vapaa-aika vaikutti heidän käyttäytymiseensä ja persoonallisuuteensa. Myös opettajan oma tunnetila vaikutti oppilaisiin. (Yan ym., 2011, 94-96.)

2.4 Hyvä ilmapiiri ja luokan toiminta

Tehokasta luokkahuoneen hallintaa ja positiivista luokan ilmapiirin rakentamista pidetään opettajien työn olennaisina tavoitteina. Oppilaille tulisi olla mahdollisuus suorittaa heidän maksimaalista potentiaaliaan, joka sallii oppijoiden asiallisen käyttäytymisen kehittymisen. Pelon ilmapiiri voi haitata kaikkia tavoitteita oppimisen kannalta. Luokan ilmapiirin koostuu sosiaalisesta, emotionaalista ja fyysisestä kokonaisuudesta. Positiivinen ilmapiiri luo turvallisuuden, kunnioituksen, tervetulleen ja kannustavan tunnelman luokkaan. (Sieberer-Nagler, 2016, 163, 166, 171.) Ilmapiirin vaikutukset on yhdistetty myös oppijoiden kouluvalmiuteen, sosiaaliseen kehitykseen ja myöhemmän elämän hyvinvointiin (Garibaldi, Ruddy, Kendziora & Osher, 2015, 348).

Garibaldi ym. (2015) mukaan turvallinen ja tukeva ilmapiirin toteutuminen vaatii kolmen näkökulman tarkastelua: sitoutuminen, turvallisuus ja ympäristö. Sitoutumiseen liitetään suhteiden laatu opettajien, oppijoiden ja vanhempien välillä, perheiden, henkilökunnan sekä oppijoiden osallisuus koulun aktiviteeteissa ja yhteys koulun ja ympärillä olevien yhteisöjen välillä. Turvallisuus korostaa fyysistä ja emotionaalista turvaa koulun ympäristössä ja kouluun liittyvissä aktiviteeteissa, jota toteutetaan, koetaan ja luodaan yhdessä oppijoiden, henkilökunnan ja yhteisöjen kanssa. Ympäristön komponenttiin sisällytetään fyysisen ja henkisen terveyden tukemisen mahdollisuudet oppijoille, fyysinen koulun ympäristö, oppimisympäristöt sekä kurinpitomenetelmien oikeudenmukaisuus ja riittävyys. (Garibaldi, ym., 2015, 350.)

Määttä ja Uusiautti (2012, 23) tuovat artikkelissaan ilmi, kuinka opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen avulla pystytään luomaan hyvä oppimisilmapiiri. Stenberg (2016, 36) tuo teoksessaan ilmi Heikkilän ja Heikkilän (2001) muodostamat vuorovaikutuksen neljä osa-alueita: debatti, tavanomainen keskustelu, taitava keskustelu ja dialogi. Stenberg (2016, 36) korostaa teoksessaan taitavan keskustelun ja dialogin merkitystä hyvän ilmapiirin kannalta. Aito oppiminen tapahtuu uutta rakentavana prosessina, joka vaatii ymmärtämistä siitä, että ihmiset ovat erilaisia ja ajattelevat asioista eri tavalla. Luokassa vallitseva turvallinen vuorovaikutusilmapiiri tukee opetus-opiskelu-oppimisprosessia luokassa ja johtaa uutta rakentavan tiedon prosessiin. Dialogisen ilmapiirin avulla oppilaat voivat turvallisesti kertoa ajatuksistaan ja vertailla käsitteitä vertaistensa kanssa. Turvallisuuden avulla kenenkään ei tarvitse puolustella omia ajatuksiaan muiden ajatuksia vähättelemällä tai pelätä joutuvansa itse muiden vähättelyn kohteeksi. (Stenberg, 2016, 36.)

Tehokas ja tuloksellinen vuorovaikutus vaatii opetustapahtumassa ilmenevän vuorovaikutuksen yksityiskohtaista erittelyä ja arviointia (Määttä & Uusiautti, 2012, 23). Myös Munro (2008) korosti teoksessaan arvioinnin merkitystä hyvän oppimisilmapiirin kannalta. Korkealaatuisessa luokkahuoneessa opettajan tulee luoda selkeät tavoitteet omalle toiminnalleen ja arvioida toimintaansa asetettuihin tavoitteisiin nähden. Arvioinnin kohteena tulisi olla opettajan toiminta suhteessa positiiviseen emotionaalisen, sosiaalisen ja akateemisen kehityksen edistämiseksi. (Munro, 2008, 47.)

Munro (2008) viittaa Piantaan ja hänen ryhmänsä tutkimukseen, jonka pohjalta on muodostettu kolme arvioinninkohdetta edistämään korkealaatuisen luokkahuoneen toteutumista: emotionaalinen tukeminen, ohjaava tukeminen sekä luokan hallinta. Emotionaaliseen tukemiseen kuuluu positiivinen, turvallinen ja kunnioittava ilmapiiri, opettajan herkkyys tunnistaa oppilaiden yksilölliset tarpeet sekä opettajan kunnioitus ja huomioiminen oppijoiden kiinnostuksen kohteita ja näkökulmia kohtaan. Opettajan ohjaavaan oppilaiden tukemiseen kuuluu opettajien strategiset valinnat oppijoiden ongelmaratkaisutaitojen, tiedon rakentumisen ja korkeatasoisen ajattelun taitojen kehittämiseksi. Opettajan tulee antaa palautetta ylläpitääkseen oppijoiden sitoutuneisuutta ja edistääkseen heidän oppimistaan ja ymmärtämistä. Opettajan tulisi myös antaa oppijoille mahdollisuuksia kehittää heidän kielellisiä taitojaan. Luokan hallintaan nähdään tutkimuksen mukaan kuuluvan luokan tuottavuus. Luokan tuottavuus näkyy oppilaiden halussa mielummin oppia, entä odotella ja vaellella ympäriinsä luokassa. Opettajan tulisi käyttää vaikuttavia käyttäytymisen hallinnan strategioita estääkseen epäasiallista käyttäytymistä. (Munro, 2008, 47–48.)

Kaikki opettajan toiminta vaikuttaa luokan hallintaan (Sieberer-Nagler, 2016, 163). Opettajalla on merkittävä rooli luokan hallitsijana ja luokan hallinnalla on merkittävä paikka oppijoiden oppimisen kannalta (Marzano, Marzano & Pickering, 2003, 1; Sieberer-Nagler, 2016, 163). Tehokasta opettamista ja oppimista ei voi tapahtua huonosti hallitussa luokassa (Marzano ym., 2003, 1). Myös Oliver, Wehby ja Reschly (2011, 6) toteavat teoksessaan, että luokassa usein esiintyvä häiritsevä käytös vaikuttaa negatiivisesti luokan akateemiseen suoriutumiseen. Oppijoiden lisäksi myös opettajat kärsivät, jos luokassa vallitsee epäjärjestys ja epäkunnioittava ilmapiiri ilman ilmeisiä sääntöjä ja käyttäytymistä ohjaavia menettelytapoja (Marzano ym., 2003, 1). Opettajat, joilla on haasteita käytöshäiriöisten oppilaiden ja luokan hallinnassa, kokevat myös enemmän stressiä ja loppuun palamisen oireita (Oliver ym., 2011, 6).

Opettajien kyky järjestää luokkahuone ja hallita oppilaiden käyttäytymisestä ovat ratkaisevia tekijöitä oppijoiden ja opettajan hyvinvoinnin kannalta. Hyvän luokanhallinnan avulla opettaja pystyy luomaan ympäristön, joka tukee oppilaiden akateemisia ja sosioemotionaalisia taitoja. (Oliver ym., 2011, 6-7.) Hyvin hallitussa luokassa vallitsee kaaoksen sijaan oppimista ja opettamista tukeva ilmapiiri. (Marzano ym., 2003, 1.)

Luokkahuoneen hallintaan voidaan nähdä kuuluvan luokkatilan luomisen, huoneen sisustamisen, tuolien järjestämisen, puhumisen lapsille ja heidän vastausten käsittelyn, luodut rutiinit (niiden toteuttaminen ja tarvittaessa niiden muokkaaminen), sääntöjen kehittäminen ja sääntöjen välittäminen oppijoille (Sieberer-Nagler, 2016, 163). Marzanon ja kumppaneiden (2003, 8) meta-analyysissä valittiin neljä komponenttia tehokkaaseen luokan hallintaan. Nämä komponentit ovat säännöt ja toimintatavat, kurinpidolliset väliintulot, opettajan ja oppilaan välinen suhde ja psyykinen asettuminen. Meta-analyysin mukaan säännöillä ja toimintatavoilla on suurin vaikutus luokan hallintaan. Sääntöjen ja toimitapojen avulla pyritään vaikuttamaan luokan käyttäytymiseen ja siihen, kuinka toisia kohdellaan ja kuinka toiset kohtelevat takaisin. (Marzano ym., 2003, 18.)

Opettajana on hyvä tiedostaa, että luokkatilanteessa tapahtuva vuorovaikutus on myös vallankäyttöä. Viestintään liittyy diskursiivinen tila, josta kamppaillaan. Luokassa puheenvuoroja jakaa yleensä opettaja. Ryhmätehtävissä taas valtaa on tietyillä henkilöillä toisia enemmän. Tämä pätee aikuisten lisäksi myös lasten keskuudessa. Valta näkyy esimerkiksi tilanteissa, joissa toisia oppijoita kuunnellaan toisia enemmän ja täten heidän näkemyksensä painavat myös enemmän. Opettajan vastuulle jää oppijoiden ryhmätilanteissa huolehtiminen oppijoiden välisestä tasapuolisesta mielipiteiden ilmaisusta. (Kontu & Pirttimaa, 2010, 110.)

3 Etäopetus

Etäopetus on vanha opettamisen muoto. Etäopetusta on käytetty kirjukurssien muodossa jo 1800-luvulta lähtien sellaisille oppilaille, joilla ei ole ollut mahdollisuutta osallistua kontaktiopetukseen. Etäopetuksessa oppilaat ja opettaja ovat yleensä maantieteellisesti kaukana toisistaan. Yleisesti ottaen etäopetus on suosittua aikuiskoulutuksessa. Siinä on korostunut opettajakeskeisyys ja opiskelijan itsenäinen työ. Verkkokurssien osalta palaute on interaktiivista, eikä se tapahdu kasvotusten. Tutkijat ovat kritisoineet vuorovaikutuksen vähyyttä etäopetuksen menetelmissä. (Hilli, 2020, 39-40.)

Lehtinen ja Nummenmaa (2012) ovat tehneet kansainvälisen kirjallisuuskatsauksen etäopetuksesta. He toteavat, että etäopetukselle ei ole löydettävissä yhteistä, hyväksyttyä määritelmää. Etäopetuksen käsitteen määrittelyssä on kuitenkin korostettu opiskelijan ja opettajan vuorovaikutusta jonkin kommunikaatiovälineen avulla. Kirjallisuuskatsauksen mukaan etäopetuksen peruseriaatteita on kaksi kappaletta. Ensimmäinen peruseriaate on toteuttaa opetusta jotenkin muuten kuin opettajan ja oppijan suoran kontaktin kautta. Toinen periaate on saada opetus sisältö opiskelijoille riippumatta heidän fyysisestä sijainnistaan. (Lehtinen & Nummenmaa, 2012, 3.)

3.1 Verkko-oppimisympäristöt

Tietokonevälitteisestä kommunikaatiosta on tulossa yhä yleisempää ja se korvaa paikoittain jopa kontaktiopetusta (Sato & Ballinger, 2016, 16). Archambaultin ja kollegoiden mukaan (2016, 304) mukaan verkko-oppiminen pystyisi jo korvaamaan kasvotusten tapahtuvan opetuksen. Opettajat kuitenkin mieltävät edelleen kasvotusten tapahtuvan vuorovaikutuksen oppimisympäristönä parempana vaihtoehtona (Sato & Ballinger, 2016, 18). Etäopetusta järjestetään, kun opettaja ja oppilaat eivät pysty olemaan fyysisesti läsnä samassa tilassa. Tällöin opetus tapahtuu verkossa. (Hilli, 2020, 39; Lehtinen & Nummenmaa, 3.) Tästä syystä seuraavaksi määritellään, mitä tarkoitetaan verkko-oppimisympäristöillä ja millaiset ympäristöt ovat merkittäviä tämän tutkimuksen kannalta.

Matikainen (2001, 42) määrittelee verkkopohjaiset oppimisympäristöt yhdeksi koulutusteknologian muodoksi, "hypertekstiin ja mediaan perustuvaksi, vuorovaikutuskanavien ja erilaisten tietokantojen muodostamaksi kokonaisuudeksi". Huerta-Wongin ja Schoechin (2010) mukaan

verkko-oppimisympäristöt ovat tietokone- ja internetpohjaisia ohjelmistojärjestelmiä, jotka helpottavat opetussisältöjen hallintaa ja toimittamista opettajille sekä oppijoille. Nämä ympäristöt mahdollistavat oppijoille opetussisältöjen saatavuuden ajasta ja paikasta riippumatta. Ympäristöt tarjoavat työkaluja ja oppimisresursseja, jotka auttavat ohjaajaa käyttämään kurssin sisältöjä, kuten keskustelupalstoja, dokumenttien jakamista, sisältöjen lataamista ja oppijoiden arviointia. (Huerta-Wong & Schoechin, 2010, 85.) Opettajat hyödyntävät verkkoympäristöjä omassa työssään opetuksen lisäksi myös kommunikoidessaan oppilaiden ja vanhempien kanssa, arvioinnin apuna ja oppilaiden edistymistä seurattaessa, paperitöitä tehdessä ja ammatillisessa kehittämisessä (Archambault, ym., 2016, 313-314).

Säntti (2020) viittaa tutkimuksessaan Cubanin (2001) kolmeen perusteluun siitä, miksi opetusteknologian on haluttu korvaavan perinteisemmät menetelmät. Ensimmäinen perustelu on koulun tuottavuuden ja tehokkuuden parantaminen. Tieto- ja viestintäteknologian rooli on merkittävä muilla yhteiskunnan sektoreilla, ja sen ajatellaan olevan kouluille kannustin ja jopa velvoite opetusteknologian käyttöönottoon ja hallintaan. Toinen perustelu on muuttaa oppimista ja opettamista aktiivisemmaksi ja vastaamaan enemmän koulun ulkopuolista todellisuutta. Kolmas peruste on tieto- ja viestintäteknologian merkitys nykypäivän ja tulevaisuuden työelämässä - tv-taitoja tarvitaan yhä enemmän. (Säntti, 2020, 62.) Verkko-opetuksesta ja verkko-oppimisympäristöistä on saatu myönteisiä kokemuksia, mutta silti opettajat mieltävät edelleen lähiopetuksen verkossa tapahtuvaa opetusta useimmin mielekkäämmäksi tavaksi opettaa (Archambault ym., 2016, 320; Loukusa, 2020, 99).

Tässä tutkimuksessa opettajien haastatteluissa korostui Microsoft Teamsin ja Google Meetin käyttö opetustuokioissa, sillä nämä sovellukset mahdollistavat videopuhelut. Wilmaa käytettiin useimmin päiväjärjestyksen kirjaamiseen ja viestintään kodin ja koulun välillä. Whatsapp toimi monilla koko luokan ja opettajan sekä oppilaan ja opettajan välisenä viestintävälineenä. Whatsappin kautta oppilaat pystyivät lähettämään opettajille kuvia omista tehtävistään, ja opettaja pystyi esimerkiksi puhelun avulla auttamaan oppilaita. Whatsapp-puheluiden avulla opettajat myös pitivät yhteyttä oppilaisiin ja tiedustelivat heidän kuulumisiaan ja jaksamista.

3.2 Vuorovaikutus verkko-oppimisympäristössä

Tässä tutkimuksessa etäopetusta tutkitaan vuorovaikutuksen toteutumisen näkökulmasta, minkä vuoksi koemme merkitykselliseksi avata lukijalle tietokonevälitteisen vuorovaikutuksen tekijöitä ja merkityksiä verkko-oppimisympäristössä. Sato ja Ballinger (2016, 18) toteavat, että

kasvotusten tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäksi vuorovaikutusta voi tapahtua myös tietokonevälitteisesti. Tietokonevälitteistä verkko-oppimisympäristössä tapahtuvaa vuorovaikutusta voi olla muun muassa kirjoitettu keskustelu sekä ääni- että videoperustainen vuorovaikutus. Tietokonevälitteinen vuorovaikutus voi olla myös kasvotusten tapahtuvan vuorovaikutuksen tapaan kirjoitettua tai suullista, se vain tapahtuu erilaisissa verkkoympäristöissä. (Sato & Ballinger, 2016, 16.)

Kaikki verkossa tapahtuva opetus ei ole välttämättä yhteisöllistä ja vuorovaikutteista toimintaa, vaan vaatii huomion kiinnittämistä yksittäisen opiskelijan oppimisprosessiin. Verkon rooli osana opetusta ja oppimista on tärkeä tunnistaa. Verkko voi toimia pelkkänä taustatyökaluna, eriyttävänä itseopiskelumateriaalina tai todellisena etäopiskelujaksona. Verkkokurssi vaatii opettajalta aikaa, sitoutumista ja halua panostaa opetuksen laadun kehittämiseen. Verkossa tapahtuva opetus vaatii myös oppijoilta verkko-opiskelutaitoja. (Korhonen & Pantzar, 2004, 26.)

Verkossa tapahtuvaa vuorovaikutusta verrataan usein kasvokkain tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Sato & Ballinger, 2016, 16; Matikainen, 2001, 45). Verkossa tapahtuvan vuorovaikutuksen etu on se, että aika ja paikka voivat määräytyä joustavammin. Verkkopohjaista vuorovaikutusta voidaan tarkastella kokonaan omana vuorovaikutuksen muotona, vaikka kasvokkain ja verkossa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa onkin samanlaisia ulottuvuuksia. Samanlaisia ulottuvuuksia ovat esimerkiksi sosiaaliset säännöt ja roolit. Poikkeavia ulottuvuuksia ovat muun muassa fyysinen läsnäolo ja viestinnän muoto. (Matikainen, 2001, 45-47.)

Korhonen ja Pantzar (2004, 18) viittaavat teoksessaan Boberiin ja Denneniin (2001) kertoesaan, että verkko-oppimisympäristössä tapahtuvan vuorovaikutuksen tavoite on useimmiten osallistujien välinen yhteisymmärrys. Dialogi on vuorovaikutuksellinen keino, jolla pyritään yhteiseen ja jaettuun ymmärtämiseen (Korhonen & Pantzar, 2004, 18; Kauppila, 2005, 25; Gordon, 2006, 95). Kaikki vuorovaikutus oppimisympäristöissä ei kuitenkaan ole dialogista. Dialogisuus tulisi tulkita toisen tai toisten arvostavaksi huomioon ottamiseksi ja vastavuoroiseksi viestinnäksi. Verkkokeskustelussakin osallistujat toimivat vuorovaikutustilanteessa. Vuorovaikutus on eriaikaista ja viestejä kirjoittaessa ja lukiessa tehdään tulkintoja erilaisista lähtökohdista ja tulkintakehyksistä. (Korhonen & Pantzar, 2004, 18-19.)

Verkossa vaaditaan opettajalta ja ohjaajalta samankaltaisia vuorovaikutustaitoja kuin muissakin opetuksen toimintaympäristöissä (Korhonen & Pantzar, 2004, 31). Myös suunnittelulla on tärkeä rooli verkko-oppimisympäristössä tapahtuvan vuorovaikutuksen toteutumisen kannalta. Vuorovaikutus ei vain tapahdu oppimisympäristössä, vaan se vaatii suunnittelua. (Kreijns,

Kirschner & Jochems, 2003, 340.) Opettajan työn näkökulmasta onnistuneen verkkovuorovaikutuksen tunnuspiirteitä ovat tehtäville varattu riittävä aika, konkreettinen ja hyödylliseksi koettu aihe sekä riittävän helpokäyttöinen alusta verkossa. (Korhonen & Pantzar, 2004, 31.) Vuorovaikutuksen toteutumista ei tulisi pitää itsestäänselvyytenä. Monesti pidetään oletuksena, että kasvotusten tapahtuvassa opetuksessa saavutetaan vuorovaikutteisuus helposti. (Kreijns ym., 2003, 340.) Verkkopohjainen vuorovaikutus muotoutuu suunnittelun lisäksi myös käytössä olevien teknologisten ratkaisujen mukaan (Matikainen, 2011, 43).

Verkkopohjaisen vuorovaikutuksen sanotaan usein sopivan ihmisille, jotka eivät ole sosiaalisesti niin lahjakkaita. Ujompia ihmisiä ei kuitenkaan välttämättä koe verkkoympäristöä parempana vaihtoehtona vuorovaikutukselle, sillä toisten ihmisten reaktiot jäävät pimentoon. Verkkoppimisympäristöt vaativat myös kykyä ilmaista itseään kirjoittamalla, mikä saattaa olla toisille luontevampaa ja toisille taas haastavampaa. Verkkoppimisympäristöissä vuorovaikuttaminen ei ole kiinni teknologiasta, vaan enemmänkin ihmisten mieltymyksistä, elämäntilanteista ja yhteiskunnallisesta asemasta. (Matikainen, 2011, 45.) Opettajan työn näkökulmasta verkossa tapahtuva keskustelu vaatii säännöllistä seuraamista ja oppijoiden vastavuoroista dialogia, jossa pyritään ymmärtämään toisten lähettämien viestien sanomaa ja vastaamaan niihin. (Korhonen & Pantzar, 2004, 31.)

Lu ja Churchill (2014) ovat tutkineet sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikutusta oppimiseen sitoutumisen näkökulmasta, sosiaalisen median ympäristössä. Artikkelin mukaan sosiaalinen vuorovaikutus oli sosiaalisen median ympäristöissä lyhytkestoista, yksilökeskeistä ja rentoa. Teknologialla on todettu olevan koulutuksen kannalta hyötyä opettajille sekä oppilaille. Teknologia lisää motivaatiota ja helpottaa reflektointia, sosiaalista vuorovaikutusta ja tiedon rakentamista. (Lu & Churchill, 2014, 400.)

Tutkimuksen mukaan sosiaalisen median avulla pystyttiin kehittämään opiskelijoiden sosiaalista vuorovaikutusta. Kognitiivista sitoutumista tutkittavilta ei kuitenkaan juurikaan nähty. Haastateltavat ilmoittivat, että verkkoympäristöt mahdollistivat useiden näkökulmien saatavuuden, omien töiden arvioinnin toisten töihin nähden ja täten motivoituivat panostamaan omaan tehtäväänsä. Tutkimuksen mukaan myös opettajat kannattivat sosiaalisen median hyödyntämistä heidän pedagogiikassaan. Opettajien tulee kuitenkin kiinnittää huomiota, kuinka sosiaalista mediaa käyttää ympäristönä, jotta se palvelisi mahdollisimman hyvin opetusta. Esimerkiksi kommentointi edestakaisin kommunikoimalla ei tarjoa mahdollisuuksia kattavan keskustelun luomiseksi. (Lu & Churchill, 2014, 414-415.)

Lu ja Churchill (2012) huomauttavat kuitenkin pienestä osallistujamäärästä tutkimukseen ja tutkimuksen lyhytaikaisesta kestosta. Tämä saattaa vaikuttaa kognitiivisen sitoutumisen puutteeseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimus on kuitenkin tutkijoiden mukaan hyödyllinen heille, jotka haluavat lisätä sosiaalisen median teknologioita muodostaakseen interaktiivisia oppimisen kokemuksia oppijoille. (Lu & Churchill, 2014, 415.)

Abrami, Bernard, Bures, Borokhovski ja Tamim (2011) vahvistivat kolmen eri vuorovaikutuskeinon tärkeyden etäopetuksessa. Näitä vuorovaikutuskeinoja olivat oppilaan ja opettajan, oppilaiden sekä oppilaan ja opetettavan sisällön välinen vuorovaikutus. Oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa opettajan tehtävä on motivoida oppilasta oppimiseen ja kannustaa itseohjautuvuuteen etäopetuksen kontekstissa. Vuorovaikutus oppilaiden välillä keskenään taas vahvistaa ryhmähenkeä. Opetettavan sisällön ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen takana on oppilaan rakentama merkitys opetettavalle aiheelle ja sen soveltaminen, sekä uuden tiedon liittäminen henkilökohtaisiin kokemuksiin ja tietoihin. Näitä kaikkia keinoja tulisi hyödyntää etäopetuksen aikana, jotta oppiminen olisi tehokasta ja tuottavaa. (Abrami ym., 2011, 82-86.)

3.3 Etäopetuksen toteutuminen peruskoulussa

Perus- ja keskiasteen etäopetusta tutkivaa tutkimusta on tehty vähemmän kuin aikuiskoulutukseen pohjautuvaa tutkimusta (Lehtinen & Nummenmaa, 2012, 6; Hilli, 2020, 39–40). Etäopetukseen siirrytään yleensä vain silloin, kun oppilaat ovat etäällä - eivät tavoitettavissa fyysiseen kontaktiin. Tyypillisesti perusasteella on päädytty etäopetukseen silloin, kun tietyn oppiaineen oppijoita on niin vähän, ettei ole kannattavaa perustaa heille fyysistä ryhmää. Näin voi olla esimerkiksi kielten tai katsomusaineiden opetuksessa. Etäopetuksen keinoin voidaan taata aiheeseen erikoistunut opettaja, vaikka hän ei olisikaan fyysisesti läsnä. Toinen etäopetuksen johtava perustilanne on se, että oppilaat ovat etäällä välimatkan, vaikeiden kulkuyhteyksien tai sairauden takia. Kotiopetus on myös tilanne, jossa voidaan tarvita etäopetuksen menetelmiä oppimisen varmistamiseksi. (Lehtinen & Nummenmaa, 2012, 6.)

Hilli (2020) viittaa tutkimuksessaan Gilly Salmonin (2011) luomaan etäopetuksen 5 portaiseen malliin. Mallin ensimmäinen askel on aina tutustua oppimisympäristöön ja ohjelmiin, joita käytetään etäopetuksen apuna. Toinen vaihe on tutustua erilaisiin vuorovaikutuskeinoihin verkkooppimisympäristöissä. Kolmannessa ja neljännessä vaiheessa oppilaat opiskelevat verkkooppimisympäristössä ja tekevät yhteistyötä toistensa kanssa. Viidennessä eli viimeisessä vaiheessa oppilaat voivat jo tehdä tiedonhakua verkkooppimisympäristön ulkopuolelta ja opettajan vastuu vähenee.

Salmonin (2011) mukaan äärimmäisen tärkeää etäopetuksessa on se, että oppilaat tietävät mitä heiltä odotetaan ja mitä heidän tulee tehdä saavuttaakseen tavoitteet. Kun ohjeet ja tavoitteet ovat selkeät, oppilaat voivat jatkaa työskentelyä, vaikka etäyhteys katkeaisi. (Hilli, 2020, 41.)

Oliver, Kellogg, Townsend ja Brady (2010) korostavat tutkimuksessaan resurssien merkitystä, jos etäopetusta toteutetaan peruskoulussa. Tutkimuksessa todettiin, että opettajat tarvitsivat paljon koulutusta ja ohjeistusta erilaisten järjestelmien ja verkko-oppimisympäristöjen käyttöön. Opettajille annetun koulutuksen ja palautteen avulla järjestelmien käyttö muuttuu tehokkaammaksi. Tehokkuuden myötä opetus helpottui, jolloin käytettävissä olevista keinoista saadaan paljon enemmän irti ja niiden kapasiteetti on helpommin hyödynnettävissä. (Oliver ym., 2010, 73.)

Hillin (2020) tutkimuksessa tutkittiin opetusryhmiä, joissa osa oppilaista oli luokkatilassa normaalissa kontaktiopetuksessa ja osa taas etäopetuksessa verkkoyhteyden päässä. Opettaja oli aina läsnä sekä kontaktiopetuksessa oleville oppilaille, kuin myös etäopetuksessa oleville. Etäopetuksessa käytettiin ClassLive –ohjelmaa, joka tarjosi mahdollisuuden opettajan ohjaamaan ryhmäkeskusteluun ja oppilaista koostuvien pienryhmien muodostamiseen. Tutkimuksessa todettiin, että opettajat keskittyivät etäopetuksessa eniten siihen, miten he saivat opetettua asian ja toimitettua tarvittavat materiaalit oppilaille. Tutkimuksessa todettiin, että opettajien on hankala muuttaa perinteisiä luokkahuoneessa käytettäviä opetusmenetelmiään verkko oppimisympäristöihin sopiviksi. Vuorovaikutuksen rakentaminen verkko oppimisympäristöihin sopivaksi vaatii opettajalta paljon suunnittelua. Etäopetuksen ongelmaksi koituu myös usein yksisuuntainen vuorovaikutus ja vähäinen ohjaus. (Hilli, 2020, 40, 48-49.)

Barbour (2015) on tutkinut, miten etäopetus on toteutettu Newfoundlandin ja Labradorin maaseutukouluissa, erityisesti reaaliaikaisen verkko-opetuksen osalta. Tutkimuksessa etäopetus oli järjestetty virtuaalikoulun muodossa niille oppilaille, jotka eivät päässeet osallistumaan kontaktiopetukseen maaseutukoulussa välimatkan takia. Tutkimuksessa todettiin, että opiskelijat kokivat reaaliaikaisen etäopetuksen yhdenmukaiseksi tavallisen luokkahuoneopetuksen kanssa. Lisäksi samaan etäopetusryhmään osallistuneiden oppilaiden yhteisöllisyyden tunne kehittyi. Opiskelijat pitivät vuorovaikutusta chatin kautta parempana vaihtoehtona kuin mikkien kautta puhumista. Etäopetus vaatii opettajalta tv-taitoja ja kykyä muokata opetusmenetelmiä myös verkko-oppimisympäristöihin sopiviksi. Opettajien haasteena on myös keksiä keinoja oppilaiden aktivoimiseen ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen etäopetuksen menetelmissä. (Barbour, 2015, 54, 62-63.)

Burdina, Krapotkina ja Nasyrova (2019) tutkivat omassa tutkimuksessaan etäopetusta alakoulukontekstissa. Heidän tutkimuksessaan todettiin, että opettajat eivät aina löydä tai osaa valita oikeaa tapaa hyödyntää teknologiaa etäopetuksessa. Tutkimuksessa todettiin, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus etäopetuksen aikana voi auttaa oppilasta parantamaan kouluvalmiuttaan ja motivaatiota opiskeluun. Heidän mukaansa on tärkeää, että myös etäopetuksessa oppilaalla on mahdollisuus kysyä opettajalta apua. (Burdina ym., 2019, 6-9.)

Burdina ja kumppanit (2019) totesivat tutkimuksessaan myös, että sosiaalisen kanssakäymisen vähyys tai puute on yksi etäopetuksen haasteista. Tutkimuksessa todettiin, että oppilaille etäopetus on mielekkäämpää silloin, kun opettaja pystyy antamaan palautetta oppilaalle reaaliajassa oppitunnin aikana – oppitunnin jälkeen annettu palaute ei ollut niin tehokasta ja motivoivaa. (Burdina ym., 2019, 10-11.)

3.4 Etäopetuksen mahdollisuudet ja haasteet

Etäopetus tarjoaa uusia ulottuvuuksia oppimiselle, mikä voi innostaa opiskelijoita. Rahda, Mahalakshmi, Sathish, Kumar, Saravanakumar (2020) tutkivat omassa tutkimuksessaan opiskelijoiden asenteita etäopetusta kohtaan COVID-19 pandemian aikana. Tutkimus toteutettiin kyselynä ja siinä oli 175 vastaajaa ympäri maailman. Tutkimuksessa todettiin, että opiskelijat olivat kiinnostuneita etäopetuksesta ja halusivat kokeilla sitä. Noin 80 prosenttia vastaajista koki, että etäopetus paransi heidän opiskelutaitojaan. (Rahda ym., 2020, 1088.) Kun taas Lehtisen ja Nummenmaan (2012) tekemän kirjallisuuskatsauksensa perusteella perus- ja keskiasteella etäopetuksen oppimistulokset eivät eroa kontaktiopetuksen oppimistuloksista. Päätelmä ei kuitenkaan ole varma, sillä tuloksiin vaikuttavat merkittävästi oppilaiden valikoituminen, opetussällöt ja opetukseen käytetty aika. (Lehtinen & Nummenmaa, 2017, 7.)

Etäopetus ei tarjoa kuitenkaan pelkkiä positiivisia kokemuksia. Mäkelä, Mehtälä, Clements ja Seppä (2020) tutkivat artikkelissaan etäopetuksen mahdollisuuksia ja haasteita koronavirus pandemian alkaessa keväällä 2020. Koronapandemia aiheutti muutosta opetusmenetelmissä mutta tarjosi myös mahdollisuuden kehittää etäopetusta. Tutkimus esittelee yhdeksän etäopetuksen haastetta ja yhdeksän mahdollisuutta, joita voidaan hyödyntää sekä normaalitilanteessa tai koronaviruspandemian kaltaisessa poikkeustilanteessa. Tutkimus on kirjallisuuskatsaus ja siinä on tutkittu erilaisia etäopetukseen liittyviä artikkeleita. Aineistoa oli rajattu julkaisuvuoden perusteella siten, että käytettävät artikkelit ovat vuosilta 2000–2020. Tutkimuksessa suosittiin kui-

tenkin enemmän 2010–2020 välillä julkaistuja artikkeleita ja sitä perusteltiin ajankohtaisuudella. Artikkeleihin valikoitui lopulta 20 erilaista julkaisua. Artikkelit käsittelivät aihetta oppilaitosten, opettajien tai oppilaiden näkökulmasta. (Mäkelä ym., 2020.)

Etäopetuksen mahdollisuuksiksi todettiin joustavuus, sen mukautuvaisuus oppilaan tarpeiden mukaan, mahdollisuus panostaa laadukkaampaan ja parempaan ohjeistukseen, mahdollisuus kehittää oppimistyyliä ja menetelmiä, tv:n käytön tarjoamat hyödyt, sosiaalinen vuorovaikutus verkossa, mahdollisuus tukea oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia, taloudelliset säästöt ja koulutuksen turvaaminen myös poikkeusoloissa. Etäopetuksen haasteiksi tutkimuksessa on listattu opetusmenetelmien haasteet, oppilaiden ja opettajan roolin muuttuminen, oppimisvaikeuksissa tukeminen, opettajien huonot asenteet teknologiaa kohtaan, huonot tv-taidot ja vähäinen tuki, huonot tv-välineet esimerkiksi huono internetyhteys tai muut tekniset ongelmat, sosiaalisten kontaktien vähyys, negatiiviset vaikutukset oppilaiden fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen sekä kasvanut työtaakka niin oppilailta kuin opettajilla. (Mäkelä ym., 2020.)

Etäopetuksen tuomat haasteet sosiaalisten kontaktien vähydestä nousi esille myös Hillin (2020) artikkelissa. Hän viittaa tutkimuksessaan Hawkinsin, Grahamin, and Barbourin (2012) tutkimukseen, jossa haastateltiin kahdeksaa amerikkalaisen virtuaalisen peruskoulun opettajaa. Tutkimuksen oppilaat opiskelivat yksilöllisen suunnitelman mukaan ja opettajat olivat heihin yhteydessä virtuaalisesti. Huolenaiheeksi nousi oppilaiden koulun keskeyttäminen, mikä johtui puuttuvista sosiaalisista kontakteista. (Hilli, 2020, 39-40.)

Hilli (2020, 40) kuitenkin toteaa Mäkelän ja kumppaneiden (2020) tavoin, että virtuaaliset oppimisympäristöt ja vuorovaikutus internetin välityksellä ovat kehittyneet ja sosiaalinen vuorovaikutus verkko-oppimisympäristöissä on nykyään mahdollista. Opettaja ja oppilaat voivat kommunikoida synkronisesti ja asynkronisesti erilaisissa verkko oppimisympäristöissä. Synkroninen kommunikointi tapahtuu esimerkiksi reaaliaikaisissa videokeskusteluissa, kun taas asynkronisella kommunikaatiolla tarkoitetaan oppilaiden mahdollisuutta kommentoida ja reflektoida toistensa töitä oppimisympäristössä. (Hilli, 2020, 40.)

3.5 Opetushallituksen asettamat tukimateriaalit 1.8.2020 alkaen etäopetukseen vuorovaikutuksen näkökulmasta

Opetushallitus loi 1.8.2020 opetuksen järjestäjille tukimateriaalin, jossa kerrotaan varautumisesta syyslukukauteen 2020. Tukimateriaalissa on eritelty ohjeistus poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen aikana tapahtuvaan vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen aikana turvataan oppilaiden yhdenvertaiset oikeudet opetuksen saamiseksi. Koulujen tulee edistää säännöllistä vuorovaikutusta ja olla aktiivisesti ja oma-aloitteisesti yhteydessä etänä osallistuvaan oppilaaseen. Riittävän ja säännöllisen opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen sekä vertaisvuorovaikutuksen avulla mahdollistetaan opiskelussa edistymisen ja palautteen antaminen, vaikka opinnoissa olisikin itsenäistä tehtävien tekemistä. Kun opetus tapahtuu etäyhteyksien avulla, se ei tarkoita pelkkien oppimistehtävien antamista. (Opetushallitus, 2020.)

Opetushallitus (1.8.2020) on määrittänyt riittävän ja säännöllisen vuorovaikutuksen varmistamiseksi viisi keskeistä näkökohtaa:

1. Opettajan tulee suunnitella lukujärjestys, joka edellyttää vuorovaikutusta ja yhteydenpitoa oppilaisiin säännöllisesti useita kertoja päivässä. Yhteyden otto voi tapahtua osana ryhmää tai yksilönä.
2. Vuorovaikutuksen määrässä ja laadussa tulee huomioida oppilaiden vahvuudet ja heidän tuen tarpeet.
3. Opettaja suunnittelee menettelytavat ja käytänteet, joiden avulla oppilaiden läsnäolo opetuksessa varmistetaan ja tuetaan. Tarvittaessa vuorovaikutusta voidaan tukea koulun moniammatillisen henkilöstön avulla, esimerkiksi koulunkäynninohjaajien tai oppilas-huollon henkilöstön avulla.
4. Opettajan tulee aktiivisesti seurata ja havainnoida oppilaiden vuorovaikutuksen tarvetta ja lisätä tarvittaessa yhteydenottojen määrää.
5. Etäopetuksen aikana opettajan on suositeltavaa luoda selkeä aikataulu, jolloin on tavoitettavissa puhelimitse tai muiden viestintävälineiden avulla. Tällä tavalla tuetaan vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan tai oppilaan ja huoltajan välille. (Opetushallitus, 2020.)

Tätä tukimateriaalia ei ollut opettajien käytössä vielä keväällä 2020, kun kaikki Suomen koulut joutuivat siirtymään etäopetukseen lyhyellä varoitusajalla. Tästä syystä on mielenkiintoista tutkia, kuinka opettajat saivat luotua vuorovaikutusta etäopetuksen aikana, kun etäopetukseen jouduttiin hyppäämään niin lyhyellä varoitusajalla ja vaihtelevalla digiosaamisella.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään ja perustellaan tämän tutkimuksen metodologinen perusta ja käytettyjä metodeja. Ensimmäisessä luvussa kerrotaan tämän tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen kuvataan tutkimuksen laadullista luonnetta. Tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitu fenomenografia, josta kerrotaan seuraavassa luvussa. Tämän jälkeen esitellään tutkimusaineisto ja aineiston keruumenetelmänä käytettyä teemahaastattelua. Luvun lopussa käsitellään aineiston analyysimenetelmää. Analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan alakoulun opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksen tekijöistä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka vuorovaikutus toteutui kevään 2020 etäopetusjakson aikana, kun Suomen koulut joutuivat siirtymään lyhyellä varoitusajalla etäopetukseen COVID-19 epidemian vuoksi. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien kokemuksia siitä, oliko vuorovaikutus etäopetuksen aikana heidän mielestään riittävää, kun lähiope- tuksen tarjoama läsnäolo vietiin heiltä pois.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä tekijöitä opettajat näkevät kuuluvan vuorovaikutukseen?
2. Miten vuorovaikutus toteutui etäopetuksen aikana?

4.2 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen lähtökohta on todellisen elämän kuvaaminen. Taustalla on ajatus todellisuuden moninaisuudesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa ihmisen omat kuvaukset heidän koetusta todellisuudestaan (Vilkka, 2015, 75). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata etäopetusjakson aikaista vuorovaikutteisuutta siitä näkökulmasta, miten opettajat itse kokivat sen etäopetusjakson aikana.

Tutkijan on hyvä tiedostaa arvolähtökohdat, sillä arvot muovaavat pyrkimyksiä ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa ei pystytä saavuttamaan perinteisessä mielessä objektiivisuutta, sillä tutkija ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat väistämättä toisiinsa. Täten laadullisen tutkimuksen tulokseksi voidaan saada vain ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja

paikkaan rajoittuen. Onkin todettu, että kvalitatiivisen tutkimuksen avulla pyritään löytämään tai paljastamaan tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi ym., 2009, 161.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan enemmän pyritään esimerkiksi kuvaamaan jotain ilmiötä, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Täten laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavilla henkilöillä on tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja heillä on kokemusta asiasta. Tästä syystä tiedonantajien valinnan tulisi olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 73.) Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä kohdejoukon valitseminen tarkoituksenmukaisesti satunnaisotoksen sijaan ja suosia ihmisiä tiedon keruun menetelmissä (Hirsjärvi ym., 2009, 164; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 73). Me rajasimme tutkimuksen kohdejoukkoa alakoulun opettajiin, jotka olivat työskennelleet kevään 2020 etäopetusjakson aikana. Näin varmistimme, että haastateltavilla olisi kokemusta etäopetusjakson aikaisesta opetuksesta.

4.3 Fenomenografia

Tämän tutkimuksen lähestymistapana toimii fenomenografia. Ference Martonin kehittämä fenomenografia on laadullisessa tutkimuksessa yleisesti käytetty lähestymistapa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Kakkori & Huttunen, 2014, 367). Fenomenografia tutkii arkipäivän ilmiöitä koskevia käsityksiä ja niiden ymmärtämistä (Huusko & Paloniemi, 2006, 163). Martonin (1986) mukaan ihmisillä on rajattu määrä tapoja kokea, ymmärtää ja käsittää tiettyä ilmiötä. Fenomenografian tarkoituksena on löytää nämä ajattelutavat ja kuvata niiden eroja. Valitsimme fenomenografian luonteen vuoksi tämän tutkimuksen lähestymistavaksi. Koimme, että se toimii tämän tutkimuksen lähestymistapana parhaiten, koska tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajien kokemuksia.

Fenomenografialla ei varsinaisesti ole omaa aineiston keräysmetodia (Kakkori & Huttunen, 2014, 381). Fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään aineistoja, jotka on muokattu kirjalliseen muotoon. Esimerkkejä mahdollisista aineistonkeruutavoista on yksilöhaastattelu, ryhmähaastattelu, kirjoitelma, dokumentit, kyselyt tai näitä yhdistelevät menetelmät. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) Fenomenografiassa käytetään kuitenkin paljon yksilöllisiä teemahaastatteluja (Kakkori & Huttunen, 2014, 381). Myös tässä tutkimuksessa aineisto kerätään teemahaastattelulla. Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään tuomaan löytämään ja tuomaan

esille ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Tutkimuksessa pyritään memään yksilöajattelun yli, eli pyritään tuottamaan käsitysten eroja tietyssä ryhmässä yksilötason kuvauksien sijaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, 165.)

Fenomenografinen tutkimus toteutetaan empiirisen aineiston avulla. Koska lähestymistapa on aineistolähtöinen, luokittelurunkona ei käytetä teoriaa. Aineiston tulkinta muodostuu vuorovai-
kutuksessa aineiston kanssa ja aineiston pohjalta luodaan kategoriat. Tulkinnallisten kategori-
oiden muodostamisessa käytetään aikaisempia, vastakkaisia ja tukevia teorioita. Analyysivai-
heessa tarkoituksena on löytää sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suh-
detta ilmiöön. Analyysin vaiheita ovat merkitysyksiköiden etsiminen, ensimmäisen tason kate-
goriat eli ilmausten vertailu toisiinsa, kategorioiden kuvaaminen abstraktilla tavalla ja kuvaus-
kategoriajärjestelmän luominen. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166-167.)

4.4 Osallistujat ja aineistonkeruu

Laadullisen tutkimuksen aineistoa voidaan kerätä monella tavalla. Usein tutkimusaineistoksi valitaan ihmisten kokemuksen puheen muodossa. Tällöin aineisto kerätään haastatteluna. (Vilkka, 2015, 78.) Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty haastatteluina, koska pidimme sitä tutkimuksen luonteen puolesta parhaimpana vaihtoehtona. Haastattelun ideana on selvittää, mitä joku ajattelee jostakin asiasta (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, 24). Koimme, että haastattelun avulla pääsisimme lähelle tutkittavaa kohdejoukkoa, mikä oli tässä tutkimuksessa opettajat, jotka työskentelivät vuoden 2020 etäopetuksen aikana.

Etsimme haastateltavia tammi-helmikuun aikana Facebookista Alakoulun Aarreaitta -ryhmästä. Ensimmäisen julkaisun lisäksi nostimme ilmoitustamme vielä kaksi kertaa, jotta saavuttaisimme tutkimuksemme kohdejoukon. Tämän lisäksi lähetimme sähköpostilla sekä tekstiviestillä haastattelukutsuja tutuille opettajakontakteille. Sähköposteja ja viestejä lähetimme yhteensä 20 kappaletta. Lopulta saimme haastateltavia yhteensä kuusi. Facebookista saimme haastateltavia kaksi ja sähköpostien sekä tekstiviestien avulla haastateltavia kertyi neljä. Haastattelut toteutettiin COVID-19 pandemian vuoksi etänä Microsoft Teamsin ja puhelun avulla. Haastattelut kestivät noin 30-45 minuuttia ja ne tallennettiin litterointia varten. Taulukossa 3 on esitetty tarkempi kuvaus haastateltavien taustatiedoista.

4.4.1 Teemahaastattelujen toteutus

Tavanomaisesti tutkimushaastattelu toteutetaan yksilöhaastatteluna, mutta haastattelutavaksi voi tutkimustavoitteesta riippuen soveltaa myös pari- tai ryhmähaastattelua. Yksilöhaastattelu sopii kuitenkin parhaiten henkilön omakohtaisten kokemusten tutkimiseen. (Vilka, 2015, 78.) Tämän tutkimuksen tutkimushaastattelut on toteutettu yksilöhaastatteluina, sillä tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien omia näkemyksiä vuorovaikutuksen tekijöistä ja kokemuksia vuorovaikutuksen toteutumisesta etäopetuksen aikana.

Haastattelutilanne on tavoitteellista tiedonkeruuta, mikä toteutuu tutkijan aloitteesta. (Eskola ym., 2018, 24; Vilka, 2015, 77.) Tutkimushaastattelumuotoja laadullisessa tutkimusmenetelmässä on kolme kappaletta: lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. (Vilka, 2015, 78.) Näistä vaihtoehtoista teemahaastattelu kuuluu suosituimpiin aineistonkeruun menetelmiin laadullisessa tutkimuksessa (Eskola ym., 2018, 24; Vilka, 2015, 78). Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Teemahaastattelussa ihminen voidaan nähdä subjektina, jolloin hänelle on annettava mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita vapaasti. Ihminen on tässä tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli, minkä vuoksi keräämme aineistoa teemahaastattelun avulla. (Hirsjärvi ym., 2009, 205.)

Teemahaastattelussa valitaan tutkimuksen kannalta keskeiset aiheet tai teemat, joita tutkimushaastattelussa olisi välttämätöntä käsitellä, jotta saadaan vastattua tutkimuskysymyksiin ja tavoitteisiin (Vilka, 2015, 78). Teemahaastattelua tehdessä tulee pohtia, miten se palvelee tutkimuksen tarkoitusta. (Eskola ym., 2018, 24.) Teemahaastattelussa myös haastateltavalle annetaan mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita vapaasti (Hirsjärvi ym., 2009, 205).

Koimme, että teemahaastattelun tuoma mahdollisuus luoda haastattelutilanteissa avoimia kysymyksiä tuki hyvin tämän tutkimuksen fenomenografista luonnetta. Tämän lisäksi teemahaastattelu aineistonkeruuna tukee tämän tutkimuksen tarkoitusta kartoittaa opettajien henkilökohtaisia kokemuksia vuorovaikutuksen tekijöistä ja etäopetuksen aikana tapahtuneesta vuorovaikutuksesta. Jaoin haastattelurungon kahteen pääteemaan. Ensimmäinen teemamme oli vuorovaikutuksen tekijöiden kartoittaminen opettajien näkemysten pohjalta. Toiseksi teemaksi valikoitu vuoden 2020 etäopetusjakso. Pääteemojen alle muodostimme tutkimuskysymysten kannalta oleelliset pääkysymykset. Pohdimme myös apukysymyksiä sekä apuverbejä, kuten “kuvaile” tai “voitko avata?”, joita voisimme tarvittaessa hyödyntää. Teimme haastattelukysymyksistä ensin listan, jonka jälkeen muodostimme listasta taulukon. Taulukkoon pohdimme

haastattelukysymysten lisäksi, mihin tutkimuskysymykseen pyrimme milläkin kysymyksellä saamaan vastauksen. Haastattelurunko löytyy Liite 2:sta ja taulukointi Liite 3:sta.

Kun tutkimusaineisto on lopulta saatu kerättyä, se muutetaan tutkittavaan muotoon. Haastatteluaineiston kohdalla tutkittava muoto tarkoittaa nauhoitusten muuttamista tekstimuotoon eli aineisto litteroidaan. Haastatteluaineiston muuttaminen tekstimuotoon helpottaa myös tutkijan työskentelyä aineiston analysointivaiheessa. (Vilkka, 2015, 88.) Meidän tutkimuksessamme on fenomenologinen lähestymistapa. Emme siis kokeneet tarpeelliseksi litteroida kielen rakenteisiin kohdistuvia merkityksiä, kuten naurahduksia tai muuta sellaisia, sillä tarkoituksena ei ollut tutkia haastattelun aikaista vuorovaikutusta. Litteroimme kuitenkin aineiston sanasta sanaan. Litteroinnin tulee vastata haastateltavien suullisia lausumia ja niitä merkityksiä, joita tutkitavat ovat asioille itse antaneet. Eli puhetta ei saa litteroinnissa muuttaa tai muokata. (Vilkka, 2015, 89.)

Lopulta litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 50 sivua. Litteroidun tekstin fonttina käytettiin Calibria, kirjaisinkokona 12 ja rivivälinä 1,5. Pisin haastattelu kesti 47 minuuttia ja 31 sekuntia. Lyhyin haastattelu kesti 27 minuuttia ja 45 sekuntia. Kokosimme kaikista haastatteluista tiedot alla olevaan taulukkoon (taulukko 2) tarkasteltavaksi.

TAULUKKO 2. Tiedot tutkimusaineistosta.

Haastateltava opettaja	Työkokemus	Haastattelun kesto	Litteroitujen sivujen määrä
H1	2,5 vuotta	33 min. 41 s.	6
H2	noin 22 vuotta	47 min. 31 s.	10
H3	1,5 vuotta	30 min. 26 s.	7
H4	19 vuotta	46 min. 3 s.	13
H5	1 vuotta	27 min. 45 s.	6
H6	5 vuotta	33 min. 57 s.	8

4.5 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysissa tutkijan on päätettävä tarkkaan rajattu ilmiö. Tutkijan tulee kuitenkin tuoda esille kaikki tieto, mitä valitsemastaan ilmiöstä irti saa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 78.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Sisällönanalyysin menetelmällä aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 78, 86). Sisällönanalyysi voi olla luonteeltaan aineistolähtöistä, teoriasidonnaista tai teorialähtöistä (Eskola, 2018, 183). Tämä tutkimus on luonteeltaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Aineistolähtöisessä analyysissa tavoitteena on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 91; Eskola, 2018, 183). Analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti suoraan aineistosta. Kun analyysia tehdään aineistolähtöisesti, ei aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ole tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kannalta, koska aineisto on oletettavasti aineistolähtöistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 91.) Tässä tutkimuksessa kartoitetaan opettajien omia kokemuksia sekä näkemyksiä, minkä vuoksi päädyimme aineiston analyysiin aineistolähtöisesti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole liittää opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksen tekijöistä aiempaan tutkimukseen, vaan muodostamme opettajien näkemyksien pohjalta omat vuorovaikutuksen tekijät.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 91). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 91) viittaavat teoksessaan Miles ja Hubermaniin (1994) kuvatesaan aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysia kolmevaiheiseksi prosessiksi:

1. Aineiston redusointi (pelkistäminen)
2. Aineiston klusterointi (ryhmittely)
3. Abstrahointi (teoreettisten käsitteiden luominen) (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 91)

Myös tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen sisällönanalyysi on edennyt edellä mainittujen kolmen vaiheen mukaan. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimustehtävään. Se perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93.)

Aloitimme aineiston käsittelyn kertaamalla tutkimuskysymykset ja lukemalla litteroidun aineiston kaksi kertaa läpi, jotta saimme kartoitettua kokonaiskuvaan aineistosta. Päätimme aloittaa analyysin vastaamalla ensin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka jälkeen siirryimme toisen tutkimuskysymyksen pariin. Lähdimme siis ensimmäiseksi kartoittamaan opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksen tekijöistä. Yliviivasimme tekstistä vuorovaikutuksen tekijät keltaisella värillä ja siirsimme lainaukset sellaisenaan erilliseen tiedostoon tarkasteltavaksi. Merkitsimme erilliseen tiedostoon vielä haastateltavan numeron ja nimen, jonka alle liitimme saadut vastaukset litteraatista. Nimeämisen avulla pystyimme palaamaan tarvittaessa litteraattiin.

Ilmauksien listauksen jälkeen etenimme sisällönanalyysin redusointi eli pelkistämävaiheeseen. Redusoinnissa alkuperäisdata pelkistetään karsimalla aineistosta tutkimukselle epäoleellinen tieto pois. Pelkistäminen voi tapahtua etsimällä kirjoitetusta aineistosta tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 92.) Listasimme litteraatista löytämämme alkuperäisilmaukset taulukkoon. Kirjoitimme alkuperäisilmaisusta pelkistetyt ilmaukset (taulukko 3). Joistakin ilmauksista löysimme useamman pelkistetyn ilmauksen. Redusointia tehtäessä on hyvä tiedostaa, että yhdestä lausumasta voi löytää myös useampia pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 92).

TAULUKKO 3. Esimerkki pelkistettyjen ilmauksien luomisesta ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä ” Mitä tekijöitä opettajat näkevät kuuluvan vuorovaikutukseen?”

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaus
“Kaikki lähtee siitä läsnä olemisesta, vuorovaikutuksesta ja siitä että meillä on turvallinen olla täällä psyykkisesti ja fyysisesti. Sen jälkeen tulee kaikki muut, ruokailut, oppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus muitten kans.”	Vuorovaikutuksen avulla luodaan psyykkisesti turvallinen ilmapiiri Vuorovaikutuksen avulla luodaan fyysisesti turvallinen ilmapiiri
“Että kyllä se vaan se läsnäolo toisen ihmisen kanssa on se kaikkein tärkein ja se turvallisuuden tunteen luominen.”	Läsnäolo on vuorovaikutuksen pohja
“No tota ensinnäkin luokanopettajana korostuu se ryhmänhallinta”	Opettajan ryhmänhallinta luo vuorovaikutusta

Redusoinnin jälkeen siirryimme aineiston klusterointiin. Teimme uuden tiedoston, johon aloimme ryhmitellä pelkistettyjä ilmauksia uuteen taulukkoon. Klusteroinnissa samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi, jolloin muodostetaan alaluokat. Ala-

luokat syntyvät luokan sisältöä kuvaavan käsitteen avulla. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 92.) Muodostimme ryhmitellyistä pelkistetyistä ilmauksista niitä kuvaavan alaluokan (taulukko 4). Klusteroinnin avulla saadaan muodostettua pohjaa tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93).

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli alaluokkien muodostamisesta ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Elekieli on osa vuorovaikutusta Ilmeet, eleet ja äänensävy ovat nonverbaalisen viestinnän keinoja, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen.	Elekieli kuuluu vuorovaikutukseen
Nonverbaalisella viestinnällä on merkitystä vuorovaikutuksessa. Eleillä ja ilmeillä voidaan antaa positiivista palautetta.	Nonverbaalisen viestinnän avulla ilmaistaan tunteita
Katsekontakti luo vuorovaikutusyhteyden kahden ihmisen välille. Opettaja luo vuorovaikutusta katsekontaktilla.	Katsekontaktin avulla luodaan vuorovaikutusta

Klusteroinnin jälkeen siirryimme abstrahointiin. Abstrahoinnin avulla aineistoa käsitteellistetään. Tässä vaiheessa aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Valikoidun tiedon perusteella muodostetaan lopulta teoreettisia käsitteitä. Abstrahointia voidaan kuvata prosessina, jossa rakennetaan muodostettujen käsitteiden avulla kuvaus tutkimuskohteesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93-94.) Abstrahointia tehdessä teimme jälleen uuden taulukon, johon lähdimme luokittelemaan alaluokkia yhtäläisyyksien mukaan omiin ryhmiin. Muodostimme luokittelun pohjalta alaluokkia kuvaavan yläluokan. Yläluokkia muodostui yhteensä 10 kappaletta (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Esimerkki alaluokkien yhdistämisestä yläluokiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Alaluokka	Yläluokka
Elekieli kuuluu vuorovaikutukseen Nonverbaalisen viestinnän avulla ilmaistaan tunteita Katsekontaktin avulla luodaan vuorovaikutusta Kosketus vuorovaikutustilanteen herättäjänä Fyysinen olotila on osa vuorovaikutuksen muodostumista	Sanaton vuorovaikutus
Kysymykset keskustelun herättäjänä Puhuminen vuorovaikutuksen muotona Puhumalla oppilaiden toiminnan ohjaaminen Spontaani keskustelu Palautteen antaminen suullisesti	Sanallinen vuorovaikutus
Kuvatuettu kommunikointi Lähikontaktiin rohkaisu kuvien avulla	Visuaalinen vuorovaikutus

Yläluokkia muodostui sen verran paljon, että päätimme tutkia yläluokkien sisältöjä tarkemmin. Abstrahointia jatketaan luokkia yhdistämällä niin pitkälle kuin se on aineiston kannalta mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93). Etsimme yläluokissa ilmeneviä yhtäläisiä piirteitä ja muodostimme yläluokille vielä pääluokat. Pääluokkia muodostui yhteensä kolme kappaletta: oppimisen tukeminen, luokkahuoneen hallinta ja tunne- ja vuorovaikutustaidot (taulukko 6). Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94). Oppimisen tukemisen pääluokassa olevat yläluokat kuvaivat hyvin pitkälle opettajien keinoja tukea oppilasta. Luokkahuoneen hallinnan pääluokassa yläluokissa ilmeni paljon opettajien tapaa pitää oppilaiden käyttäytyminen hallinnassa ja luokan ilmapiiri hyvänä ja turvallisenä. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen pääluokassa kerrotaan opettajien näkemyksiä siitä, kuinka tunteet ovat osa vuorovaikutustilannetta ja kuinka vuorovaikutustaidot ovat taitoja muiden joukossa. Sisältöjä avaamme tarkemmin luvussa “5 Tutkimustulokset”.

TAULUKKO 6. Yläluokille muodostuneet pääluokat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen “Mitä tekijöitä opettajat näkevät kuuluvan vuorovaikutukseen?”

Yläluokka	Pääluokat
Sanaton vuorovaikutus Sanallinen vuorovaikutus Vuorovaikutus tieto- ja viestintäteknii- kän välityksellä Visuaalinen vuorovaikutus Kirjallinen vuorovaikutus	Oppimisen tukeminen
Opettaja vuorovaikutuksen rakentajana Positiivinen ilmapiiri	Luokkahuoneen hallinta
Tunteet vuorovaikutuksessa Vuorovaikutuksen tasavertaisuus Opettajan vuorovaikutustaidot	Tunne- ja vuorovaikutustaidot

Kun saimme ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin valmiiksi, siirryimme toisen tutkimuskysymyksen pariin. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla toimimme samalla tavalla kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Lähdimme etsimään litteraatista opettajien kokemuksia vuorovaikutuksen tekijöiden toteutumisesta etäopetuksen aikana. Yliviivasimme ilmaukset tällä kertaa vihreällä värillä. Huomioimme aineistoa tutkiessa myös ne vuorovaikutuksen tekijät, jotka opettajat kokivat jääneen vajaaksi etäopetuksen aikana. Nämä ilmaukset yliviivasimme sinisellä värillä. Siirsimme ilmaukset erilliseen tiedostoon. Toteutuneet vuorovaikutuksen tekijät ja uupuvat vuorovaikutuksen tekijät listasimme eri otsikoiden alle, jotta tiedostoa olisi helpompi tarkastella. Tämän jälkeen aloimme ryhmitellä toteutuneita vuorovaikutuksen tekijöitä erilliseen tiedostoon. Muodostimme alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Esimerkki pelkistettyjen ilmauksien luomisesta toisessa tutkimuskysymyksessä “Miten vuorovaikutus toteutui etäopetuksen aikana?”

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
“Mää lapsille yritin sanoa sitä että saa soittaa ja saa ottaa yhteyttä asiassa ku asiassa, koitin olla mahdollisimman helposti lähestyttävä. Joka päivä jokasen kanssa juttelin kahen kesken ja sitte jos oli tarve niin otettiin teams keskustelua niinkö ryhmän kesken. Mutta kyllä se oli niinkö enemmänki siitä lapsesta lähtösin se keskustelun tarve.”	Sanallinen viestintä puhelun avulla toimi vuorovaikutuksen keinona.
“Ei oo ollu aiemmin sellaista tilannetta, että kukaan ei vastais esitettyyn kysymykseen, mutta etäopetuksen aikana jouduin pyytämään nimellä vastaamaan. Vaikka kysyisin vaan, että miten viikonloppu on mennä. Sekin piti osoittaa henkilökohtaisesti tietyille ihmiselle.”	Kysymysten osoittaminen henkilökohtaisesti Oppilaat passiivisia osallistumaan keskusteluun

Redusoinnin jälkeen siirryimme klusterointiin eli ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset yhtäläisyyksien perusteella omiin ryhmiin, kuten ensimmäisenkin tutkimuskysymyksen kohdalla (taulukko 8). Tämän jälkeen tarkastelimme ryhmittelyä ja muodostimme ryhmää kuvaavan alaluokan. Alaluokan avulla kuvasimme vuorovaikutteisuuden toteutumista etäopetuksen aikana.

TAULUKKO 8. Esimerkki alaluokkien luomisesta toisessa tutkimuskysymyksessä “Miten vuorovaikutus toteutui etäopetuksen aikana?”

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
Kirja- ja opettajajohtoinen opetus Opetus Meet-tuokioissa opettajälähtöisesti Materiaalin puutteen vuoksi opetus tapahtui puhumalla Suullinen vuorovaikutus tapahtui Meet-kokousten välityksellä.	Opettajajohtoinen opetus
Vuorovaikutteisuutta pidettiin yllä puhumalla itse Kysymysten osoittaminen henkilökohtaisesti Vuorovaikutustilanteet aloitettiin rauhoittumisella. Rauhoittumisella tarkoitetaan hiljentymistä ja kuuntelemista.	Opettajat vuorovaikutteisuuden ylläpitäjiä

Kun alaluokat oli muodostettu, palasimme ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä muodostettuihin yläluokkiin. Tutkimme vielä kertaukseksi luokkien sisältöä ja kopioimme yläluokat uudaksi taulukoksi. Tämän jälkeen aloimme luokitella etäopetuksen aikana toteutuneita vuorovaikutuksen tekijöitä jo määriteltyjen yläluokkien mukaan (taulukko 9). Tämä mahdollisti aineiston tarkkailun vuorovaikutuksen tekijöiden toteutumisen näkökulmasta. Alaluokkien ryhmittelyssä huomasimme, että yläluokka “vuorovaikutus tieto- ja viestintäteknologian avulla” toteutui jokaisessa alaluokassa, sillä etäopetuksen aikana opetus ja vuorovaikutteisuus tapahtuu ainoastaan tieto- ja viestintäteknologian välityksellä. Tästä syystä jätimme tämän yläluokan käyttämättä ja voimme todeta, että tämä vuorovaikutuksen tekijä toteutuu etäopetuksen vuorovaikutteisudessa.

Alaluokkien ryhmittelystä ilmeni, että “positiivinen ilmapiiri” ja “opettajan vuorovaikutustaidot” -tekijöitä ei ilmennyt etäopetuksen aikana. Alaluokista myös ilmeni, että opettajat näkivät vuorovaikutuksen tekijöistä tunteiden käsittelyn ja sanattoman vuorovaikutuksen puutteelliseksi tai vajaaksi etäopetuksen aikana. Vuorovaikutuksen tekijöistä “positiivinen ilmapiiri”, “opettajan vuorovaikutustaidot”, “tunteet vuorovaikutuksessa ja “sanaton vuorovaikutus” jäivät siis uupumaan etäopetuksesta muodostuneista yläluokista. Yläluokkia muodostui siis etäopetuksen vuorovaikutuksen tekijöiden toteutumisesta yhteensä 5 kappaletta.

TAULUKKO 9. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen alaluokkien yhdistämisestä ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläluokkien pohjalta.

Alaluokka	Yläluokka
Kuulumisten kysely yksilöllisesti puheluna	Sanallinen vuorovaikutus
Oppilaslähtöinen vuorovaikutus soittamalla	
Oppilaiden vertaisvuorovaikutus ryhmäpuhelussa	
Vuorovaikutus sanallisoin keinoin.	
Pakolliset videotapaamiset	
Vapaaehtoiset videotapaamiset	
Videoitu oma opetus	Visuaalinen vuorovaikutus
Valmiiden opetusvideoiden hyödyntäminen	
Vuorovaikutus kuvien välityksellä	

Lopuksi hyödynsimme vielä ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla muodostettuja pääluokkia. Jaoin etäopetuksen vuorovaikutuksen tekijöistä muodostuneet yläluokat mukaillen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä muodostunutta pääluokkiin ryhmittelyä. Näin saimme edelleen muodostettua yhteensä kolme pääluokkaa: oppimisen tukeminen, luokkahuoneen hallinta ja tunne- ja vuorovaikutustaidot (taulukko 10). Taulukointi mahdollisti vuorovaikutuksen tekijöiden toteutumisen vertailun opettajien omien kokemustensa pohjalta. Pääluokkien sisältöjä avataan tarkemmin seuraavassa luvussa.

TAULUKKO 10. Toisen tutkimuskysymyksen yläluokkien yhdistäminen ensimmäisen tutkimuskysymyksen pääluokiksi.

Yläluokka	Pääluokat
Sanallinen vuorovaikutus Visuaalinen vuorovaikutus Kirjallinen vuorovaikutus	Oppimisen tukeminen
Opettaja vuorovaikutuksen rakentajana	Luokkahuoneen hallinta
Vuorovaikutuksen tasavertaisuus	Tunne- ja vuorovaikutustaidot

5 Tutkimustulokset

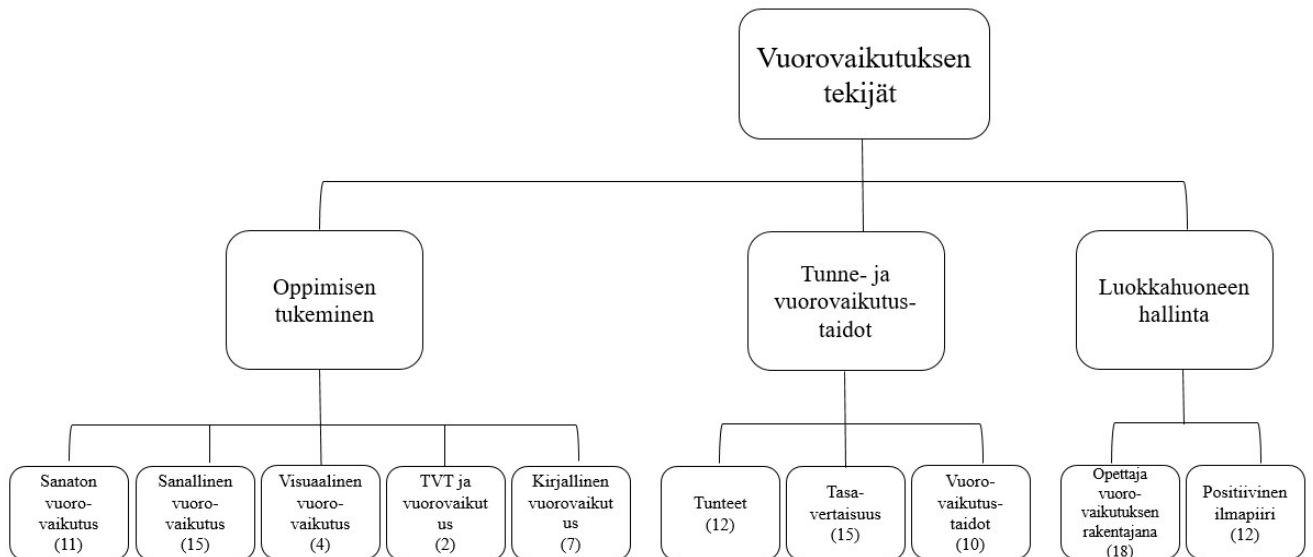
Tuloksissa kuvataan luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat sisältöineen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94). Tässä luvussa avaamme ja tulkitsemme aineiston abstrahoinnin tuloksena syntyneiden pääluokkien sisältöä. Vastaamme ensin ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme “Mitä tekijöitä opettajat näkevät kuuluvan vuorovaikutukseen?”. Tämän tutkimuskysymyksen pohjalta muodostimme aineiston pohjalta kolme pääluokkaa, joita olivat oppimisen tukeminen vuorovaikutuksen keinoin, luokkahuoneen hallinta ja tunne- ja vuorovaikutustaidot. Toinen tutkimuskysymyksemme on “Miten vuorovaikutus toteutui etäopetuksen aikana?”. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla hyödynsimme ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta muodostuneita yläluokkia, jotta näemme, kuinka vuorovaikutuksen tekijät toteutuivat etäopetuksen aikana.

Tulosten kirjoittamisen tarkoituksena on välittää mahdollisimman elävä kuva haastateltavien kokemuksista tutkimuksen teeman näkökulmasta. Tutkimustulokset muodostuvat suorista haastatteluotteista sekä tutkijoiden esittämistä yhteenvedoista ja päätelmistä haastatteluiden pohjalta. Suorilla haastatteluotteilla vahvistetaan tulosten argumentointia. (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 194.) Tässä tutkimuksessa hyödynnetään suorina lainauksia haastatteluista. Lainauksien avulla perustelemme tekemiämme päätelmiä tutkimusaineistosta. Olemme muodostaneet myös kuvioita helpottamaan tutkimustulosten hahmottamista.

5.1 Vuorovaikutuksen tekijät

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen “Mitä tekijöitä opettajat näkevät kuuluvan vuorovaikutukseen?”. Avaamme tarkemmin, mitä muodostetut yläluokat pitävät sisällään. Opettajat kertoivat omien kokemustensa pohjalta, mitä he näkevät kuuluvan vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä. Muodostimme vuorovaikutuksen tekijöistä muodostettujen pääluokkien ja yläluokkien pohjalta kuvion (kuvio 2) havainnollistamaan vuorovaikutuksen tekijöitä.

**KUVIO 2. Koonti aineiston pohjalta muodostetuista vuorovaikutuksen tekijöistä. Su-
luissa on kerrottu, kuinka monta kertaa vuorovaikutuksen tekijä ilmeni aineistossa.**



5.1.1 Oppimisen tukeminen

Oppimista tapahtuu koulussa jatkuvasti. Oppimisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opetus- sisältöjen oppimisen ja opettamisen lisäksi oppimistilanteita luokkahuoneen ulkopuolella. Tässä luvussa kuvaamme opettajan keinoja opettaa ja tukea oppilaiden oppimisprosessia. Opet- tamisesta ja oppimisesta puhuttaessa opettajilla nousi esiin sanattoman, sanallisen, visuaalisen ja kirjoitetun vuorovaikutuksen muodot. Kuvaamme esimerkiksi opettajien keinoja tukea oppi- laiden vuorovaikutusta, kun oppilaat kohtaavat haastavia tilanteita koulupäivänsä aikana ei- vätkä välttämättä osaa sanoittaa tapahtumia. Näissä tilanteissa korostui erityisesti kirjallinen sekä visuaalinen vuorovaikutus. Myös tieto- ja viestintätekniikka oli oppimisen tuessa läsnä.

Sanaton vuorovaikutus

Sanaton vuorovaikutus näkyi monipuolisesti opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuk- sessa. Aineistossa nousi 11 kertaa esille *elekielen* ja *nonverbaalisen viestinnän* merkitys voo- rovaikutuksessa. Sanattoman viestinnän avulla viestintä voi olla positiivista sekä negatiivista.

“Mää puhun paljon luokan kanssa mikrokiusaamisesta ja mikroilmeiden tekemi- sestä, että kehonkieli voi olla semmonen neutraali tai positiivinen, mutta sitten

sää annat sun pienillä mikroilmeillä: olan kohautuksella, pään kääntämisellä negatiivista stigmaa siihen tilanteeseen, että näitähän on päivittäin koulussa.” (H1)

Opettajat toivat haastattelussa myös ilmi, kuinka elekielen avulla voidaan tulkita oppilaan tunteita ja tämänhetkistä olotilaa. Tässä korostuu myös opettajan herkkyys ja empatiataidot sekä oppilaan tuntemisen merkitys. Kun opettaja pystyy lukemaan oppilaan elekieltä vuorovaikutuksen aikana, pystyy hän myös tukemaan oppilasta paremmin vuorovaikutustilanteessa. Samalla opettajan on helpompi osoittaa oppilaalle myötätuntoa ja empatiaa.

”Kylhän siinä on ihan tärkeintä, tavallaan elekielihän on ensimmäinen. Elekieli paljastaa oppilaan tunnetilasta ja hyvinvoinnista jo tosi paljon niin se on se kaikist tärkein.” (H1)

”Kasvojen ilmeet ja eleet ja sitten tulee äänensävy. Ku nonverbaalisella viestinnällä on ihan järkyttävän suuri osuus.” (H2)

”Lapsen tuntemista. Sitä, että me nähdään siihen lapsen käytöksen taakse. Ymmärretään hänen tunnetilojaan ja tunnetaan se lapsi niin hyvin, että me tiedetään, että jos jotain on pielessä niin me osataan siitä lapsen elekielestä ja siitä lapsen vuorovaikutuksesta tulkita sitä, että mitä siellä on ja pystytään sitten tarttumaan niihin asioihin ja osataan myöskin iloita, kun hän on iloinen ja tukea ja myötäelää siinä hänen innostuksessaan tai riemussaan tai välillä sitten niissä suruissa.” (H4)

Sanattoman vuorovaikutuksen merkitys korostui vuorovaikutustilanteita aloittaessa. Opettajat muodostivat vuorovaikutusyhteyksiä koskettamalla oppilasta tai hakemalla katsekontaktia oppilaiden kanssa. Sanattomassa vuorovaikutuksessa opettajien haastattelussa nousi esille myös katsekontaktin ottamisen merkitys. Silmiin katsomista pidettiin tärkeänä osana vuorovaikutusta, sillä katsekontaktin avulla saadaan yhteys toiseen vuorovaikutustilanteessa.

”Et ei se niinkään, että mä oon aina ihan kiinni lapsessa. Myös silmiin katsominen on usein hyvin tärkeä.” (H2)

”Ja sitten joidenkin oppilaiden kans, mulla on muutama semmonen taivaanranmaalarin, niin niitä mä käyn yleensä koskettamassa, ku pitää vaikka lähteä välkälle. En millään tavalla nosta niitä tai muuta mutta tavallaan vaan muistutan niitä. Et sellasta fyysistä, ehkä kosketus tulee tehtyä ihan päivittäin.” (H5)

Sanallinen vuorovaikutus

Sanallisen vuorovaikutuksen merkitys korostui kaikkien haastateltavien opettajien kokemuksissa, se mainittiin aineistossa 15 kertaa. Sanallisen vuorovaikutuksen osalta opettajan esittämät kysymykset oppilaille ja vastaavasti oppilaiden esittämät kysymykset opettajalle toimivat usein vuorovaikutustilanteen aloittajana. Kysymykset liittyvät usein opetustilanteeseen tai opetettavaan aiheeseen ja kysymysten kautta voi syntyä vuorovaikutteinen keskustelu.

“Mä kyselen ja oppilaat kyselee multa ja näin.” (H1)

Opettaja voi ohjata oppilaan rauhoittumista hetkeen sanallistamalla. Opettajan sanallinen vuorovaikutus toimii tällöin tukikeinona oppilaan omalle rauhoittumiselle ja keskittymiselle. Opettajan sanallinen ohjeistus helpottaa oppilaan keskittymistä.

“Ja tota sitte me rauhotutaan niin kauan et joka ikinen lapsi ikäänku rauhoittuu. Mä myös sanallisesti saatan ohjeistaa, että hei että ollaan ihan pikku hetki tässä, mietitään omia ajatuksia ihan pikku hetken.” (H2)

Sosiaalisia tilanteita harjoitellaan kouluarjessa jatkuvasti vuorovaikutuksen keinoin. Luokkahuoneessa tulee paljon tilanteita, joissa oppilaat kysyvät joko opettajalta tai toisiltaan, kuuntelevat vastauksen ja mahdollisesti vielä jatkavat keskustelua kommentoimalla. Koulussa siirtymätilanteiden, kuten esimerkiksi ruokalaan, eri luokkatilaan tai välitunnille siirtymiset, vuorovaikutus perustuu lähes täysin sanalliseen vuorovaikutukseen.

“Kuunnellaan, kerrotaan. Pyydetään puheenvuoroa ja harjoitellaan niitä tavallaan sosiaalisten tilanteiden pelisääntöjä.” (H5)

“Mutta en mä esim siirtymätilanteissa muuta ku semmosta sanallista vuorovaikutusta käytä.” (H5)

Spontaani keskustelu korostui opettajien haastatteluissa sanallisen vuorovaikutuksen muotona. Spontaani keskustelu koulukontekstissa on tutkimuksemme mukaan erilaisten vapaiden tilanteiden, kuten ruokailujen tai välituntien, aikana tapahtuvaa keskustelua. Opetustilanteiden ulkopuoliset keskustelut ovat vapaampia ja voivat viritä aiheesta kuin aiheesta. Spontaanissa keskustelussa ei myöskään ole tarvetta puheenvuoron pyytämiseen viittaamalla tai muin keinoin. Opettaja voi omalla esimerkillään joko aloittaa vuorovaikutustilanteita ja keskusteluja tai kannustaa oppilaita vapaaseen keskusteluun toistensa kanssa. Spontaanit keskustelut voivat myös

auttaa opettajaa tutustumaan paremmin oppilaisiinsa, sillä keskusteluissa oppilaat voivat nostaa esille itseään kiinnostavia asioita vapaasti.

“Välitunti on taas semmonen että sitä en mietiskele, ku koulun oppilaat käy juttelemassa mitä millonki. Se on semmonen vapaampi tila jossa on mahdollisuus oppilaalla tulla keskustelemaan asiasta ku asiasta.” (H6)

“Ehkä sitte tällasissa vapaammissa tilanteissa esim käytävällä ja ulkona, niin silloin ei tietenkään pyydetä sitä puheenvuoroa viittaamalla vaan mulle saa tulla juttelemaan kyllä.” (H5)

“Ja tota, mää esimerkiksi syön aina itse lasten kanssa ja me jutellaan siinä ja me pyritään siihen, että ko me ollaan ruokailemassa niin silloin me jutellaan ihan muista, ku kouluasioista, niin seki on semmonen ihana ja hyvä hetki tutustua lapsiin ja heidän semmisiin koulun ulkopuolisiin asioihin paremmin.” (H4)

Opettaja voi ohjata oppilaiden toimintaa vuorovaikutuksen ja sanallistamisen keinoin. Oppitunnin aiheen, tarvittavien välineiden ja opiskeltavien asioiden läpikäynti sanallisesti tukee oppilaan ymmärrystä ja ohjaa oikeaan toimintaan. Sanallisen toiminnanohjauksen lisäksi opettajan suullinen palaute on tärkeässä roolissa. Opettajan kehu ja kannustus ovat tärkeitä jokaiselle oppilaalle. Erityisesti positiivisella palautteella ja kannustamisella koetaan olevan paljon vaikutusta oppilaiden työskentelyyn - positiivinen palaute luo positiivista kierrettä.

“Vuorovaikutus meidän luokassa on kehuja, kannustusta, ohjaamista. Se on paljon sellasta ajatusten vaihtamista ja jakamista.” (H5)

“No mä oon niinku siinä puheessa huomannu sen, että huomaa hyvä tuntuu toimivan pienillä ku häkä. Aina jos nostat esille että kylläpä Pekka tekee hyvin, niin kyllä sen jälkeen Matti ja Kaisaki haluaa tehdä hyvin.” (H5)

Vuorovaikutus tieto- ja viestintätekniiikan välityksellä

Kouluarjessa yksi vuorovaikutuksen rakentamisen keino on myös tieto- ja viestintätekniiikka ja sen tarjoamat välineet. Aineistossa tv:n välityksellä toteutettu vuorovaikutus mainittiin 2 kertaa. Yksi yleisimmistä käytetyistä hallinto-ohjelmista on Wilma, jonka avulla voidaan hallinnon lisäksi ylläpitää yhteyttä kodin ja koulun välillä. Opettajat käyttävät Wilmaa tuntimerkintöihin, läksyjen ja kokeiden merkkäamiseen, yleiseen tiedonantoon ja henkilökohtaiseen kommunikointiin lasten huoltajien kanssa. Tieto- ja viestintätekniiikan avulla voidaan pitää yhteyttä ja

toimittaa ajankohtaista tietoa kauaskin ja jopa reaaliajassa. Myös erilaisten puhelinsovellusten, kuten Whatsappin, käyttäminen kouluissa on lisääntynyt. Keskusteluissa nousi esille muun muassa luokan yhteiset Whatsapp-ryhmät, joiden avulla voidaan esimerkiksi toimittaa läksyt ja päivän tehtävät poissaolijoille nopeasti ja helposti.

“Ja yhteydenpito sillon, ku on poissa oppilas niin siinä. Meillä ainaki on käytössä Whatsapp sillee, että oppilaat kyselee siellä, että mitä on tullu läksyksi ja sillee.”
(H3)

“Ja sitte mä tykkään käyttää wilmaa ja mä laitan sinne enemmän positiivisia, ku negatiivisia asioita... Lapset on aika äkkiä hoksannu sen että ku on kunnolla, niin se positiivinen palaute menee myös kottiin.” (H6)

Visuaalinen vuorovaikutus

Kuvatuettua vuorovaikutusta ilmeni haastatteluissa 4 kertaa. Opettajat mainitsivat kuvatuettuja tunteita käsiteltäessä ja päiväjärjestyksen kuvittamisessa. Kokemusta oli myös kuvatuettua kommunikaatiosta Pictogram –kuvien välityksellä. Opettaja oli käyttänyt niitä erään oppilaan kanssa apuna heidän välisessään vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa.

“Viime vuonna mulla oli sellanen oppilas, joka hyötyi suuresti tämmösestä kuvatuudesta ja hänen kanssa käytettiin sitten vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa tukena tämmösiä Pictogram tyyppisiä kuvia tai jotaki muuta selkeitä merkkejä.”
(H4)

Luokkahuoneessa hyödynnettiin kuvia myös apuna opettajan ja oppilaan ottaessa lähikontaktia. Oppilaat saivat itse valita, että millä tavalla hän tervehtii opettajaa. Tämä on keino päästä lähikontaktiin jokaisen luokan oppilaan kanssa yksilöllisesti päivän aikana. Näitä kohtaamisia opettajat pitivät hyvin merkittävänä ja läsnäoloa pidettiin suuressa osassa vuorovaikutusta.

“Ennen koronaa meillä oli sellaset kuvat siellä oven vieressä ja sää sait ite valita millä tavalla, haluaisitko halata tai annettiinko high five tai jotain muuta. Nii ne kuvat on meillä nyt jäähyllä ja meillä on laitettu sinne uudet kuvat, missä on tämmösiä etäaikana sallittuja tervehdysmuotoja. Siellä voi olla, vaikka kumartaminen tai vilkutus tai jotaki muuta sellasta.” (H4)

Kuvien lisäksi kommunikoinnin tukena käytettiin myös piirtämistä. Piirtäminen voikin olla hyvä keino kommunikoida oppilaan kanssa, jos vauhtiin pääseminen puhumalla ei meinaa onnistua. Kun oppilas saa piirrettyä tapahtuman, voi opettaja auttaa oppilasta sanoittamaan tapahtumia ja täten aloittaa vuorovaikutusta. Piirtäminen nousi tukikeinoksi erityisesti haastavia tilanteita käsiteltäessä.

“Joskus voi olla, et ei päästä heti alkuun puhumalla niin sit me ollaan, vaikka piirretty. Et lapsi lähtee vaikka piirtämään, et mitä siellä tapahtu ja ketä siellä oli mukana ja sitte, että miksi se lähti vaikkapa mennee väärään suuntaan se tilanne. Et mikä siinä vois sitten auttaa ja sillä lailla.” (H4)

Lasten voi olla helpompi käsitellä haastavia tapahtumia kuvien tai piirtämisen avulla, jos ei saa sanoitettua omia tarpeitaan.

Kirjallinen vuorovaikutus

Kirjallista vuorovaikutusta ilmeni aineistossa 7 kertaa vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin tukemisesta puhuttaessa. Opettajat käyttivät kirjoitettua vuorovaikutusta oppilaiden toiminnan ohjauksen tukena kirjoitettujen ohjeiden muodossa esimerkiksi siirtymätilanteissa, kun oppilaat tulevat opettajaa ennen luokkahuoneeseen. Taululle kirjoitetut muistutukset esimerkiksi liikuntavälineistä, kokeista tai päiväjärjestyksestä auttaa oppilaita muistamaan, sen sijaan, että oppilaan tulisi olla jatkuvasti kysymässä asiasta. Näin opettaja sekä oppilaat pystyvät keskittymään olennaiseen, kun asioista ei tarvitse jatkuvasti olla muistuttamassa.

“No ainaki silloin sen huomaa, jos ei oo tehnyt jotakin, vaikka sitä päiväjärjestystä kirjoittanut taululle, niin monella menee ajatukset siihen, että ne kyselee kauheesti, että mitä meillä on ja voitko sä kirjottaa sen tonne näkyviin.” (H3)

“Monesti mä kirjoitan taulullekin ohjeita, kun tullaan välitunnilta ja mennään ruokailuun nii mitä ruokailun jälkeen. Mitä niinku tehdään milloinkin, niin ne voi sieltä kattoo. Sitten sitä tunnin kulkua myös.” (H3)

“Ehkä, no, tietyllä tapaa järjestäjien tehtävänä on kirjoittaa läksyt taululle ja sitten meillä on semmonen kalenteri tehty taululle myös, mihin saa kirjoittaa tärkeitä asioita esimerkiksi kokeet ja jotkut hiihtokampeet mukaan tänä päivänä ja tänä päivänä.” (H3)

Opettajat hyödynsivät kirjoitettua vuorovaikutusta yhteisesti sovittujen asioiden yhteydessä. Yhteisesti sovittuja asioita olivat päiväjärjestykset, mutta myös esimerkiksi luokan kesken yhdessä sovitut säännöt. Tällaiset rutiinit tukevat oppilaiden ohjausta.

“Vuorovaikutus korostuu joka ikisessä asiassa. Minulle vuorovaikutus on, vaikka esimerkiksi yhdessä sovitut luokan säännöt. Se on vaan kirjoitetussa muodossa.”
(H1)

Kirjallinen vuorovaikutus korostui myös palautteen antamisessa. Kirjoitettu vuorovaikutus ilmenee opettajan antaman palautteen lisäksi myös oppilaiden välisessä vertaispalautteessa. Palautteen antaminen kirjallisesti näkyy esimerkiksi kokeita tarkistettaessa kannustuksina ja kehuina. Kehujen antamista ilmeni myös “viikon koululaisena”. Viikon koululainen sai opettajalta ja oppilailta kehuja purkkiin, jotka luettiin vielä viikon päätteeksi ääneen. Näin opettaja käytti kirjoitettua vuorovaikutusta oppilaan vahvuuksien vahvistamisessa. Palautteen antamisessa opettajien puheissa korostui positiivinen kokemus vuorovaikutuksesta ja palautteen avulla pyrittiin kannustamaan ja tukemaan oppilasta.

“Ja sitte ehkä kokeisiin mä, jos joku onnistuu, niin kirjottelen sinne jotain kivoja sanoja tai semmosia. Se saa se lapsi siitä sitte sen onnistumisen palautteen.” (H2)

“Ja sit meil on esimerkiksi viikon koululainen, niin meil on yhtenä tehtävänä aina semmonen viikon koululaisen kehu purkki elikkä toiset oppilaat viikon aikana kirjoittaa tälle viikon koululaiselle kehuja ja kannustuksia ja semmosia huomioita, että missä hän on ollu hyvä, vaikkapa sen viikon aikana. Sitten ne perjantaina luetaan ääneen ja hän saa kaikki ne pienet lappuset viedä kotiin vanhemmillekin nähtäväksi. Et meillä ehkä enemmän se semmonen vuorovaikutuksellinen palaute.” (H4)

Tunnilla tapahtuvien kirjoitusharjoitusten nähtiin innostavan oppilaita spontaaniin vuorovaikutukseen oppilaiden ja opettajien välillä. Spontaanista vuorovaikutuksesta puhuttaessa opettajien ilmaisuissa ilmeni vapaaehtoisuuden myötä positiivisia kokemuksia vuorovaikutuksen toteutumisesta.

“Sit me tehdään aika paljon kirjallisuusharjoituksia niin sitten lapset saattaa spontaanistiki kirjoittaa toisilleen tai meille aikuisille jotain semmosia lappuja, et oli kiva päivä tänään tai jotaki muita, että kehu lappuja tai semmosia” (H4)

5.1.2 Luokkahuoneen hallinta

Luokkahuoneen vuorovaikutuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajan rakentamaa vuorovaikutusta, johon liittyy opettajan luomat rutiinit, konkreettinen opetustyö, ryhmänhallinta ja vuorovaikutustilanteiden suunnittelu. Luokkahuoneen ilmapiiri on myös iso tekijä vuorovaikutuksen rakentumisessa ja sen toteutumisessa – ilmapiirin muodostamisessa on aktiivisesti mukana sekä opettaja, että oppilaat.

Opettaja vuorovaikutuksen rakentajana

Opettaja vuorovaikutuksen rakentajana mainittiin aineistossa 18 kertaa. Erilaiset toistuvat rutiinit tukevat vuorovaikutusta ja tarjoavat säännöllisen mahdollisuuden vuorovaikutukseen. Tervehtiminen, niin oppilaan ja opettajan, kuin myös oppilaiden keskuudessa on tärkeä rutiini, jota opettajat pyrkivät yleisesti noudattamaan. Koulupäivä lähtee usein käyntiin tervehdyksellä ja esimerkiksi aamulla opettajan tervehtiminen voi olla oppilaan päivässä jopa ensimmäinen vuorovaikutteinen hetki. Kuulumisten vaihto on helppo keino aloittaa vuorovaikutus ja lähestyä oppilasta.

“No, jotain viikonloppukyselyjä maanantai aamusin on ja tietenki tämmöset huomemet ja hyvät päivän jatkot on sellasia, mitä on ainaki. Toki me aamulla käydään aina päiväjärjestys ja järjestäjät läpi, että ketkä on järjestäjinä ja onkohan vielä jotaki.” (H3)

“Tavallaan joka aamu on ehkä sellanen hetki ku vaihdetaan ne kuulumiset.” (H5)

“Meillä ei oo ehkä kovinkaan usein sellasta yhteistä opetustuokiota, jolla me aloitettas, vaan meillä tunnit alkaa sillä tavalla, et me tervehditään jokaista nimellä joko aamulla toivotetaan hyvää huomenta tai jos tullaan välitunnilta niin todeetaan jotenki “kiva, kun tulit takasin” tai “oliks hyvä välkkä” tai jotenki muuten.” (H4)

Opettamisen vuorovaikutteisuus korostui haastatteluita tehtäessä jokaisen haastateltavan opettajan puheessa. Opetusta ei voi rakentaa ilman vuorovaikutusta ja yksiselitteisen opettajajohtoisen opetuksen toteuttaminen koettiin yleisesti huonoksi vaihtoehdoksi. Opettajajohtoisella opetuksella tarkoitetaan tässä tapauksessa perinteistä opetustyyliä, jossa opettaja luennoi ja opettaa luokan edessä ottamatta oppilaita mukaan keskusteluun.

“Niin vuorovaikutus on kaikkein tärkeintä. Se on aloitus tunnille ja koko oppimiselle, että jos vuorovaikutus ei toimi opettajan ja oppilaan välillä niin on aika vaikee lähteä opettamaan, että..” (H1)

“Se (vuorovaikutus) on kyllä tosi tärkeätä. Melkein sen opetuksen perusta. Ja emmä tiedä, mitä muuta siitä sanois. Että sitähan tapahtuu koko ajan. Se opetus on itessään vuorovaikutusta.” (H3)

Ryhmänhallinta ja vuorovaikutuksen ohjaaminen koettiin myös osaksi opettajan rakentamaa vuorovaikutusta. Hyvällä ryhmänhallinnalla voidaan parantaa sekä oppilaiden välistä, että opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Opettaja voi ohjeistaa oppilaitaan hyvään vuorovaikutukseen käymällä läpi vuorovaikutustaitoja ja keinoja toimia vuorovaikutustilanteissa. Tilanteiden läpikäyminen etukäteen voi auttaa oppilasta toimimaan oikeassa tilanteessa.

“Mutta jos on vaikea aihe niin tunnin alkuun voi ottaa avuksi esim. tunnekortit, missä oli erilaisia tapahtumia joiden avulla käsitellään kiusaamistilanteita esim. jonkun paitaa kehutaan ja toinen kommentoi, että mistä kirppikseltä tuo on. Harjoitellaan vuorovaikutusta tällaisissa tilanteissa.” (H1)

“Aina, ko me vaikka liikutaan niin me käydään läpi niitä asioita, miten huomioidaan vaikka toiset, kun kuljetaan käytävillä. Miten, vaikkapa siellä ruokajonossa toimitaan tai, että jos oppilas menee hoitaa, vaikka jotain asiaa toiseen luokkaan niin me yleensä käydään läpi lapsen kanssa se tilanne, että miten sää meet sinne toiseen luokkaan ja miten sää siellä kohtaat ne muut. Ja sitten ruokailussa meillä on ne tietyt säännöt, mitä me valvotaan ihan senkin takia, että meillä kaikilla olis miellyttävä ja rauhallinen ruokailuhetki.” (H4)

Myös vuorovaikutuksen suunnittelulla koettiin olevan merkitystä. Erityisesti isommille massoille puhuttaessa opettajat kokevat vuorovaikutuksen suunnittelun merkitykselliseksi, jotta tilanteesta saadaan kaikin puolin toimiva ja vuorovaikutteinen.

“Jos nyt ois joku, nyt koronan takiahan ei oo mitään yhteisiä koulun tilaisuuksia, mutta varmaan tämmösissä tilanteissa missä ois suuria yleisöjä niin ne vois kuvitella, että mieltii vähän etukäteen, että mitä sanoo ja miten toimii.” (H3)

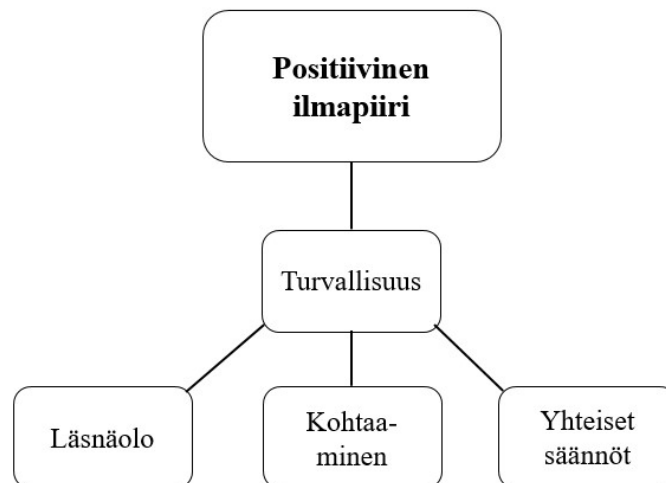
Positiivinen ilmapiiri

Opettajien haastatteluissa nousi 12 kertaa ilmi, kuinka vuorovaikutuksen eri tekijät vaikuttavat luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Positiivinen ilmapiiri nähtiin muodostuvan yhteisistä säännöistä, läsnä olemisesta ja kohtaamisesta. Nämä tekijät luovat opettajien kokemusten mukaan turvallisuuden tunnetta, mikä edistää positiivista ilmapiiriä. Läsnäolo nousi useammassa haastattelussa yhdeksi merkittävimmäksi vuorovaikutuksen tekijäksi. Sitä pidettiin jopa vuorovaikutuksen perustana.

“Kaikki lähtee siitä läsnäolemisesta, vuorovaikutuksesta ja siitä että meillä on turvallinen olla täällä psyykkisesti ja fyysisesti. Sen jälkeen tulee kaikki muut, ruokailut, oppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus muitten kans.” (H2)

“Eli se oppilaan kohtaaminen ja se läsnäolo sille oppilaalle siellä koulupäivän aikana niin sille perustuu kaikki se toiminta mitä me siellä tehdään. Ja tietenkin sitten mulla on vähän erityisempiä lapsia itellä niin se on oikeestaan se vahvin osuus siinä meidän työssä, mitä me tehdään.” (H4)

KUVIO 3. Positiiviseen ilmapiiriin vaikuttavat tekijät opettajien näkemysten mukaan.



Läsnäolosta ja kohtaamisesta puhuttaessa opettajat korostivat sanattoman viestinnän merkitystä opettajan ilmeiden, eleiden ja äänensävyn myötä. Kuten jo aiemminkin on ollut jo puhetta, sanattomalla viestinnällä on iso merkitys vuorovaikutustilanteen luonteen kannalta.

“Eli minkälaisen ilmapiirin sä luot, minkälaisella äänensävyllä sää puhut, minkälaista nonverbaalista viestintää sä harjotat” (H2)

Opettajien näkemyksistä voidaan tulkita, että nämä tekijät vaikuttavat ilmapiiriin positiivisella tavalla, jos opettaja on helposti lähestyttävä säätämällä omaa äänensävyään ja kehonkieltään sen mukaisesti. Eräässä haastattelussa opettajan mikroilmeiden nähtiin voivan vaikuttaa negatiivisesti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja täten luoda negatiivissävyyteistä ilmapiiriä myös luokkaan.

“Mikroilmeet, niin niihin, nehän on jatkuvasti läsnä ja niihin me aikuisetki jatkuvasti helposti syyllistytään. Jos oppilas tulee näyttää sulle piirrustusta, niin sitten saattaa olla vaan sillee “onpa kiva”. Tuo ei anna semmosta spesifimpää palautetta oppilaan työskentelystä. Oppilaat oppii, jos ei anna tarpeeksi palautetta.” (H1)

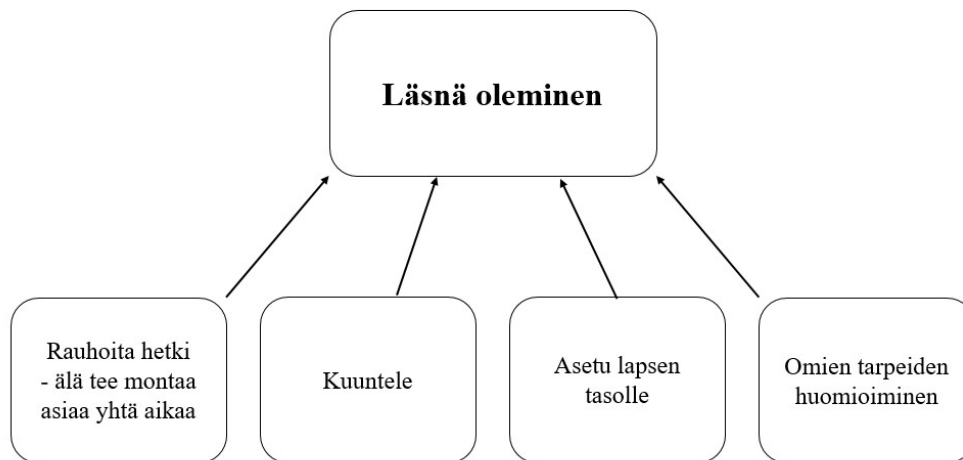
Aineiston pohjalta opettajat näkivät läsnä olemiseen liittyvän kuuntelemisen taidon, hetken rauhoittamisen, omien tarpeiden huomioimisen ja lapsen tasolle asettumisen. Opettajan läsnä olemisesta puhuttaessa opettajat viittasivat haastatteluissa myös kohtaamisen tärkeyteen. Siihen, että opettaja pysähtyy aidosti olemaan läsnä oppilaalle ja hänen kehonsa ja eleet myös viestii läsnäoloa oppilaalle. Opettajan ei tulisi tehdä vuorovaikutustilanteissa montaa asiaa yhtä aikaa. Läsnä olemisen taitoon liittykin hyvin vahvasti vuorovaikutustilanteeseen liittyvä tasavertaisuus. Tasavertaisuuden merkityksestä kerrotaan tarkemmin kappaleessa “6.3.2 Vuorovaikutuksen tasavertaisuus”.

“Läsnäolo on se tärkein ja se että sä ikään kuin rauhotut ensin ittes kanssa olemaan läsnä sille oppilaalle.” (H2)

“Ja tota sun pitäs niinku viestittää sitä semmosta tasapainoisuutta ja rauhaa jotta sillä oppilaalla on turvallinen. Ja siihenki vaikuttaa se että jo oikeestaan mun mielestä ensisijaisesti ensin miten sä niinku fyysisesti liikehdit.” (H2)

“Et me ei tehdä, vaikka kännykällä jotain samalla tai vastailla sähköpostiin ja lapsi kertoo siinä vieressä asiaa. Vaan jos meillä on kesken joku, niin me sanotaan lapselle, että odotatko hetken, että mä teen tän loppuun.” (H4)

KUVIO 4. Opettajien näkemyksiä läsnä olemiseen vaikuttavista tekijöistä.



Sääntöjen tärkeydestä ilmapiirin kannalta eräs opettaja kuvaili esimerkin ruokailutilanteesta. Hän ilmaisi, kuinka yhdessä sovittujen sääntöjen avulla saadaan luotua rauhallinen ilmapiiri ruokailutilanteeseen. Yhteiset säännöt tukevat hyvää ilmapiiriä myös luokan ulkopuolella. Kuvailevat sanat “miellyttävä” ja “rauhallinen” kuvaavat hyvin turvallisuuden tunnetta ja positiivista ilmapiiriä.

“Ja sitten ruokailussa meillä on ne tietyt säännöt, mitä me valvotaan ihan senkin takia, että meillä kaikilla olis miellyttävä ja rauhallinen ruokailuhetki.” (H4)

5.1.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot

Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin sisällytimme aineistosta sellaiset yläluokat, jotka liittyivät vuorovaikutustilanteiden aiheuttamiin tunteisiin, tasavertaisuuteen ja vuorovaikutustaitoihin. Vuorovaikutustaidot pohjaavat ihmisen omien tunteiden hallintaan. Vuorovaikutuksen tasavertaisuus taas pohjaa ajatusten ja tunteiden tasavertaiseen ulostuomiseen vuorovaikutustilanteissa.

Tunteet vuorovaikutuksessa

Opettajat nostivat haastatteluissa 12 kertaa esille tilanteita, joissa tunteet olivat osana vuorovaikutusta. Tunteiden ilmaiseminen esimerkiksi peukuttamalla tai tunnetaitokorteilla nousi esille useammassa haastattelussa. Peukuttamalla voidaan määritellä omaa tunnetilaa tai ilmaista sen hetkisiä ajatuksia tai mielipiteitä. Myös tunnetaitokortit ja tunne-emojiot olivat osalla käytössä.

Niiden avulla oppilas voi ilmentää omaa tunnetilaa tai määritellä minkälaisia tunteita syntyy missäkin tilanteessa. Tunnetaitokortin tai tunne-emojin avulla oppilas voi tuoda oman tunnetilansa ilmi ilman sanoja.

“Peukkua käytetään paljon retkillä ja liikuntatunneilla, elikkä tota jos haluaa itsellensä peukkua että mikä on fiilis ja mä sitte aina selitän että peukku ylös niin sulla on oikein hyvä fiilis ja ei mitkään huolet paina, ja sitte alaspäin että joku nyt ottaa päähän kovasti tai painaa joku tai kaikkee siltä väliltä.” (H2)

“Sit meillä on ne tunnetaitokortit tavallaan luokan etuosassa ja sinne saa käydä kans läpsäsemässä että mikä tunne on, jos ei halua välttämättä sitä kertoa tai osaa, niin voi käydä läpsäsemässä korttia että miltä tuntuu sitte.” (H5)

“On meillä on sellaset justiin tunne-emoji jutut tai että miten osallistuin tunnille on oversa. Ja niihin ne läpsii sitten omaa tahtia kun ne lähtee pois, ei nyt joka tunnilta mutta aika usein ne itte sen tekee.” (H5)

Vuorovaikutuksen tasavertaisuus

Opettajat puhuivat haastatteluissa vuorovaikutustilanteen tasavertaisuudesta ja sen merkityksestä yhteensä 15 kertaa. Tasavertaisuudesta puhuttaessa opettajat kuvailivat heidän keinojaan kohdata jokainen oppilas yksilöllisesti. Esimerkiksi opettaja voi asettua vuorovaikutustilanteessa oppilaan kanssa samalle tasolle, jotta oppilaan ei tarvitse katsoa opettajaa ylöspäin ja opettajan oppilasta alaspäin, vaan tilanteessa ollaan samalla tasolla. Myös oppilaiden osallisuus oli tasavertaisuudessa läsnä.

“Sit mä käännyin sitä lasta päin ja mielellään vielä kohtaan lapsen vielä siellä hänen tasollaan eli istun alas tai kyykistyn siihe lapsen viereen ja kuuntelen mitä hän sanoo.” (H4)

“No, yritän mahdollisimman monen kanssa ja aina sillee olla kiinnostunu niin sanotusti kaikista asioista.” (H3)

“Se yksilöllisyys se kans se, mikä pitää aina huomioida, et mikä toisella lapsella toimii se ei välttämättä toisella toimi ollenkaan.” (H4)

“Jos siihen vuorovaikutustilanteeseen tuo paljon semmosia ennakkoasenteita tai vanhoja juttuja niin ne saattaa vaikuttaa hyvinki vahingollisesti sitten siihen sen hetkiseen vuorovaikutustilanteeseen.” (H4)

Opettajien puheessa tasavertaisuuden käsitteeseen liitettiin usein toisen kunnioittaminen vuorovaikutustilanteessa. Eräs haastateltava puhui käytöstapojen harjoittelusta. Käyttäytyminen onkin iso osa tasavertaista vuorovaikutustilannetta. Vuorovaikutustilanteessa tulee käyttäytyä toista kunnioittavasti, jotta se on tasavertaista. Opettajalla onkin merkittävä rooli puuttua koulussa tapahtuviin konfliktitilanteisiin ja ratkaista tilanteet yhdessä oppilaiden kanssa. Konfliktitilanteita ratkoessa korostuukin jokaisen osapuolen kuunteleminen.

“Ja ihan sillai just, että me harjotellaan ihan perus tavallisia käytöstapoja, miten tervehditään ja katsotaan silmiin, kun puhutaan.” (H1)

Tasavertaisuus ja sen harjoittelu ovat hyvin läsnä myös oppitunnilla. Vuorovaikutustilanteen ollessa tasavertainen opettajan annetaan puhua opetusta pitäessään eikä oppilaat puhu päälle ja oppilaille annetaan tilaa kysyä tai sanoa mielipiteensä. Sama puheenvuoron kunnioittaminen pätee haastattelujen pohjalta myös oppilaiden välisessä keskustelussa. Kuulluksi tuleminen ja puheenvuoron kunnioittaminen ovat tärkeitä elementtejä vuorovaikutustilanteessa. Opettajan tehtävänä on puuttua epäolennaiseen käyttäytymiseen toisen puheenvuoron aikana, jotta oppilaat oppivat kuuntelemisen merkityksen.

“No se yleensä alkaa sillä että oppilaat on hiljaa ja minä puhun, että niinkö semmonen perinteinen, että niitten täytyy se alotus jaksaa.” (H6)

“En pidä semmosta tunnin mittasta monologia vaan mahdollisimman lyhyt ja ytimekäs ja sen jälkeen annan lapsille tilaa ja aikaa kysyä ja olla äänessä ja antaa niinku heille sen mahdollisuuden.” (H6)

“Oppilaiden kaikkien, oli sitten kovaäänisempi tai hiljasempi, nii oppis siihen, että jos toinen oppilas kysyy jotain nii siihen tavallaan keskitytään siihen kysymykseen ja sille annetaan se positiivinen huomio.” (H1)

Opettaja voi ohjata oppilaita kunnioittamaan toisten mielipiteitä puuttumalla epäolennaiseen käyttäytymiseen. Oppituntien aikana tasavertaisuutta tukee puheenvuoron pyytäminen esimerkiksi viittaamalla.

“Kuunnellaan, kerrotaan. Pyydetään puheenvuoroa ja harjoitellaan niitä tavallaan sosiaalisten tilanteiden pelisääntöjä.” (H5)

“Ja vuorovaikutus luokan sisällä käy sillä tavalla, että nostaa kättä ylös, että luokassa saa puheenvuoron viittaamalla.” (H5)

Opettajan vuorovaikutustaidot

Opettajan vuorovaikutustaidot nostettiin haastatteluissa esille yhteensä 10 kertaa. Opettajan on hyvä olla tietoinen omista sekä oppilaiden vuorovaikutustaidoista. Oppilaiden vuorovaikutustaidot eivät ole vielä aikuisen tasolla. Koulu on nimenomaan paikka, jossa lapset pääsevät harjoittelemaan ja kehittämään vuorovaikutustaitojaan. Tästä syystä jokainen vuorovaikutustilanne on hyvä aloittaa ilman ennako-oletuksia.

“Ja sitten semmonen on kans tärkeää, että pakottamalla ei voi ketään niinku tuota asettaa siihen tilanteeseen et se vuorovaikutuksen täytyy lähtä niistä omista lähtökohdista, omasta halusta, omasta niinkö taitotasosta.” (H4)

Vuorovaikutustaitoihin liitettiin useamman haastattelun kohdalla kuuntelemisen taito. Kuuntelemisen taito luo pohjaa myös läsnä olemisen taidolle. Opettajat pitävät tärkeänä tarjota jokaiselle oppilaalle tunteen, että hänet on kuultu ja nähty päivän aikana. Tätä pidetään opettajan työssä merkittävänä tekijänä oppilaiden hyvän olon puolesta.

“No kyllähän mä sanosin, että se on se lapsen kuuntelemisen taito, siis sen aidon kuuntelemisen taito, että sää pysähyt sen asian äärelle ja se läsnäolon taito. Et sä oikeesti oot läsnä ja voihan olla, että sää et aina oo samaa mieltä sen lapsen kertoman mukaan, mutta et se on lapselle se aito tunne ja kokemus siitä asiasta ja se pitää niinku tulla kuulluksi ja kohdatuksi sillä tavalla.” (H4)

“No yritän mahdollisimman monen kanssa ja aina sillee olla kiinnostunu niin sanotusti kaikista asioista ja just semmosista, kun ne kertoo omista kuulumisista tai muusta, niin yrittää aina jotenkin vastata siihen ja näyttää sen että kuuntelee ja se asia kiinnostaa.” (H3)

Yhdessä haastattelussa otettiin esille vuorovaikutustaitojen merkitys konfliktitilanteiden selvittämisessä. Haastateltava kertoi, kuinka esimerkiksi yläasteikäisten kanssa vuorovaikutustaidolla voi olla ristiriitatilanteiden selvittämisessä kokoa suurempi merkitys. Vuorovaikutustaitojen

avulla opettaja saa luotua uskottavuutta ja luottamusta tilanteeseen. Konfliktitilanteiden selvittämiseen heijastuu kuuntelemisen merkitys.

“Ja sitte meillähän tulee sekä lasten että aikuisten kanssa jokapäiväisessä paljon tällöisiä erilaisia ristiriitatilanteita, konflikteja, missä meillä pitää neuvotella ja sovittelua. Nii et kyllä niitä joutuu niinku miettimään siellä käytävillä kulkiessaan tai välituntivalvonnassa, erityisesti siellä, tulee todella paljon niitä tilanteita missä pitää sitten vähän sumplia ja miettiä.” (H4)

Vuorovaikutustaidot eivät ole aineiston pohjalta ainoastaan taitoa selvittää konfliktitilanteet puhumalla tai toisen aito kuunteleminen. Vuorovaikutustaidot ovat taitoja muiden joukossa, joita voi aina oppia lisää ja niissä voi kehittyä. Tämä vuorovaikutustaidoissa kehittyminen tuli esille eräässä haastattelussa, jossa haastateltava piti tärkeänä tiedostaa omat vuorovaikutustaidot myös niiden heikkouksineen. Vuorovaikutustaidoissa pystytään kehittymään, kun omat heikkoudet tunnustetaan. Kun pohditaan mahdollisia virheitä vuorovaikutustilanteissa ja ymmärretään, että mistä ne johtuvat, auttaa se kehittymään taidoiltaan paremmaksi ja taitavammaksi vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutustilanteissa on hyvä tunnustaa esimerkiksi omat tunteet. Kuten aiemmin on jo kerrottu, sanattomalla viestinnällä, kuten äänensävyllä on suuri vaikutus vuorovaikutustilanteen tunnelmaan positiivisessa sekä negatiivisessa mielessä. Negatiivisen tunteen, kuten ärtymyksen vallassa, tunne voi saada vuorovaikutustilanteessa liian suurta valtaa, jolloin tilanne voi kärjistyä. Tämä liittyy myös tunne- ja vuorovaikutustaidot hyvin toisiinsa. Kun tunnustamme tunteen, voimme myös hallita sitä helpommin.

“Jos ei itse tiedosta omia vuorovaikutustaitojaan tai sitten niitä heikkouksia, haavoittuvuuksia niin saattaa olla, että menee aika useinkin siihen samaan kuoppaan sitten. Sitte, jos suhtautuu tosi voimakkaasti reagoiden johonki ja tunteita nostattavasti, nii sit on myös hyvä miettiä sitä, että mistä se johtuu.” (H4)

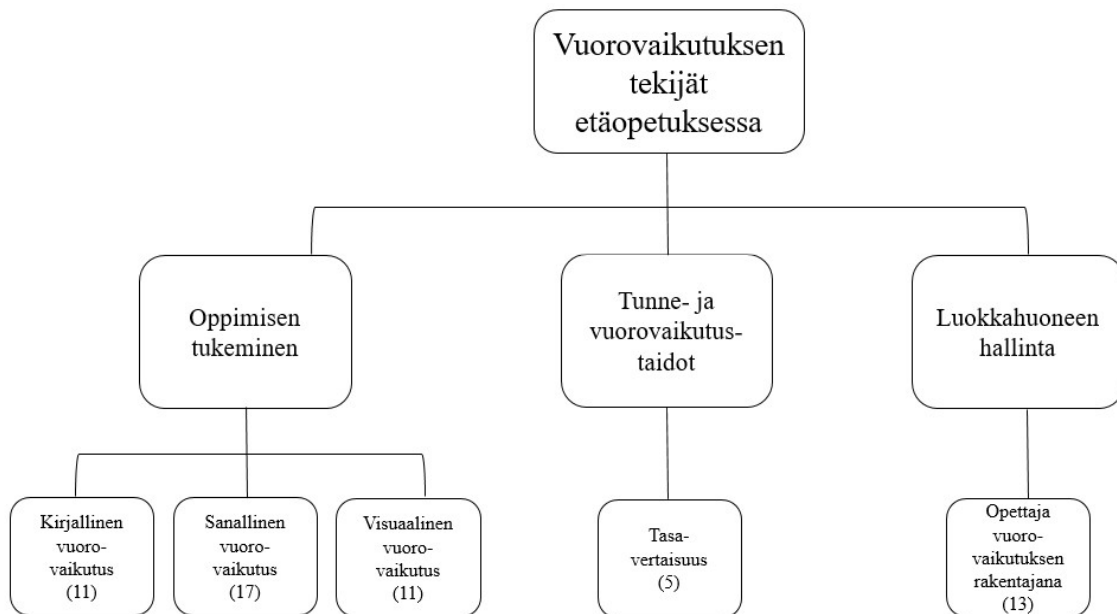
5.2 Vuorovaikutus etäopetuksen aikana keväällä 2020

Laaja etäopetukseen siirtyminen keväällä 2020 COVID-19 pandemian takia aiheutti koulukäytänteissä paljon suuria muutoksia nopealla aikataululla. Tässä luvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme joka oli “Miten vuorovaikutus toteutui etäopetuksen aikana?”. Kuvaamme opettajien keinoja tukea vuorovaikutusta etäopetuksen aikana käytettävissä olevien rajallisten välineiden ja keinojen avulla. Etäopetuksen aikana kaikki vuorovaikutus tapahtui

tieto- ja viestintäteknologian avulla, minkä vuoksi vuorovaikutuksen tekijöistä on otettu pois “vuorovaikutus tieto- ja viestintäteknologian välityksellä”.

Alle on muodostettu kuvio etäopetuksen aikana toteutuneista vuorovaikutuksen tekijöistä tämän tutkimuksen aineiston perusteella (kuvio 5). Seuraavaksi avataan, kuinka kuviossa mainitut vuorovaikutuksen tekijät oppimisen tukemisen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä luokkahuoneen hallinnan osalta toteutuivat etäopetusjakson aikana. Haastatteluissa kävimme läpi myös vuorovaikutuksen riittävyttä ja esittelemme tuloksia siitä viimeisessä luvussa.

KUVIO 5. Vuorovaikutuksen tekijöiden toteutuminen etäopetuksen aikana vuonna 2020. Suluissa on kerrottu, kuinka monta kertaa vuorovaikutuksen tekijä ilmeni aineistossa.



5.2.1 Oppimisen tukeminen

Tässä luvussa avaamme oppimisen tukemisen pääluokan alta löytyviä vuorovaikutuksen tekijöitä. Opettajien puheenvuoroissa nousi esille sanallisen, visuaalisen ja kirjallisen vuorovaikutuksen keinoja. Etäopetuksessa vahvimpana vuorovaikutuksen keinona tuli esille sanallinen vuorovaikutus - sitä oli helpoin toteuttaa käytettävissä olevilla välineillä, kun jokainen oppilas ja opettaja oli fyysisesti eri paikoissa. Opettajat kuvailivat myös keinoja, joilla he pyrkivät rakentamaan vuorovaikutusta etäopetuksessa.

Sanallinen vuorovaikutus

Etäopetuksen aikana vuorovaikutus perustui hyvin vahvasti sanalliseen vuorovaikutukseen. Sanallinen vuorovaikutus mainittiin aineistossa 17 kertaa. Etäopetuksen myötä fyysinen kontakti ja nonverbaalinen viestintä putosivat lähestulkoon kokonaan pois vuorovaikutuksen keinoista. Vuorovaikutuksen toteutusmuotona sanallinen vuorovaikutus oli yleisimmin käytettyä ja toimi yleisesti ottaen hyvin oppilaiden kanssa.

Etäopetuksen aikana puhuminen osoittautui haastateltavien mukaan yhdeksi parhaista vuorovaikutuskeinoista. Sanallinen viestintä helpotti oppilaan läsnäoloa etäopetustuokioissa, niin yksilö kuin ryhmätasolla. Sanallisen viestinnän katsottiin myös rauhoittavan oppilasta ja lisäävän keskittymistä itse aiheeseen.

“Joo, ihan ensi päivistä lähtien pari ekaa päivää osotti sen läsnäolon voiman ja sanallisen viestinnän voiman.” (H2)

“Se osottautui loppu viimeks oikeastaan, jos ei nyt ihan parhaimmaksi niin yhen toisen asian kanssa sitten yhtä hyväksi, et minä ja toisessa päässä lapsi ja me vaan puhutaan. Jolloin se laps maltto hyvin rahottua siihen, mitä me puhutaan, puhuttiin me sitten ihan vaan kuulumisia tai käytiin läpi tehtäviä, et mä jouduin niinku sanallisesti ohjeistamaan ja auttamaan lasta tehtävässä ja hän yritti siellä sitten sen mukaan hiffata sitä asiaa paremmin.” (H2)

Etäopetuksen aikana jokainen haastattelemistamme opettajista toteutti opetusta videopuhelun välityksellä. Yleisimmin käytössä olivat Google Meet ja Microsoft Teams palvelut, joilla voidaan ottaa videoyhteys joko yhden tai useamman oppilaan kanssa yhtä aikaa. Videotapaamiset olivat opettajasta ja käytettävissä olevista välineistä riippuen joko pakollisia tai vapaaehtoisia. Kaikissa luokissa videotapaamisiin ei voinut velvoittaa, sillä osalta oppilaista puuttuivat tarvittavat välineet kuten tietokone ja webkamera tai internetyhteys ei ollut riittävän tehokas.

“Sitten meillä oli joka päivä semmonen pakollinen Meet, missä piti kaikkien olla ja käytiin joku päivän, niin sanottu vaikea asia läpi, ja sitten oli semmosia vapaaehtoisia Meetejä eri oppiaineista, mihin sai tulla. Kun meilläki on melko suuria perheitä tuolla töissä niin ei kaikille riitä tietokoneet, että joka tunti olis Meetissä niin ne oli sen takia vapaaehtoisia.” (H2)

“Ja niin, oli sillain varmasti tärkeitä ne koko luokan meet tilanteet joissa kaikki näki toistensa kasvot. Koska kuitenkin lapsetki oli aika pitkän aikaan erossa toisistaan ku oli totuttu arkena näkeen koko ajan.” (H5)

“Valitettavasti, ku ei o tietokonetta, niin en mää voinu sinne Teamsin kautta sitä suunnitella. Niillä joilla se teams oli, niin heidän kanssa sitte otettiin kyllä, mutta ne on niin eri lähtökohdat perheillä niin kyllähän sen tietenkin ymmärtää.” (H6)

Opettajat myös hyödynsivät paljon tavallista puhelua oppilaiden kanssa vuorovaikuttamiseen. Opettajat kyselivät oppilaiden kuulumisia, vaihtoivat tärkeitä tietoja ja jopa toteuttivat opetusta puhelun välityksellä. Oppilaille tarjottiin myös vaihtoehto kysyä opettajalta apua tehtäviin soittamalla. Soittaminen ja puhelut olivat käytössä jokaisella opettajalla. Nykypäivänä melkein kaikilla koululaisilla on oma puhelin, jonka takia puhelut koettiin varmimmaksi keinoksi tavoittaa jokainen oppilas etäopetuksessa.

“Mutta kyllä siitä tuli toteutettua, että mää soittelin kaikki oppilaat läpi niinku muutaman viikon välein aina ja kyselin kuulumisia ja miten on menny koulun kanssa ja tehtävien kanssa ja miltä se kuormittavuus tuntuu ja muuta. Että olin yhteydessä jokaiseen oppilaaseen.” (H3)

“Eliikkä tota mulla oli pikkuoppilaita niin mä en todellakaan heittäny sinne heti teamsia kehiin, vaan mä soitin heille ihan perinteiset puhelut ja senkin takia perinteiset puhelut että mulla työkännykkänä oli vanha nokialainen jossa ei siis pysynyt mitään videopuhelua ottamaan.” (H2)

“Mää lapsille yritin sanoa sitä että saa soittaa ja saa ottaa yhteyttä asiassa ku asiassa, koitin olla mahdollisimman helposti lähestyttävä. Joka päivä jokasen kanssa juttelin kahen kesken ja sitte jos oli tarve niin otettiin teams keskustelua niinkö ryhmän kesken. Mutta kyllä se oli niinkö enemmänki siitä lapsesta lähtösin se keskustelun tarve.” (H6)

Jotkut opettajat pyrkivät myös vahvistamaan oppilaiden välistä vuorovaikutusta ryhmäpuheluiden avulla. Ryhmäpuheluissa saattoi olla mukana pelkästään oppilaita. Yksi opettaja oli myös keksinyt tehtävän, jossa oppilaan piti soittaa joko valitsemalleen tai määrätylle luokkakaverille ja esittää kysymyksiä. Tällä keinoin vahvistettiin vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.

“Oli meillä semmosiaki, että puhuttiin, että otetaan ryhmäpuhelua ja oppilaat sai olla keskenään yhteydessä.” (H3)

“Kavereitten kans ne oli keskenään, että mulla oli välillä semmosia tehtäviä että soita whatsapp puhelu valitsemallesi kaverille. Ja mulla oli semmonenki että olin etukäteen jakanu ne, eli en kertonu niille, vaan ne oli luokan kesken jaettu, se oli semmonen kaveripuhelu jonka ne joutu tekemään ja muutama kysymys jonka ne joutu esittäen. Ettei ne ainoastaan sille parhaalle ystävälle soittanu vaan jokainen sai edes kerran viikkoon joltakin kaverilta puhelun.” (H6)

Visuaalinen vuorovaikutus

Etäopetuksen kohdalla visuaalinen vuorovaikutus painottui opettajien tekemien opetusvideoiden hyödyntämiseen opetuksessa, valmiiden opetusvideoiden hyödyntämiseen sekä vuorovaikutukseen kuvien välityksellä. Visuaalinen vuorovaikutus nostettiin esiin 11 kertaa aineistossa. Etukäteen tallennetut ja sitten oppilaille linkkinä tai tiedostona lähetetyt videot toimivat opetuksen tukena hyvin ja olivat oppilaiden katsottavissa useammin kuin kerran – videoihin palaaminen koettiin toisaalta hyväksi vaihtoehdoksi, mutta aina oppilaat eivät jaksaneet keskittyä videoihin.

“No, meillä oli Googlen Classroomissa oppimisympäristö, missä oli paljon noita tehtäviä ja sinne sai niitä videolinkkejä ja muuta laitettua ja oli niinku ohjeita välillä videomuodossakin.” (H3)

“Mää yritin videoida opetusta, mitä vois kelata, mutta ei oppilaat oikein jaksanut katsoa niitä.” (H1)

Opettajat tuottivat etäopetusjakson aikana omaa materiaalia videomuodossa. Se koettiin pääosin hyväksi tavaksi toteuttaa etäopetusta. Videoita toimitettiin oppilaille sähköisten oppimisympäristöjen ja whatsappin välityksellä. Vastuun jakaminen opettajien välityksellä toimi yhden opettajan mukaan niin, että samaa luokka-astetta opettavat opettajat sopivat yhdessä opetusvideoiden tekemisestä ja hyödynsivät toistensa materiaalia.

“No me toteutettiin sitä opetusta sillä tavalla, että me lähetettiin aamuisin opetusvideot. Me ei oltu ykkösluokkalaisten kanssa harjoteltu mitään google driveen

tai minnekkään sisäänkirjautumista. Ja kuulosteltiin vanhempiaki ja ne koki helpoimmaks sen, että me lähetettiin aamulla niistä opeteltavista asioista videot, et siinä varmaan semmosta kuvallista vuorovaikutusta tuli.” (H5)

“Ne oli whatsappin välityksellä. Mä olin vanhempien whatsapp ryhmässä. Kyl mä mietin että on niilläki ollu homma. Mut lähetin siis aina sitte aamulla, olikohan mulla että kello 8 lähetin ne. Ja ne sai päivän aikana tehdä niitä omaan tahtiin niitä tehtäviä.” (H5)

“Meillä oli useampi saman luokan, elikkä siis meitä oli kolme nelosluokan opettajaa, niin me vähän jaettiin niitä sitten. Joku kuvas äidinkielestä videon, joku matematiikasta ja sitten youtubesta löyty valmiita pätkiä joita pysty heittämään oppilaille katsottavaksi” (H6)

Valmiin materiaalin hyödyntäminen koettiin myös hyväksi keinoksi vähentää opettajan työtaakkaa etäopetuksen aikana. Opettajat mainitsivat löytäneensä esimerkiksi youtubesta hyvää materiaalia opetuskäyttöön.

“Ja sit se semmonen oman työn rajaaminen. Et se oli aivan mahotonta, ku munki piti kirjoittaa kuitenkin seuraavalle päivälle aina yksilölliset ohjeet. Mulla saatto mennä kolme tuntia päivästä pelkästään siihen, että mää kirjoitin niitä ohjeita Wilmaan ja hain siihen sopivia opetusvideolinkkejä ja muita.” (H4)

Kuvia hyödynnettiin myös paljon. Puhelimen kameralla otettuja kuvia oli helppo lähettää whatsappin tai sähköisen oppimisympäristön välityksellä opettajalta oppilaalle, sekä toisinpäin. Kuvien avulla opettaja näki oppilaan tekemät tehtävät ja niiden mahdolliset virheet. Oppilas taas sai palautetta tehtävästä ja pystyi opettajan ohjeilla korjaamaan tarvittaessa.

“Ku mullaki viis vuosiluokkaa ja ykstoista oppilasta tekee kaikki yksilöllisesti tehtäviä niin ne saatto olla, että mä kuuntelin Meetin kautta, ku mun ekaluokkalaiset luki mulle lukuläksyä ja mä samalla suurentelin kännykästä matikan tehtäviä viitosluokkalaisille ja korjailin niitä, ja laitoin et katsokaa nää ja nää tehtävät ja korjatkaa nää. Ja sit ne vastas mulle uudestaan ja laitoin jotain peukkuhymiöitä tai huippua tai hienoa tytöt tai jotain muuta. Et sillan koska mä en pystynyt antaa sanallisesti niin se meni sen Whatsappi kentän kautta” (H4)

“No opetustuokioissa jopa siis whatsapp viestintä, elikkä lapset otti kuvia ja näytti mulle mitä ne oli vaikka kirjottanu, koska teams kuvan välityksellä mä en välttämättä saanu selvää, niin ne otti kuvia ja mä sitte tarkistin ja kerroin siinä samantien että hei, katoppas tarkasti mikä sulta vielä puuttuu tai katoppas tossa sanassa.” (H2)

Kirjallinen vuorovaikutus

Kirjallisen vuorovaikutuksen osalta opettajat mainitsivat haastatteluissa muun muassa Whatsapp-viestit, kirjoitetussa muodossa esitetyn päiväohjelman ja Wilma-viestit. Se nousi aineistossa esille 11 kertaa. Erityisesti sähköisten oppimisympäristöjen tehtävät ja ohjeistukset olivat kirjallisia. Yksi opettajista korosti päiväohjelman merkitystä ja sen jakamista myös huoltajille Wilman-kautta. Näin myös huoltajat tiesivät mitä koulupäivän aikana oli tehty. Kirjallista viestintää oli helpompi toteuttaa isompien, lukutaitoisten oppilaiden kanssa, kuin alkuopetuksen luokkien kanssa.

“Teknisiä murheita varten päivän ohjelma lähetettiin kirjallisena myös Wilmassa vanhemmille ja oppilaille. Vanhemmatkin tiesi, että missä koulussa mennään, mikä helpotti. Tuen tarpeiden tuet korostui tosi paljon. Kirjoitin kunnolla auki, että mitä on tehty milläkin tunneilla. Oli rankkaa, mutta palkitsi, kun vanhemmil- lekin oli päivän kulku selvää.” (H1)

“Hei sit vielä tietenkin kirjallinen viestintä olis, jos olis isompien oppilaiden kanssa, niin sillähän on ihan hirveen suuri merkitys. Mut määhän en sitä en niin hirveästi, toki siis whatsapp viestejä paljon lenteli, kyllä nääkin sen verran osas keväällä kirjottaa. Mutta isompien oppilaiden kanssa sitten mä en sitä oo kokenu, mutta tiedän että siinä on niinku kirjallisen viestinnän merkitys. Tiedän mm. yhden henkilön joka ei pitäny varmaan kertaakaan mitään teams tuntia vaan kaikki hoiti kirjallisena.” (H1)

Opettajien kokemuksissa kävi myös ilmi, että jotkut oppilaat lähestyivät opettajaa mieluummin viestin välityksellä kuin soittamalla tavallisen tai videopuhelun. Osalla opettajista oli luokan kesken Whatsapp-ryhmä, jossa voitiin jakaa yhteisiä tärkeitä asioita, mutta myös yksityisviestejä vaihdeltiin opettajan ja oppilaiden välillä. Tehdyistä tehtävistä opettaja saattoi antaa pa-

lautetta kirjallisesti, mikä koettiin tärkeänä asiana. Oppilas sai tällöin henkilökohtaisen palautteen tehdystä tehtävästä, minkä voidaan katsoa motivoivan oppilasta tekemään huolellisesti ja ahkerasti.

*“Sitten tosiaan no Whatsapp ja Wilma oli semmoset, missä paljon kommunikoi-
tiin. Wilman kautta se oli enemmän huoltajien kanssa kuin oppilaiden kanssa.
Oppilaat sitten Whatsappin kautta lähesty, mutta ehkä semmonen pääasiallinen
kanava meillä oli se Whatsapp. Niinku semmoseen pikaiseen kommunikointiin.
Että sieltä mieluusti oppilaat laitto viestiä ennemmin, ku soitti.” (H3)*

*“Ehkä se yksilökohtanen justiin se, että jos vaikka pekka palauttaa sen tehtävän,
niin mä vastaan et hei pekka, teitpä hienosti. Et sillain yksilöllinen palaute oli tosi
tärkeitä mä koen.” (H4)*

5.2.2 Luokkahuoneen hallinta

Luokkahuoneen hallinnan osalta etäopetuksen aikana opettajien kokemusten pohjalta korostui opettajan rooli vuorovaikutuksen rakentajana, sillä useammassa haastattelussa kävi ilmi oppilaiden passiivisuus etäopetuksen aikana. Opettajat kokivat, että vuorovaikutus oli etäopetuksen aikana hyvin opettajalähtöistä. Opettajat nimesivät vuorovaikutuksen tekijäksi luokkahuoneen hallinnan osalta myös ilmapiirin. Tätä tekijää ei kuitenkaan ilmennyt haastatteluissa etäopetuksen osalta, vaikka ne koettiin merkityksellisiksi.

Opettaja vuorovaikutuksen rakentajana

Opettaja vuorovaikutuksen rakentajana mainittiin aineistossa yhteensä 13 kertaa. Haastattelu-
jen kautta kävi ilmi, että etäopetuksessa vuorovaikutus rakentuu pääosin opettajan käyttämien
keinojen kautta. Oppilaiden mahdollisuudet rakentaa vuorovaikutusta ovat etäyhteyksien takia
hyvin vähäiset. Toiminnalliset tehtävät jäivät käytännössä kokonaan pois, minkä osa opettajista
koki harmillisena ja ikävänä asiana. Myös toimivien materiaalien puute vaikeutti opetusta.

*“Sehän oli tosi kirja- ja opettajajohtoista, mikä ei oo mun tavallinen tapa opettaa.
Paljon toiminnallisuutta jäi pois ja siinä mää pääsen tosi hyvin oppilaiden kanssa
vuorovaikutukseen.” (H1)*

“Ainoa vuorovaikutuksen keino oli lähinnä oma puhe, jota oli enemmän kuin normiluokassa, koska joutui selittämään normaalia enemmän asioita olemattomalla materiaalilla.” (H1)

Oppilaiden passiivisuus opetustuokioissa korostui etäopetuksessa. Opetus oli käytännössä pakollista järjestää opettajajohtoisesti, jolloin oppilaat eivät saaneet kovinkaan suurta roolia. Oppilaiden osallistaminen videomuotoisessa opetuksessa oli hankalaa, sillä kaikilla ei välttämättä ollut toimivaa webkameraa tai riittävän hyvää internetyhteyttä videokuvan jakamista varten. Kaikki Meet tai Teams –kokoukset eivät välttämättä olleet opetukseen liittyviä, vaan osa opettajista piti videokokouksia kuulumisten vaihtoa ja yleistä vuorovaikutusta varten.

“No, näissä ihan opetustilanteissa se näky siinä, että kukaan ei juurikaan niissä Meet-tuokioissa sanonut mitään, että se oli tosi semmosta opettajalähtöistä, että hirveesti sai kaivella, jos halus saada sieltä jotain irti, että oppilaiden oli kyllä hankala osallistua etänä” (H3)

“Ja sit otettiin yhen kerran päivässä semmonen meet kokous, mutta siellä ei välttämättä harjoteltu tai opiskeltu mitään, et se oli enemmän sellain että miten menee kokous. Ja se oli ehkä sit sellasta suullista.” (H5)

Oppilaiden passiivisuus korostui etäopetuksessa. Kysymyksiin ei välttämättä vastannut yksikään oppilaista, jolloin opettajat joutuivat keksimään erilaisia keinoja aktivoida oppilaita opetuksen lomassa. Myös rauhoittuminen videokuvan ääreen oli joillekin oppilaille hyvin haastavaa. Opettajat joutuivat keksimään keinoja, millä oppilaat saisi keskittymään ja kuuntelemaan paremmin.

“Ei oo ollu aiemmin sellaista tilannetta, että kukaan ei vastais esitettyyn kysymyksen, mutta etäopetuksen aikana jouduin pyytämään nimellä vastaamaan. Vaikka kysyisin vaan, että miten viikonloppu on menny. Sekin piti osoittaa henkilökohtaisesti tietylle ihmiselle.” (H1)

“Aina alotettiin semmosella rauhottumisella, rauhotuttiin sen pöydän ääreen tai sen videokuvan ääreen jollakin tapaa. Koska tota lapsilla selkeästi oli suurempi ongelma pystyä itsensä rauhottamiseen siellä, kun luokassa, niin mun piti keksiä sitten niitä keinoja siihen et ihan vaan että nyt kuunnellaan mitä toinen sanoo ja laitat vaikka kädet polville tai pyörittele vaikka peukkuja samalla kun kuuntelet,

tai otetaan vähän huomioon muitakin, mutta alku lähti aina tietyistä rauhoittumisista liikkeelle.” (H2)

Vuorovaikutteisuutta etäopetuksessa voitiin myös parantaa sillä, että koulupäivinä noudatettiin lukujärjestyksen mukaista aikataulua. Tällöin suurin osa oppilaista teki samaan aikaan samoja tehtäviä, jonka ansioista kysymyksiä oli helpompi esittää myös koulukaverille ongelmatilanteessa. Opettajat pyrkivät myös olemaan oppilaille saatavilla ja helposti lähestyttävissä koko koulupäivän ajan. Myös opettajan oli helpompi suunnitella omia aikataulujaan, kun päiväjärjestys oli selkeä ja struktuuri selvä sekä oppilaille että opettajalle itselleen.

“Meillä oli sovittu, et meillä oli koulu-aika 9-14 ja joka ikinen aamu mun oppilaiden piti olla kello 9 aamupala syötynä ja hampaat pestynä, ei yöpaidassa, siitäkii piti erikseen sanoa. Niin piti olla siellä Meetissä ja me aloitettiin päivä ja me käytiin sit mitä kukaanenki tekee. Meil oli ihan ylös kirjatut välitunnit ja me toteutettiin täysin strukturoidusti sitä opetusta ja mää koko päivän olin heidän kanssa.” (H6)

“Kyllä mää kirjoitin itelleni ylös niitä ajankohtia, kun esimerkiksi oppilaille soitin ja mietin niitä päiviä ja suunnittelin vähän sitä opetusta sen mukaan, että pystyn järjestämään aikaa niille puheluille.” (H3)

5.2.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot

Tässä luvussa avaamme tunne- ja vuorovaikutustaitojen tekijöiden toteutumista etäopetuksen aikana. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen osalta opettajien puheenvuoroissa korostui vuorovaikutuksen tasavertaisuus, mikä ilmeni useimmin yhteydenottoina oppilaisiin yksilöllisesti tai ryhmässä. Opettajat pitivät etäopetuksen aikana tärkeänä kysyä oppilailtaan heidän jaksamisestaan poikkeusolojen aikana. Tunne- ja vuorovaikutustaidoista opettajan vuorovaikutustaitojen merkityksen pohdintaa ei ilmennyt haastatteluissa. Tunteiden ilmaisun keinot taas koettiin jäävän puutteelliseksi etäopetuksen aikana.

Vuorovaikutuksen tasavertaisuus

Vuorovaikutuksen tasavertaisuuteen sisällytimme haastattelusta ne tilanteet, joissa oppilasta tuettiin yksilöllisesti tai yhteisesti ryhmäpuhelun tai –videon kautta. Näitä mainintoja oli aineistossa yhteensä 5. Opettaja huomioi oppilaita yksilöllisesti esimerkiksi kyselemällä kuulumisia

yksilöllisesti ja kartoittamalla onko jossakin oppiaineessa tai tietyssä tehtävässä haasteita. Vuorovaikutusta pyrittiin siis rakentamaan jokaiselle oppilaalle henkilökohtaisesti sopivaksi ja helpoksi.

“Ja sitten Whatsapp meillä oli semmonen kanava, minkä avulla tosi paljon viestiteltiin, että sekä luokan yhteisiä asioita yhteisessä ryhmässä ja oppilaiden kanssa itsekseen. Sitten mä laitoin semmosille oppilaille, kenellä tiesi, että voitulla jotain haasteita ja vaikeuksia niin aina viestiä, että miten on matikka lähteny sujumaan tai muuta. Ja sitten me soitettiin Whatsapp-puheluita välillä ja käytiin yhdessä läpi niitä tehtäviä ja aina sai kysyä ja soittaa, jos oli jotain hankaluuksia.” (H3)

Opettajat kokivat videopuhelun hyväksi keinoksi auttaa ja tukea oppilasta. Kun fyysisesti ei voinut olla läsnä oppilaan kouluarjessa, oli videopuhelu hyvä vaihtoehto siinä kohtaa, kun oppilas tarvitsi apua ja tukea tehtävissä sekä oppimisessa.

“Sitten se jotenki, että kun ne lapset tarvi niin paljon sitä tukea ja apua ja kannustusta niin sit se, että me nähtiin edes sen videon välityksellä ja mä pystyin siinä auttaa.” (H4)

Opettajien kommentoissa nousi esille tieto siitä, että osalle etäopetus ja opiskelu kotoa käsin itsenäisesti oli helppoa ja sujui hyvin, kun taas toisille se oli hyvin haastavaa. Jokainen opettaja pyrki olemaan yhteydessä jokaiseen oppilaaseen, mutta toiset tarvitsivat huomattavasti enemmän tukea. Tasavertaisuuden nimissä kuitenkin oli tärkeää, että myös hyvin pärjääviin ja menestyviin oppilaisiin pidettiin yhteyttä ja kyseltiin kuulumisia.

5.2.4 Vuorovaikutuksen riittävyys

Haastatteluissa kysimme opettajilta, oliko vuorovaikutus etäopetuksen aikana heidän mielestään riittävää. Yleinen mielipide oli, että vuorovaikutus jäi monilta osin vajaaksi etäopetusjakson aikana. Vuorovaikutuksen rakentaminen etäopetuksen menetelmien avulla oli myös haastavaa.

Ilmeiden ja eleiden, eli nonverbaalisen viestinnän, osuus vuorovaikutuksesta jäi etäopetuksessa lähes kokonaan pois. Opettajat kokivat, että ilmeitä ja eleitä ei pystynyt videokuvan välityksellä havainnoimaan – saati sitten siinä tilanteessa, kun webkameraa ei ollut edes käytössä. Opettajan

kehonkielellä ja ilmeillä annettu jatkuva palaute, jota voidaan toteuttaa normaalitilanteessa jokaisella oppitunnilla, jäi kokonaan pois. Myöskään oppilaiden kehonkieltä ja yleistä fyysistä olemusta ei pystynyt havainnoimaan kuten normaalitilanteessa.

“Kyllähän sitä opettaja antaa jatkuvaa palautetta tunneilla. Antaa niitä hymyjä ja peukkuja, antaa vähän niitä vihasia katseita jos joku ei tee kunnolla, niin kyllä mä koen et etäopetuksen aikana se jäi vajaaks koska näitä kokemuksia ei pystynyt tarjoamaan.” (H5)

“Enhän mää teamsin välityksellä nähny että minkälainen aamu on ollu, että onko väsyneen olonen tai muuta. Ku enhän mää nähny ko pään, eikä saanu sitte muuta kehonkieltä sitte tietää.” (H6)

Normaalissa tilanteessa luokassa tapahtuva päivittäinen kuulumisten vaihto oppilaiden ja opettajan välillä, jatkuva oppimisen seuranta ja palaute sekä arkipäiväinen vuorovaikutus jäivät etäopetusjakson aikana pois kokonaan. Vuorovaikutuksellisen palautteen antaminen oli käytännössä mahdotonta, kun opettaja ei päässyt seuraamaan reaaliajassa oppilaiden työskentelyä juuri ollenkaan. Poikkeuksena tähän oli videopuhelut, mutta nekään eivät tarjonneet autenttista mahdollisuutta seurantaan ja palautteen antamiseen. Oppilaita oli myös hankala saada aktiivisiksi videotapaamisissa, mikä johtui joko jännityksestä, laitteiden puutteista tai yksinkertaisesti oppilaiden haluttomuudesta osallistua opetukseen videoyhteydellä.

“Ehkä sellanen jatkuva palaute. Vuorovaikutuksen kautta annettu jatkuva palaute, se mitä tehdään koko ajan. Sä omilla ilmeillä ja eleillä osoitat oppilaalle että meneekö joku asia hyvin. Niin se jäi puuttumaan.” (H5)

“Aluksi ei voitu vaatia oppilaalta web kameran käyttöä. Niin vuorovaikutus oli ihan olematonta, mähän puhuin tyhjiin tyhjille seinille siellä, vaikka tiesin, että oppilaat on siellä.” (H1)

Merkittävänä puutteena opettajat toivat esille läsnäolon tunteen. Normaalissa luokkatilanteessa läsnäolo on paljon helpompaa ja moni tilanne ratkeaa jo sillä, että ollaan läsnä oppilaalle ja kohdataan oppilas aidosti. Etäopetuksessa tämän järjestäminen oli hankalaa. Luokassa hiljaiset oppilaat jäivät etäopetuksessa vielä hiljaisemmiksi ja aito läsnäolon tunne ei välittynyt opettajalta oppilaille.

“Kyllä se oli yks rankimmista ajanjaksoista mitä on niinko opettajan uralla kokenu, että ei se oo sama asia että sää puhelimella tai teamsin välityksellä oot

niitten lasten kanssa. Et sää samalla tavalla pysty kohtaamaan etkä samalla tavalla pysty reagoimaan niihin kaikkiin asioihin” (H6)

“Kyllä mää sanosin, että se on se läsnä olemisen tunne. Se rinnalla kulkemisen tunne. Se ei millään välity samalla tavalla sen ruudun kautta. Siinä on joku taika kuitenkin siinä lähellä olemisessa.” (H4)

Etäopetuksen järjestelyt aiheuttivat rajallisuutta erilaisiin asioihin. Sosiaalinen kasvatus, jota tapahtuu kouluarjessa joka päivä useissa eri hetkissä, jäi kokonaan pois. Koska oppilaat eivät välttämättä tavanneet toisiaan vapaa-ajalla, ryhmävideopuheluiden aikana heillä olisi ollut hurjasti asiaa niin luokkakavereille kuin opettajallekin. Yksi opettajista koki hankalaksi myös sen, että oppilaista ei voinut arvioida yhtään ovatko he väsyneitä tai kyllästyneitä. Normaalitylanteessa reagointi oppilaiden väsyneisyyteen tapahtui tuntien paikkoja tai tehtäviä vaihtamalla. Osa oppilaiden haasteista tai ongelmista liittyen tehtäviin jäi varmasti myös pimentoon, sillä avun pyytäminen ei ollut ollenkaan niin helppoa kuin normaalitilanteessa.

“Mutta tosiaan etäopetuksessa kaikki se sosiaalinen kasvatus melkein jäi sanahelinäksi joihinkin tilanteisiin, siihen ei joutunut, empatiaan ja toisten huomioimiseen niissä opetustilanteissa, saati sitten siirtymävaiheita ei joutunut millään tavalla huomioimaan, mitä joutuu täällä jatkuvasti.” (H2)

Kun on ehkä suurempi kynnyks, vaikka soittaa opettajalle tai kaverille, kun se että sä siitä vierestä kysyt neuvoa.” (H3)

“Enhän mää voi etäopetuksessa nähä että kuinka raskasta on se aamupäivä vaikka ollu, että jaksako ne iltapäivän vielä olla.” (H6)

Olemme kuvanneet alapuolelle kahden kuvion (kuvio 6) avulla, mitkä vuorovaikutuksen tekijät nousivat esille lähi- ja etäopetuksessa. Siniharmaa väri kuvaa oppimisen tukemisen, tummanharmaa luokkahuoneen hallinnan ja vaaleanharmaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen tekijöitä. Kuvioista voi tulkita, että etäopetuksessa tekijöitä nousi esille vähemmän. Sanaton vuorovaikutus, positiivisen ilmapiirin tekijät, vuorovaikutustaidot ja tunteet vuorovaikutuksessa eivät nousseet esille opettajien puheissa etäopetuksen osalta. Vuorovaikutus tv:n keinoin oli mukana myös etäopetuksessa, mutta koska kaikki vuorovaikutus tapahtui ja toteutettiin tv:n kautta, koimme turhaksi tämän tekijän mainitsemisen kuviossa.

KUVIO 6. Oikealla vuorovaikutuksen tekijät lähiopetuksessa ja vasemmalla vuorovaikutuksen tekijät etäopetuksessa.



6 Pohdinta

Tässä luvussa kuvaamme tämän tutkimuksen päätulokset. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa alakoulun opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksen tekijöistä. Sekä selvittää, kuinka vuorovaikutus toteutui kevään 2020 etäopetuksen aikana. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia vuorovaikutuksen riittävydestä etäopetuksen aikana.

Aineistomme oli pieni ja se koostui opettajista, joilla oli eri mittaisia työkokemuksia. Tutkimuksemme osoittaa, että opettajien näkemykset vuorovaikutuksen tekijöistä ovat hyvin yhtenäisiä kokemuksesta riippuen. Vuorovaikutuksen tekijöiksi muodostui aineiston pohjalta oppimisen tukeminen, tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä luokkahuoneen hallinta. Opettajien vuorovaikutuksen tekijöissä korostui oppimisen tukemisen monipuoliset keinot, jossa hyödynnettiin niin sanatonta, sanallista, kirjallista, visuaalista sekä tietokonevälikkeistä vuorovaikutusta. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen osalta opettajien haastattelussa korostui erityisesti tunteet vuorovaikutuksessa, sillä monet haastateltavat ilmaisivat tunteiden ilmaisemisen merkittäväksi tekijäksi vuorovaikutustilanteessa. Luokkahuoneen hallinnassa vuorovaikutuksen tekijöistä korostui positiivinen ilmapiiri, joka muodostui monesta vuorovaikutuksen tekijästä. Opettajat näkivät, että positiivisen ilmapiiri on turvallinen oppilaille ja se rakentuu opettajan läsnäolosta ja kohtaamisesta sekä luokan yhteisesti sovitusta säännöistä.

Etäopetuksessa vuorovaikutuksen tekijöiden toteutuminen oli huomattavasti heikompaa opettajien kokemusten pohjalta. Etäopetuksen osalta opettajat nostivat keskusteluissa esille vuorovaikutuskeinoja jokaisesta pääluokasta, joita olivat oppimisen tukeminen, tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä luokkahuoneen hallinta. Tutkimuksemme osoittaa, että erityisesti etäopetuksessa vuorovaikutuksen tekijöinä korostui sanallinen vuorovaikutus, vuorovaikutuksen tasaverisuus ja opettajan rooli vuorovaikutuksen rakentajana. Vuorovaikutuksen tekijöistä positiivinen ilmapiiri ja opettajan vuorovaikutustaidot eivät esiintyneet haastatteluissa, vaikka opettajat kokivat ne merkittäviksi vuorovaikutuksen tekijöiksi. Tunteiden ilmaisu sekä sanaton vuorovaikutus jäivät vajaiksi tai puutteellisiksi etäopetuksessa.

6.1 Opettajien näkemykset vuorovaikutuksen tekijöistä

Tässä tutkimuksessa muodostimme opettajien näkemysten pohjalta kolme vuorovaikutuksen tekijöiden pääluokkaa. Pääluokat olivat oppimisen tukeminen, tunne- ja vuorovaikutustaidot

sekä luokkahuoneen hallinta. Myös Ortega ym. (2020, 6) määrittelevät tutkimuksessaan opettajan vuorovaikutuksen sisällöksi käyttäytymisen hallinnan ja luokkahuoneen hallinnan. Näiden lisäksi Ortegana ym. (2020, 6) tutkimuksessa vuorovaikutuksen sisällöksi määriteltiin tehtävien ohjeistus ja pedagogiset taidot. Tässä tutkimuksessa tehtävien ohjeistus ilmenee hyvin pitkälle oppimisen tukemisessa sanallisen ja kirjallisen vuorovaikutuksen avulla. Goble ym. (2019, 105) jakoivat opettajien vuorovaikutuksen lasten parissa emotionaaliseen tukeen, luokkahuoneen järjestykseen ja oppimisen tukemiseen, mikä tukee tässäkin tutkimuksessa kartoitettuja opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksen tekijöistä.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutteisuutta opettajan ja oppilaan välillä ilmeni erityisesti oppimisen tukemisessa. Oppimisen tukeminen ilmeni eri vuorovaikutuksen muotoja käyttämällä. Sanallinen vuorovaikutus on tutkimuksemme mukaan yksi opettajan tärkeimmistä vuorovaikutuskeinoista. Sanallista vuorovaikutusta toteutetaan päivittäin ja joka tilanteessa – niin lähiopetuksessa kuin etänäkin. Luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen malliksi onkin muodostunut aiemman tutkimuksen pohjalta aloittaminen-vastaus-palaute/arviointi -malli, joka tapahtuu hyvin opettajalähtöisesti. Opettajan on tarkoitus sanallisen vuorovaikutuksen keinoin herättää oppilaissa ajatuksia, jotka edistävät oppimisprosessia. Kun oppilas vastaa opettajan kysymykseen, tulee opettajan antaa oppilaalle heti palautetta vastauksen korrektiudesta ja tarvittaessa jatko-ohjata oppilaan ajattelua. (Kumpulainen & Wray, 2002, 9-14.) Myös tässä tutkimuksessa oppimisen tukeminen pohjautuu sanalliseen vuorovaikutukseen ja sen merkitykseen. Opettaja voi esittää sanallisia kysymyksiä oppilaille, ja päinvastoin, oppilaan rauhoittamista voidaan ohjata sanallistamalla tilannetta ja sosiaaliset tilanteet luokkahuoneessa vaativat keskustelua, eli sanallista vuorovaikutusta.

Opettajat nostivat keskusteluissa esiin spontaanin keskustelun merkityksen puhuttaessa sanallisesta vuorovaikutuksesta. Spontaanilla keskustelulla tarkoitetaan tässä kontekstissa kouluarjen vapaita tilanteita, kuten välitunteja ja ruokailuja, joissa syntyy keskustelua opettajan ja oppilaan tai oppilaan ja oppilaan välille. Opettajat kokivat, että spontaani keskustelu auttaa heitä tutustumaan oppilaisiinsa paremmin. Sanallisella toiminnanohjauksella opettaja voi ohjata oppilaan toimintaa oikeaan suuntaan ja kohdentaa tekemisen haluttuihin asioihin. Myös Munro (2008, 47) on todennut, että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu tilanteissa, joissa opettaja käyttää toiminnanohjauksen keinoja tukemaan oppilaan toimintaa yllä sen hetkisen taitotason. Myös positiivinen palaute ja kannustaminen nousi opettajien puheissa vahvasti esille sanallisen vuorovaikutuksen keinona. Myös Goblen ym. (2019) tutkimuksessa oppimista tuettiin opettajien palautteen avulla.

Sanallisen vuorovaikutuksen lisäksi sanatonta viestintää pidettiin tässä tutkimuksessa merkittävänä vuorovaikutuksen tekijänä. Kauppilan (2005) mukaan vuorovaikutukseen liittyy kommunikaation käsite, joka voi olla joko sanallista puhumista tai esittämistä, tai sanatonta eli eleitä sekä ilmeitä. Kauppila myös toteaa, että sanattomalla viestinnällä voi olla kommunikaatiossa sanojakin suurempi merkitys. (Kauppila, 2005, 19-20, 26.) Sanattomalla viestinnällä on aineiston pohjalta suuri merkitys tunnelman luojana vuorovaikutustilanteissa sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä. Opettajat toivat ilmi, että elekielen avulla voidaan tulkita oppilaan tunteita ja sen hetkistä olotilaa. Talvio ja Klemola (2017) linjaavat, että vuorovaikutustilanteessa koetut tunteet ohjaavat vuorovaikutustavan valintaa (Talvi & Klemola, 2017, 12). Kauppilan (2005) mukaan ihmisen tunnekuorma on havaittavissa äänensävyissä, lauserakenteissa, ilmeissä ja eleissä (Kauppila 2005, 25). Tämä tukee myös tämän tutkimuksen tuloksia. Opettajat nostivat tutkimuksessa esille myös äänensävyn merkityksen. Äänensävyn avulla opettaja pystyy säätelemään tunteitaan tilanteen vaatimalla tavalla. Sanattoman vuorovaikutuksen osalta nousi esiin myös koskettamisen ja katsekontaktin voima.

Oppilaiden elekieltä tulkitsemalla opettaja pystyy tukemaan oppilasta paremmin, yksilökohtaisemmin ja tilanteen vaativalla tavalla. Tämä tukee myös opettajien tunneälyn ja tunnetaitojen merkitystä, jotka ovat osa vuorovaikutustilannetta ja opettajan työtä (Virtanen, 2015, 13; Talvio & Klemola, 2017, 12). Omia tunteita tulisi pystyä ilmaisemaan rakentavalla tavalla. Omien tunteiden lisäksi on tärkeää tiedostaa myös vastapuolen tunteet. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 17.) Tämän lisäksi tunteet olivat läsnä opettajien työssä haastattelujen perusteella tunnekasvatuksen avulla. Opettajat harjoittelivat oppilaiden kanssa tunteiden ilmaisua erilaisten hymiökorttien avulla sekä narratiivisilla harjoituksilla, joissa oppilaat selvittivät muun muassa kiusaamistilanteita. Tämä tukee Yanin ym. (2011, 94-96) tutkimusta, jonka perusteella opettajan työhön kuuluu myös tunnekasvatus ja oppilaiden tunteiden tiedostaminen ja hallinta. Tässä tutkimuksessa näiden asioiden koettiin tukevan myös luokan hyvää ilmapiiriä. Tätä linkkiä ei suoranaisesti tutkittu tässä tutkimuksessa, mutta esimerkiksi turvallisuuden tunteen kokemista pidettiin tässä tutkimuksessa merkittävänä tekijänä hyvän ilmapiirin kannalta.

Vuorovaikutuksen eri tekijät koettiin merkityksellisiksi luokan ilmapiiriin kannalta. Aikaisemman tutkimuksen mukaan hyvää ilmapiiriä voidaan pitää opettajien työn olennaisena tavoitteena (Sieberer-Nagler, 2016, 163). Tämä tukee opettajien kokemusta positiivisen ilmapiirin tärkeydestä. Positiivinen ilmapiiri muodostuu tutkimuksemme mukaan yhteisistä säännöistä, läsnä olemisesta ja kohtaamisesta. Nämä edellä mainitut tekijät luovat luokkaan turvallisuutta, jonka kautta positiivinen ilmapiiri voi rakentua vahvaksi. Stenberg (2016, 36) on todennut, että

taitava keskustelu ja dialogi ovat merkityksellisiä asioita positiivisen ilmapiirin kannalta. Stenberg toteaa myös, että oppilaiden tulee voida kertoa ajatuksistaan turvallisesti ja kenenkään ei tule joutua vähättelyn kohteeksi. (Stenberg, 2016, 36.) Turvallista ja positiivista ilmapiiriä ja sen merkitystä vuorovaikutukselle käsiteltiin myös meidän tutkimuksessamme.

Opettajan toiminta vaikuttaa aiemman tutkimuksen perusteella luokan hallitsemiseen (Sieberer-Nagler, 2016, 163). Myös tässä tutkimuksessa opettajat nostivat esille vuorovaikutuskeinoja, joiden avulla he pyrkivät hallitsemaan luokkaa. Opettajalla onkin aiemman tutkimuksen perusteella merkittävä rooli luokan hallitsijana. Hallinnan keinot ovat merkittäviä myös oppimisen kannalta. (Marzano, Marzano & Pickering, 2003, 1; Sieberer-Nagler, 2016, 163.) Luokkahuoneen hallinnan keinoksi opettajat mainitsivat tässä tutkimuksessa luokassa luodut rutiinit, konkreettinen opetustyö, ryhmänhallinta ja vuorovaikutustilanteiden suunnittelu. Myös Sieberer-Nagler (2016, 163) on todennut, että rutiinit ja niiden toteuttaminen ovat osa luokan hallintaa. Sieberer-Naglerin (2016, 163) mainitsi tutkimuksessaan myös puhumisen lapsille ja heidän vastauksiinsa reagoinnin, sääntöjen kehittämisen ja käyttämisen oppilaiden kanssa. Myös tässä tutkimuksessa opettajat korostivat yhteisten sovittujen sääntöjen merkitystä oppimisen kannalta. Yhdessä sovitut säännöt mahdollistivat myös turvallisuuden tunnetta ja hyvää ilmapiiriä haastatteluiden perusteella. Säännöt rauhoittivat oppilaita, mikä mahdollisti muun muassa vapaamman keskustelun opettajan ja oppilaan välillä, jolloin opettaja pystyy tutustumaan omiin oppilaisiin paremmin. Aiempi tutkimus on linkittänyt luokan hallinnan ja positiivisen ilmapiirin vahvasti toisiinsa (Sieberer-Nagler, 2016, 163-166).

Opettajaa pidetään yleisimmin vuorovaikutuksen kontrolloijana, sillä opettajat määrittelevät muun muassa oppilaiden puheenvuoroja (Kumpulainen & Wray, 2002, 9, 14). Myös tässä tutkimuksessa tuloksissa korostui erityisesti ryhmänhallinta ja rutiinit. Ryhmänhallinnan koettiin parantavan oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Opettaja pystyy parantamaan vuorovaikutuksen laatua opettamalla oppilailleen erilaisia hyviä vuorovaikutuskeinoja ja tapoja toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Myös vuorovaikutuksen suunnittelun koettiin olevan merkityksellistä, sillä se parantaa vuorovaikutustilanteen toimivuutta. Myös Kreijns, Kirschner ja Jochems (2003) korostivat tutkimuksessaan vuorovaikutuksen suunnittelun merkitystä. He linjasivat, että vuorovaikutuksen toteutumista ei tule pitää itsestäänselvytenä, sillä vuorovaikutteisuuden saavuttaminen kasvokkain tapahtuvassa opetuksessa ei välttämättä ole itsestäänselvyys. (Kreijns, Kirschner & Jochems, 2003, 340.)

6.2 Etäopetuksen aikana toteutunut vuorovaikutus

Etäopetuksen aikana opettajan kokemusten perusteella korostui erityisesti sanallinen vuorovaikutus, jota ilmeni videopuheluissa ja puheluissa. Näihin tekijöihin perustui pitkälle koko etäopetus ja siihen liittyvä vuorovaikutus. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen osalta korostui tasavertainen ja yksilöllinen huomiointi etäopetuksen aikana. Tällä tarkoitettiin oppilaan edistymisen seuranta ja tehtävien eriyttämistä oppilaan tason mukaan. Luokkahuoneen hallinta etäopetuksessa toteutui lähinnä opettajien käyttämien keinojen kautta, vuorovaikutus rakentui siis pääasiassa opettajalähtöisesti oppilaiden passiivisuuden ja välineiden puutteen vuoksi.

Oppimisen tukeminen näkyi myös etäopetuksessa vahvimpana ja suurimpana vuorovaikutuksen tekijänä. Etäopetuksessa eniten sijaa sai opettajien mukaan sanallinen vuorovaikutus, sillä nonverbaalinen viestintä oli käytännössä mahdotonta etäopetuksen menetelmin ja keinoin. Puhuminen osoittautui opettajien mukaan parhaaksi vuorovaikutuskeinoksi, se helpotti oppilaan läsnäoloa, rauhoittumista ja keskittymistä aiheeseen. Korhonen ja Pantzar (2004, 18) toteavat, että verkkoympäristössä tapahtuvan vuorovaikutuksen tavoite on osallistujien välinen yhteisymmärrys - yleensä keinona käytetään dialogia.

Dialogin toteutuminen etäopetusjaksolla oli opettajien mielestä heikohkoa, sillä oppilaat olivat hyvin passiivisia ja osallistuivat vuorovaikutukseen heikosti. Opettajien mielestä oppilaiden passiivisuus johtui jännityksestä, laitteiden puutteista tai oppilaiden haluttomuudesta osallistua opetukseen videoyhteydellä. Tämä tukee aiempaa tutkimusta siitä, että ujommat ihmiset eivät välttämättä koe verkkoympäristöä parempana vaihtoehtona vuorovaikutukselle, sillä toisten ihmisten reaktiot jäävät pimentoon. (Matikainen, 2011, 43.) Etäopetukseen täytyi siirtyä hyvin lyhyellä varoitusajalla, joten tilanne oli sekä oppilaille että opettajille uusi. Voidaankin olettaa, että tilanne oli uutuutensa puolesta jännittävä. Tässä tutkimuksessa kyseessä on vielä alakouluikäiset oppilaat, joille käytetyt digivälineet saattoivat olla uusia ja haastavia käytettäviä.

Tutkimuksemme tulosten mukaan etäopetuksessa vuorovaikutus rakentuu pääosin opettajan käyttämien keinojen avulla. Oppilaiden välinen vuorovaikutus oli hyvin vähäistä etäyhteyksien takia. Opettajat painottivat, että opetus oli pääasiassa opettajajohtoista ja toiminnalliset tehtävät jäivät kokonaan pois. Korhosen ja Pantzarin (2004, 31) mukaan onnistunut verkkovuorovaikutus vaatii säännöllistä seuraamista ja oppijoiden vastavuoroista dialogia. Opettajat joutuivat miettimään keinoja, miten oppilaita saisi motivoitua ja miten heidän keskittymistään aiheeseen pystyi parantamaan. Näitä keinoja olivat muun muassa ohjattu rauhoittuminen, toiminnanoh-

jaus kuuntelutehtävien kohdalla ja kysymysten kohdistaminen suoraan tietylle oppilaalle. Vuorovaikutteisuutta pystyttiin tukemaan strukturoidulla aikataululla - myös etäopetuksessa edettiin lukujärjestyksen mukaisessa järjestyksessä. Hillin (2020) teoksen mukaan myös Salmon (2011) linjaa, että etäopetuksessa on tärkeää, että oppilaat tietävät mitä heiltä odotetaan ja mitä tulee tehdä, jotta tavoitteet voi saavuttaa (Hilli, 2020, 41). Strukturoidun päiväjärjestyksen avulla oppilaat tiesivät, mitä oppiaineita päivän aikana opiskeltiin ja koska tehtävät lähetettiin etukäteen, oppilaat tiesivät myös mitä tulee tehdä. Opettajat kokivat myös tärkeäksi sen, että oppilailla oli mahdollisuus kysyä opettajalta apua reaaliajassa. Burdina ja kumppanit (2019, 13) totesivat myös, että opettajan reaaliaikainen palaute on tärkeää, ja se motivoi oppilasta enemmän, kuin jälkeenpäin annettu palaute.

6.3 Puuttuvat tai vajaaksi jääneet vuorovaikutuksen tekijät etäopetuksen aikana

Perus- ja keskiasteen etäopetusta tutkivaa tutkimusta on tehty vähemmän kuin aikuiskoulutukseen pohjautuvaa tutkimusta. Etäopetusta on käytetty useimmin käytetty aikuiskoulutuksessa (Hilli, 2020, 40; Lehtinen & Nummenmaa, 2012, 6). Tästä syystä opettajilla on ollut varmasti haasteita etäopetuksen toteuttamisessa erityisesti etäopetusjakson alkuvaiheessa. Myös Mäkelä ym. (2020) totesivat kirjallisuuskatsauksessaan, että koronapandemia mahdollisti etäopetuksen kehittämisen. Tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisiä tuloksia olivat vuorovaikutuksen tekijät, jotka jäivät puutteelliseksi tai vajaaksi etäopetuksen aikana. Burdinan ym. (2019, 6-9) sekä Mäkelän ym. (2020) tutkimuksissa todettiin, että sosiaalisen kanssakäymisen vähyys tai puute on yksi etäopetuksen haasteista. Tämä todettiin myös tässä tutkimuksessa. Tässä luvussa pohditaan, miksi opettajat kokivat sanattoman viestinnän ja tunteiden ilmaisun vajaiksi sekä positiivisen ilmapiirin ja opettajan vuorovaikutustaitojen tekijät puuttuviksi etäopetuksen jakson aikana.

Opettajat kokivat, että sanaton vuorovaikutus ja sen tulkinta oli etäopetuksessa hyvin haastavaa ja se jäi oikeastaan puuttumaan kokonaan. Videokuvan välityksellä ilmeiden ja eleiden tulkinta oli hankalaa ja joissakin tapauksissa opettaja ei nähnyt oppilaan kasvoja ollenkaan webkameran puuttuessa. Kauppilan (2005, 25) mukaan ihmisen tunnekuorma on havaittavissa äänensävyssä, lauserakenteissa, ilmeissä sekä eleissä. Äänensävy ja lauserakenteet olivat opettajan tulkittavissa, mutta ilmeiden ja eleiden osalta tulkinta vaikeutui, sillä webkameroiden kuvanlaatu ei välttämättä ollut kovinkaan hyvä ja huonoimmillaan webkamera puuttui kokonaan.

Opettaja käyttää normaalissa luokkahuonetilanteessa paljon kehonkieltä ja ilmeitä, joiden avulla voidaan antaa oppilaille jatkuvaa palautetta tunnin sujumisesta. Nämä jäivät myös puuttumaan etäopetuksessa, sillä toteuttaminen oli mahdotonta. Haastatteluissa nousi esille myös läsnäolon merkitys vuorovaikutukselle ja tunteiden ilmaisulle. Lahtinen ja Rantanen (2019, 19) toteavat, että tunnetaitoisuudella tarkoitetaan tunteiden tunnistamista ja oman toiminnan sovitusta tunnistettujen tunteiden mukaiseksi. Koska oppilaan tunteiden tunnistaminen ja tulkinta oli etäopetuksen keinoin hankalaa, tämä aspekti jäi lähes kokonaan pois. Aito läsnäolon tunne ei välittänyt opettajalta oppilaille etäopetuksen keinoin, hiljaiset oppilaat jäivät vielä hiljaisemmiksi ja empatian osoittaminen eri tilanteissa oli hyvin haastavaa. Myös Burdina ja kumppanit (2019, 13) totesivat tutkimuksessaan etäopetuksen haasteeksi sosiaalisen kanssakäymisen vähyyden ja puutteen. Sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyy vahvasti läsnäolo ja tunteet – vaikka etäopetuksessa pystyttiinkin kommunikoidaan sanallisesti joko videon tai puhelun välityksellä, vuorovaikutus jäi vajaaksi nimenomaan edellä mainittujen seikkojen puutteen takia.

Etäopetusjakson aikana ei haastattelujen perusteella esiintynyt suoranaisesti vuorovaikutuksen tekijöistä positiivista ilmapiiriä ja opettajan vuorovaikutustaitoja, vaikka opettajat kokivat ne merkityksellisiksi vuorovaikutuksen tekijöiksi. Positiivisen ilmapiirin tekijän puuttumiseen voi vaikuttaa se, että opettajat liittyivät haastattelujen pohjalta positiiviseen ilmapiiriin vahvasti luokkahuoneeseen, jossa ollaan oppilaiden kanssa yhdessä. Etäopetuksessa oppilaat ja opettaja ovat kuitenkin maantieteellisesti kaukana toisistaan (Hilli, 2020, 39-40). Opettajat näkivät myös positiivisen ilmapiirin muodostuvan läsnäolosta, kohtaamisesta ja yhteisesti luoduista säännöistä. Etäopetuksen aikana opettaja ja oppilaat eivät ole fyysisesti samassa tilassa, joten positiivisen ilmapiirin käsitettä edellä mainittujen tekijöiden kautta voi olla vaikea hahmottaa. Opettajat kokivat, että etäopetuksen aikana oppilaiden väliset kohtaamiset jäivät hyvin puutteelliseksi. Abramini ym. (2011, 82-86) mukaan vuorovaikutus oppilaiden välillä on yksi ryhmähenkeä vahvistava tekijä. Tämän puute voi vaikuttaa myös tunteeseen hyvästä ilmapiiristä.

Opettajan vuorovaikutustaitoihin liitettiin tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen tekijän ”tunne- ja vuorovaikutustaidot” alle. Opettajan vuorovaikutuksiksi kuvattiin tässä tutkimuksessa opettajan tietoisuus omista sekä oppilaan vuorovaikutustaitojen tasosta. Vuorovaikutustaidoiksi nähtiin kuuluvan erityisesti kuuntelemisen taito, jonka avulla oppilaalle saadaan luotua kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Vuorovaikutustaitojen merkitys korostui myös konfliktitilanteissa. Opettajat siis nostivat jälleen vuorovaikutustaitoja pohtiessaan konkreettisia kohtaamisia oppilaiden kanssa, joissa on vahvasti läsnäolon tunne läsnä. Myös Matikainen

(2001) korostaa, kuinka verkkopohjaista vuorovaikutusta voisi tarkastella omana vuorovaikutuksen muotonaan. Verkkopohjaisessa vuorovaikutuksessa on samanlaisia ulottuvuuksia, kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, kuten esimerkiksi sosiaaliset säännöt ja roolit. Poikkeavaa on kuitenkin fyysisen läsnäolon puute ja viestinnän muoto. (Matikainen, 2001, 45-47.) Tässä tutkimuksessa nämä poikkeavuudet näkyivät konkreettisesti vuorovaikutuksen tekijöiden puutteellisuutena.

Vuorovaikutustaitoihin liitettiin myös vahvasti tunneälyn käsitteen tekijöitä. Opettajat kokivat tunteiden ilmaisun jäävän vajaaksi etäopetuksen aikana, mikä voi olla syy siihen, että vuorovaikutustaitojen tekijöitä ei ilmennyt opettajien haastatteluissa etäopetusjakson osalta. Erityisesti koulun arjessa tapahtuvat konfliktitilanteet tarjoavat mahdollisuuksia tunneälyn hyödyntämiselle ja nämä jäivät etäopetusjakson aikana pois. Ainoat kohtaamiset tapahtuivat videopuhelu, tekstiviestittely tai Whatsapp-puheluiden avulla.

Vuorovaikutteisuuden puutteisiin vaikuttaa todennäköisesti nopea siirtyminen lähiopetuksesta etäopetukseen. Eräs haastateltava koki, että vuorovaikutuksen suunnittelulle ei jäänyt yksinkertaisesti aikaa kaiken sen muun uuden asian opettamisen ja oppimisen keskellä. Aikaisempi tutkimus kuitenkin korostaa suunnittelun merkitystä myös etäopetuksen aikana (Hilli, 2020, 49; Kreijns ym., 2003, 340). Vuorovaikutuksen toteutumista ei tulisi pitää itsestäänselvytenä (Kreijns ym., 2003, 340). Tämä todettiin myös tässä tutkimuksessa.

Sosiaalisesti ja emotionaaliset pätevät opettajat rakentavat luokan tunnelmaa kehittämällä tukevia ja rohkaisevia suhteita oppijoihinsa (Hen & Sharabi-Nov, 2014, 375). Tämä ei kuitenkaan päässyt todennäköisesti oikeuksiinsa etäopetuksen aikana. Opettajat eivät päässeet toteuttamaan itseään tavalliseen tapaansa etäopetusjakson aikana vuonna 2020. Tilanne oli monelle stressaava. Kaikilla ei ollut edes kokemusta täysin verkkopohjaisesta oppimisympäristöstä, jolloin tieto- ja viestintäteknologian välineiden opetteluun on mennyt aikaa, eikä niitä ole välttämättä päästy käyttämään tehokkaasti etäopetusjakson alusta alkaen. Myös Oliverin ym. (2010) tutkimuksessa todettiin, että opettajat tarvitsevat etäopetusta toteuttaakseen resursseja koulutuksen ja ohjeistuksen muodossa. Opettajille tulisi tehdä tutuiksi erilaisten järjestelmien ja verkko-oppimisympäristöjen käyttö, jolloin niiden käyttö tehostuu ja opetus helpottuu. (Oliver ym., 2010, 73.)

7 Johtopäätökset

Tutkimuksessamme tutkimme opettajien näkemyksiä ja kokemuksia vuorovaikutuksesta niin normaalissa luokkatilanteessa kuin myös kevään 2020 koronaviruspandemian aiheuttaman etäopetusjakson aikana. Tutkimusaineistostamme pystyimme löytämään vuorovaikutuksen tekijöitä, joita olivat oppimisen tukeminen, luokkahuoneen hallinta sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot. Näitä samoja vuorovaikutuksen tekijöitä oli löydettävissä myös etäopetusjaksoon liittyvistä puheista - etäopetuksessa vahvimaksi vuorovaikutuksen tekijäksi nousi oppimisen tukeminen sanallisoin keinoin. Etäopetusjakson aikana osa vuorovaikutuskeinoista, kuten esimerkiksi nonverbaalinen viestintä, jäi puuttumaan, koska niiden hyödyntäminen oli hankalaa tai lähes mahdotonta toteuttaa etäopetuksen tarjoamien menetelmien kautta. Etäopetusjakson osalta opettajien puheissa nousi esille vuorovaikutuksen riittämättömyys ja sen toteuttamisen vaikeudet – vuorovaikutus jäi vajaammaksi etäopetuksessa verrattuna normaalin luokkahuoneopetukseen.

Tutkimusaineistomme sisältää opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä ja kokemuksia vuorovaikutuksesta ja sen toteutumisesta niin normaalitilanteessa, kuin myös etäopetuksessa. Aineistomme avulla saimme muodostettua käsityksen vuorovaikutuksen keinoista ja sen toteutumisesta eri tilanteissa. Tutkimuksemme avulla voidaan muodostaa käsitystä siitä, mitä vuorovaikutus on, mitä keinoja voimme käyttää vuorovaikutuksen toteuttamiseksi koulukontekstissa ja miten vuorovaikutus toteutuu silloin kun emme voi olla fyysisesti samassa paikassa ja tilassa. Mielenkiintoista tutkimuksessamme olivat opettajien kommentit etäopetusjakson vuorovaikutuksesta. Aihetta on tutkittu hyvin vähän, sillä ainakin suomalaisessa yhteiskunnassa ja suomalaisen peruskoulun historiassa kevään 2020 etäopetusjakso oli ensimmäinen laatuaan. Tutkimuksemme antaa pienen mittakaavan tietoa siitä, miten vuorovaikutusta on toteutettu etäopetuksessa ja mitä siitä on jäänyt puuttumaan.

Opetushallitus loi 1.8.2020 etäopetuksen järjestäjille tukimateriaalin. Tätä tukimateriaalia ei ollut käytössä kevään 2020 etäopetusjakson aikana, vaan opettajat joutuivat siirtymään etäopetukseen ilman luotuja ohjeistuksia. Tästä huolimatta opettajat onnistuivat toteuttamaan vuorovaikutteisuutta, vaikkakin se jäi vajaaksi. Opettajat kaipasivat paikoittain yhteisiä ohjeistuksia ja linjauksia etäopetuksen toteuttamiseksi sekä koulun, että yhteiskunnan tasolla. Tämä on kuitenkin huomioitu nyt jälkeen päin. Opetushallitus (2020) korosti tukimateriaalissaan oppilaiden yhdenvertaisten oikeuksien toteutumisen opetuksen saamiseksi.

Tutkimuksemme aineisto oli pieni ja se sisälsi kuusi alakoulun opettajan haastattelua. Suuremmalla aineistolla olisimme voineet saada enemmän yleistettävissä olevaa ja luotettavampaa tietoa vuorovaikutuksen keinoista ja sen toteutumisesta. Uskomme kuitenkin, että aineistossamme esille nousseet vuorovaikutuksen tekijät ovat yleisiä ja niitä hyödyntävät myös muut suomalaisissa peruskouluissa työskentelevät opettajat. Laajemman aineiston avulla olisimme voineet saada myös monipuolisempaa tietoa etäopetuksen vuorovaikutuksen toteutumisesta. Etäopetusta on toteutettu eri kouluissa eri puolella Suomea hyvin erilaisin tavoin ja kaikki keinot eivät varmastikaan tulleet ilmi meidän tutkimuksessamme. Tutkimuksessamme on kirjattu erilaisia vuorovaikutuksen tekijöitä ja se sisältää opettajien kommentteja vuorovaikutuksen toteutustavoista. Ne ovat mielestämme arvokkaita ja niiden avulla opettajat voivat saada tietoa eri tekijöistä, joita olisi hyvä huomioida vuorovaikutusta suunniteltaessa tai sitä toteuttaessa.

Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista pureutua enemmän etäopetukseen ja sen menetelmiin. Tutkimuksessamme nousi esille vuorovaikutuksen riittämättömyys etäopetuksen osalta ja olisikin mielenkiintoista tutkia, miten vuorovaikutusta voitaisiin toteuttaa etäopetuksessa niin, että opettajat ja oppilaat kokisivat sen riittäväksi ja hyväksi. Tähän aiheeseen liittyen meidän tutkimuksestamme nousi esille tieto- ja viestintätekniikan välineiden suuri merkitys – ilman toimivia ja tarpeeksi ominaisuuksia sisältäviä välineitä etäopetuksen toteuttaminen on hyvin paljon haastavampaa. Jatkotutkimuksia ajatellen voisi hyödyntää myös opetushallituksen asettamia ohjeita vuorovaikutuksen toteutumiselle. Ohjeiden toimivuutta käytännössä voisi olla mielenkiintoista tutkia. Oppilaiden kokemukset etäopetuksen vuorovaikutuksesta olisi myös mielenkiintoinen näkökulma tutkimukselle – sen kautta voisi nousta esille lisää uusia keinoja toteuttaa vuorovaikutusta ja toisaalta myös tietoa siitä, mikä ei toimi tai mikä on oppilaiden mielestä haastavaa.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Hirsjärven ja Hurmeen (2015) mukaan kaikki tutkimukset sisältävät eettisiä ratkaisuja. Tärkeimmät eettiset periaatteet ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa ovat informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 19-20.) Meidän tutkimuksessamme haastateltavien etsimiseen käytettiin saatekirjettä, jota jaoimme alakoulun aarreaitta facebook-ryhmässä sekä kohdennetusti sähköpostilla tietyille opettajille, jotka olivat omia kontaktejamme. Saatekirjeen perusteella haastateltava on saanut tietää tutkimuksen

aiheen, sen tarkoituksen ja tärkeitä asioita haastattelun toteuttamisesta, kuten esimerkiksi etäyhteydellä toteuttamisen sekä haastattelun tallentamisen litterointia varten. Hirsjärvi ja Hurme (2015) korostavat, että haastateltava antaa oman suostumuksensa asianmukaisen informaation perusteella (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 20). Tässä tutkimuksessa asianmukainen informaatio haastattelusta annettiin etukäteen saatekirjeen muodossa. Haastattelun alussa muistutimme haastateltavaa siitä, että haastattelu tullaan tallentamaan litteraattia varten. Kerroimme haastateltaville tallentamisen alkamisajankohdan. Korostimme myös anonymiteettia ja kerroimme että jaamme haastateltavista ainoastaan alussa kysymämme taustatiedot, jotka sisälsivät tietoja työkokemuksesta ja opetettavasta luokka-asteesta.

Aineistonkeruun osalta tutkimuksen laadukkuutta voidaan lisätä tekemällä hyvä haastattelurunko. On tärkeää, että ennen teemahaastattelua mietitään, miten teemoja voidaan syventää ja pohditaan lisäkysymyksiä pääkysymysten alle. Kaikkiin lisäkysymyksiin on kuitenkin mahdollista varautua ennalta. (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 184.) Teimme haastatteluja varten haastattelurungon (ks. Liite 2 ja 3), jonka pohjalta haastattelut tehtiin. Haastattelurunko sisälsi pääkysymykset ja niiden yhteyteen sisällytimme lisäkysymyksiä ja tarkennuksia. Jokainen haastattelu aloitettiin samoilla taustatietokysymyksillä ja etenimme kysymyksissä haastattelurunkoon kirjatussa järjestyksessä, mutta haastateltavasta riippuen saatoimme pyytää haastateltavaa tarkentamaan tai kertomaan enemmän tietyistä aiheista.

Haastattelun luotettavuutta voi heikentää haastattelutilanteessa oleva taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastateltava saattaa antaa tietoa aiheesta, jota tutkija ei edes kysy. (Hirsjärvi ym., 2009, 206.) Nämä haasteet tiedostimme, joten pohdimme ennen haastattelua mahdollisia apukysymyksiä ja -verbejä, joiden avulla pystyimme tarvittaessa saamaan tarkempaa tietoa tutkimuksen kannalta olennaisista asioista. Apukysymyksien ja -verbien käytön mahdollisti myös teemahaastattelun etuna pidettyä haastattelutilanteen joustavuutta. Joustavuuden avulla haastattelutilanteessa pystytään säätämään keruuta tilanteen edellyttämällä tavalla. (Hirsjärvi ym., 2009, 205; Hirsjärvi & Hurme, 2015, 34.)

Haastatteluvaiheen aikana laatua tarkkaillaan ja sitä voidaan parantaa huolehtimalla teknisen välineistön kunnosta: tallennuksen tulee toimia ja äänenlaadun tulee olla riittävän hyvä. Haastattelurunkoon palaaminen haastattelun päätteeksi varmistaa sen, että mahdolliset lisäkysymykset voidaan esittää ennen haastattelun loppumista. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 184.) Käytimme haastatteluiden tallentamiseen microsoft teams -ohjelman automaattista tallennusta. Tallennus kytkettiin päälle manuaalisesti. Äänenlaatu tallenteissa oli hyvä. Hirsjärven ja Hurmeen (2015)

mukaan haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta. Laadun osalta on tärkeää kiinnittää huomiota tallenteiden äänenlaatuun, litteroinnin sääntöihin ja luokitteluun. (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 185.) Sovimme litteroinnin säännöistä yhteisesti ja noudatimme samoja sääntöjä litteraattia tehdessämme. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti, mutta emme huomioineet litteraatissa naurahduksia, huokauksia tai äänenpainon muutoksia. Koimme että näillä ei ole juurikaan merkitystä tutkimusaiheemme kannalta. Litterointityön jaoimme tasapuolisesti molempien tutkijoiden kesken niin, että molemmilla oli yhtä monta haastattelua litteroitavana. Ennen analysoinnin aloittamista luimme kaikki litteraatit kahteen kertaan.

Laadullisen tutkimuksen kelvollisuuden kriteerinä on erityisesti analyysin kelvollisuus kootun aineiston määrän sijaan. Tärkeää on aineistosta irti saatu tieto ja millaisiin johtopäätöksiin tulokinnassa yltää. (Hakala, 2018, 16.) Koimme, että aineistomme oli pieni mutta riittävä pro gradu tutkielmaa varten. Pieni aineisto mahdollisti myös syvällisen perehtymisen aineistoon ja sen monipuolisen sekä tarkan analysoinnin – suuremman aineiston kanssa tämä ei välttämättä olisi ollut mahdollista. Pienen aineiston ansiosta pystyimme nostamaan tutkimuksessamme esiin monipuolisesti erilaisia tekijöitä ja perehtymään tarkasti opettajien mainitsemiin vuorovaikutuksen tekijöihin. Tutkimuksessamme toimme ilmi, miten lähdimme analysoimaan aineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Olemme myös kirjanneet ylös analysoinnin ja luokittelun eri vaiheita. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimustulokset tulevat selkeämmiksi ja ymmärrettävämmäksi, kun tutkija kertoo yksityiskohtaisesti, miten on tutkimuksensa toteuttanut. Lukija voi arvioida tutkimuksen tuloksia vain silloin, kun tutkija on antanut riittävästi tietoa sen toteutuksesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123.) Aineistomme sisälsi opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä vuorovaikutuksen keinoista ja niiden toteutumisesta kevään 2020 etäopetuksen aikana. Sen takia tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan koko opettajakuntaa. Tuloksista voidaan kuitenkin yleistää toimivia vuorovaikutuskeinoja sekä normaaliin luokkaopetukseen, että etäopetukseen.

Lähteet

- Abrami, P., Bernard, R., Bures, E., Borokhovski, E. & Tamim, R. (2011), Interaction in distance education and online learning: using evidence and theory to improve practice. *Journal of Computing in Higher Education* 23(2-3), 82-103.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Archambault, L., Kennedy, K., Shelton, C., Dalal, M., Mcallister, L. & Huyett, S. (2016). Incremental progress: Re-examing field experiences in K-12 online learning contexts in the United States. *Journal of Online Learning Reasearch* 2(3), 303-326.
- Barbour, M. (2015). Real-time virtual teaching: Lessons learned from a case study in a rural school. *Online Learning Volume 19 Issue 5*, 54-68.
- Berg, T. & Pooley, R. (2013). Rich Pictures: Collaborative Communication Through Icons. *Syst Pract Actions Res* 26, 361-376.
- Burdina, G., Krapotkina, I. & Nasyrova, L. (2019). Distance learning in elementary school classrooms: an emerging framework for contemporary practice. *International Jouranl Of Instruction Vol. 12, No. 1*, 1-16.
- Çardak, Ç. & Selvi, K. (2016). Increasing teacher candidates' ways of inreraction and levels of learning through action research in a blended course. *Computers in Human Behavior Vol. 61*, 488-506.
- Cardellino, P., Araneda, C. & Alvarado, R. (2017). Classroom environments: an experiential analysis of the pupil-teacher visual interaction in Uruguay. *Learning Environ Res* 20, 417-431.
- Dickson-Deane, C., Gaylen K. & Moore, J.L. (2011). E-learning, online learning and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education* 14, 129-135.
- Garibaldi, M., Ruddy, S., Kendziora, K. & Osher, D. (2015). Assessment of climate and conditions for learning. Teoksessa: Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R. & Gullotta, T. (toim.) *Handbook of Social and Emotional Learning: Reasearch and Practice* (s. 348-359). New York: The Guilford Press.

- Goble, P., Sandilos, L., Pianta, R. (2019). Gains in teacher-child quality and children's school readiness skills: Does it matter where teachers start? *Journal of School Psychology Volume* 73, 101-113.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 24-46). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimusten teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 180-200). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakala, J. T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 11-23). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hen, M. & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education Vol. 25, No. 4*, 375-390.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. Painos). Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. Uud. P. ed.), Helsinki: Tammi.
- Hilli, C. (2020). Distance teaching in small rural primary schools: a Participatory action research project. *Educational Action Research* 28 (1), 38–52.
- Huerta-Wong, J. E. & Schoech, R. (2013). Experiential learning and learning environments: the Case study of active listening skills. *Journal of Social Work Education* 46:1, 85-101.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006.
- Jung, I., Choi, S., Lim, C. & Leem, J. (2010). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innovations in Education and Teaching International Vol. 39:2*, 153-162.

- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) *Ajan kasvatusta: Kasvatustilafilosofia aikalauskritiikkinä* (s. 367-401). Tampere: Juvenes Print.
- Kauppila, R. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Juva: Bookwell Oy.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2010). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa: Takalo, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino.
- Korhonen, V. & Panzar, E. (2004). Verkko-opetuksen ja vuorovaikutuksen erityispiirteitä tunnistamassa. Teoksessa: Korhonen, V. (toim.) *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka* (s. 17-24). Tampere: Tampere University Press.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A. & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a Review of the reasearch. *Computers in Human Behavior* 19, 335-353.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (2002). Classroom interaction, learning and teaching. Teoksessa: Kumpulainen, K. & Wray, D. (toim). *Classroom Interaction and Social Learning: From Theory to Practice* (s. 9-16). Lontoo ja New York: RoutledgeFalmer.
- Kovalainen, M. & Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research* 46, 141–158.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtinen, E. & Nummenmaa, M. (2012). *Etäopetuksen lumo: kansainvälinen kirjallisuuskatsaus*. Turun yliopisto. Saatavilla: https://etaopetus.files.wordpress.com/2012/03/etaopetuksen_lumo.pdf
- Loukusa, S. (2020). Pääkirjoitus: Kevät 2020 – koronaviruspandemian vaikutukset kommunikointi- ja työskentelytapoihin. *Puhe ja kieli*, 40:2, 99-100.
- Lu, J. & Churchill, D. (2014). The effect of social interaction on learning engagement in a social networking environment. *Interactive Learning Environments*, 22:4, 401-417.

- Marzano R., Marzano, J. & Pickering, D. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matikainen, J. (2001). *Vuorovaikutus verkossa: Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä*. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Munro, S. (2008). Opportunity Lies in Teacher-Child Interaction. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 73(6), 46-48.
- Mäkelä, T., Mehtälä, S., Clements, K., Seppä, J., tiedekunta, I. & Technology, F. o. I. (2020). *Schools Went Online Over One Weekend: Opportunities and Challenges for Online Education Related to the COVID-19 Crisis*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus - yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling Vol. (8)1*.
- Oliver, K., Kellogg, S., Townsend, L. & Brady, K. (2010) Needs of elementary and middle school teachers developing online courses for a virtual school, *Distance Education*, 31:1, 55-75.
- Oliver, R., Wehby, J. & Reschly, D. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews* 4(1), 1-55.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Next Print Oy.
- Opetushallitus (1.8.2020). *Vuorovaikutus oppilaiden kanssa poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen aikana*. Haettu 16.11.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-jarjestaminen-182020-alkaen#anchor-vuorovaikutus-oppilaiden-kanssa-poikkeuksellisten-opetusjarjestelyjen-aikana>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, Sosiaali- ja terveysministeriö & Valtioneuvoston viestintäosasto (16.3.2020). *Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi*. Haettu 22.3.2021 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>

- Ortega, L., Boda, Z., Trevino, E., Arriagada, V., Gelber, D. & Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: a Relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education* 95 (2020).
- Pielmeier, M., Huber, S. & Seidel, T. (2018). Is teacher judgment accuracy of students' characteristics beneficial for verbal teacher-student interactions in classroom? *Teaching and Teacher Education* 76 (2018), 255-266.
- Radha, R., Mahalakshmi, K., Sathish Kumar, V. & Saravanakumar, AR. (2020) E-Learning during lockdown of Covid-19 pandemic: a Global perspective. *International Journal of Control and Automation Vol. 13, No. 4*, 1088-1099.
- Sato, M. & Ballinger, S. (2016). Understanding peer interaction: Research synthesis and directions. Teoksessa: Sato, M. & Ballinger, S. (toim.) *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical potential and research agenda*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching Vol. 9, No.1*, 163-172.
- Stenberg, K. (2016). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Talvio, M. & Klemola U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Juva: Bookwell Digital.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi: Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Weger Jr., H., Bell, G., Minei, E. & Robinson, M. (2014). The relative effectiveness of active listening initial interactions. *International Journal of Listening Volume 28*, 13-31.
- Yan E., Evans, I. & Harvey, S. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education* 25:1, 82-97.

Liite 1 / Saatekirje

Kutsu haastatteluun: Opettajien käsityksiä ja kokemuksia hyvästä vuorovaikutuksesta kevään 2020 etäopetusjakson aikana.

Hei!

Olemme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta. Teemme pro-gradu tutkielmaa aiheesta opettajien käsityksiä ja kokemuksia vuorovaikutuksen toteutumisesta kevään 2020 etäopetusjakson aikana. Vuorovaikutuksella tarkoitamme opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tutkimuksen avulla pyritään kartoittamaan, kuinka etäopetuksessa voidaan toteuttaa ja tukea hyvää ja laadukasta vuorovaikutusta.

Etsimme haastateltavaksi alakoulun opettajia, jotka haluavat avata omia näkemyksiä ja kokemuksia opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta, niin perinteisissä luokkahuonetilanteissa kuin myös kevään 2020 etäopetusjakson ajalta.

Mikäli olisit kiinnostunut tutkimuksestamme ja haluaisit antaa haastattelun, olethan meihin yhteydessä sähköpostitse. Haastattelu toteutetaan etänä, esimerkiksi Zoom, Google Meet tai Skype palvelun avulla. Voimme toteuttaa haastattelun sinulle sopivana ajankohtana, mielellään tammi-helmikuun 2021 aikana. Haastattelu kestää noin 30-45 minuuttia ja se nauhoitetaan tutkimuskäyttöä varten.

Yhteistyö terveisin,

Ella-Riina Kangas ja Anna-Katariina Tuominen

ella-riina.kangas@student oulu.fi

anna-katariina.tuominen@student oulu.fi

Liite 2 / Haastattelurunko

- **Tausta**
- Haastateltavan työkokemus
 - Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana?
 - Mitä luokka-astetta opetat nyt / opetit keväällä 2020?

- **Vuorovaikutus**
- Mitä elementtejä mielestäsi kuuluu vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä?
- Miten vuorovaikutus toteutuu luokassasi? Kuvaile
- Mitä keinoja käytät?
 - Miten eri elementit joita kuvailivat ovat läsnä?
 - Mitä hyvää/mitä huonoa?
 - Miten suunnittelet/pohdit vuorovaikutuksen toteutumista opetustilanteissa ja muissa koulun arjen tilanteissa?
 - Koetko vuorovaikutuksen tärkeäksi osaksi opetustilannetta?
 - Konkreettisia keinoja?

- **Etäopetus**
- Miten kuvailemasi vuorovaikutuksen elementit toteutuivat mielestäsi kevään 2020 etäopetuksen aikana?
 - Mitä keinoja käytit?
 - Mikä korostui? Mikä jäi vajaaksi?
 - Miten suunnittelet/pohdit vuorovaikutuksen toteutumista opetustilanteissa ja muissa koulun arjen tilanteissa?
 - Jäikö vuorovaikutus vajaaksi? Olisitko kaivannut tukea?
 - Huomioisitko jotain eri tavalla, jos etäopetukseen jouduttaisiin siirtymään myös tulevaisuudessa?

Liite 3 / Haastattelurungon taulukointi

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä elementit opettaja näkee kuuluvan hyvään vuorovaikutukseen?
2. Miten vuorovaikutuksen elementit näkyivät opettajien mielestä etäopetuksen aikana ja miten opettajat huomioivat vuorovaikutuksen toteutumisen etäopetuksessa?

PÄÄ-KYSYMYKSET	APU-KYSYMYKSET	APUSANAT / -VERBIT	YHTEYS TUTKIMUS-KYSYMYKSIIN JA TEORIAAN
Haastateltavan työkokemus	Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana? Mitä luokka-astetta opetat nyt / opetit keväällä 2020?		<i>Osallistujien taustatietoa</i>
Vuorovaikutus			
Koetko vuorovaikutuksen tärkeäksi osaksi opetustilannetta? / Mikä merkitys sinun mielestäsi opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella	Miksi?	Anna esimerkki Kuvaile Voitko avata tarkemmin?	<i>Vuorovaikutuksen merkityksellisyys</i>
Mitä elementtejä mielestäsi kuuluu vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä?		Kerro esimerkkejä / anna esimerkki Kuvaile Voitko avata?	<i>1 Tutkimuskysymys</i>

		Mitä tarkoitat?	<i>Mitkä elementit opettaja näkee kuuluvan hyvään vuorovaikutukseen?</i>
Miten vuorovaikutus toteutuu luokassasi?		Kerro esimerkkejä / anna esimerkki Kuvaile Voitko avata? Mitä tarkoitat?	<i>1 Tutkimuskysymys Vuorovaikutuksen toteutumisen konkreettisia esimerkkejä</i>
Mitä keinoja käytät?	Miten eri elementit joita kuvailit ovat läsnä? Mitä hyvää/ huonoa käyttämissä tavoissa olet huomannut? Konkreettisia keinoja?	Kerro esimerkkejä / anna esimerkki Kuvaile Voitko avata? Mitä tarkoitat?	<i>1 Tutkimuskysymys Vuorovaikutuskeinot Vuorovaikutuksen toteutuminen</i>
Miten suunnittelet/pohdit vuorovaikutuksen toteutumista opetustilanteissa? Entä muissa koulun arjen tilanteissa?	Varaatko aikaa suunnittelulle erikseen? Onko suunnittelulla merkitystä toteutuksen kannalta?	Kerro esimerkkejä / anna esimerkki Kuvaile Voitko avata? Mitä tarkoitat? Miksi?	<i>Vuorovaikutuksen toteutuminen vaatii suunnittelua Miten opettajat huomioivat vuorovaikutuksen toteutumisen?</i>
Etäopetus			

<p>Miten kuvailemasi vuorovaikutuksen elementit toteutuivat mielestäsi kevään 2020 etäopetuksen aikana?</p>		<p>Kerro esimerkkejä / anna esimerkki Kuvaile Voitko avata? Mitä tarkoitat?</p>	<p><i>2 Tutkimuskysymys</i> <i>Miten vuorovaikutuksen elementit näkyivät opettajien mielestä etäopetuksen aikana</i></p>
<p>Mitä (uusia) keinoja käytit?</p>	<p>Mikä keino korostui/oli toimivaa? Miksi? Jäikö vuorovaikutus vajaaksi? Miksi? Olisitko kaivannut tukea? Millaista? Oliko teillä käytössä web camera? Koitko sen tarpeelliseksi? Huomioisitko / tekisitkö jotain eritavalla, jos etäopetukseen jouduttaisiin siirtymään myös tulevaisuudessa?</p>	<p>Kerro esimerkkejä / anna esimerkki Kuvaile Voitko avata? Mitä tarkoitat?</p>	<p><i>2 Tutkimuskysymys</i> <i>Miten opettajat huomioivat vuorovaikutuksen toteutumisen etäopetuksessa</i></p>
<p>Miten suunnittelet/pohdit vuorovaikutuksen toteutumista opetustilanteissa?</p>	<p>(Onko suunnitella merkitystä toteutuksen kannalta?)</p>	<p>Kerro esimerkkejä / anna esimerkki Kuvaile Voitko avata? Mitä tarkoitat?</p>	<p><i>2 Tutkimuskysymys</i> <i>Vuorovaikutuksen toteutuminen vaatii suunnittelua</i></p>

			<i>Miten opettajat huomioivat vuorovaikutuksen toteutumisen etäopetuksessa?</i>
Mikä mielestäsi on etäopetuksen ja lähiope- tuksen vuorovaikutuk- sen konkreettinen ero?			