

OPETTAJIEN AKTIVOIMAT ETÄOPETUSDISKURSSIT FACEBOOK-KYSELYN  
VASTAUKSISSA

Suomen kielen  
pro gradu -tutkielma  
Oulun yliopisto  
17.3.2023

Anna-Beata Koskelo

## SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO</b>	<b>1</b>
1.1. Tutkimuksen aihe, tausta ja tutkimuskysymykset	1
1.2. Tutkimuksen aineisto	4
1.3. Aiempi tutkimus	5
<b>2. TEOREETTINEN JA METODINEN VIITEKEHYS</b>	<b>8</b>
2.1. Kriittinen diskurssianalyysi	8
2.2. Faircloughin kriittisen diskurssianalyysin malli	10
2.3. Persoonaviittaukset	11
2.4. Lauseenjäsenet, toimijuus ja semanttiset roolit	12
2.5. Predikaatittomat rakenteet	14
<b>3. MONIVALINTAKYSYMYSTEN VASTAUKSET</b>	<b>16</b>
<b>4. ETÄOPETUSDISKURSSIT</b>	<b>22</b>
4.1. Vuorovaikutusdiskurssi	26
4.2. Eloton vaikuttaja -diskurssi	33
4.3. Kuormittuneet opettajat -diskurssi	41
4.4. Kontrollioimattomat oppilaat -diskurssi	49
4.5. Erilaiset oppilaat -diskurssi	53
4.6. Hiljaiset hyötyjät -diskurssi	60
4.7. Yhteenveto etäopetusdiskursseista	64
<b>5. PÄÄTÄNTÖ</b>	<b>69</b>
<b>LÄHTEET JA LYHENTEET</b>	<b>76</b>
<b>LIITE</b>	

# 1. JOHDANTO

## 1.1. Tutkimuksen aihe, tausta ja tutkimuskysymykset

Tutkin pro gradu -tutkielmassani opettajien kyselyvastauksissaan aktivoimia etäopetusdiskursseja. Tarkastelukohteenani ovat opettajien näkemykset etäopetuksesta sekä koronapandemian vaikutuksista opettajan työhön. Pro gradu -tutkielmani tarkoitus on tutkia ajankohtaista ilmiötä kielitieteen näkökulmasta, ja teoreettisena viitekehyksenäni on kriittinen diskurssianalyysi. Pro graduni ensisijainen tavoite on antaa ilmiön tarkasteluun uutta näkökulmaa ja tuoda näkyväksi etäopetukseen liittyviä toistuvia diskursseja eli vakiintuneita puhumisen tapoja. Määrittelen tutkimuksessani diskurssin Saviniemen (2015: 88) mukaan (ks. alaluku 2.1.).

Aineistoni koostuu 108:sta tammikuussa 2022 kerätystä sähköisen kyselylomakkeen vastauksesta. Informantit ovat eri oppiaineiden ja kouluasteiden opettajia. Päätin kohdentaa kyselyn kaikille opettajille, koska halusin laajan katsauksen siitä, millaisia etäopetuskokemukset ovat eri kouluasteilla. Minua kiinnostaa, millaisia etäopetukseen liittyviä merkityksiä opettajat vastauksissaan välittävät. Analysoin, millaisilla kielellisillä valinnoilla aineistossani merkityksellistetään etäopetusta, miten opetukseen liittyvistä toimijoista puhutaan ja millaisia diskursseja aineistossa aktivoituu. Käytännössä tarkastelen, mitkä kielenpiirteet aktivoivat diskursseja ja millaisia diskursseja aktivoivia semanttisia rooleja aineistossa esiintyy.

Etäopetus on aiheena ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti merkittävä. Etäopetusta on järjestetty pienessä mittakaavassa ennen koronapandemiaakin (ks. Närpä 2019: 126), mutta koronan myötä siitä tuli valtavirtaa. Keväällä 2020 kaikki kouluasteet siirtyivät kahdeksi kuukaudeksi etäopetukseen: tarkoituksena oli hillitä koronaviruksen leviämistä Suomessa. Kevään 2020 jälkeenkin opetusta on järjestetty laajasti etänä tautitilanteen niin vaatiessa, ja keväällä 2023 elämme aikaa, jolloin suuri osa korkeakoulujen opetuksesta on järjestetty etänä jo kolme vuotta. Lähes kaikkien oppilaitosten opettajilla lienee ainakin jonkin verran kokemusta etäopetuksesta.

Korona-ajan etäopetusta on tutkittu laajaltikin. Helsingin ja Tampereen yliopistot käynnistivät toukokuussa 2020 tutkimuksen (Helsinki.fi 2020), jonka tarkoitus oli selvittää

kevään 2020 poikkeusolojen vaikutusta koulunkäyntiin, opetukseen ja hyvinvointiin. Tutkimuksen aineisto kerättiin touko-kesäkuussa 2020 Suomen kaikkien perusopetuksen koulujen rehtoreilta, opettajilta, oppilashuoltoryhmien jäseniltä ja muilta oppilaiden kanssa työskenteleviltä sekä 4.–10.-luokkien oppilailta ja 1.–10.-luokkalaisten oppilaiden huoltajilta. Tulokset osoittavat, että suurin osa opettajista koki poikkeusaikana työmääränsä suuremmaksi kuin normaalitilanteessa. Toisaalta opettajat kokivat oman digitaalisen osaamisensa kehittyneen poikkeusolojen aikana.

Opetuksen digitaalistuminen on puhuttanut jo ennen koronaa. Liisa Näpärä on tutkinut väitöskirjassaan (Näpärä 2019) opettajuuden rakentumista digiloikkadiskurssissa. Digiloikka-käsitteellä on viitattu yhteiskunnallisessa keskustelussa tieto- ja viestintäteknologian tuomiin muutoksiin. Digiloikka-sanan alkuperä liitetään erityisesti Juha Sipilän hallituksen (2015–2019) kärkihankkeeseen ”Uudet oppimisympäristöt ja digitaaliset materiaalit peruskouluihin”. (Näpärä 2019: 33.) Jo vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa korostuu huomattavasti enemmän kuin aiemmassa opetussuunnitelmassa, mikä on jatkuu yhteiskunnan yleiselle teknologiakehitykselle (Näpärä 2019: 36). Näpärä mainitsee uuden opetussuunnitelman mahdollistavan opetuksen toteuttamisen tieto- ja viestintäteknologian välityksellä ajasta ja paikasta riippumattomasti sähköisten oppimateriaalien ansiosta. Näpärän media-aineistossa esitettyjen eri toimijoiden näkemysten mukaan etäopetuksella on paljon käyttämätöntä potentiaalia ja sen uskotaan yleistyvän lähivuosien aikana. (Näpärä 2019: 126–127.) Pro graduni tuo esille opettajien näkemyksiä siitä, millaista etäopetus on silloin, kun siihen päädytään yllättäen, olosuhteiden sanelemana.

Näpärän tutkimus ikään kuin ennakoii tulevaa, mutta etäopetuksen laajuutta ja siihen tukeutumisen syitä kukaan tuskin osasi ennustaa. Koronan ja etäopetuksen myötä opetuksen *digiloikka* sai ikään kuin viimeisen sinetin, kun kaikki opettajat pääsivät – tai joutuivat – kehittämään ja hyödyntämään digitaitojaan opetuksessa. Viimeistään etäopetuksen myötä digitalisaatiosta tuli käytännön elämää myös niille opettajille, jotka ehkä aikaisemmin olivat vastustaneet muutosta.

Tulevaisuudessa näemme, jääkö opetuksen toteuttaminen etänä ainakin jossain määrin osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää. Kolme viime vuotta on ollut monella tapaa ainutkertainen ja historiallinen ajanjakso. Etäopetus on herättänyt paljon keskustelua

mediassa ja arkielämässä, mutta kielitieteellistä tutkimusta opettajien etäopetuskokemuksista oli tehty vasta vähän tammikuussa 2022, kun päätin tutkimusaiheeni. Koronapandemian vaikutukset eivät ole pelkästään kansanterveydelliset, vaan ne ulottuvat yhteiskunnan jokaiseen osa-alueeseen – myös koulutukseen ja kieleen. Se, miten kieltä käytetään, vaikuttaa puheena oleviin asioihin ja tilanteeseen, ja yhteiskunnallinen tilanne vaikuttaa siihen, miten ja miksi kieltä on mahdollista tai suotavaa käyttää (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 15).

Tutkimusaiheeni tuntuu merkitykselliseltä, koska suuntaudun itse aineenopettajaksi. Kiinnostus aiheeseen heräsi jo opetusharjoittelussa syksyllä 2021, kun etäopetus nousi kahdeksaluokkalaisten mielipidekirjoitusten suosituimmaksi aiheeksi. Analysoimme parini kanssa ainedidaktisessa tutkielmassamme näiden mielipidekirjoitusten argumentaatiota, ja tutkielman myötä saimme katsauksen siitä, mitä yläkoululaiset ajattelevat etäopetuksesta. Minua jäi kuitenkin kiinnostamaan se, millaisia näkemyksiä opettajilla on aiheesta ja millaisilla kielellisillä valinnoilla opettajat tuovat näkemyksiään esiin.

Olen myös seurannut paljon opetusalaalla käytävää koulumaailman muutoksiin sekä opettajien oikeuksiin ja jaksamiseen liittyvää keskustelua. Tällä tutkimuksella pyrin omalta osaltani tuomaan näkyväksi sitä, millaisena opettajat ovat korona-ajan koulunkäynnin ja etäopetuksen kokeneet. Heikkisen (2002: 23) mukaan kriittisyys on muun muassa sitä, että valitaan tutkittavaksi yhteiskunnallisesti merkittäviä mutta myös itselle tärkeitä aiheita. Toisaalta kriittistä on myös tarttua ajankohtaisiin aiheisiin ja tehdä joi-takin aiheita ajankohtaisiksi. Yksittäisissä analyyseissa kriittisyys on sitä, että kielellisistä tuotoksista avataan valintoja, joita tekstissä esitetään ikään kuin itsestään selvinä. (Heikkinen 2002: 23.) Kriittinen diskurssianalyysi teoreettisena viitekehyksenä on mielestäni perusteltu, kun tarkastellaan sitä, miten opettajat merkityksellistävät etäopetusta vastauksissaan.

Pro graduni tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitkä kielenaineokset aineistossa aktivoivat diskursseja?
2. Millaisia semanttisia rooleja aineistossa esiintyy ja miten roolit vaikuttavat diskurs-sien rakentumiseen?

3. Millaisia diskursseja aineistossa aktivoituu ja mitä ne kertovat etäopetuksesta ilmiönä?

Johdantoni alaluvussa 1.2. kerron tarkemmin tutkimukseni aineistosta ja alaluvussa 1.3. aiemmasta tutkimuksesta. Pääluvussa 2 esittelen teoreettisen ja metodisen viitekehkeykseni: kerron kriittisestä diskurssianalyysistä (alaluku 2.1.), Faircloughin kriittisen diskurssianalyysin mallista (alaluku 2.2.), persoonaviittauksista (alaluku 2.3.), lauseenjäsentä, toimijuudesta ja semanttisista rooleista (alaluku 2.4.) sekä predikaatittomista rakenteista (alaluku 2.5.). Kolmannessa pääluvussa esittelen aineistoni monivalintakysymysten vastauksia. Neljännessä luvussa analysoin etäopetusdiskursseja. Luku on jaettu alalukuihin diskurssien mukaan. Neljännen luvun viimeisessä alaluvussa (4.7.) vedän yhteen analyysini tuloksia ja vertailen niitä muihin tutkimuksiin. Viides luku on päätäntö, jossa kerron tiivistetysti tutkimuksestani ja pohdin jatkotutkimusaiheita sekä tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä. Lopussa on liitteenä Webropol-kyselylomake, jota käytin aineistonkeruussa.

## 1.2. Tutkimuksen aineisto

Lähestymistapani tutkimukseen on aineistolähtöinen, eli aineistoni ohjaa analyysin tekoa. Valitsin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi Webropol-kyselylomakkeen, ja se osoittautuikin nopeaksi ja tehokkaaksi keinoksi saada aineisto kokoon. Tutkielmani aineisto koostuu 108 vastauksesta. Kyselyyn vastanneissa on eri oppiaineiden ja kouluasteiden opettajia.

Aineistonkeruussa käytetty kyselylomake (liite) sisältää yhteensä 11 kysymystä, jotka ovat sekä monivalintakysymyksiä että avokysymyksiä. Monivalintakysymysten tarkoitus on ennen kaikkea saada taustatietoja vastaajista. Kysymykset 1–5 koskevat vastaajien tarkempia ammattinimikkeitä ja kouluastetta, jolla vastaajat opettavat. Tiedustelen myös vastaajien yleisen opetuskokemuksen sekä etäopetuksen määrää. Tutkimukseni on laadullinen tekstintutkimus, enkä näin ollen pyri perusteelliseen kvantitatiiviseen analyysiin. Avokysymysten vastaukset ovat keskeisimpiä diskurssianalyttisen tutki-

mukseni kannalta. Kysymykset 6–11 koskevat opettajien mielipiteitä etäopetuksesta sekä koronapandemian vaikutuksia opettajan työhön.

Jaoin kyselyn linkin 27.1.2022 Facebook-ryhmässä nimeltä *Opettajien vuosityöaika, professio ja edunvalvonta*. Ryhmässä oli aineistonkeruuhetkellä yhteensä 13 600 jäsentä. Ryhmässä on eri aineiden, alojen ja kouluasteiden opettajia (ks. luku 3). Enemmistö kyselyyn vastaajista, 33,3 prosenttia, on yläkoulun opettajia. Seuraavaksi eniten on alakoulun, ammattikoulun ja lukion opettajia. Kyselyyn on vastannut myös muun muassa korkeakoulujen, varhaiskasvatuksen sekä vapaaseen sivistystyöhön suuntautuneita opettajia. Halusinkin saada vastauksia mahdollisimman laajasti erilaisissa oppilaitoksissa työskenteleviltä opettajilta, jotta saisin kokonaiskuvan opettajien kokemuksista ja jotta tutkimukseni tulokset olisivat mahdollisimman laajalle yleistettävissä. Vastaajien taustoja avaam tarkemmin tutkimukseni kolmannessa pääluvussa.

Sain vastaukset kyselyyni alle vuorokaudessa, mikä kertonee tutkimusaiheen ajankoh-  
taisuudesta ja merkittävydestä. 108 vastauksessa on tutkimukseni laajuuteen suhteutet-  
tuna sopiva aineisto, joten suljin kyselyn, ennen kuin vastauksia ehti tulla enempää.  
Kerron monivalintakysymyksistä ja niiden vastauksista tarkemmin tutkimukseni kol-  
mannessa luvussa. Avokysymysten vastauksissa aktivoituvia diskursseja käsittelem työn  
neljännessä luvussa.

### 1.3. Aiempi tutkimus

Etäopetusdiskursseja on tutkinut fennistiikassa myös Matias Ahosola (2022), jonka kandidaatintutkielman aineistona on Ylen verkkouutisen kommenttiosio. Ahosola tutkii, millaisia diskursseja korkeakouluopiskelijoiden etäopiskelua koskevassa keskustelussa aktivoituu. Ahosolan teoreettis-metodinen viitekehys on lähellä omaa tutkimustani: tutkimus on kriittinen diskurssianalyysi, jossa hyödynnetään Faircloughin (1989: 110–112) kriittisen diskurssianalyysin mallia. Anna-Kaisa Ahlgren (2022) puolestaan tutkii Jyväskylän yliopiston suomen kielen maisterintutkielmassaan opettajien representaatiota ja diskursseja suomalaisissa uutisteksteissä koronapandemian aikana. Ahlgren tutkii opettajien representaatiota osallistujaroolien ja toimijuuden näkökulmasta. Ahosolan ja

Ahlgrenin tutkielmat lienevät teoreettis-metodisesti lähimpänä omaa tutkimustani. Vertaankin analyysiosiossa oman tutkimukseni tuloksia erityisesti näihin tutkimuksiin.

Diskurssintutkimus on monitieteistä, ja sitä harjoitetaan useilla eri tieteenaloilla (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 27). Etäopetukseen ja koronapandemiaan liittyvää diskurssianalyttisiä tutkimuksia onkin valmistunut hiljattain myös muilla tieteenaloilla. Essi Pitkäsen (2021) Helsingin yliopiston sosiaali- ja terveystutkimuksen ja -johtamisen maisterintutkielmassa aiheena on korkeakouluopiskelijoiden mielenterveyteen liitetyt diskurssit Helsingin Sanomissa koronapandemian aikana. Mielenterveys on näkökulmana myös Vaasan yliopiston digitaalisen median pro gradu -tutkielmassa ”Korona aiheutti mielenterveyskriisin – Mielenterveyden representaatiot korona-ajan mediassa” (Karhu 2022). Opiskelijoiden hyvinvoinnin näkökulmasta koronakriisiä ovat tarkastelleet Tampereen yliopistossa Sanni Rissanen kasvatustieteen pro gradussaan ”Etäopiskelun yhteys opiskelijoiden kokemaan opiskeluhyvinvointiin” (2021) sekä Tiia Toivonen psykologian pro gradussaan ”Korkeakouluopiskelijoiden opiskeluhyvinvoinnin kehitys koronakriisin ensimmäisestä aallosta toisen aallon alkuun” (2021). Viittaan edellä mainittuihin tutkimuksiin analyysissäni.

Liisa Näpärä (2019) tutkii kasvatustieteen väitöskirjassaan ”Mikä ihmeen digiloikka? opettajuuden rakentuminen digiloikkadiskurssissa” opettajuuden rakentumista digiloikkadiskurssissa ja opettajien työn käytännöissä. Opettajien digitaitojen näkökulma tulee esille myös omassa aineistossani. Pyrinkin analyysissäni vertaamaan omaa tutkimustani Näpärän ennen pandemiaa tehtyyn tutkimukseen.

Opettajuuteen liittyvää diskurssianalyysia on tehnyt suomen kielen oppiaineessa aiemmin muun muassa Hilda-Maria Miettinen (2020). Miettinen tutkii maisterintutkielmassaan opettajien representaatiota ja diskursseja Suomi24- keskustelupalstan kommentteissa. Opettajarepresentaatioita ovat tutkineet myös Ala-Louko ja Hietala (2022) kasvatustieteen pro gradussaan ”Ihanneopettajan professionaaliset representaatiot Opettaja-lehdessä vuosina 2015–2019”. Viittaan myös näihin tutkimuksiin tutkimukseni analyysiosiossa.

Tuoreimpia suomen kielen diskurssianalyttisiä tutkimuksia Oulun yliopistosta on esimerkiksi Juulia Laatikaisen (2021) ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoi-



den lukemistottumuksia ja -diskursseja käsittelevä pro gradu, jonka aineisto koostuu niin ikään sähköisen kyselylomakkeen vastauksista. Lisäksi kriittistä diskurssianalyysia ovat käyttäneet viime aikoina metodinaan muun muassa Laura Heikkinen maakuntalehtien esimiesten kielenhuoltodiskursseja käsittelevässä pro gradussaan (2021) ja Sanja Laaninen Toivo Pekkasen ja Kalle Päätalon teosten työdiskursseja käsittelevässä pro gradussaan (2021). Myös Jussi Virpirannan (2022) turvapaikanhakijadiskursseja käsittelevän pro gradun metodina on kriittinen diskurssianalyysi. Edellä mainitut Oulun yliopiston tutkimukset ovat huomionarvoisia siksi, että ne ovat metodisesti samankaltaisia kuin oma tutkimukseni. Myös niissä sovelletaan Faircloughin kriittisen diskurssianalyysin mallia (Fairclough 1989: 110–112). Kerron Faircloughin mallista tarkemmin alaluvussa 2.2.

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen etäopetusdiskursseja toimijuuden näkökulmasta. Diskurssin käsitteen määrittelen Saviniemen (2015: 88) väitöskirjassaan esittämän näkemyksen mukaan (ks. alaluku 2.1). Toimijuutta puolestaan on tutkinut aiemmin lingvivistisesti muun muassa Leena Raitala (2022) väitöskirjassaan ”Toimijuus ja normi. Lingvistinen diskurssianalyysi vapaaehtoisen lapsettomuuden kulttuurisista merkityksistä” (ks. alaluku 2.4.).

Olen tehnyt kriittistä diskurssianalyysia aiemminkin: kandidaatintutkielmassani (Koskelo 2021) tutkin diskursseja pop-artisti Robinin suomenkielisissä lyriikoissa. Käytännössä tarkastelin, miten ja millaisilla pronomineilla ja substantiiveilla eri toimijoihin viitataan aineistossa. Keskityin analyysissäni siihen, millä tavalla henkilöihin ja ryhmiin viittaavat pronominit ja substantiivit aktivoivat aineistossa diskursseja. Kandidaatintutkielmani aineisto on erilainen kuin pro gradu -tutkielmassani, mutta teoreettinen ja metodinen viitekehys on molemmissa tutkimuksissa samankaltainen.

Pro gradussani olen kiinnostunut siitä, miten erilaisia toimijoita aineistossa nimetään. Tarkastelen erityisesti aineistoni substantiivi- ja verbivalintoja ja niiden semanttisia tehtäviä. Analysoin sitä, miten erilaisilla kielellisillä valinnoilla sanaston ja kieliopin tasolla merkityksellistetään etäopetusta ja millaisia vakiintuneita puhumisen tapoja eli diskursseja etäopetukseen liittyy.

## 2. TEOREETTINEN JA METODINEN VIITEKEHYS

### 2.1. Kriittinen diskurssianalyysi

Tutkielmani on laadullinen tekstintutkimus, ja se perustuu **funktionaaliseen** kielikäsitukseen. Funktionaalisisessa lähestymistavassa keskiössä on kieli sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä (Luukka 2000: 135). Funktionaalisen käsityksen mukaan kielelliset merkitykset ovat tilanteeseen sidonnaisia ja syntyvät kielenkäyttötilanteessa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 16). Myös diskurssintutkimuksessa korostuu kielenkäyttötilanteen eli **kontekstin** merkitys. Kielenkäytön ja kontekstin suhde on kaksisuuntainen ja dynaaminen: kieli kuvaa aikaa, paikkaa ja rakenteita, mutta samalla se myös vaikuttaa niihin ja muuttaa niitä. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 20.) Kielenkäyttö ei ole pelkästään informaation välittämistä, vaan se kertoo myös tekstin tuottajan asenteista, tunteista, suhteesta tekstin aiheeseen ja lukijaan. Tekstin kirjoittaja tuottaa merkityksiä kieliyhteisönsä ehdoilla, koska hän on kieliyhteisönsä jäsen. Kaikilla teksteillä on yhteyksiä toisiin teksteihin. (Alho & Kauppinen 2017: 189.)

Omassa tutkimuksessani kontekstin huomiointi näkyy siinä, että tiedostan kyselylomakkeen kysymysten väistämättä tuottavan ikään kuin tietynlaiseen kielenkäyttöön ohjaavia vastauksia – kyselylomakkeen vastaukset ovat tekstilaji sinänsä. Lisäksi kyselytutkimuksen vastaajat on saatu opettajien Facebook-ryhmän kautta. Näin ollen hahmotan tutkimukseni osaksi laajempaa etäopetuskontekstia sekä opetuslalla käytävää keskustelua. Vastaajat ovat kaikki opettajia, mutta on tärkeä huomioida, että he työskentelevät eri tehtävissä, eri kouluasteilla ja erilaisissa oppilaitoksissa, joten heidän kokemusmaailmansa sekä kieli- ja työyhteisönsä voivat poiketa hyvinkin paljon toisistaan. Työni analyysiluvussa olen merkinnyt aineistoesimerkkeihin vastaajan tarkemman tehtävänimikkeen, jolloin on helpompi liittää vastaus kontekstiinsa.

Pro gradu -tutkielmani teoreettisena viitekehystenä on **kriittinen diskurssianalyysi**. Kriittinen diskurssianalyysi tuo yhteen kielitieteellisen ja yhteiskunnallisen diskurssintutkimuksen käsityksiä (Pietikäinen 2000: 192). Kriittisen diskurssintutkimuksen sisältä on myös erotettavissa erilaisia suuntauksia, jotka ammentavat osittain eri tutkimusperinteistä ja menetelmistä (Herneaho 2022: 31). Allekirjoitan Pason (2007: 32) esittämän ajatuksen siitä, että kriittiseen diskurssianalyysiin ryhtyminen tarkoittaa tasapainottelua

kielitieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen analyysin välillä. Kriittisessä lähestymistavassa keskeistä on sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuneiden valtasuhteiden sekä arvojen ja ideologioiden tiedostaminen (Locke 2004: 25). Tutkimuksessani pyrin tuomaan näkyväksi opettajien vastauksissaan välittämiä arvoja ja ideologioita.

Diskurssintutkimuksessa tarkastellaan kieltä siitä näkökulmasta, mitä se kertoo yhteiskunnasta ja kulttuurista – ei pelkästään kielestä (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 17). Diskurssintutkimus linkittyy laajempaan teoreettiseen viitekehykseen, jota kutsutaan **sosiaaliseksi konstruktivismiksi**. Sosiaalisessa konstruktivismissa yhdistellään tutkimussuuntia, joissa tarkastellaan merkitysten ja sosiaalisen todellisuuden rakentumista. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 21.) Oman tutkimukseni tarkoitus on paitsi analysoida aineistoa kielen näkökulmasta myös tarkastella (korona-ajan) etäopetusta osana laajempaa, yhteiskunnallista kontekstia.

Diskurssianalyysin voi nähdä olevan sekä teoreettinen että metodinen näkökulma tutkimukseen (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 268). Pohjaan tutkimukseni tähän näkemykseen: kriittinen diskurssianalyysi on tutkimuksessani sekä teoria että metodi. Kielellisten lausumien tarkastelussa perustan näkemykseni M. A. K. Hallidayn **systemisfunktionaaliseen kieliteoriaan**, jonka mukaan kieli järjestelmänä tarjoaa meille kielelliset resurssit, joiden avulla merkityksiä eri tilanteissa luodaan (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 20).

M. A. K. Halliday jaottelee tekstin merkityssystemeihin eli metafunktiioihin, joita ovat ideationaalinen, tekstuaalinen ja interpersoonainen metafunktio (Halliday & Hasan 1985: 44). Yksinkertaistetusti ideationaalisella tarkoitetaan tekstin suhdetta kielenulkoiseen todellisuuteen. Ideationaalista metafunktiota ilmaistaan kielellisesti nimeämislä, lausemuodoilla ja osallistujarooleilla. Tekstuaalisella tarkoitetaan tekstin funktioita ja koherenssia, sitä, miten teksti rakentuu ja pysyy koossa. Tekstuaaliseen metafunktiioon kuuluvat teeman kehittäminen, partikkelit ja pronominit. Interpersoonainen taas tarkoittaa tekstin ja lukijan vuorovaikutusta, joka kielen keinojen tasolla näkyy muun muassa kirjoittajan roolissa, modaalisuudessa, pronomineissa ja verbien 1. ja 2. persoonan muodoissa. (Alho & Kauppinen 2017: 190.) Tutkimusasetelmani kannalta keskeinen on erityisesti ideationaalinen metafunktio, koska tarkastelen aineistosta nimeämisiä, osallistujarooleja sekä verbi- ja lauserakenteita.

Diskurssin käsitteen merkitykset vaihtelevat tieteenalojen sisälläkin (Pietikäinen 2000: 191). Fairclough tarkoittaa diskurssilla kielenkäyttöä osana sosiaalista toimintaa (Fairclough 1989: 22). Kriittisessä diskurssintutkimuksessa **diskurssilla** yksikössä tarkoitetaan yleisesti kaikkea kielellistä ja semioottista toimintaa, jolla on sosiaalisia ehtoja ja seurauksia (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 35). Tässä tutkimuksessa määrittelen Savi- niemen (2015: 88) mukaan **diskurssit** tunnistettaviksi ja historiallisesti sitkeiksi asioi- den merkityksellistämisen ja kuvaamisen tavoiksi, jotka ovat käytössä vuorovaikutusti- lanteesta toiseen.

## 2.2. Faircloughin kriittisen diskurssianalyysin malli

Sovellan tutkielmassani **Norman Faircloughin kriittisen diskurssianalyysin mallia** (Fairclough 1989: 110). Nojaan tutkimuksessani Faircloughin ajatukseen siitä, että kieli on osa yhteiskuntaa: kielelliset ilmiöt ovat sosiaalisia ilmiöitä ja sosiaaliset ilmiöt ovat usein kielellisiä ilmiöitä (Fairclough 1989: 23). Kun pyritään hahmottamaan tekstistä eri diskursseja, ensinnäkin on tärkeää tunnistaa ’teema’ – siis se, millaisena maailma teks- tissä esitetään. Toiseksi tarkastellaan sitä, mistä näkökulmista asiat esitetään. (Fair- clough 2003: 129.)

Faircloughin mukaan tekstiä voidaan tarkastella kolmella eri tasolla, joita ovat kuvaus (*description*), tulkinta (*interpretation*) ja selitys (*explanation*) (Fairclough 1989: 109). tasoa. Kun esittelen diskursseja aktivoivia kielenpiirteitä, liikun Faircloughin esittämällä tekstin kuvauksen tasolla. Kun analysoin aineistoa esimerkkien kautta ja eristän diskurs- sit kielenpiirteiden perusteella, etenen tekstin tulkintaan (*interpretation*). Lopulta koko- an tuloksiani yhteen ja pyrin liittämään analyysini laajempaan kontekstiin, jolloin olen selittämisen (*explanation*) tasolla. (Fairclough 1989: 109.)

Faircloughin jakaa analyysimallinsa niin ikään kolmeen osa-alueeseen: sanastoon, kie- lioppiin ja tekstuaalisiin rakenteisiin (Fairclough 1989: 110–112). Oman tutkimukseni kannalta keskeisiä ovat erityisesti Faircloughin mallin sanastoa ja kielioppia koskevat osiot. Erityisesti lauseenjäsenten semanttiset roolit ovat analyysini kohteena. Tutkin, millaisia ideologisia merkityksiä liittyy erityisesti henkilöihin tai elollistettuihin olioihin

viittaaviin substantiiveihin ja miten nämä merkitykset osallistuvat diskurssien rakentamiseen. Tarkastelen myös yleisesti diskursseja aktivoivia substantiivi-, verbi- ja adjektiivivalintoja. Käytännössä tarkastelen kieliopillisen ja semanttisen analyysin avulla, millä tavalla toimijoita aineistossa nimitään ja millaista diskursiivista todellisuutta kielellisillä valinnoilla luodaan. Kielenaineiksia jäsentämällä ja luokittelemalla pyrin eristämään ja nimeämään aineistossani aktivoituvat diskurssit.

### 2.3. Persoonaviittaukset

Tarkastelen tutkimuksessani sitä, millaisia toimijoita aineistossani on. Diskurssintutkimuksessa *nimeämisellä* tarkoitetaan sitä, millaisia nimityksiä valitaan, kun viitataan erilaisiin ilmiöihin (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 99). Minua kiinnostaa, millä tavalla ryhmiä ja yksilöitä aineistoissa nimitään ja miten nämä nimeämiset osallistuvat diskurssien rakentamiseen. Luukan (1995: 39) mukaan henkilöviittausten definiittisyys tai indefiniittisyys riippuu kontekstista. Henkilöihin voidaan viitata suoraan tai epäsuorasti. Suorassa viittauksessa henkilöön viitataan persoonapronominilla, nimellä tai ryhmää kuvaavalla substantiivilla. (Luukka 1995: 39–40.) Myös possessiivisuffikseilla ja persoonapäätteillä voidaan viitata henkilöihin suoraan, tosin implisiittisemmin (Luukka 1995: 107).

Henkilöihin voidaan viitata niin yksilöinä kuin osana laajempaa ryhmää. Pekka Pälli käyttää väitöskirjassaan sanaa *toimijaminä* kuvaamaan yksikön ensimmäistä persoonaa aktiivisena tekijänä tai havainnoijana. *Minä* kieliopillisena persoonana tulee esiin persoonapronominina, omistusliitteenä tai verbin persoonaisina muotoina. Diskursiivisen käytön kannalta kiinnostavia ovat kuitenkin ennen kaikkea semanttiset tehtävät, joissa yksikön ensimmäinen persoona on. (Pälli 2003: 63–64). Tarkastelenkin tässä tutkimuksessa persoonia ennen kaikkea niiden semanttisten tehtävien kautta. Esimerkiksi lausumassa *koteihin piti soitella ja metsästää kadonneita lampaita* vastaaja (opettaja) viittaa omaan toimintaansa käyttämällä nollapersoonaa, kun taas oppilaihin viitataan kielikuvalla *kadonneet lampaat*.

Pälli puhuu väitöskirjassaan myös ryhmän määritelmästä. Pällin mukaan ryhmä voi olla laaja kategoria ilman selviä rajoja tai jonkin ominaisuuden perusteella rajattu määräjä-

seninen kokonaisuus. Diskursiivisesta näkökulmasta ryhmä on osa kielellistä toimintaa: ryhmä ja sen ominaisuudet rakentuvat kielellisesti. (Pälli 2003: 35.) Omassa tutkimuksessani keskeisimmät aineistossa esiintyvät ryhmät ovat opettajat sekä oppilaat tai opiskelijat. Nimeän aineistosta eristämäni diskurssit yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kussakin diskurssissa keskeisen ryhmän mukaan (katso luku 4).

#### 2.4. Lauseenjäsenet, toimijuus ja semanttiset roolit

Toinen tutkimuskysymykseni on, millaisia semanttisia rooleja aineistossa on ja miten nämä roolit vaikuttavat diskurssien rakentumiseen. Semanttisen analyysin avulla pyrin hahmottamaan aineistosta toistuvia merkityksellistämisen tapoja, siis diskursseja. Tarkastelen esimerkiksi nominien ja verbirakenteiden merkityksiä sekä persoonaviittauksia. Nostan analyysissäni erityiseen tarkasteluun sen, miten diskurssit aktivoituvat nimenomaan semanttisten roolien kautta.

Lähestyn aineistoani aluksi perinteisen lauseenjäsenyyksen kautta. Lause muodostuu yleensä verbistä ja yhdestä tai useammasta nominaalisesta lauseenjäsenestä, joita ovat subjekti, objekti, predikatiivi ja adverbiaalit (VISK 2008 § 907). Erityisesti predikaatin, subjektin ja objektin tunnistaminen on olennaista, ennen kuin edetään lauseen semanttiseen analyysiin. Anneli Pajunen jaottelee suomen kielen verbaalityypit ja verbiluokat semanttisesti eri kategorioihin (Pajunen 2001: 52). Pajunen käyttää termiä argumenttirakenne, joka antaa tietoa verbin argumenttien määrästä ja semanttisesta luonteesta (Pajunen 2001: 82).

Leena Raitala (2022) tutkii väitöskirjassaan toimijuutta lingvistiksi sen kannalta, millaisissa representatiivisissa positioissa vapaaehtoisesti lapsettomat esittävät itsensä: esimerkiksi agenttiivisessä toimijapositionissa, toiminnan tai teon kohteen tai passiivisen läpikävijän positioissa (Raitala 2022: 66). Lähestymistapani toimijuuden tarkasteluun on samankaltainen. Tarkastelen tutkimuksessani osallistujarooleja eli **semanttisia rooleja**. Semanttisiksi rooleiksi kutsutaan verbin täydennysten tyyppejä siltä kannalta, miten ne osallistuvat verbin ilmaisemaan tilanteeseen. Roolit ovat ensisijaisesti riippuvaisia verbin merkityksestä. Keskeisiä semanttisia rooleja ovat muun muassa agentti eli toiminnan

elollinen alkuunpanija ja kokija eli tunteen tai muun mentaalisen tilan elollinen osapuoli. (VISK 2008 s. v. *semanttinen rooli*.)

Alhon ja Kauppisen (2017: 175–176) mukaan semanttisia rooleja eli osallistujarooleja ovat muun muassa tekijä eli agentti, kohde eli patientti, väline eli instrumentti, syy (aiheuttaja), ärsyke, vastaanottaja sekä kokija. Sovellan tätä jaottelua omassa tutkimuksessani. Käytän tutkimuksessani toistuvasti myös toimijan käsitettä. Alho ja Kauppinen (2017: 191) rinnastavat aktiivisen toimijan ja agentin roolin. Tässä tutkimuksessa hahmotan aktiivisen toimijan synonyymiseksi agentin tai agenttiivisen toimijan (VISK 2008 § 334) kanssa. Esimerkiksi aineistoni lausumassa *opiskelijat tulevat ja menevät miten sattuu* tulkitsen *opiskelijat* toimijoiksi tai agentiksi. Kun puhun yleisesti osallistujarooleista, käytän termiä *semanttinen rooli*, sillä jos käyttäisin *toimija-käsitettä* yläkäsitteenä, tavallaan sulkinsin pois toiminnan passiiviset osallistajat, kuten patientin.

Myös Susanna Shore käyttää toimijan käsitettä kuvaamaan lauseen aktiivista tekijää (Shore 2020: 295). Shore nimittää funktionaalisen lauseopin teoriassaan (Shore 2020) lauseenjäsenten merkitystehtäviä representatiivisiksi rooleiksi (Shore 2020: 294). Hänen mukaansa representatiivis-semanttiset roolit ovat myös kieliopillisia: esimerkiksi transitiivilauseen subjekti on tyypillisesti toimija ja objekti on joko kohde tai tulos. Shoren mukaan subjektia, objektia, predikatiivia ja adverbialia voidaan pitää eräänlaisina abstraktisina makro-rooleina. Subjekti on prosessin ensisijainen osallistuja, mutta jos sitä ei ole, objektista tai muusta lauseenjäsenestä tulee ensisijainen osallistuja. Objekti on prosessin kohde tai tulos, ja predikatiivi täydentää subjektia. Adverbialia on kattokategoria muiden lauseenosien merkityksille. (Shore 2020: 294.)

Lausetyypin ytimeen kuuluvia representatiivisia rooleja Shore nimittää ydinrooleiksi. esimerkiksi lauseessa *oppilaat antoivat opettajalle yhteisen joululahjan* lihavoidut lauseenjäsenet ovat ydinroolissa. Ydinrooli voi myös jäädä ilmaisematta, mutta se voidaan ymmärtää merkityksen kannalta mukana olevaksi. Se voi olla elliptoitu eli tekstuaalisesti tai tilanteisesti presupponoitu. Ydinrooli voi myös jäädä ilmaisematta lauseissa, joilla ei viitata tiettyyn ajankohtaan. Esimerkiksi lausumassa *siskoni ompelee* tekemisen tulos on hahmotettavissa, vaikka se jääkin ilmaisematta. Ydinroolien lisäksi lauseessa voi olla perifeerisiä eli reunaroleja, jotka toteutuvat valinnaisina adverbialeina. (Shore 2020: 295.) Sovellan analyysissani myös Shoren teoriaa, mutta yleisesti käytän käsitettä se-

manttinen rooli kuvaamaan verbin ilmaisevan tilanteen osallistujia. Tutkimukseni kannalta Shoren teoriassa keskeisimpiä ovat ydinroolit. Sovellan tutkimuksessani muun muuassa Shoren teoriaa ja hyödynnän muita edellä mainittuja lähteitä, mutta en ole löytänyt kaiken kattavaa teoriaa tai listaa semanttisista rooleista. Nojaan siis analyysissäni myös omaan tulkintaani aineistoni semanttisista rooleista.

## 2.5. Predikaattittomat rakenteet

Lauseen keskeinen tuntomerkki on persoonamuotoinen finiittiverbi. Lausumat, joista finiittiverbi puuttuu, katsotaan lauseina rakenteellisesti vajaiksi, vaikka ne kommunikatiiviselta kannalta ovatkin ymmärrettäviä ja kontekstissaan täydellisiä lausumia. (VISK 2008 § 879.) Kyselyn vastauksissa on paljon tällaisia rakenteellisesti vajaita lauseita. Osa vastaajista on vastannut esimerkiksi muistiinpanomaisesti ranskalaisilla viivoilla, muutamalla sanalla tai muuten niin, että virkkeistä puuttuu predikaattiverbi. Kyselyn vastaukset ovat tekstilajina sellaisia, ettei vastausten voi odottaakaan olevan yleiskielen normien mukaisia. Informantit ovat saattaneet käyttää vastatessaan mobiililaitetta, ja vastaukset on saatettu kirjoittaa nopeastikin ikään kuin tekstiviestityylillä. Kyselyvastauksen tekstilajin voisi rinnastaa muuhun sosiaalisessa mediassa tapahtuvaan vapaa-muotoiseen viestintään, jolla on toki omat konventionsa. Julkaisin kyselyn Facebook-ryhmässä, joten on odotuksenmukaista, että vastausten kielessä on yhtäläisyyksiä Facebook-komenttien kielen kanssa.

Päädyn ottamaan vajaat virkkeet mukaan analyysiin, sillä niistäkin on hahmotettavissa kielenpiirteitä, jotka aktivoivat diskursseja. Analyysissäni olen taulukoinut diskursseja aktivoivat substantiivit, adjektiivit ja verbit. Olen ottanut taulukoihin mukaan myös sellaisia kielenaineiksia, joita esiintyy predikaattittomissa rakenteissa. Analysoin predikaattittomia rakenteita myös aineistoesimerkkien kautta.

Diskursseja voidaan tarkastella kielellisesti siitä näkökulmasta, miten asioita, toimintoja ja ihmisiä nimetään ja kuvataan. Nimeämisellä on merkityspotentiaalia, joka toteutuu tietyllä tavalla tietyssä kontekstissa. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 100.) Vajaista virkkeistä voi tarkastella esimerkiksi substantiivi- ja adjektiivivalintoja. Myös jotkin infiniittiset rakennetyypit voivat muodostaa itsenäisen, hallitsevasta verbistä riippumat-



toman lausuman (VISK 2008 § 879). Aineiston vajaille virkkeille tyypillisiä ovatkin verbien infiniittimuodot eli nominaalimuodot (VISK 2008 § 490), kuten aineistoni lausumassa *nopealla aikataululla tuleva muutos*, sekä verbikantaiset substantiivijohdokset eli deverbaalisubstantiivit, jotka sisältävät kantasanaan verbin (VISK 2008 § 221). Erityisesti teonnimet, kuten *kollegoiden sijaistaminen*, ovat aineistossa yleisiä.

### 3. MONIVALINTAKYSYMYSTEN VASTAUKSET

Tässä luvussa kerron monivalintakysymysten vastauksista. Vastausten tehtävä on lähinnä saada tietoa informanteista ja taustoittaa avokysymysten vastauksia, jotka ovat ensisijaisesti analyysini kohteena. Tutkimukseni on laadullista, mutta tilastotiedot kyselylomakkeen vastaajista ovat kuitenkin merkityksellisiä tutkimuksen kannalta.

Kyselyyni vastasi 108 eri kouluasteiden opettajaa. Sikäli informanttijoukkoni on homogeeninen, että kaikki vastaajat ovat opettajia. Informantit kuitenkin työskentelevät eri koulutusasteilla ja heillä on vaihtelevia määriä etäopetuskokemusta ja opetuskokemusta ylipäätään. Vastaajien ammattinimikkeet niin ikään vaihtelevat: vastaajissa on muuten muassa luokanopettajia, eri oppiaineiden aineenopettajia, ammattikorkeakoulun opettajia sekä opinto-ohjaajia.

Kyselyn ensimmäinen kysymys koskee lupaa käyttää vastauksia tutkimuksessa. Toisen kysymyksen tarkoitus oli selvittää, millä kouluasteilla informantit opettavat. Taulukossa 1 näkyy vastausten jakautuminen. Eniten vastaajissa on yläkoulun opettajia: heitä on 33,3 prosenttia vastaajista. Ammattikoulun ja alakoulun opettajia on molempia 21,3 prosenttia, lukion opettajia taas 16,7 prosenttia. Kohtaan *muu, mikä* on tosin vastannut yksi sekä ala- että yläkoulussa opettava sekä yksi lukiossa ja yläkoulussa opettava. Yksi informanteista on varhaiskasvatuksen opettaja. Tämä on sinänsä huomionarvoista, ettei varhaiskasvatus ole missään vaiheessa ollut etäopetuksessa.

TAULUKKO 1. Kouluasteet, joilla vastaajat opettavat.

	n	Prosentti
Varhaiskasvatus	1	0,9%
Alakoulu	23	21,3%
Yläkoulu	36	33,3%
Lukio	18	16,7%
Ammattikoulu	23	21,3%
Yliopisto	1	0,9 %
Ammattikorkeakoulu	2	1,9 %
Vapaa sivistystyö (esim. kansanopisto)	1	0,9 %
Muu, mikä?	3	2,8 %
Yhteensä	108	100 %

Lisätekstikenttään annetut vastaukset.

Vastausvaihtoehdot	Teksti
Muu, mikä?	ala- ja yläkoulu
Muu, mikä?	ammattillinen toinen aste, valmentava opetus
Muu, mikä?	Lukio ja yläkoulu

Kolmannen kysymyksen tarkoitus oli kartoittaa tarkemmin, mitä informantit opettavat. Taulukossa 2 näkyvät vastaajien ammattinimikkeet. Jälkikäteen on todettava, että vastausvaihtoehdot ovat puutteellisia: 35,2 prosenttia vastaajista vastasi kohtaan ”muu, mikä?”. Lisäksi kyselyä tehdessäni unohdin lisätä mahdollisuuden vastata useampaan kohtaan, ja monilla opettajilla on esimerkiksi useampia opetettavia aineita. Kohdan ”muu, mikä?” vastauksia ovat muun muassa *erityisluokanopettaja, biologian ja maantieteen opettaja sekä liikunnan ja terveystieteen lehtori*.

TAULUKKO 2. Vastaajien ammattinimikkeet.

	n	Prosentti
Varhaiskasvatuksen opettaja	1	0,9%
Luokanopettaja	13	12,0%
Suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja	21	19,4%
Toisen kotimaisen kielen opettaja	2	1,9%
Vieraiden kielten opettaja	11	10,2%
Matematiikan opettaja	4	3,7%
Biologian opettaja	2	1,9%
Maantiedon opettaja	3	2,8%
Fysiikan opettaja	3	2,8%
Kemian opettaja	2	1,9%
Terveystiedon opettaja	0	0,0%
Uskonnon opettaja	3	2,8 %
Elämäntutkimustiedon opettaja	0	0,0 %
Yliopisto-opettaja	1	0,9 %
Lehtori (yliopisto)	1	0,9 %
Yliopistonlehtori	0	0,0 %
Professori	0	0,0 %
Tuntiopettaja (AMK)	1	0,9 %
Lehtori (AMK)	1	0,9 %
Yliopettaja (AMK)	1	0,9 %
Muu, mikä?	38	35,2 %
<b>Yhteensä</b>	<b>108</b>	<b>100 %</b>

Neljänneksi kysyttiin opetuskokemuksen määrää vuosina. Informanttien opetuskokemuksen määrä vaihtelee. Taulukossa 3 näkyy vastaajien kokemuksen määrä. Yli puolella, siis 53,7 prosentilla vastaajista, kokemusta on 15 vuotta tai enemmän. 11–15 vuotta kokemusta on 19,4 prosentilla vastaajista ja 5–10 vuotta kokemusta on 20,4 prosentilla. 6,5 prosentilla on alle viisi vuotta kokemusta. Yhdelläkään vastaajalla ei ole alle vuotta etäopetuskokemusta. Vastauksista voi päätellä, että informantit ovat keskimäärin melko kokeneita opettajia.

TAULUKKO 3. Vastaajien opetuskokemuksen määrä vuosina.

	<b>n</b>	<b>Prosentti</b>
Alle vuosi	0	0,0 %
Alle 5 vuotta	7	6,5 %
5–10 vuotta	22	20,4 %
11–15 vuotta	21	19,4 %
15 vuotta tai enemmän	58	53,7 %
<b>Yhteensä</b>	<b>108</b>	<b>100 %</b>

Viidenneksi kysyin, miten paljon vastaajilla on etäopetuskokemusta. Kysymystä oli hieman vaikea muotoilla. Etäopetuskokemusta on vaikea mitata vuosissa: joillakuilla etäopetuskokemusta saattaa olla paljon lyhyellä aikavälillä, kun taas joku toinen on saattanut pitää esimerkiksi yksittäisiä kursseja etänä jo pidempään. Taulukko 4 näyttää suurpiirteisesti informanttien etäopetuskokemuksen määrän. Informanteista 57,4 prosentilla etäopetuskokemusta on jonkin verran. 21,3 prosenttia vastaa kokemusta olevan paljon, 7,4 prosenttia hyvin paljon. Vähän etäopetuskokemusta on 13 prosentilla vastaajista. Yhdellä vastaajalla etäopetuskokemusta ei ole lainkaan.

TAULUKKO 4. Informanttien arvio etäopetuskokemuksen määrästä.

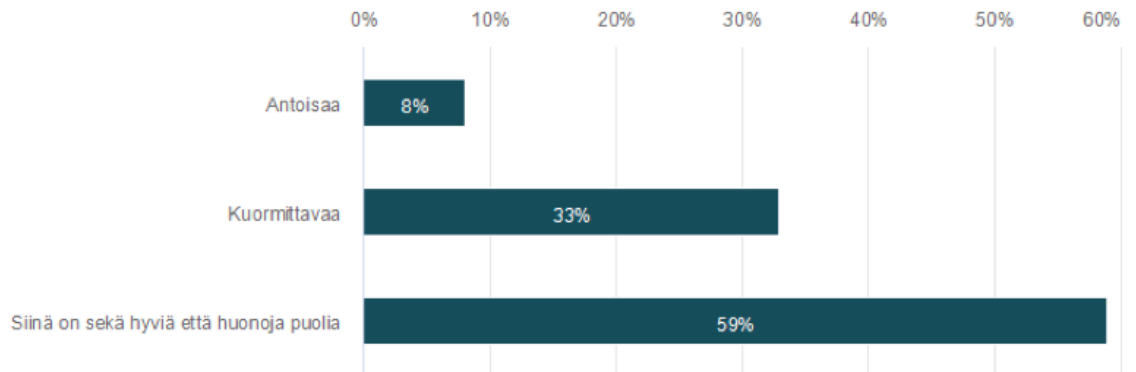
	<b>n</b>	<b>Prosentti</b>
Hyvin paljon	8	7,4 %
Paljon	23	21,3 %
Jonkin verran	62	57,4 %
Vähän	14	13,0 %
Ei ollenkaan	1	0,9 %
<b>Yhteensä</b>	<b>108</b>	<b>100 %</b>

Kysymykset 6, 8, 9 ja 10 ovat avokysymyksiä. Lomakkeen seitsemäs kysymys (kaavio 1) kartoittaa, millaista etäopetus on opettajan näkökulmasta. Tarkoitus on pohjustaa kahdeksatta kysymystä, jossa pyydetään perustelemaan edellisen kysymyksen vastausta vähintään muutamalla virkkeellä. 108 informantista 59 prosenttia on vastannut, että etäopetuksessa on sekä hyviä että huonoja puolia. Kahdeksan prosenttia vastaajista on kokenut sen ainoastaan antoisaksi, 33 prosenttia kuormittavaksi.

KAAVIO 1. Eäopetus opettajan näkökulmasta.

### 7. Millaista etäopetus on opettajan näkökulmasta?

Vastaajien määrä: 108

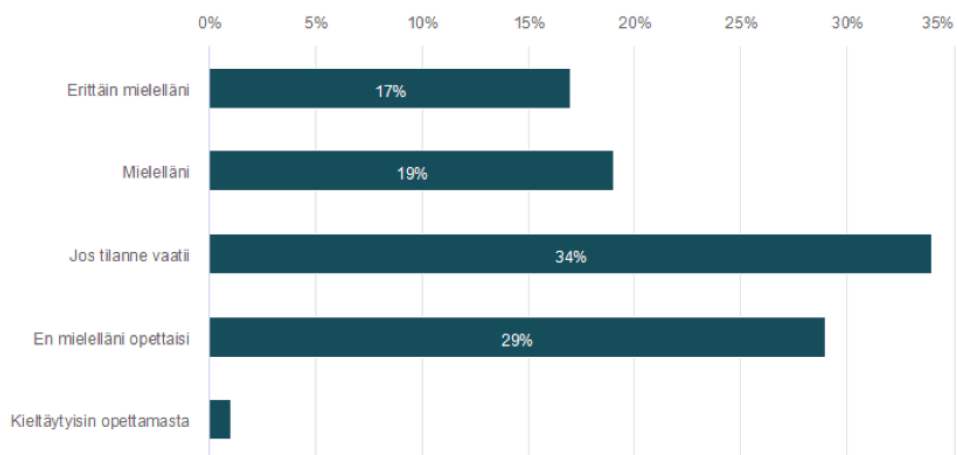


Lomakkeen viimeinen, 11. kysymys kartoittaa informanttien halukkuutta tai haluttomuutta opettaa etänä tulevaisuudessa (kaavio 2). 34 prosenttia opettaisi etänä, jos tilanne niin vaatisi. 29 prosenttia ei mielellään opettaisi etänä; 19 prosentille vastaajista etäopetus olisi mieluista. 17 prosenttia opettaisi erittäin mielellään etänä. Yksi vastaaja kieltäytyisi opettamasta, jos joutuisi pitämään etäopetusta.

KAAVIO 2. Vastaajien etäopetushalukkuus tulevaisuudessa.

### 11. Kuinka mielelläsi opettaisit etänä myös tulevaisuudessa?

Vastaajien määrä: 108



Monivalintakysymysten vastaukset osoittavat, että suurimmalle osalle vastaajista etäopetus ei ole ollut pelkästään negatiivinen tai positiivinen kokemus. Useampi vastaaja kokee etäopetuksen olevan pelkästään kuormittavaa kuin pelkästään antoisaa, mutta

toisaalta yhteenlaskettuna 70 prosenttia informanteista olisi valmis opettamaan etänä (erittäin) mielellään tai jos tilanne niin vaatisi.

#### 4. ETÄOPETUSDISKURSSIT

Olen lähestynyt aineistoni avoimien kysymysten vastauksia ensisijaisesti substantiivi-, verbi- ja adjektiivivalintojen sekä semanttisten roolien kautta. Olen tarkastellut sitä, millaiset toimijat ovat lauseissa subjekteina ja objekteina. Minua kiinnostaa se, miten erilaisia toimijoita aineistossa nimetään ja millaisia semanttisia rooleja lauseissa esiintyy. Vastauksissa esiintyy paljon myös predikaattittomia rakenteita, jotka päädyin lopulta ottamaan mukaan analyysiin. Näin varmistan, että mitään olennaista ei jäisi katveeseen. Predikaattittomille rakenteille ei voi tehdä täydellistä lauseenjäsennystä, mutta niistäkin on mahdollista hahmottaa kielenpiirteitä, erityisesti sananvalintoja, jotka aktivoivat diskurssia.

Substantiivien semanttisia rooleja tarkastellessa kiinnitän huomiota myös verbivalintoihin. Ylipäätään on otettava huomioon, että aineistossa diskursseja aktivoivat useat kielenpiirteet. Jo yksittäinen sana tai ilmaus voi aktivoida diskurssin. Diskurssit ovat kuitenkin kontekstisidonnaisia – yksittäiset kielenpiirteet eivät itsessään luo diskursseja, vaan jokainen kielellinen valinta on suhteessa laajempaan kokonaisuuteen. Kielellisiä merkityksiä tarkastellaan omassa kontekstissään. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 95.) Diskursseja luokitellessa ei siis voi olla huomioimatta tekstiä, tässä tapauksessa kyselyn vastauksia, kokonaisuutena. On myös hyvä huomioida, että diskurssit ovat osittain liittämisiä: samat kielenpiirteet voivat aktivoida useaa eri diskurssia. Konteksti ratkaisee kielenpiirteiden kulloisenkin merkityksen.

Olen käynyt aineistoni useaan kertaan läpi ja tarkastellut aineistossa ilmeneviä semanttisia rooleja ja muita diskursseja aktivoivia kielenpiirteitä kontekstissään. Käytännössä olen ensin alleviivannut aineistostani subjektit ja objektit, luokitellut aineistoesimerkkejä ja eristänyt diskurssit luokittelun pohjalta. Sitten olen edennyt esimerkkien analyysiin. Varmistaakseni alustavan diskurssiluokitteluni olen käynyt vielä aineiston järjestelmällisesti läpi keskittyen siihen, kuinka usein mikäkin diskurssi aktivoituu ja mitkä kielenpiirteet aktivoivat mitään diskurssia. Tässä vaiheessa myös diskursseille antamani nimet tarkentuivat. Työskentelyäni kuvaa monivaiheisuus ja aineistolähtöisyys. Olen kirjoittanut analyysia jo varhaisessa vaiheessa, palannut sitten taas aineiston tarkasteluun ja luokitteluun ja takaisin analyysin kirjoittamiseen. Aineiston luokittelun pohjalta



olen lopulta eristänyt aineistostani kuusi diskurssia, jotka esittelen yleisyysjärjestyksessä:

1. Vuorovaikutusdiskurssi
2. Eloton vaikuttaja -diskurssi
3. Kuormittuneet opettajat -diskurssi
4. Kontrollioimattomat oppilaat -diskurssi
5. Erilaiset oppilaat -diskurssi
6. Hiljaiset hyötyjät -diskurssi

Faircloughin analyysimallia (1989: 110–112) mukailten esittelen diskursseja käsittelevissä alaluvuissa ensin sanastoa, joka aktivoi kutakin diskurssia. Sitten analysoin aineistoimerkkien kautta diskurssien kieliopillista ja tekstuaalista tasoa. Esimerkkien kautta tarkastelen muun muassa semanttisia rooleja sekä kieliopillisten rakenteiden diskursiivisia merkityksiä. Kun esittelen diskursseja aktivoivia kielenpiirteitä, liikun Faircloughin esittämällä tekstin kuvauksen (*description*) tasolla. Kun analysoin aineistoa esimerkkien kautta ja luokittelen diskurssit kielenpiirteiden perusteella, etenen tekstin tulkintaan (*interpretation*). Lopulta kokoan tuloksiani yhteen ja pyrin liittämään analyysini laajempaan kontekstiin, jolloin olen selittämisen (*explanation*) tasolla. (Fairclough 1989: 109.) Taulukossa 5 esittelen diskurssit yleisyysjärjestyksessä. Selkeyden vuoksi käytän tätä järjestystä myös analyysissäni. Olen merkinnyt taulukkoon, kuinka monessa vastauksessa mikäkin diskurssi aktivoituu.

TAULUKKO 5. Diskurssien esiintyvyys aineistossa.

<b>Diskurssien esiintyvyys aineistossa</b>	<b><i>f</i></b>
Vuorovaikutusdiskurssi	89
Eloton vaikuttaja -diskurssi	73
Kuormittuneet opettajat -diskurssi	68
Kontrollioimattomat oppilaat -diskurssi	68
Erilaiset oppilaat -diskurssi	51
Hiljaiset hyötyjät -diskurssi	45
<b>Yhteensä</b>	<b>394</b>

**Vuorovaikutusdiskurssi** aktivoituu vastauksissa, joissa korostetaan vuorovaikutuksen merkitystä opetuksessa ja harmitellaan sen puutetta etäopetuksessa. **Eloton vaikuttaja -diskurssia** aktivoivat vastaukset, joissa elottomat oliot ovat aktiivisina toimijoina. Esimerkiksi etäopetus on usein agenttiivisessä roolissa toiminnan alkuunpanijana ja siihen vaikuttajana, kun taas etäopetuksen osallistujat (*opettaja* ja *oppilaat*) ovat patienttina, agentin toiminnan vaikutuksen alaisina. **Kuormittuneet opettajat -diskurssissa** nousevat esiin opettajien etäopetuksen ja koronan myötä lisääntynyt työmäärä ja kuormittuneisuus.

**Kontrolloimattomat oppilaat -diskurssissa** oppilaat esiintyvät aktiivisina toimijoina, joiden toimintaan opettaja ei yleensä voi vaikuttaa. **Erilaiset oppilaat -diskurssissa** nousee esille oppilaiden lisääntynyt tuen tarve ja eriarvoisuus: erilaiset kotiolot vaikuttavat oppilaiden vointiin. **Hiljaiset hyötyjät -diskurssi** aktivoituu silloin, kun lähiopeutuksessa näkymättömät oppilaat ovat alkaneet menestyä etäopetuksen myötä. On huomionarvoista, että kyselyn kysymystenasetteluilla voi olla vaikutusta siihen, miten usein eri diskurssit aktivoituvat aineistossa. Taulukko 6 havainnollistaa diskurssien aktivoitumista eri kysymysten vastauksissa.

TAULUKKO 6. Diskurssien aktivoituminen kysymyksittäin.

<b>Diskurssien aktivoituminen kysymyksittäin</b>	Vuorovaikutus-diskurssi	Eloton vaikuttaja -diskurssi	Kuormittuneet opettajat -diskurssi	Kontrolloimattomat oppilaat -diskurssi	Erilaiset oppilaat -diskurssi	Hiljaiset hyötyjät -diskurssi
6. Miten koronapandemia on vaikuttanut työhösi?	16	30	35	19	19	1
8. Millaista etäopetus on opettajan näkökulmasta? Perustele.	23	25	17	23	19	19
9. Mitä hyviä puolia etäopetuksessa on?	6	17	4	6	4	24
10. Mitä huonoja puolia etäopetuksessa on?	44	3	12	20	18	1
<b>Yhteensä</b>	89	73	68	68	51	45

Kysymys 6 (*Miten koronapandemia on vaikuttanut työhösi?*) aktivoi eniten kuormittuneet opettajat -diskurssia (35 kertaa) sekä eloton vaikuttaja -diskurssia (30 kertaa). Monivalintakysymyksen 7. (*Millaista etäopetus on opettajan näkökulmasta?*) jatkokysymyksen (*Perustele edellinen vastauksesi muutamalla virkkeellä.*) vastauksissa eloton vaikuttaja -diskurssi aktivoituu diskursseista eniten (25 kertaa). Koska elottomat vaikuttajat *koronapandemia* ja *etäopetus* ovat kysymyksissä 6 ja 8 subjekteina, ei ole sinänsä yllättävää, että eloton vaikuttaja -diskurssi aktivoituu usein juuri näiden kysymysten vastauksissa.

Kysymyksen 9 (*Mitä hyviä puolia etäopetuksessa on?*) vastauksissa yleisin on hiljaiset hyötyjät -diskurssi, joka aktivoituu kysymyksen vastauksissa 24 kertaa. Hiljaisten oppi-

laiden menestyminen nähdään siis hyvin usein etäopetuksen hyvänä puolena. Kysymyksen 10 (*Mitä huonoja puolia etäopetuksessa on?*) vastauksissa yleisin diskurssi on vuorovaikutusdiskurssi, joka aktivoituu kysymyksen vastauksissa 44 kertaa. Diskurssin yleisyys juuri tämän kysymyksen vastauksissa selittyy sillä, että monet vastaajat ilmaisevat vuorovaikutuksen vähenemisen tai sen puutteen olevan etäopetuksen huono puoli.

Seuraavaksi esittelen aineistosta eristämäni diskurssit alaluvuittain yleisyysjärjestyksessä. Vertailen analyysiani myös muihin tutkimuksiin, erityisesti Ahlgrenin (2022) opettajien pandemia-aikaisia representaatioita ja diskursseja suomalaisissa uutisteksteissä käsittelevään pro graduun sekä Ahsolan (2022) Ylen uutisten kommenttien etäopiskeludiskursseja käsittelevään kandidaatintutkielmaan. Luvussa 4.7. kerron tiivistetysti diskurssianalyysini tuloksista ja vertailen niitä muihin tutkimuksiin.

Olen havainnollisuuden vuoksi merkinnyt aineistoesimerkkeihin, millä kouluasteella ja missä tehtävässä kulloinkin kyseessä olevan vastauksen kirjoittanut informantti työskentelee. Osa vastaajista on vastannut monivalintakysymyksissä kohtaan ”muu, mikä”, jolloin ammattinimike on siinä muodossa, jossa informantti sen on ilmaissut.

#### 4.1. Vuorovaikutusdiskurssi

Yleisin aineistossa aktivoituvista diskursseista on vuorovaikutusdiskurssi. Diskurssi aktivoituu 89 vastauksessa. Vastauksissa korostuu vuorovaikutuksen ja kohtaamisen merkitys opetuksessa. Aineistossa nousee esille se, että hyvä vuorovaikutus on yleisesti tärkeä arvo ja onnistuneen opetuksen kulmakivi. Useat vastaajat kokevat etäopetuksen vähentävän tai hankaloittavan vuorovaikutusta oppitunneilla. Vuorovaikutusdiskurssin voi rinnastaa Ahsolan (2022) tutkimuksen yhteisöllisyysdiskurssiin, jossa etäopiskelu merkityksellistetään yhteisöllisyyteen kielteisesti vaikuttavaksi tekijäksi. Ahsolan aineistossa ihmisten välisen kommunikaation ilmaistaan heikentyneen etäopiskelun johdosta, mikä vaikeuttaa yhteydenpitoa toisiin opiskelijoihin. (Ahsola 2022: 14.)

Vuorovaikutusdiskurssissa nousee esille se, että yleensä opettajat kokevat, että oppilailta on valta päättää, onko etäopetus vuorovaikutteista vai ei. Jos oppilaat pitävät mikrofonin ja kameran kiinni, vuorovaikutusta ei synny. Toisaalta jotkut vastaajat kertovan

etäopetuksen mahdollistaneen oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen yksityisissä videopuheluissa, siinä missä luokkatilanteessa kaikkien yksilölliseen kohtamiseen ei välttämättä ole mahdollisuutta.

Taulukkoon 7 olen koonnut Faircloughin mallin (Fairclough 1989: 110–112) sanaston tasoa mukaillen aineistossa esiintyvää sanastoa, joka aktivoi vuorovaikutusdiskurssia. Olen taulukoinut diskurssia aktivoivat verbit, substantiivit ja adjektiivit. Tiedostan, että muidenkin sanaluokkien sanat aktivoivat diskursseja. Esimerkiksi aineistossa taajaan esiintyvät pronominit *kaikki*, *kukaan* ja *kukin* osallistuvat eri diskurssien aktivoitumiseen, mutta ne eivät yksittäisinä kielenpiirteinä herätä diskurssia, toisin kuin esimerkiksi substantiivi *vuorovaikutus* tai adjektiivi *yhteisöllinen*. Taulukkoon kokoamani sanasto tuo kuitenkin näkyväksi keskeisimmät vuorovaikutusdiskurssia aktivoivat yksittäiset kielenpiirteet.

Verbit ovat usein monimerkityksisiä, ja eri merkityksissä samat verbit voivat saada erilaisia täydennyksiä (VISK 2008 § 449). Siksi olen ottanut mukaan taulukon verbeihin myös täydennykset, jos ne ovat merkityksen kannalta oleellisia, kuten ilmauksessa *nähdä kasvojen*. Olen niin ikään merkinnyt taulukkoon myös substantiivit ja niiden määritteet ja täydennykset yhtenä kokonaisuutena tapauksissa, joissa kokonaisuus on merkityksen kannalta oleellinen (esimerkiksi *vähentynyt opiskelijakontakti*). Substantiivin määritteitä ja täydennyksiä kutsutaan laajennuksiksi. Ne ovat ilmauksia, joilla luonnehditaan ja täsmennetään substantiivin kuvaamia asioita tai olioita (VISK 2008 § 562.)

TAULUKKO 7. Vuorovaikutusdiskurssia aktivoiva sanasto.

Sanaluokka	Kielenaineokset
Verbit täydennyksineen	<i>eristäytyä, hiipua, kaatua päälle, kehdata, kuulla, kärsiä, nähdä kasvotusten, osallistua, passivoitua, pelätä, pitää (kamerat ja mikit) kiinni, poteroitua, puhua, puuttua, päästä keskustelemaan, tuntea, vaikuttaa kielteisesti, vastata, viitata, vähentää</i>
Substantiivit määritteineen ja täydennyksineen	<i>aktiivisuus, chattiemäntä, etäisyydet, fyysinen luokka, henkilökohtaiset kontaktit, huumori, hyvinvointi, ilmaisutaito, ilme, ilmekontakti, kamera, kavereiden näkeminen, kohtaaminen, kokoontumisrajoitukset, kollegat, kollegiaanisuus [sic!], kommunikaatio, kontaktilaji, kontaktitunti, koronarajoitukset, maskit, monologi, opettajajohtoisuus, opiskelijat, pari- ja ryhmätyöt, puhetyö, ryhmäytyminen, tiimi, toiminnallisuus, työkaverit, viestintä, vuorovaikutus, vuorovaikutustaidot, vähentynyt opiskelijakontakti, yhteistoiminta, yhteisöllisyys, yksinpuhelijat</i>
Adjektiivilausekkeet	<i>aito, arka, elävä, flegmaattinen, fyysisesti läsnä oleva, haastava, inhimillinen, keskinäinen, kurja, passiivinen, puutteellinen, suullinen, yhteinen, yhteisöllinen, yhtenäinen, yksinäinen, vuorovaikutteinen</i>

Vuorovaikutusdiskurssia aktivoivia verbejä ovat muun muassa ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyvät verbirakenteet, kuten *nähdä kasvotusten*, *osallistua* ja *vastata*. Lisäksi joukossa on merkitykseltään useimmiten kielteisiä verbirakenteita, kuten *passivoitua*, *pelätä*, *eristäytyä*, *kärsiä* ja *vaikuttaa kielteisesti*. Viimeksi mainituilla verbeillä ilmaistaan etäopetuksen negatiivista vaikutusta vuorovaikutukseen. Vuorovaikutusdiskurssia aktivoivat henkilöihin viittaavista substantiiveista *kollegat*, *työkaverit*, *yksinpuhelijat*, *opiskelijat* ja *chattiemäntä*. Monet substantiivit esiintyvät aineistossa järjestelmällisesti monikossa, joten olen merkinnyt ne taulukkoonkin monikkomuodossa. Abstrakteihin asioihin viittaavia substantiiveja ovat muun muassa *vuorovaikutus*, *puhetyö*, *aktiivisuus*, *yhteisöllisyys* ja *viestintä*. Vuorovaikutusdiskurssia aktivoivia adjektiiveja ovat muun muassa vuorovaikutukseen liittyvät *vuorovaikutteinen*, *suullinen* ja *yhteisöllinen* ja vuorovaikutuksen puuttumista ilmaisevat *passiivinen*, *puutteellinen*, *kurja* ja *yksinäinen*. Substantiivit ja adjektiivit ovat taulukossa nominatiivissa ja verbit perusmuodossa, vaikka ne aineistossa esiintyvätkin eri muodoissa.

Seuraavaksi analysoin sanojen diskursiivista merkitystä ja semanttisia tehtäviä tarkemmin, kun esittelen niitä kontekstissaan laajempien aineistoesimerkkien kautta. Esimerkkien kautta tarkastelen diskurssia kieliopillisella ja laajemmalla tekstin tasolla (Fair-

clough 1989: 111). Vastauksissa toistuu näkemys, jonka mukaan etäopetus vaikuttaa vuorovaikutukseen negatiivisesti. Esimerkissä (1) informantti kuvaa vuorovaikutuksen *kärsineen* koronan myötä. Myös esimerkissä (2) kontakti ja vuorovaikutus *kärsivät*. Informantti käyttää kuvainnollista ilmaisua *kukin poteroituu omiin oloihin* kuvaamaan sitä, miten etäopetuksessa kaikki ovat yksin kotona ilman ihmiskontakteja.

- (1) *Opetukseen korona tietysti vaikutti etäaikana siten, että vuorovaikutus kärsi hurjasti. Korona on tuonut myös tietynlaista pelkoa tulevaa kohtaan.* (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)
- (2) *Kontakti ja vuorovaikutus kärsivät. Kukin poteroituu omiin oloihin. Päivä menee hyvin tiiviisti koneen äärellä, ruokailuineennpäivineen.* (vieraiden kielten opettaja, lukio)

Verbi *kärsiä* tarkoittaa esimerkeissä (1 ja (2) jonkin epäedullisen vaikutuksen alaisena olemista (Kielitoimiston sanakirja 2022 s. v. *kärsiä*). Korona on esimerkissä (1) aiheuttaja, aktiivinen toimija, jolla on negatiivinen vaikutus vuorovaikutukseen. *Vuorovaikutus* ja esimerkissä (2) myös *kontakti* taas ovat elollisen olion tapaan kokijan tai uhrin roolissa. Vastauksessa (2) metaforinen ilmaus *poteroitua omiin oloihin* rakentaa diskurssia, jossa koronapandemia vertautuu sotaan ja armeijaan. *Poteroitua* on osa armeijatai sodadiskurssia; *potero* on esimerkiksi taistelijan tai aseiden suojaksi maahan kaivettava kuoppa (KS 2022 s. v. *potero*). Koronapandemian vuoksi tehtävät turvallisuustoimet voidaan nähdä puolustautumisena ja taistelemisena vihollista, koronaa, vastaan.

Esimerkissä (3) informantti kertoo etäopetuksen myötä muuttuneesta vuorovaikutuksesta. Esimerkissä (4) taas korkeakouluopettaja kuvaa, että opiskelijat jäävät etäiseksi ja kasvottomiksi lukuun ottamatta opinnäytetyöohjattavia.

- (3) *Toisaalta iso osa vuorovaikutteisuudesta jää pois tai muuttaa muotoaan. Etäopetuksessa ei voi opettaa kaikkia asioita niillä tavoin kuin tahtoisi, mutta toki se on menetelmä, joka on tullut jäädäkseen.* (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, ammattikoulu)
- (4) *Opiskelijat jäävät etäisiksi, eikä kaikille muodostu mielessä kasvoja, kun monet pitävät aina kamerat kiinni. Melkeinpä vain omat opinnäytetyöohjattavat tuntee hieman paremmin.* (yliopettaja, ammattikorkeakoulu)

Esimerkissä (3) vastaaja toteaa, että iso osa vuorovaikutuksesta *jää pois* tai *muuttaa muotoaan*. *Jää* kuuluu aspektuaalisiin tilaverbeihin, jotka ilmaisevat odottamista, jäämistä ja pysymistä (Pajunen 2001: 118). Kun verbi saa täydennyksen *pois*, sen mer-

kitys viittaakin asiantilan muuttumiseen. Lausuma *muuttaa muotoaan* ilmaisee niin ikään sitä, että jostakin tulee toisenlainen kuin se on ollut (KS 2022 s. v. *muuttaa*). Ilmaus *iso osa vuorovaikutteisuudesta* presupponoi, että vuorovaikutusta kuitenkin on jonkin verran myös etäopetuksessa. Vastaaja tavallaan mukautuu tilanteeseen: vaikka etäopetus ei toimi kaikilta osin, hän kuvaa etäopetusta virkkeellä *toki se on menetelmä, joka on tullut jäädäkseen*. Esimerkissä (4) esiintyy myös verbi *jäädä*: opettaja-opiskelijasuhte ei kehity etäaikana normaaliin tapaan vaan säilyy jossakin tietyssä tilassa (KS 2022 s. v. *jäädä*). Vastaaja käyttää nollapersoonaa, mutta hän viittaa omiin subjektiivisiin kokemuksiinsa, mikä ilmenee muun muassa sanoista *mielessä* ja *omat*. Esimerkissä *monet* viittaavat opiskelijoihin, jotka ovat aktiivisia toimijoita: koska he itse pitävät kamerat kiinni, opettaja ei opi tuntemaan heitä.

Myös esimerkeissä (5) ja (6), nousee esille se, että oppilaat eivät pitäneet tunneilla mikrofoneja ja kameroita auki, mikä heikensi vuorovaikutusta tunneilla. Esimerkissä (6) vastaaja kokee, että opettajan yksinpuhelu on kiusallista.

- (5) *vuorovaikutus* oppilaiden kanssa vähenee, kun kaikki pitävät **kamerat ja mikit** kiinni (maantieteen opettaja, yläkoulu)
- (6) **kukaan (100%) oppilaista (yläkouluilaisia)** ei suostunut pitämään **kameraa** auki ja opetuskeskusteluun osallistui **vain muutama oppilas** kultakin luokalta. Tästä oli tullut jotenkin varkain koulun (?) tapa, ja **se** ei muuttunut, joten **oppituntien pitäminen "verkossa vuorovaikutteisena"** muuttui hyvin pian kiusalliseksi. (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)

Esimerkissä (5) *vuorovaikutus* on päälauseessa subjekti, mutta sen semanttisen roolin voi tulkita olevan patientti: siihen kohdistuu ryhmän (*kaikki*) toiminnan vaikutus (Alho & Kauppinen 2017: 175). Oppilaat, joihin viitataan pronomiinilla *kaikki*, ovat siis esimerkissä aktiivisia toimijoita, joiden toiminta kohdistuu *kameroihin* ja *mikkeihin* ja välillisesti vaikuttaa vuorovaikutukseen. *Kamera* ja *mikki* voidaan tulkita semanttisesti välineiksi (Alho & Kauppinen 2017: 175). Myös esimerkissä (6) oppilaat ovat aktiivisia toimijoita. Totaalisuutta ilmaiseva pronomini *kukaan* ja tilastollinen ilmaus *100%* korostavat sitä, että yksikään oppilas ei pitänyt kameraa auki (KS 2022 s. v. *kukaan*). Predikaattiverbi *ei suostunut pitämään* implikoi, että opettaja on pyytänyt tai vaatinut oppilaita avaamaan kameran, mutta oppilaat eivät *suostuneet* eli eivät hyväksyneet opettajan pyyntöä (KS 2022 s. v. *suostua*).



Ylipäättään yhteyden saaminen oppilaisiin koettiin vastauksissa vaikeaksi. Esimerkissä (7) informantti kuvailee, että ei saanut osaa oppilaista *meettiin* eli ryhmätapaamiseen mutta sai heidät *sentään* vastaamaan Whatsapp-viesteihin.

- (7) *Oppilaiden kanssa vuorovaikutus ja oppimisentason seuranta oli vaikeaa. Osaa oppilaista en saanut meettiin kertaakaan. Watsappiin sentään vastasivat.* (luokanopettaja, alakoulu)

Lauseessa *osaa oppilaista en saanut meettiin kertaakaan* opettaja on oppilaisiin vaikuttava toimija, joka kuitenkin epäonnistuu toiminnassaan. Verbi saada on tässä kontekstissa merkityksessä 'onnistua tekemään jotakin' (KS 2022 s. v. *saada*). Vastauksen toimijaminä (Pälli 2003: 63) tulee esille implisiittisesti nollapersoonana (*oli vaikeaa*) ja yksikön ensimmäisen persoonan imperfektin kieltoimuotona (*en saanut*).

Esimerkissä (8) vastaaja käyttää suullisesta vuorovaikutuksesta ilmausta *elävä suullinen viestintä*. Erityisesti adjektiivin *elävä* voi liittää positiivisia merkityksiä, kuten 'virkeä', 'eloisa' tai 'todellinen' (KS 2022 s. v. *elävä*). Vastaajan voi tulkita pitävän vuorovaikutusta tärkeänä arvona opetuksessa.

- (8) *Kieltenopetuksessa elävä suullinen viestintä on olennainen osa opetusta. Etäopetuksessa se oli ongelma, opiskelijat passivoituivat ja väittivät mikkiensä rikkoutuneen jotta pääsivät puhumasta tietokoneen välityksellä.* (vieraiden kielten opettaja, lukio)

Esimerkissä (8) *opiskelijat* ovat aktiivisia toimijoita. Verbi *väittää* ilmaisee totena esittämistä tai vakuuttamista (KS 2022 s. v. *väittää*). Esimerkissä verbiin *väittää* liittyy implikaatio, että oppilaat eivät opettajan mielestä puhu totta. Vastauksesta voi tulkita, että etäopetuksessa puhuminen on oppilaiden mielestä lähtökohtaisesti vältettävä ja epämieluisuinen asia. Ilmaus *päästä puhumasta* on niin sanotun estymismuotin mukainen. MA-infinitiivin elatiivissa ilmenee kielteinen implikaatio, että tarkoitettu entiteetti ei (enää) ole jossakin. Infinitiivilausekkeen tarkoittama toiminta, tässä tapauksessa puhuminen tietokoneen välityksellä, jää toteutumatta. (VISK 2008 § 479.)

Vastauksissa tulee esille myös opettajan työn yksinäisyys etäopetusaikana, kuten esimerkeissä (9) ja (10). Esimerkissä (9) vuorovaikutusdiskurssia aktivoivat adjektiivi *yksinäinen* sekä ilmaus *kollegojen tukea ja näkemistä*. Vuorovaikutusdiskurssi aktivoituu myös aineiston vajaissa virkkeissä ja muutaman sanan muistiinpanomaisissa vastauksis-

sa. Esimerkissä (10) diskurssia aktivoivat muun muassa ilmaukset *sosiaalisten kontaktien puute* ja *kollegiaanisuuden puute* sekä ilmaus *fyysisesti läsnä*.

- (9) *Työ saattaa olla yksinäistä. Etäjaksolla kaipasin kollegojen tukea ja näkemistä.* (liikunnan ja terveystiedon lehtori, yläkoulu)
- (10) - *sosiaalisten kontaktien puute*  
 - *kollegiaanisuuden puute*  
 - *en koe voivani "lukea" opiskelijaa, kun en ole hänen kanssaan fyysisesti läsnä, eli opiskelijan todellinen olo/tila jää näkemättä* (vastaava opettaja, vapaa sivistystyö)

Esimerkin (9) verbi *saattaa* presupponoi, että työ (etäopetuksessa) voi olla yksinäistä, mutta ei välttämättä ole sitä (KS 2022 s. v. *saattaa*). Seuraava virke ja erityisesti verbi *kaivata* kuitenkin osoittaa, että vastaaja itse ikävöi työtovereitaan (KS 2022 s. v. *kaivata*). Esimerkissä (10) informantti kokee, ettei etänä koe voivansa "lukea" opiskelijaa. Lainausmerkissä olevalla verbillä vastaaja tarkoittanee 'tulkitsemista' (KS 2022 s. v. *lukea*). Oppilaantuntemus ja tunnetilojen tulkitseminen jää ikään kuin vajaaksi, kun lähikontakti puuttuu. Kielteinen ilmaus *en koe voivani* kuvastaa vastaajan vajavaisia mahdollisuuksia vaikuttaa tilanteeseen (KS 2022 s. v. *voida*).

Vastauksissa ilmenee myös vähemmistöön jäävä näkemys, jonka mukaan etäopetus jopa paransi vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Esimerkissä (11) lukion opinto-ohjaaja mainitsee etäkontaktin sopivan hyvin oppilaiden yksilölliseen ohjaamiseen ja kuvailee etänä kohtaamista *intensiivisemmäksi*.

- (11) *Yksilöohjaukseen etäkontakti sopii hyvin. Kohtaaminen on samalla intensiivisempää kuin lähinä, mutta toisaalta ruutu antaa pienen etäisyyden, jolloin ohjattavan on helpompi "antautua" ohjaustilanteelle. Monesti koulussa oven läpi kuuluu hälinää, opiskelija istuu takki päällä ja reppu sylissä kiireisen oloisena, kun etänä istunto on rauhallisempi.* (opinto-ohjaaja, lukio)

Esimerkin (11) vastaaja ikään kuin asettaa vastakkain tilanteet, joissa opettaja on rauhallisesti oppilaan kanssa kaksin etäyhteydessä, sekä lähiopetuksen luokkahuonetilanteet, joihin liitetään muun muassa sanat *hälinä* ja *kiireinen*. *Ruutu* on esimerkissä eloton vaikuttaja (ks. alaluku 4.2.), joka *antaa* pienen etäisyyden. Verbiin *antaa* voi liittää positiivisia merkityksiä ('myöntää', 'suoda', 'sallia'), ja se implikoi, että *pieni etäisyys* on hyvä asia (KS 2022 s. v. *antaa*). Myös *ohjaustilanne* on eloton vaikuttaja, jolle kokijan roolissa oleva ohjattava *antautuu*. Verbi *antautua* on aiemmin mainitun *poteroitumisen*

tavoin sotametafora, joka tarkoittaa kirjaimellisesti muun muassa 'vastarinnasta luopumista' ja kuvainnollisesti 'alistumista', 'taipumista' tai 'suostumista' (KS 2022 s. v. *antautua*). Luokkahuonetilanteessa opiskelija taas esitetään yleistetysti aktiivisena toimijana, jonka olemus viestii kiireisyyttä ja välinpitämättömyyttä. Vastaaaja siis antaa etäkontaktista ikään kuin intiimimmän kuvan, jossa ohjattava voi omistautua tilanteelle ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä.

Vuorovaikutusdiskurssissa nousee esille se, että opettajien mielestä vuorovaikutuksella on opetuksen onnistumisen kannalta keskeinen merkitys, oltiin sitten etä- tai lähiopetuksessa. Opettajalla itsellään nähdään olevan etäopetuksessa vähän vaikutusvaltaa vuorovaikutuksen aikaansaamisessa: jos oppilaat pitävät kamerat ja mikrofonit kiinni, vuorovaikutusta ei synny. Myös kollegoiden tuki ja seura koetaan vastauksissa merkitykselliseksi asioiksi, jotka etäopetuksessa puuttuvat.

Useissa aiemmissa etäopetukseen ja koronaan liittyvissä tutkimuksissa tulee ilmi vähentyneen vuorovaikutuksen vaikutus opiskelijoiden hyvinvointiin. Essi Pitkänen (2021: 42) esittelee pro gradussaan yksinäisyyden diskurssin, jossa etenkin opetuksen ja muun opiskelijatoiminnan siirtymisen verkkoon nähtiin lisäävän korkeakouluopiskelijoiden yksinäisyyden kokemusta. Karhun (2022: 28) mediatutkimuksen tulokset kertovat eristäytymisen muista ja arkielämän muuttumisen lisänneen nuorten ahdistusta. Myös Risasen (2021: 34) tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat sosiaalisten kontaktien ja vertaistuen vähenemisen kuormitusta aiheuttavana ja voimavaroja heikentävänä asiana. Samankaltaisia tuloksia on saanut Tiia Toivonen (2021: 28) psykologian pro gradussaan, jossa hän käsittelee korkeakouluopiskelijoiden opiskeluhyvinvoinnin kehitystä korona-aikana. Vuorovaikutusdiskurssi siis toistuu paitsi omassa aineistossani, myös useissa aiemmissakin tutkimuksissa. Diskurssissa korostuu erityisesti vähentyneen vuorovaikutuksen haittojen näkökulma.

#### 4.2. Eloton vaikuttaja -diskurssi

Toiseksi yleisimmässä aineistossa aktivoituvassa diskurssissa eloton olio on semanttisesti aiheuttajan roolissa. Elottomia vaikuttajia esiintyy muitakin diskursseja aktivoivassa kontekstissa, mutta diskurssin taajan esiintymisen vuoksi koin tarpeelliseksi eristää

eloton vaikuttaja -diskurssin omaksi diskurssikseen. Diskurssi aktivoituu 73 vastauksessa. Diskurssille ominaista on elottoman entiteetin elollistaminen eli personifointi.

Shoren (2020: 301) mukaan myös eloton subjekti voidaan esittää toimijana eli prosessin aikaansaajana, joka vaikuttaa tulokseen tai kohteeseen. Shore käyttää käsitettä representatiivinen metafora kuvastamaan muun muassa sellaista ilmiötä, jossa eloton toimija esitetään metaforiseksi toimijaksi eli materiaalisen maailman muutoksen aikaansaajaksi (Shore 2020: 360). Aineistossa esiintyviä elottomia vaikuttajia ovat muun muassa *etäopetus, korona, netti ja tekniikka*. Elottoman vaikuttajan toiminta nähdään aineistossa yleensä jollain tavalla epätoivottavana tai muuten negatiivisena, mutta jotkut vastaajat kokevat esimerkiksi etäopetuksella olevan myös positiivisia vaikutuksia. Alho ja Kauppinen käyttävät termiä syy tai aiheuttaja kuvaamaan semanttista roolia, jossa jokin – usein eloton – aiheuttaa jotakin, mutta ei toimi tietoisesti (Alho & Kauppinen 2017: 176). Elottomat vaikuttajat ovatkin usein aineistossa tällaisessa aiheuttajan roolissa.

Olen taulukoinut diskurssia aktivoivat kielenpiirteet Faircloughin (1989: 110–112) mallia mukaillen samalla periaatteella kuin alaluvussa 4.1. Esittelen taulukossa 8 eloton vaikuttaja -diskurssia aktivoivat keskeisimmät verbit ja substantiivit. Adjektiivit toimivat eloton vaikuttaja -diskurssissa lähinnä kiteytyneinä substantiivien määritteinä, kuten termissä *digitaalinen pedagogiikka*. Siksi en ole luokitellut adjektiiveja omaan kategoriinsa.

TAULUKKO 8. Eloton vaikuttaja -diskurssia aktivoiva sanasto.

Sanaluokka	Kielenaineokset
Verbit ja verbirakenteet	<i>edistyä, haitata, jäädä, kaatua päälle, kasvaa, kiihdyttää, laskea, laulaa, lisääntyä, muuttua, nopeuttaa, tuoda, pakottaa, pakottaa mieltimään, pakottaa muuttamaan, pettää, pätkiä, roiskua, vaihdella, vaikeuttaa, vaikuttaa, vapautua, vähentyä, väsyä</i>
Substantiivit määritteineen	<i>digiloikka, digitaalinen pedagogiikka, digitaidot, eritteet, etäopetus, etäopetusaika, etäopetusjaksot, hallitus, homma, kollegiaanisuus (sic!), korona, koronaturvallisuus, koulutuksen järjestäjä, kuormittavuus, liikunta, maskit, muutos, netti, niska- ja hartiavaivat, ohjeet, opetus, palaveeraaminen, poissaolot, päivät, rajoitukset, ruutu, seinät, silmät, stressi, tauot, Teams-yhteydet, tekniikka, teknologia, työ, työsuojeluilmoitus, välituntivalvonnat, yhteys, yleinen väsymys, ylimääräinen häly</i>

Eloton vaikuttaja -diskurssia aktivoivia elottomaan vaikuttajaan viittaavia substantiiveja ovat muun muassa *stressi*, *etäopetus*, *korona*, *työ* ja *muutos*. Diskurssille ominaista on, että agentin roolissa olevalla elottomaan entiteettiin viittaavalla substantiivilla on jonkinlainen vaikutus elolliseen kohteeseen, usein vastaajaan (opettajaan) itseensä tai yleisesti opettajiin tai oppilaisiin, kuten esimerkiksi lausumassa *etäopetus sai toiset oppilaat kukoistamaan ja toiset kärsimään*. Näen diskurssissa yhtäläisyyksiä Ahlgrenin (2022) esittelemään opettajarepresentaatioon, jossa opettajat ovat toiminnan kohteina. Ahlgrenin aineistossa toimijoina ovat elottomat tarkoitteet, kuten *koulut* ja *kunnat*. Joissain tapauksissa taas toimija on häivytetty esimerkiksi passiivin avulla. (Ahlgren 2022: 22.) Ahlgren nimeää tutkimuksessaan myös pandemiadiskurssin. Ahlgrenin pandemiadiskurssiin liittyvät koronaviruksen ja sen aiheuttaman pandemian vaikutukset opettajien elämässä ja arjessa. Pandemian vaikutukset ilmenevät erityisesti etäopetuksesta ja sen järjestämisestä kirjoitettaessa. (Ahlgren 2022: 33.) Samankaltainen on myös Ahsolan (2022) esittelemä haittadiskurssi, jossa etäopiskelu merkityksellistetään erilaisten yksilötason haittojen aiheuttajaksi (Ahsola 2022: 10).

Sellaiset eloton vaikuttaja -diskurssia aktivoivat verbit, kuten *muuttua*, *lisääntyä* ja *vähentyä* ovat muuttumisjohdoksia. Niistä osa on merkitykseltään refleksiivisiä, jolloin muutoksen aiheuttaa agenttiivinen toimija itselleen, kohdistuen kantaverbin kuvaaman teon tai toiminnan itseensä (esimerkiksi *digitaalinen pedagogiikkani on edistynyt*). Subjekti on tällöin rooliltaan agentti ja samalla patientti. Jos taas muutoksen aiheuttajana ei ole verbin subjektitarkoite, verbijohdos on merkitykseltään automatiivinen. Tällöin subjektitarkoite ei ole agenttiivinen, vaan edustaa muutoksen kannalta toimimatonta osallistujaa, sen läpikävijää (esimerkiksi *työ on muuttunut*). Koituvan muutoksen mahdollista aiheuttajaa tai syytä ei johdoksen yhteyteen yleensä laiteta näkyviin. (VISK § 334.)

Eloton vaikuttaja -diskurssia aktivoivia tyypillisiä verbejä ovat muun muassa *vaikeuttaa*, *vaikuttaa* ja *pakottaa*. Tällaiset verbit ovat merkitykseltään kausatiivisia. Tällöin aktiivinen aiheuttaja kohdistaa toimintansa johonkin toiseen entiteettiin ja tästä seuraa muutos, joka koskee tätä toista entiteettiä. Kausatiivisuudella tarkoitetaan väljästi määriteltynä semanttista ominaisuutta, joka voi olla johdoksella tai muulla kausatiivista tilannetta ilmaisevalla verbillä. (VISK § 463.) Seuraavaksi analysoin diskurssia aktivoivia kielenpiirteitä kieliopin ja tekstin tasolla (Fairclough 1989: 111) aineistoesimerkkien kautta.

Esimerkeissä (12) ja (13) etäopetus on lauseessa subjektina. Etäopetus on aiheuttaja, joka *pakottaa* muuttamaan toimintaa.

- (12) *Totta kai kaikki uusi ja erilainen kuormittaa aluksi. Etäopetus pakotti kuitenkin meidät kaikki muuttamaan opetusta ja miettimään sitä uudella tavalla.* (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)
- (13) *Etäopetus pakottaa oppilaat ja perheet kantamaan vastuuta koulunkäynnistä.* (luokanopettaja, alakoulu)

Ilmaus *me kaikki* tarkoittanee esimerkissä (12) kaikkia opettajia ja sen voi tulkita yhteisöllisyyttä ja *me*-henkeä rakentavaksi. *Pakottamiseen* liittyy ajatus siitä, että tekemisen kohde, ryhmä *me kaikki*, on saatettu tekemään jotain vastoin omaa tahtoaan. Kielitöimiston sanakirjan mukaan *pakottaa* tarkoittaa sitä, että joku tai jokin laitetaan väkisin tai pakolla tekemään jotain. (KS 2022 s. v. *pakottaa*). *Pakottaa*-verbillä on negatiivinen konnotaatio, mutta *opetuksen muuttamiseen* ja sen *miettimiseen uudella tavalla* voi nähdä sisältyvän myös positiivisia merkityksiä. Esimerkissä (12) etäopetus on aktiivinen toimija, joka *pakottaa* ryhmän toimimaan tietyllä tavalla. Toisin kuin esimerkissä (12), esimerkissä (13) pakottamisen kohteena ovat *oppilaat* ja *perheet*.

Oppilaiden ja vanhempien pakollisen vastuunkantamisen voi myös nähdä olevan positiivinen ilmiö, vaikka pakollisuuteen liittyikin ajatus vasten tahtoa tekemisestä. Eloton vaikuttaja -diskurssille ominaista on, että ihmisryhmä on ikään kuin yhtenä rintamana elottoman vaikuttajan edessä. Pällin (2003: 44) mukaan diskursiivinen ja dialoginen käsitys minän rakentumisesta voidaan liittää yksilön ja ryhmän suhteeseen sen kautta, että 'me' on yksi minän keskeinen rakentaja. Ryhmien kautta minä rakentuu sosiaalisiksi minäksi (Pälli 2003: 44), aivan kuten esimerkissä (12) vastaaja hahmottaa itsensä osaksi laajempaa opettajien yhteisöä. Diskursseilla on kyky rakentaa identiteettejä – käsityksiä itsestä, toisista ja ihmisten välisistä suhteista (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 89). Eloton vaikuttaja -diskurssissa vastaajat ikään kuin rakentavat kuvaa itsestään osana opettajien rintamaa, joka sinnittelee muutosten keskellä.

Esimerkissä (14) etäopetukseen joutumisen nähdään olevan koronan toiminnan tulosta. Korona on *tuonut mukanaan* etäopetusta ja *pakottanut* ottamaan uusia opetusvälineitä käyttöön, minkä vastaaja näkee toisaalta olevan myös positiivista. Kuten esimerkeissä

(12) ja (13) tuli ilmi, *pakottamiseen* liittyy kuitenkin negatiivinen merkitys: joku laiteetaan väkisin tekemään jotain (KS 2022 s. v. *pakottaa*).

- (14) ***Korona on tuonut mukanaan etäopetusta ja pakottanut ottamaan käyttöön uusia opetusvälineitä, mikä ei ole ollut huono asia.*** (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)

Esimerkissä (14) *mukanaan*-täydennyksen saava *tuoda*-verbi ilmaisee aiheuttamista (KS 2022 s. v. *tuoda*). *Tuoda mukanaan* -ilmauksen semantiikkaan liittyy ajatus siitä, että etäopetukseen on ikään kuin vain päädytty tahattomasti, kenenkään tahdosta riippumattomasti. Korona on eloton aiheuttaja, joka ei kuitenkaan toimi tietoisesti (Alho & Kauppinen: 176). Etäopetus on ikään kuin koronan sivutuotteena ilmaantunut seuraus. *Etäopetus* on esimerkissä partitiivissa. Partitiiviin kuuluu yleensä rajaamattomuuden merkitys; rajaamattomuus voi tarkoittaa indefiniittistä määrää, joukkoa tai ainetta tai sitä, että tilanne esitetään päätepisteettömänä (VISK 2008 § 1234). Etäopetus on esimerkissä rajaamaton ilmiö, jonka laajuus ja päätepiste jäävät tuntemattomiksi.

Esimerkissä (15) etäopetuksen eri puolet sekä oppilaat asetetaan vastakkain: toisiin oppilaisiin sillä on positiivinen vaikutus, kun taas toisille se aiheuttaa kärsimystä. Esimerkissä (16) etäopetuksella taas nähdään olleen luokkaan positiivinen, yhteisöllisyyttä lisäävä vaikutus.

- (15) ***Etäopetus saa toiset oppilaat kukoistamaan ja toiset kärsimään.*** (luokanopettaja, alakoulu)  
 (16) ***Etäopetus hioi luokasta yhtenäisen tiimin.*** (luokanopettaja, alakoulu)

Oppilaat ovat esimerkissä kokijan roolissa. Affektiiviset verbivalinnat luovat vastakkainasettelua. Esimerkissä (15) verbillä *kukoistaa* on tässä kontekstissa metaforinen merkitys: Kielitoimiston sanakirja määrittelee verbin tarkoittavan kuvainnollisesti 'olla elinvoimainen' tai 'voimakas' tai 'menestyä erinomaisesti' (KS 2022 s. v. *kukoistaa*). Verbi korostaa positiivista vaikutusta, menestystä, jonka etäopetus saa joissain oppilaisissa aikaan. Verbi *kärsiä* sen sijaan tarkoittaa ruumiillisen tai sielullisen kivun tai tuskan tuntemista ja jonkin epäedullisen vaikutuksen alaisena olemista (KS 2022 s. v. *kärsiä*). Esimerkissä (16) sanotaan etäopetuksen *hioneen luokasta yhtenäisen tiimin*. Hiomisella tarkoitettaneen tässä yhteydessä 'kehittämistä' tai 'viimeistelyä' (KS 2022 s. v. *hioa*).

Esimerkin voi tulkita niin, että luokka on jo kenties aiemmin ollut yhtenäinen, mutta etäopetuksen ansiosta yhteishenki on ennestään parantunut.

Vastauksissa tulee esille kokemus siitä, että jatkuvasti pitää olla varautunut ja toimintavalmis. Esimerkissä (17) informantti kertoo oman kokemuksensa siitä, miten yhtäkkiä olosuhteet voivat muuttua ja koulu siirretään etäopetukseen.

(17) *Joka päivä saattaa kaikki suunnitelmat muuttua, kun opetus voi yhtäkkiä muuttua etäopetuksiksi. Jos siis on suunnitellut työt, opetuksen ja jonkun opetusjakson, voi käydä niin kuin minulle kävi: perjantain ison suunnittelu-urakan jälkeen rehtori soittaa lauantaina, että luokka joutuu etäopetukseen.* (erityisluokanopettaja, alakoulu)

Esimerkissä (17) eloton muuttuja *kaikki suunnitelmat* voi viitata sekä opetukseen ja työhön liittyvään suunnitteluun että muuhun arkeen, johon etäopetukseen siirtyminen väistämättä vaikuttaa. Esimerkissä *muuttua*-verbijohdos kuvaa sitä, miten nopeasti suunnitelmat muuttuvat ja opetuksesta tuleekin etäopetusta. Johdoksen voi tässä kontekstissa tulkita olevan merkitykseltään automatiivinen, sillä muutoksen aiheuttajana ei ole johdoksen subjektitarcoite eli *suunnitelmat* tai *opetus*, vaan nämä substantiivit edustavat muutoksen kannalta toimimatonta osallistujaa, sen läpikävijää (VISK 2008 § 334). Opetus itsessään muuttuu etäopetuksiksi – toiminnan alkuunpanijaa ei mainita. Koronan voi tulkita olevan implisiittinen, elliptoitu eli presupponoitu toimija, koska sen vuoksi etäopetukseen jouduttiin (Shore 2020: 295). Opettajalla eli vastauksen toimijaminällä (ks. Pälli 2003: 63) itsellään ei ole vaikutusvaltaa asiaan. *Rehtorilla* tosin on aktiivinen rooli: etäopetukseen siirtyminen tapahtuu hänen soittonsa myötä. *Luokka* on tapahtumassa kokijan tai uhrin roolissa, sillä se *joutuu* etäopetukseen eli kohtaavat tahattoman (epäedullisen) muutoksen (KS 2022 s. v. *joutua*).

Esimerkissä (18) informantti kuvaa työn muuttuneen *koronaturvallisuuden* myötä. Koronaturvallisuudella informantti tarkoittanee koronan vuoksi koulussa tehtäviä varotoimia, jotka hän luettelee vastauksessaan: *maskit, käsienpesut ja pakolliset ulkovalvonnat*.

(18) *Epävarmuudesta on tullut normaali olotila. Työ on muuttunut tosi paljon enemmän vahtimiseksi (maskit, käsienpesut, pakolliset ulkovalvonnat), koska koronaturvallisuus on niin iso osa arkea. Toki etäopetus oli iso muutos keväällä 2020 (ei enää 2021) mutta loppujen lopuksi etäopetus on koskettanut yläkouluja todella vähän. Sen syyksi on laitettu paljon sellaisia ongel-*



*mia, jotka ovat olleet olemassa kauan ennen etäopetusta.* (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)

Toisaalta esimerkin (18) vastaaja kommentoi, että etäopetuksen syyksi *on laitettu* ongelmia, jotka oikeasti ovat olleet olemassa jo aiemmin. *On laitettu* on passiivimuoto, joka jättää ilmiön aiheuttajan näkymättömäksi. Passiivilauseessa esitetään prosessi ilmaisematta sen primääristä, inhimillistä osallistujaa, joka aktiivilauseessa on yleensä perussubjektina toteutuva rooli. Prosessin inhimillinen toimija on taka-alalla, mutta se voi olla tulkittavissa tekstiyhteydestä. (Shore 2020: 357.) Vastaaja saattaakin viitata passiivilauseella epäsuorasti esimerkiksi mediaan, muihin opettajiin tai oppilaiden vanhempiin.

Esimerkissä (19) *netin* ja *tekniikan* ongelmat aiheuttavat koko opetuksen pysähtymisen. Vastaaja kokee etäopetuksen onnistumisen olevan riippuvaista siitä, että verkkoyhteys ja tekniikka toimivat – opettaja itse ei voi tilanteeseen vaikuttaa.

(19) *jos **netti** pätkee tai muuten **tekniikka** takkuilee, **opetus** seisoo.* (maantiedon opettaja, yläkoulu)

Esimerkissä (19) *netti* ja *tekniikka* ovat elottomia aiheuttajia, joiden kohteena on opetus. Verbi *seisoo* tarkoittaa tässä kontekstissa opetustilanteen tahdonvastaista pysähtymistä ja siitä aiheutuvaa odottelua. *Pätkeä* ja *takkuilla* ovat kuvainnollisia, tekniikan toimimattomuutta kuvailevia verbejä (KS 2022 s. v. *pätkeä*, s. v. *takkuilla*).

Eloton vaikuttaja -diskurssi aktivoituu enimmäkseen kokonaisissa virkkeissä, joista on helppo osoittaa predikaatti sekä muut lauseenjäsenet ja niiden semanttiset tehtävät. Diskurssi aktivoituu kuitenkin myös predikaattittomissa rakenteissa, kuten esimerkissä (20). Esimerkissä (20) teknologia merkityksellistetään positiiviseksi ilmiöksi. Näpärä (2019: 11) käyttää tutkimuksessaan käsitettä positiivinen teknologiadiskurssi, joka on muodostunut yleisesti kaikenlaisiin teknologioihin liitetyistä positiivista ominaisuuksista, joita niiden käyttöön on yhdistetty historiallisesti eri aikoina.

(20) ***Teknologian** tuomat mahdollisuudet (mm. videot, Moodle, Flīnga, Padlet, Mural jne.).* (yliopisto-opettaja, yliopisto)

*Teknologia* on esimerkissä (20) aktiivinen toimija, jonka positiivista vaikutusta kuvataan *tuoda*-verbin MA-infinitiivin monikkomuodolla *tuomat* (VISK 2008 § 121). Su- luissa on esitetty eri opetuslustoja, joita etäopetuksessa voi hyödyntää. Eloton vaikutta- ja -diskurssi aktivoituu myös esimerkissä (21) silloin, kun viitataan teknologiaan liitty- vään toimintaan. Esimerkissä personifoidaan yhteistyösovellus *Teams*, jonka kautta opettaja pitää yhteyttä eri toimijoihin.

- (21) *Lisäksi yhteyttä on pidettävä erityisopettajiin, luokanohjaajiin, oppilaisiin ja koteihin. Teams laulaa...* (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, ylä- koulu)

Esimerkin (21) *Teams laulaa* on metaforinen ilmaus. Käsite representatiivinen metafora kuvastaa kielen jäsenyyksen ja merkityksen kompleksisuutta, kuten sitä, että eloton sub- jekti – tässä tapauksessa *Teams* – esitetään toimijana (Shore 2020: 360). *Laulamisella* tarkoitettaneen tässä kontekstissa jatkuvaa Teamsin kautta tapahtuvaa viestintää. *Lau- lamisella* voidaan viitata myös toistuvaan ilmoitusten merkkiääneen: kuvainnollisesti *laulaa* voi tarkoittaa (jatkuvan) äänen tuottamista (KS 2022 s. v. *laulaa*).

Näpärän (2019: 15) mukaan teknologiasuhde on osa opettajien identiteettiä ja opetta- juutta. Tämä näkökulma näkyy myös omassa aineistossani. Esimerkissä (22) informantti käyttää refleksiivistä *edistyä*-verbijohdosta kuvaamaan sitä, että hänen digitaaliset pe- dagogiset taitonsa ovat kehittyneet. Esimerkissä (23) vastaaja kuvaa fyysisten vaivojen- sa lisääntymistä etäopetuksessa.

- (22) *Digitaalinen pedagogiikkani on edistynyt ja jäänyt osaksi työtäni.* (luokan- opettaja, alakoulu)  
 (23) *Päänsäryt ja niska ja hartiakivut lisääntyivät ja jäivät pysyviksi.* (luokan- opettaja, alakoulu)

Esimerkissä (22) muutoksen aiheuttaa agenttiivinen toimija itselleen kohdistuen verbin toiminnan itseensä. Esimerkin (22) subjekti *digitaalinen pedagogiikkani* on tällöin sekä agentti että patientti. (VISK 2008 § 334.) Toimijaminä tulee esille vain omistusliitteen kautta. Vastaaja ikään kuin häivyttää oman toimijuutensa ja tekee itsestään passiivisen osapuolen. Digitaalisen pedagogiikan edistyminen ei olekaan vastaajan omaa ansiota. *Jäädä*-verbi on sattumanvarainen: Kielitoimiston sanakirja määrittelee verbin yhdeksi merkitykseksi 'tulla jonkun tehtäväksi, huoleksi tai omaisuudeksi' (KS 2022 s. v. *jää- dä*). Samalla lailla esimerkissä (23) informantti implikoi, että hän itse ei voi vaikuttaa

asiantilaan, siis *lisääntymiseen ja jäämiseen*, vaan *päänsäryt ja niska ja hartiakivut* ovat elottomia muuttujia. *Jäivät pysyviksi* viittaa siihen, että vaivoista on tullut staattinen olotila.

Esimerkit (22) ja (23) rakentavat osaltaan diskurssia, jonka mukaan opettajalla on itsellään vähän vaikutusvaltaa vallitsevaan tilanteeseen ja siitä seuranneisiin lieveilmiöihin. Nämä lieveilmiöt ovat usein negatiivisia, mutta niillä nähdään olleen myös positiivisia vaikutuksia: useat vastaajat kertovat opetusmetodiensa uudistuneen tai kehittyneen etäopetuksen myötä, ja sen nähdään myös lisänneen luokkien yhtenäisyyttä.

Eloton vaikuttaja -diskurssissa keskeisin vaikuttaja on *etäopetus* itsessään. Se pakottaa sopeutumaan ja mukautumaan ja saa aikaan muutoksia myös opettajien terveydentilassa ja pedagogiikassa. Toisaalta kaiken takana on kuitenkin korona, joka on etäopetuksen aiheuttaja.

#### 4.3. Kuormittuneet opettajat -diskurssi

Kolmas vastauksissa aktivoituva diskurssi on kuormittuneet opettajat -diskurssi, joka aktivoituu 68 vastauksessa. Diskurssissa nousee esille opettajien etäopetusaikana ja muutenkin korona-aikana lisääntynyt työmäärä. Vastauksissa nousee esille myös korona-ajan koulunkäynnin epävarmuus: lähikoulussakin eletään ikään kuin etäopetuksen uhan alla. Diskurssissa keskeistä on opettajien jatkuva joustaminen ja epävarmuuden aiheuttama stressi. Opettajat esitetään varsin tunnollisena ammattiryhmänä, joka hoitaa tehtävänsä tilanteesta riippumatta. Käsitys opettajan työmoraalista lienee kulttuurisesti ja historiallisesti rakentunut. Ala-Loukon ja Hietalan (2022) Opettaja-lehdistä koostuvassa aineistossa ihanneopettaja nähdään vahvasti sitoutuneena ja motivoituneena ammattilaisena. Opettajalta odotetaan sellaisia ominaisuuksia kuin innostuneisuus, halu tehdä työnsä kunnolla ja motivoituneisuus. (Ala-Louko & Hietala 2022: 43.) Myös tämän tutkimuksen aineistossa korostuu opettajien korkea työmoraali: kun työn kuormitus lisääntyy, opettajan täytyy vain sopeutua asiaan.

Kuten eloton vaikuttaja -diskurssissakin ilmenee, vastaajat näkevät opettajilla olevan vähän vaikutusvaltaa epävarmassa tilanteessa, jonka etäopetus sekä koronapandemia

ovat aiheuttaneet. Taulukossa 9 esittelen sanastoa, joka aktivoi kuormittuneet opettajat -diskurssia.

TAULUKKO 9. Kuormittuneet opettajat -diskurssia aktivoiva sanasto.

Sanaluokka	Kielenaineokset
Verbit ja verbirakenteet	<i>heiketä, joutua, kaatua, kasvaa, kuormittaa, lisääntyä, moninkertaistua, olla mahdollista kieltäytyä ja olla jaksamatta, on ehdittävä, pidentyä, pilata, pitää, pärjällä, rasittaa, sairastua, sijaistaa, tulee tehdä, täytyä, uskaltaa, vaikeuttaa, varautua, venyä, venyä ja venyä, vetää sinne päin, viedä mehut</i>
Substantiivit määritteineen ja täydennyksineen	<i>ahdistus, alanvaihto, ammatin arvostus, epävarmuus, esimies, haaste, helvetillisuus, hybridimalli, kaaos, keskivaikea masennus, kuljettaminen paikasta paikkaan, kuormittavuus, käsienpesu, lasten jonotuttaminen, lisätaakka, läksyjen ja tuntiaiheiden kirjaaminen, muutoksensietokyky, muutokset, niska- ja hartiakivut, palaveri, pilipalikehityshanke, poissaolot, pulpettien, saksien ja padien pyyhkiminen, päällekkäisyys, päänsärkyt, rehtori, stressi, suunnitelmat, tauot, työmäärän kasvaminen, työmäärä, työn ja vapaan eroaminen, ulkopuoliset tahot, uudet opetustavat, uupuminen, vakava työuupumus, valmius, varasuunnitelma, varoitusaika, veso, välituntivalvonnat, yhteiskunnallinen herääminen, yleinen väsymys</i>
Adjektiivit	<i>hankala, jatkuva, kuormittava, mahdoton, muuttuva, raskas, tauoton, terveysturvallinen, turha, turvaton, tyhjämpäiväinen, tärkeä, väsynyt</i>

Kuormittuneet opettajat -diskurssia aktivoivia substantiiveja ovat monet stressiin ja henkiseen ja fyysiseen kuormitukseen viittaavat substantiivit laajennuksineen, kuten *stressi, kuormittavuus, työmäärän kasvaminen* ja *vakava työuupumus*. Joukossa on myös koulussa tapahtuvaa konkreettista toimintaa kuvaavia verbikantaisia teonnimiä (VISK 2008 § 221), kuten *käsienpesu, tuntiaiheiden kirjaaminen* ja *lasten jonotuttaminen*.

Diskurssia aktivoivat verbit ovat usein merkitykseltään nesessiivisiä modaaliverbejä (VISK 2008 § 1573). Modaaliverbeillä ilmaistaan mahdollisuutta ja välttämättömyyttä (VISK 2008 § 1562). Deonttisessa merkityksessä nesessiiviverbeillä ilmaistaan velvollisuutta. Toiseksi niillä ilmaistaan velvollisuutta tai pakkoa, joka aiheutuu fyysisistä tai psyykkisistä olosuhteista. (VISK 2008 § 1573.) Aineistossa esiintyviä nesessiiviverbejä ovat muun muassa *pitää, on ehdittävä, tulee tehdä, joutua* ja *täytyä*.

Diskurssia aktivoivat adjektiivit kuvaavat opettajan työn kuormittavuutta. Ne ovat merkitykseltään negatiivissävytteisiä, kuten *hankala* ja *kuormittava*. Merkitykseltään negatiivisia ovat myös karitiiviadjektiivit, esimerkiksi *mahdoton* ja *tauoton*, jotka ilmaisevat kantasanalla esitetyn olemassa olemattomuutta (VISK 2008 § 1629). Toisaalta diskurssia aktivoi myös adjektiivi *tärkeä*, joka kuvaa opettajan työn ja lähiopetuksen merkitystä. Esimerkissä (24) vastaaja tuo esille toiveensa siitä, että etäopetuksen myötä opettajan työtä arvostettaisiin enemmän:

- (24) ***Yhteiskunnallinen herääminen** siihen, että lähiopetus on **tärkeää** ja opettajan työ on **tärkeää**. Toivottavasti **ammatin arvostus** nousi.* (luokanopettaja, alakoulu)

Esimerkissä (24) tulee esille eräänlainen yhteiskunnallinen arvodiskurssi, jota aktivoivat lausumat *yhteiskunnallinen herääminen* ja *ammatin arvostus*. Liitän esimerkin osaksi kuormittuneet opettajat -diskurssia, sillä vastaus implikoi, että vastaajan mielestä opettajan työ on vaativaa ja ansaitsee siksi enemmän arvostusta. Vastaaja voi tulkita tuovan esille omaa ammatti-identiteettiään ja -ylpeyttään. Miettinen (2020: 54) nimeää tutkimuksessaan ammattidiskurssin, jossa opettajia merkityksellistetään nimenomaan ammattinsa edustajina. Myös Ahlgrenin (2022: 35) uutistekstiaineistossa aktivoituu ammattidiskurssi, joka kuvaa opettajan ammatti-identiteettiä ja samalla opettajuuden kutsumusammattimaisia piirteitä silloin, kun opettajat itse kertovat opettajana olemisesta. Lisäksi Ahlgren nimeää tutkimuksessaan politiikkadiskurssin, jonka sisällä opettajista ja heidän toiminnastaan kirjoitetaan politiikan ja poliittisen päättämisen lähtökohdista käsin (Ahlgren 2022: 31).

Vastauksissa etäopetus itsessään nähdään opettajien työmäärää lisäävänä ilmiönä (esimerkit 25 ja 26). Esimerkissä (26) informantti kokee kuormittavana myös yhtäaikaisen etä- ja lähiopetuksen pitämisen.

- (25) ***Etäopetusjaksot**, joita omassa koulussani oli useampi suurten tartuntamäärien takia, **lisäsivät työmäärääni** todella paljon.* (vieraiden kielten opettaja, ala- ja yläkoulu)
- (26) ***Etäopetus vaatii opettajalta paljon enemmän kun lähi**. Samoin opetus samaan aikaan etä & lähi on **kuluttavaa**. Hyvää oli, että ollaan opittu, että monia asioita **voi hoitaa tehokkaasti** myös etänä. Esimerkkinä **monet pala-  
verit ja arviointikeskustelut**.* (maantiedon opettaja, yläkoulu)

Kuten alaluvussa 4.2. esittelemässäni eloton vaikuttaja -diskurssissa, kuormittuneet opettajat -diskurssissa *etäopetus* on aiheuttaja, joka lisää opettajan työn kuormittavuutta. Esimerkissä (25) *työmäärä* on etäopetuksen aiheuttaman muutoksen kohteena. Vastauksen omakohtaisuus ja taustalla oleva toimijaminä (Pälli 2003: 63) tulee esille omistuliitteen ja adjektiivin *oma* kautta. Esimerkissä (26) adverbiaali *opettajalta* on kokija, johon *etäopetuksen* vaatimukset kohdistuvat. *Kuormittuneet opettajat* -diskurssia aktivoi myös adjektiivi *kuluttava*. Toisaalta informantti pitää hyvänä asiana sitä, että etäopetuksen myötä on opittu, että monia asioita, kuten palavereja ja arviointikeskusteluja, *voi hoitaa tehokkaasti* etänä. Hoitaa on tässä kontekstissa merkityksessä 'suorittaa' (KS 2022 s. v. *hoitaa*). Ilmaus *hoitaa tehokkaasti* implikoi, että vastaajan mielestä tehokas suorittaminen on arvo itsessään. Vastaus aktivoi työelämälle tyypillistä diskurssia, jossa tehokkuus nähdään lähtökohtaisesti arvona ja positiivisena asiana.

Vastauksessa (27) opettaja nähdään toimijana, jonka on pakko jaksaa alati kasvavan työmäärän keskellä. Myös esimerkissä (28) tulee esille opettajan työn kuormittavuus.

(27) *Paljon lisää hoidettavia, muistettavia asioita ilman korvausta tai lisäaikaa eli opettaja vain venyy ja venyy, ei ole mahdollista kieltäytyä tai olla jaksamatta.* (luokanopettaja, alakoulu)

(28) *Kuormittavuus lisääntynyt huomattavasti, koskaan et aamulla tiedä saatko tehdä omaa työtäsi, vai joudutko sijaistamaan luokanopettajaa.* (erityisopettaja, alakoulu)

Esimerkissä (27) verbi-ilmaus *opettaja vai venyy ja venyy* korostaa sitä, että opettaja hoitaa työnsä silloinkin, kun se alkaa jo olla liian kuormittavaa. Toisteinen *ja*-rinnastus *venyy ja venyy* on luonteeltaan intensifioiva. Verbien toisteisella rinnastuksella ilmaistaan tilanteen jatkumista pitkään. (VISK 2008 § 1094.) Dynaamista modaalisuutta ilmaiseva nesessiivirakenne *ei ole mahdollista kieltäytyä tai olla jaksamatta* korostaa sitä, että vaihtoehtoja ei ole (VISK 2008 § 1589). Esimerkissä (28) vastaaja kuvailee opettajan työtä käyttämällä niin sanottua sinä-passiivia, vaikka viitanneekin omiin kokemuksiinsa ja itseensä toimijana. *Kuormittavuus* on muuttuja, joka *lisääntyy*. Lisääntymisen aiheuttajana ei ole subjektitarkoite *kuormittavuus* itse, joten *lisääntyä*-johdos on merkitykseltään automatiivinen. *Kuormittavuus* edustaa muutoksen kannalta toimimatonta osallistujaa, sen läpikävijää. (VISK 2008 § 334.) Välttämättömyyttä tai pakkoa ilmaise-

va verbi *joutua* (KS 2022 s. v. *joutua*) implikoi, että muiden sijaistaminen on negatiivinen asia, jota vastaaja joutuu tekemään vastentahtoisesti.

Esimerkissä (29) *opettajat* ja *oppilaat* ovat kokijoita, mentaalisen tapahtuman läpikäyjiä. Vastaaja rinnastaa oppilaiden ja opettajien kokeman väsymyksen.

- (29) **Oppilaat** ovat väsyneitä; **opettajat** ovat väsyneitä. *En uskalla enää suunnitella mitään, koska kaikki menee kuitenkin uusiksi.* (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)

Vastaaja viitanee esimerkissä (19) ilmauksella *kaikki menee kuitenkin uusiksi* opetukseen, mutta myös muuhun elämään: myös vapaa-ajan suunnitelmat voivat olla maailmantilanteen takia vaakalaudalla. *Kaikki*-pronomini on merkitykseltään kokonaisvaltainen ja korostaa vastaajan turhautuneisuutta tilanteeseen. Vastauksesta on tulkittavissa yleinen koronatilanteeseen liittyvä epävarmuus ja väsymys. Myös Ahlgren (2022) esittelee tutkimuksessaan opettajarepresentaation, jossa opettajat nähdään päänsisäisten ajatusten, tunteiden ja aistikokemusten kokijoina pandemiaan liittyvien muutosten keskellä (Ahlgren 2022: 26).

Esimerkissä (30) vastaaja kuvailee vastuun *kaatuvan* opettajalle. Verbi *kaatua* on esimerkissä kielikuva sille, miten opettaja joutuu ottamaan vastuun opetukseen liittyvistä käytännön asioista korona-ajan lähikoulussa.

- (30) *Koko ajan pitää miettiä, miten järjestää opetus niin, että se palvelee kaikkia ja muistella, millaisia erityissopimuksia ja -aikatauluja kenenkin kanssa on tehty. Oppilaat harvoin ottavat näistä vastuuta vaan se kaatuu opettajalle. Opettajan on myös pitänyt pussittaa maskeja ja jakaa niitä joka maanantai-aamu 10 kpl ekalla tunnilla oppilaille (viikon maskit). Opettajat joutuivat aiemmin tiedottamaan valvontaluokkansa koteihin rehtorin ohjeesta terveydenhuollon testeissä paljastuneita altistuksia ja karanteeneja.* (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)

Opettaja on esimerkissä (30) aktiivinen toimija, joka kuitenkin toimii lähinnä pakon sanelemana. Opettajan toimintaa kuvataan pakkoa ilmaisevilla modaaliverbeillä, kuten *pitää* ja *joutua* (VISK 2008 § 1551). Lauseessa *opettajat joutuivat aiemmin tiedottamaan rehtorin ohjeesta terveydenhuollon testeissä paljastuneita altistuksia ja karanteeneja* on agenttirakenne. *Rehtori* on agentin roolissa, kun taas opettajat toimivat rehtorin käskystä.

Lähikouluun koronan myötä tulleet maskit ja jatkuva käsienpesu tulevat esille monissa vastauksissa (esimerkit 31 ja 32). Esimerkissä (32) vastaaja kokee maskien hankaloittavan työtään lähikoulussa, sillä ne hankaloittavat puhumista ja puheen kuulumista.

- (31) *Koululla ollessa päivät ovat olleet täynnä maskeja ja käsien pesua.* (matematiikan opettaja, ammattikoulu)
- (32) *Maskit hankaloittavat työtä koulussa, kun puhuminen on raskasta ja kuulee huonosti opiskelijoiden puhetta. Yleinen väsymys laskee oppimistuloksia. Vierailijoita ei saa piristykseksi.* (toisen kotimaisen kielen opettaja, lukio)

Esimerkin (31) fraasia *päivät ovat olleet täynnä maskeja ja käsien pesua* voisi verrata vakiintuneeseen kielikuvaan *kädet ovat täynnä työtä* (KS 2022 s. v. *täynnä*). Vastaus implikoi, että maskit ja käsienpesu vievät päivästä paljon aikaa. Esimerkissä (32) *maskit* ovat aiheuttajia, jotka *hankaloittavat* työtä. Kuormittuneet opettajat -diskurssia aktivoi myös adjektiiviksi *raskas*. *Yleinen väsymys* on aiheuttaja, jolla on vaikutus oppimistuloksiin. *Yleinen väsymys* viitanee tässä sekä oppilaiden että opettajien väsymykseen. Myös kielteinen ilmaus *vierailijoita ei saa piristykseksi* kuvastaa koulussa vallitsevaa negatiivista ilmapiiriä. Esimerkki (32) aktivoi myös vuorovaikutusdiskurssia, jota käsitelen alaluvussa 4.1.

Esimerkissä (33) informantti sanoo sarkastiseen sävyyn etäopetukseen siirtymisen olleen *yllättäen kuormittavaa*, koska siihen siirryttiin vastaajan mukaan ilman resursseja ja ilman varoitusaikaa. Vastaajan voi tulkita tarkoittavan, että etäopetus ei itsessään ole negatiivinen tai kuormittava asia, vaan siitä kuormittavan tekee se, ettei siihen ollut tarpeeksi valmistauduttu käytännössä tai siihen liittyvää osaamista ei ollut etukäteen tarpeeksi.

- (33) *Toki, kun Suomessa siirryttiin etäopetukseen, se tehtiin ilman resursseja (digimateriaaleja, kirjoja, läppäreitä, välineitä, ohjelmia jne.) ilman varoitusaikaa, joten silloin se on (yllättäen) kuormittavaa. Vähän sama kuin tuomittaisiin kaikki autot hengenvaarallisiksi, kun on laitettu ensin rasavilli taapero rattiin.* (kemian opettaja, yläkoulu)

Esimerkin (33) vastaaja käyttää vertausta, jolla hän kuvaa etäopetukseen siirtymistä ja siihen kohdistunutta kritiikkiä. Vastauksessa käytetään passiivimuotoa, jossa prosessi esitetään niin, että sen osallistujat jäävät ilmaisematta (Shore 2020: 356). Passiivi lienee



tässä tarkoituksenmukainen: jää lukijan tulkittavaksi, keneen tai keihin vastaaja mahdollisesti viittaa.

Vastauksissa tuodaan esille myös etäopetuksen hyviä puolia, jotka vähensivät työn kuormitusta. Esimerkeissä (34), (35) ja (36) on havaittavissa piiloasenteita, jotka implikoivat joidenkin lähiopetuksen ilmiöiden olevan turhia tai epätoivottavia.

- (34) *Työmatkojen puuttuminen, turhat palaverit ja koulujen pilipalikehityshankkeet ja turhat vesot* vähenivät. *Kokousten siirto etään oli erittäin hyvä. Voi tehdä esimiehen sisälukuharjoitusten aikana kotitöitä.* (historian opettaja, yläkoulu)
- (35) *Hyvää toki se, että pois jäivät niin välitunti valvonta kuin kaikki muukin tyhjänpäiväinen palaveeraaminen.* (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)
- (36) *Ylimääräinen häly on poissa.* (vieraiden kielten opettaja, yläkoulu)

Esimerkissä (34) on selvää asenteellisuutta: vastaaja kuvailee työhönsä kuuluvia *palavereita* ja *vesoja* määritteellä *turha*, ja kehityshankkeista hän käyttää vähättelevää nimitystä *pilipalikehityshankkeet*. Esimerkissä (35) vastaaja näkee hyvänä asiana sen, että *välituntivalvonnat* ja *tyhjänpäiväinen palaveeraaminen* jäävät etäopetuksessa pois. Adjektiivivi *tyhjänpäiväinen* on merkitykseltään varsin negatiivinen: se tarkoittaa 'mitätöntä', 'merkityksetöntä', 'joutavaa' tai 'turhaa' (KS 2022 s. v. *tyhjänpäiväinen*). Koska vastaaja rinnastaa tyhjänpäiväisen *palaveeraamisen* ja *välitunti valvonnan*, hän epäsuorasti ilmaisee myös välituntivalvontojen olevan tyhjänpäiväisiä. Etäopetuksen myös nähdään poistaneen *ylimääräisen hälyn* (esimerkki 36). Vastaus presupponoi, että aiemmin hälyä on ollut. Yllä olevista esimerkeistä ilmenee, että etäopetus ei vastaajien mielestä ole pelkästään työn kuormitusta lisäävä vaan myös sitä vähentävä asia. Monet lähikouluun kuuluvat käytännön asiat jäävät etäkoulussa pois.

Esimerkissä (37) vastaaja iloitsee siitä, että etäopetuksessa opettajaan kohdistuva fyysinen väkivalta jää pois. Informantti ilmaisee affektiivisesti vastauksessaan, että työsuojeluilmoituksia on pitänyt tehdä vain *oman työmäärän helvetillisyydestä*, muttei kertakaan *itseän kohdistuvasta fyysisestä väkivallasta*. Vastauksesta voidaan tulkita vastaajan olevan väsynyt työhönsä, minkä hän ilmaisee ironisesti. *Helvetti*-kielikuva esiintyy saman vastaajan vastauksissa toistamiseen. Esimerkeissä (38) ja (39) *helvetti* on määrit-

teenä: esimerkissä (38) informantti kuvailee opettajien *työmäärää* affektiivisesti *helvetin isoksi*, ja esimerkissä (39) informantti käyttää ilmausta *helvetin iso työ*.

- (37) *Hyvä puoli etäopetuksessa on se, että työpäivän aikana kukaan ei lyö, raavi, potki tai hyökkää väkivaltaisesti kimppuun. Työtä saa siis tehdä ilman fyysisistä väkivaltaa. Ihanaa! Etäopetuksena aikana ei ole tarvinnut tehdä työsuojeluilmoituksia muuta kuin oman työmäärän helvetillisyydestä, ei kertaakaan itseän kohdistuneesta fyysisestä väkivallasta.* (erityisluokanopettaja, alakoulu)
- (38) *Työmäärä on helvetin iso. Raskaaksi etäopetuksen tekee se, kun siihen täytyy hypätä nopeasti, ilman ennakointia.* (erityisluokan opettaja, alakoulu)
- (39) *Helvetin iso työ, kun luokan oppilailla on 7 eri äikän kirjaa ja 5 eri matikan kirjaa. Oppilaat opiskelee 3. 4. Ja 5. luokan yleisopetuksen tavoitteiden mukaan ja osaksi yksilöllisin tavoittein: tosi haastava pitää kaikille yhteistä tuntia. Ja älyttömän paljon menee aikaa kun pitää aina pienryhmille kerrallaan.* (erityisluokan opettaja, alakoulu)

Esimerkissä (37) vastaaja käyttää pronominia *kukaan*, jolla hän kontekstista päätellen viitanee väkivaltaisiin oppilaisiin, vaikka ei ilmaisekaan sitä suoraan. Kieltomuotoon puettu vastaus sisältää presupposition, että lähiopetuksessa esiintyy väkivaltaa. Oppilaat ovat kielteisessä lauseessa toimijoita, kun taas opettajan ja kenties myös oppilaiden voi olettaa olevan väkivallan kohteena. Vastauksen voi tulkita niin, että *työmäärän helvetillisyy*s on vastaajan mielestä pienempi paha kuin *itseän kohdistunut fyysinen väkivalta*. Esimerkissä (38) vastaaja käyttää välttämättömyyttä ilmaisevaa kielikuvaa *täytyy hypätä*, joka ilmaisee yhtäkkiä siirtymää etäopetukseen (VISK 2008 § 1551). Esimerkissä (39) vastaaja kuvailee etäopetuksessa olevan *helvetin iso työ* oppilaiden erilaisten tarpeiden vuoksi. Hän kuvailee tunnin yhteisen tunnin pitämistä *tosi haastavaksi*. Kuormittuneet opettajat -diskurssissa toistuva *helveti*-sana ja sen johdos *helvetillisyy*s viittaavat kuvainnollisesti tuskalliseen oloon tai sietämättömään piinaan (KS 2022 s. v. *helveti*).

Kyselyn vastaajat kokevat etäopetuksen vähentäneen joitakin työn kuormittavia tekijöitä, mutta myös lisänneen niitä. Kuormittuneet opettajat -diskurssissa opettajan työn kuormitusta lisäävä tekijä on etäopetus itsessään, mutta kuormitusta lisää myös epätie-toisuus koronatilanteen aiheuttamista, äkillisistäkin muutoksista. Aineistosta ilmenee, että keväällä 2020 kuormittavimmaksi koettiin se, että etäopetukseen siirryttiin niin yllättäen, että opettajat eivät ehtineet valmistautua siihen konkreettisesti eivätkä henkisesti.

Vastauksissa esille tulevat koronapandemian aiheuttaneet ongelmat lähiopetuksessa: opettajien kuormitusta lisää muun muassa se, että opettajien sairaspöissaolot ovat lisääntyneet ja heidän täytyy sijaistaa toisiaan. Myös oppilaiden karanteenit ja sairastumiset lisäävät kuormitusta. Monet vastaajat myös kokevat kuormittavina maskeista ja käsienspesusta sekä muista käytännön asioista huolehtimisen lähikoulussa. Niin ikään hybridiopeus eli etä- ja lähiopetuksen yhdistäminen koetaan vastauksissa kuormittavana.

#### 4.4. Kontrollioimattomat oppilaat -diskurssi

Aineistossa aktivoituu myös kontrollioimattomat oppilaat -diskurssi. Kuten alaluvussa 4.3. esittelemäni kuormittuneet opettajat -diskurssi, kontrollioimattomat oppilaat -diskurssi aktivoituu aineistossa 68 vastauksessa. Diskurssia aktivoivat vastaajien viittaukset oppilaiden levottomuuteen ja käytösongelmiin. Diskurssille ominaista on, että oppilaat ovat aktiivisia toimijoita, joiden tekemisiä opettaja ei voi kontrolloida. Levottomat oppilaat -diskurssi liittyy usein kuormittuneet opettajat -diskurssin kanssa. Kontrollioimattomat oppilaat -diskurssissa etäopetus nähdään toisaalta levottomuutta lisäävänä mutta myös sitä vähentävänä tekijänä. Vastauksessa tulee usein esille se, että etäopetuksessa oppilaiden toimintaa ei voi kontrolloida, mutta toisaalta etäopetuksessa jäävät pois esimerkiksi *välituntikahnaukset* ja *työrauhaongelmat*. Taulukossa 10 on esitelty kontrollioimattomat oppilaat -diskurssia aktivoivaa sanastoa.

TAULUKKO 10. Kontrolloimattomat oppilaat -diskurssia aktivoiva sanasto.

Sanaluokka	Kielenaineokset
Verbit ja verbi-rakenteet	<i>huomauttaa, hyökätä väkivaltaisesti kimppuun, kieltäytyä tulemasta, kontrolloida, kytätä, luistaa, metsästää, muistutella, nuokkua, pakottaa, potkia, puuhailla, puuttua, päästä puhumasta, päättää, raapia, saada aikaiseksi herätä, seurata, sluipata 'luistaa määrättyistä tehtävistä', suostua pitämään, totella, tulla ja mennä</i>
Substantiivit määritteineen ja täydennyksineen	<i>epämotivoituneet oppilaat, Google-kääntäjä, häiriökäyttäytyminen, kadonneet lampaat, kokeissa huijaaminen, koronamääräys, käyttöhäiriöt, itsekuri, levottomuus, lintsaus, luntausmahdollisuus, lusmuilu, online-pelit, opiskelijat, opiskelijoiden katoaminen, opiskelijoiden maskien käyttö, oppilaiden etsiminen, poissaolijat, poissaolokontrolli, puuttuminen, päivärytmit, rakenne, rauhattomat ryhmät, ryhmän hallinta, rutiinit, sitoutumattomuus, teinit, toiminnanohjaus, toisilta oppilailta tai internetistä kopioiminen, tuntihäiriö, työrauhaongelmat, valvonta, väkivalta, välituntikahnaus</i>
Adjektiivit	<i>kykenemätön, rauhaton, vaihteleva</i>

Kontrolloimattomat oppilaat -diskurssia aktivoivat oppilaiden aktiiviseen toimintaan liittyvät verbit, kuten *nuokkua, tulla ja mennä, luistaa ja puuhailla*. Toisaalta diskurssia aktivoivat myös verbit, jotka kuvaavat opettajan oppilaisiin kohdistamaa toimintaa, kuten *muistutella, huomauttaa ja metsästää*.

Diskurssia aktivoivia substantiiveja ovat muun muassa henkilöihin ja ryhmään viittaavat *teinit, poissaolijat, kadonneet lampaat ja rauhattomat ryhmät*. Lisäksi diskurssia aktivoivat teonnimet, kuten *oppilaiden etsiminen ja kokeissa huijaaminen*. Diskurssia aktivoivat myös asiaan viittaavat substantiivit, kuten *poissaolokontrolli, itsekuri ja rutiini*. Adjektiiveista oppilaiden toimintaa kuvaavat *vaihteleva* sekä karitiiviadjektiivit *rauhaton* ja *kykenemätön* aktivoivat diskurssia (VISK 2008 § 1629).

Vastauksissa opettajat on usein esitetty roolissa, jossa he eivät itse pysty vaikuttamaan vallitsevaan tilanteeseen. Esimerkissä (40) *oppilas* esitetään aktiivisena toimijana, jonka toimintaan opettaja ei voi etäopetustilanteessa vaikuttaa, jos oppilas ei itse kykene ottamaan vastuuta.

- (40) **Oppilaan** ollessa *kykenemätön* vastuulliseen toimintaan **opettaja** ei voi kädestä pitäen ohjata. Jos **oppilas** päättää esimerkiksi olla tekemättä tehtäviä,

*saapumatta etäopetustuokioon tai kuuntelematta sitä, **opettajan on vaikea puuttua asiaan.** (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)*

Verbirakenne *päättää olla tekemättä* korostaa oppilaan päätösvaltaa tilanteessa. Opettaja on toimija, joka yrittää pitää tilanteen hallussaan, mutta sitä kuvaillaan *vaikeaksi*. Verbin *puuttua* merkitys on tässä yhteydessä 'tulla mukaan, osalliseksi' tai 'sekaantua' (KS 2022 s. v. *puuttua*).

Toisaalta vastauksissa, kuten esimerkissä (41), ilmenee myös puhumisen tapa, jossa opettajalla nähdään olevan aktiivinen rooli. Ahlgren (2022: 19) esittelee tutkimuksessaan samankaltaisen opettajat toimijoina -representaation. Esimerkissä (41) opettaja on ikään kuin kaiken koossa pitävä voima, jolla on kaikki langat käsissään ja jota ilman opetustilanne ei toimi. Vastaaaja näkee etäopetuksen onnistumisen olevan opettajan vastuulla: *opettajasta siis kiinni*. Struktuurin ja rutiinien ylläpitämisen nähdään olevan opitunteja koossa pitävä voima.

(41) *Jos **opettaja** ei pide selkeää rakennetta ja rutiineja tunneilla, **homma** hajoaa käsiin ja on mahdoton kontrolloida **kuka** oikeasti tekee ja mitä. **Opettajasta** siis kiinni.* (liikunnanopettaja, yläkoulu)

Vastaaaja käyttää esimerkissä (41) puhekielistä sanaa *homma* 'touhu, asia', jolla tässä kontekstissa viitattaneen koulunkäyntiin kokonaisuudessaan (KS 2022 s. v. *homma*). Metafora *hajota käsiin* kuvastaa oppitunnin epäonnistumista ja opettajan kontrollin menettämistä. Opettaja on aktiivinen toimija, kun taas *homma* on opettajan toiminnasta riippuvainen muuttuja. *Homman hajoaminen* johtaa opettajan kontrollin menettämiseen. Pronominilla *kuka* viitataan oppilaisiin toimijoina.

Esimerkissä (42) *epämotivoituneet oppijat* ovat aktiivisia toimijoita, joiden toimintaa tai oikeastaan toimimattomuutta kuvataan negaation kautta. Heidän passiivisuuttaan lähiopetuksessa kuvaillaan kielteisellä ilmauksella *eivät oikein suorita*. Verbi *suorittaa* tarkoittaa tässä yhteydessä 'täyttää vaatimus, selviytyä, läpäistä' (KS 2022 s. v. *suorittaa*). Myös esimerkissä (43) opiskelijat ovat aktiivisia toimijoita. Opettajan toimintaa sen sijaan kuvataan implisiittisesti passiivissa.

- (42) ***Epämotivoituneet oppijat, jotka eivät oikein lähiopetuksessaan suorita annettuja tehtäviä, pystyvät luistamaan opiskelusta helposti aivan kokonaan*** (kemian opettaja, lukio)
- (43) ***Opiskelijat tulevat ja menevät miten sattuu teamsissa. Ei saada heitä kotiryhmiin, jotta voisi työskennellä pienryhmissä.*** (lehtori, ammattikoulu)

Esimerkissä (42) mahdollisuutta ilmaiseva modaaliverbi *pystyä* kuvaa sitä, miten oppilailla on etäopetuksessa mahdollisuus olla täysin opiskelematta (VISK 2008 § 1551). Verbi *luistaa* tarkoittaa tässä kontekstissa 'paeta velvollisuuksiaan' (KS 2022, s. v. *luistaa*). Esimerkissä (43) fraasi *tulevat ja menevät miten sattuu* korostaa tilanteen arvaamattomuutta ja dynaamisuutta. Ilmauksella *ei saada heitä kotiryhmiin* viitataan passiivisesti opettajien epäonnistuneeseen pyrkimykseen saada opiskelijat ryhmiin. Ilmauksen voidaan olettaa viittaavaan monikossa opettajiin, sillä tyypillisesti passiivilauseessa annetaan ymmärtää, että spesifioimattomia, inhimillisiä osallistujia on useita (Shore 2020: 357).

Vastauksissa tulee esille myös oppilaiden katoaminen etäopetuksen myötä. Esimerkki (44) aktivoi paitsi kontrolloimattomat oppilaat -diskurssia, myös erilaiset oppilaat -diskurssia, jonka esittelen alaluvussa 4.5. Oppilaiden käytöshäiriöt ja levottomuus ovat elottomia muuttujia, jotka *ovat lisääntyneet*. Elottomista entiteeteistä ja muuttumisverbeistä kerron tarkemmin alaluvussa 4.2., jossa käsittelen eloton vaikuttaja -diskurssia. Esimerkin (45) vastaaja kertoo kadonneiden oppilaiden teettäneen lisätöitä ja aiheuttaneen huolta. Esimerkissä (46) oppilaat ovat toimijoina: *jotkut oppilaat katosivat*.

- (44) ***Oppilaiden käytöshäiriöt ja levottomuus ovat lisääntyneet. Koulupudokkaat ovat yhä nuorempia*** (vieraiden kielten opettaja, yläkoulu)
- (45) ***Huoli joistakin oppilaista nousi isoon rooliin ja teetti töitä, kun koteihin piti soitella ja metsästää kadonneita lampaita.*** (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)
- (46) ***Jotkut oppilaat katosivat ja esim osalla päivärytmit menivät täysin sekaisin eikä heitä näkynyt kokoontumisissa. Osa myös selkeästi myönsikin vain laittaneensa meet-sovelluksen auki, että näyttäisi olevan läsnä, mutta pelasi samalla kaverin kanssa on line -pelejä.*** (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)

Esimerkissä (44) opetuksen piiristä kadonneisiin oppilaisiin viitataan ilmauksella *koulupudokkaat*. Esimerkin (45) vastaaja viittaa itseensä implisiittisesti nollapersoonassa, eli yksilö aktuaalistuu käyttötilanteessa viittauksen kohteeksi (Pälli 2003: 67). Oppilaiden etsimiseen viitataan metaforisesti ilmauksella *metsästää kadonneita lampaita*. Il-

maukseen *kadonnut lammas* liittyy raamatullista symboliikkaa. *Lammas* voi myös viitata ihmiseen jonkin joukon jäsenenä (KS 2022 s. v. *lammas*). Ilmaus *teettää töitä* ja pakkoa ilmaiseva verbi *pitää* aktivoivat kuormittuneet opettajat -diskurssia, jota käsittelen alaluvussa 4.2. Esimerkissä (46) vastaaja kuvailee joidenkin oppilaiden kadonneen. Substantiivi *päivärytmit* on eloton muuttuja, jonka vuoksi oppilaat jäävät pois kokoon-tumisista. Substantiivilla *osa* viitataan joukkoon oppilaita, jotka *myönsivät* eli tunnusti-vat esittäneensä olevansa läsnä ja pelanneensa opetuksen aikana (KS 2022 s. v. *myön-tää*).

Kontrolloimattomat oppilaat -diskurssia aktivoivat myös vastaukset, joissa etäopetus nähdään rauhallisempina kuin lähiopetus. Esimerkissä (47) informantti kuvailee *rauhattomien ryhmien opetuksen* olevan etänä helpompaa, sillä *hälinää ja häirintää* on vähemmän.

- (47) ***Rauhattomien ryhmien opetus etänä on helpompaa (hälinää ja häirintää on vähemmän), joskaan oppilaiden osallistumisesta ei ole toisaalta takeita. Osa ryhmistä on hyvin mukana etäopetuksessa ja osallistuu aktiivisesti.*** (so-siaalialan opettaja, ammattikoulu)

Toisaalta myös esimerkissä (47) nousee esille kontrolloimattomat oppilaat -diskurssille tyypillinen ajatus, jonka mukaan opettaja ei voi vaikuttaa siihen, ovatko oppilaat mukana opetuksessa. Ilmaus *oppilaiden osallistumisesta ei ole takeita* ilmaisee epävarmuutta. Merkitykseltään kiteytyneessä partitiivin monikon kieltomuodossa substantiivi *tae* tarkoittaa johonkin asiaan liittyvää 'varmuutta' (KS 2022 s. v. *tae*). Informantti tuo esille myös sen, että *osa ryhmistä* kuitenkin osallistuu aktiivisesti opetukseen. Ilmaus impli-koi, että iso osa ryhmistä taas ei osallistu. Kaiken kaikkiaan diskurssissa keskeinen aja-tus on se, että opettajalla on vain vähän vaikutusmahdollisuuksia siihen, osallistuvatko oppilaat etäopetukseen vai eivät.

#### 4.5. Erilaiset oppilaat -diskurssi

Viidenneksi yleisin aineistossa esiintyvä diskurssi on erilaiset oppilaat -diskurssi. Dis-kurssi liittyy osittain kontrolloimattomat oppilaat -diskurssin kanssa, mutta hahmotan diskurssit erillisiksi kokonaisuuksiksi: erilaiset oppilaat -diskurssissa keskeistä on oppi-

joiden erilaiset tuen tarpeet. Erilaiset oppilaat -diskurssi aktivoituu aineistossa 51 vastauksessa. Diskurssissa etäopetus nähdään usein oppilaita eriarvoistavana tekijänä. Diskurssissa keskeistä on ajatus siitä, että oppilaiden erilaiset kotiolot ja taustat vaikuttavat siihen, miten etäopetus sujuu. Diskurssissa on yhtäläisyyksiä Ahlgrenin (2022) esittelemään huolidiskurssiin, jossa mainitaan opettajilla olevan erityisen suuri huoli oppilaista, joilla on ollut koulussa ongelmia jo aiemmin (Ahlgren 2022: 37).

Aineistossa tulee esiin etäopetus- ja korona-aikana lisääntynyt opiskelun tuen tarve. Erilaiset oppilaat -diskurssissa nousevat esiin taloudelliset tekijät, koulun ja yhteiskunnan resurssit sekä muun muassa maahanmuuttajien asema. Taulukossa 11 esittelen erilaiset oppilaat -diskurssia aktivoivaa sanastoa.

TAULUKKO 11. Erilaiset oppilaat -diskurssia aktivoiva sanasto.

<b>Sanaluokka</b>	<b>Kielenaineokset</b>
Verbit ja verbi-rakenteet	<i>auttaa ja näyttää kädestä pitäen, huomioida, integroitua, jäädä jälkeen, olla mahdollisuus saada tukea, olla kykenevä itsenäiseen opiskeluun, omistaa, oppia, osata lukea ja kirjoittaa, palvella, selvitä</i>
Substantiivit määritteineen ja täydennyksineen	<i>ahdistuneet oppilaat, aikuinen, arabia, aukko, avustaja, digiosaminen, erityisluokka, erityissopimus ja -aikataulu, erityisen tuen oppilaat, erityisen tuen päätös, hahmottamisen ongelmat, henkilökohtaistaminen, huoli, huoltaja, instituutti, kielen vaihtaminen, Jopo-luokka, kieli, kirjoitus- ja lukutaidon vaje, kodin tuki, kotitautta, kotiolot, koulupudokkaat, kouluruoka, kuljetusoppilaat, kuraattori- ja lastensuojelutarpeet, kynnys, maahanmuuttajat, oikeus, opetushuollon tarve, opiskelusuunnitelma, oppilaat, oppilaiden kokemaa psyykinen pahoinvointi, oppilashuolto, oppimistyylit, oppimisvaikeus, oppimisvaje, osallisuus, pahoinvointi, perheen muut jäsenet, pienryhmä, rajoitteet, resurssi, resurssipula, ruokailu, saavutettavuus, sosiaalitoimi, suomi, säilytyspaikka, säästösytyt, S2-oppilaat, taito, terveydenhoitajan palvelut, terveydentila, tukea tarvitsevat oppilaat, tuki, tukiopetus, tukiopetustunti, tukitunti, työssäolevat opiskelijat, vaikeimmin kehitysvammaiset, vanhemmat, välineet, yksilö, yksilöllinen tukeminen</i>
Adjektiivilausekkeet	<i>aliresurssoitu, apua tarvitseva, haastava, heikko, heikosti suomea osaava, hidas, inkluusiivinen, karanteenissa oleva, kirjava, kotona sairastava, kärsivä, luku- ja kirjoitustaidoton, tunnollinen, vaikea, vieraskielinen, yksilöllinen</i>



Erilaiset oppilaat -diskurssia aktivoivia verbirakenteita ovat muun muassa oppilaiden toimintaan viittaavat *osata lukea ja kirjoittaa, omistaa sekä integroitua*. Opettajan oppilaaseen kohdistuvaa toimintaa ilmaistaan verbirakenteilla *huomioida, palvella ja auttaa ja näyttää kädestä pitäen*.

Substantiiveista diskurssin aktivoitumiseen osallistuvat erilaisiin oppilaisiin ja oppilasryhmiin viittaavat substantiivitarkoitteet, kuten *tukea tarvitsevat oppilaat, maahanmuuttajat, erityisen tuen oppilaat, pienryhmä ja erityisluokka*. Myös oppilashuoltoon tai tuen tarpeeseen liittyvät käsitteet, kuten *yksilöllinen tukeminen, avustaja ja kuraattori ja -lastensuojelutarpeet* aktivoivat diskurssia. Lisäksi diskurssista voi hahmottaa eräänlaisen yhteiskunnallisen aladiskurssin, jota aktivoivat sellaiset käsitteet kuin *säästösyys, resurssipula, sosiaalitoimi ja instituutti*. Adjektiiveista diskurssia aktivoivat erilaisia oppijoita kuvaavat adjektiivit, kuten *luku- ja kirjoitustaidoton, heikko ja vieraskielinen* sekä kouluun liittyvät adjektiivit *aliresurssoitu ja inklusiivinen*. Hahmotan partisiipit (kuten *haastava ja aliresurssoitu*) kantaverbistään riippumattomiksi, leksikaalistuneiksi adjektiiveiksi, sillä ne esiintyvät aineistossa adjektiivisessa käytössä (VISK 2008 § 62).

Esimerkissä (48) erilaiset oppilaat -diskurssia aktivoivat teonnimet *erityisoppilaiden opettaminen* sekä *oppilaiden auttaminen* sekä *heikko luku- ja kirjoitustaito*. Vastaus aktivoi myös kuormittuneet opettajat -diskurssia: opettamista kuvataan *työlääksi ja haastavaksi*.

- (48) *Yhdysluokassa opiskelevien erityisoppilaiden opettaminen etänä on työlästä. Saman tunnin aikana eri oppilaat opiskelevat eri asioita, ja kaikki tarvitsevat paljon apua työskentelynsä. Oppilaiden auttaminen ei onnistu samalla tavalla etänä, kuin miten luokassa voi kiertää häiritsemättä muiden työskentelyä. Heikon luku- ja kirjoitustaidon vuoksi suulliset ohjeet ja opetustuokiot ovat välttämättömiä, mutta haastavia toteuttaa, kun eri oppilaat opiskelevat eri asioita ja tekevät eri tehtäviä samaan aikaan.* (erityisluokan-opettaja, alakoulu)

Erilaiset oppilaat -diskurssia aktivoi myös toimijoina olevat *oppilaat*, joita kuvataan määritteellä *eri*. Ilmaus *eri oppilaat* korostaa oppilaiden erilaisuutta ja erilaisia tarpeita. Vastaja tuo esille myös etäopetuksen eriyttämisen haasteet: *eri oppilaat opiskelevat eri asioita*, mutta yhteiset opetustuokiot ovat *välttämättömiä*. *Välttämätön* on karitiiviadjektiivi, joka korostaa asiaintilan ehdottomuutta (VISK 2008 § 1629, KS 2022 s. v. *välttämätön*).

Esimerkissä (49) erilaiset oppilaat -diskurssia aktivoivat substantiivit *erityisopettaja*, *eriyttäminen*, *resurssit* sekä ilmaus *tukea tarvitsevat oppilaat*. Kuormittuneet opettajat -diskurssi liittyy tässäkin erilaiset oppilaat -diskurssin kanssa: opettajan kuormittuneisuudella nähdään olevan negatiivinen vaikutus opetuksen eriyttämiseen ja oppilaiden tukeen.

- (49) *Poissaolot lisäävät aineenopettajien kuormitusta, mikä näkyy erityisopettajan työssä joustamisen vähenemisessä ja opetuksen eriyttämisen heikkene- misessä. Kun aineenopettaja on kuormittunut, hän tekee sen mihin resursseillaan pystyy, mikä ei aina riitä siihen, mitä ryhmän tukea tarvitsevat oppilaat tarvitsisivat.* (erityisopettaja, yläkoulu)

*Poissaolot* on esimerkissä (49) aiheuttaja, joka lisää *kuormitusta*. Oppilaat esitetään tarvitsevana kokijoina, kun taas aineenopettaja on toimija, joka tekee tilanteessa *sen mihin resursseillaan pystyy*. Tässäkin esimerkissä esiintyy aineistossa yleinen opettaja-representaatio, jossa opettajat esitetään tunnollisina toimijoina, jotka tekevät kaikkensa oppilaidensa eteen. Jos opettajan resurssit eivät kuitenkaan riitä, osa oppilaista jää vaille tarvitsemaansa tukea.

Oppilaat ovat esimerkeissä (50) ja (51) kärsijöitä, joihin etäopetus vaikuttaa emotionaal- lisella tasolla. Esimerkissä (50) kärsijöinä on *monet oppilaat*, esimerkissä (51) asetetaan vastakkain hyvin etenevät *innostuneet* ja kärsivä joukko *puolet*.

- (50) *Monet oppilaat kärsivät kontaktien puutteesta ja valvonnan vähäisyydestä.* (erityisluokanopettaja, alakoulu)  
 (51) *Innostuneet etenee hyvin, puolet kärsii, varsinkin, jos huoltajat ei rajoita yhtään pc-pelaamista ja valvo koulutyötä että ne tehdään.* (päätoiminen tun- tiopettaja, ammattikoulu)

Esimerkissä (50) kärsimyksen syyksi mainitaan *kontaktien puute* ja *valvonnan vähäi- syys*. Substantiivilauseke *kontaktien puute* aktivoi myös vuorovaikutusdiskurssia (luku 4.1). Huoltajien vastuu tulee esille esimerkissä (51). *Huoltajat* nähdään toimijoina, joi- den vastuulla on rajoittaa pelaamista ja valvoa koulutyötä – jos tämä ei toteudu, oppilaat kärsivät. Esimerkin (50) ilmaus *valvonnan vähäisyys* voi viitata siihen, että opettajat eivät ole etäopetuksessa valvomassa tekemistä. Toisaalta se voi viitata siihen, että kai- killa ei ole sellaisia huoltajia, jotka auttaisivat koulunkäynnissä.

Myös esimerkeissä (52) ja (53) tulee esille oppilaiden epätasa-arvoinen asema etäopetuksessa. Kielteinen omistusrakenne *kaikilla ei ole* (esimerkiksi *mahdollisuutta*) on aineistossa toistuva ja se esiintyy yhteyksissä, joissa viitataan oppilaiden mahdollisuuksiin tai kykyihin opiskella etäopetuksessa.

- (52) *Olen huomannut, että oppilaiden kotitausta vaikuttaa tilanteeseen vahvasti, sillä kaikilla ei ole mahdollisuutta saada tukea tehtävien tekemiseen kotoa.* (erityisopettaja, yläkoulu)
- (53) ***Kaikilla ei ole* laitteita tai taitoa käyttää tietokonetta ilman vanhemman läsnäoloa, joten on noloa vaatia oppilaita olemaan tiettyinä aikoina koneen ääressä.** (luokanopettaja, alakoulu)

Esimerkissä (52) *oppilaiden kotitausta* on vaikuttava tekijä. Diskurssia aktivoi modaalinen verbirakenne *ei ole mahdollisuutta saada tukea tehtävien tekemiseen*. Tässä esimerkissä korostuu oppilaiden oppimisen tuki, kun taas esimerkissä (53) korostuu oppilaiden erilaiset laitteet ja tietotekniset taidot. *Laitteet ja taito käyttää tietokonetta* voidaan luokitella semanttisten roolien luokittelussa välineiksi. Erot laitteissa ja teknologiataidoissa nähdään oppilaita eriarvoistavana tekijöinä. Näpärän (2019) tutkimuksessaan haastattelujen opettajien mukaan oppilaiden tieto- ja viestintäteknologian taidoissa on huomattavia eroja. Opettajien mukaan oppilaiden tasoerot vaikeuttavat opetuksen järjestämistä käytännössä usein, koska opettajien on autettava kaikkia lapsia etenemään tehtävissään. (Näpäri 2019: 79.) Näpärän tutkimus on ajalta ennen koronaa, joten opettajat ovat siis nähneet eriytyneiden digitaalisten taitojen vaikutuksen jo ennen laajamittaista etäopetusta. Ei ole yllättävää, että etäopetuksessa oppilaiden eriarvoinen asema korostuu.

Erilaiset oppilaat -diskurssi aktivoituu yhteyksissä, joissa puhutaan opiskelijoista, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään. Esimerkissä (54) vastaaja kuvailee, millaista etäopetus oli *heikosti suomea osaavien, lähes luku- ja kirjoitustaidottomien oppilaiden* kanssa. Myös ilmaus *erityisen tuen 2-3-luokka* aktivoi erilaiset oppilaat -diskurssia. Esimerkissä (55) taas *maahanmuuttajat* ovat kokijoina.

- (54) *Olin keväällä 2020 etäopetuksessa kaksi kuukautta erityisen tuen 2-3-luokan kanssa. Opetus piti järjestää heikosti suomea osaavien, lähes luku- ja kirjoitustaidottomien oppilaiden kanssa verkkoyhteydellä. Pidin mm. tunnin pituisen videopuhelun oppilaan kanssa, jossa jouduin opastamaan puhelimen kielen vaihtamisen arabiasta suomeksi, meetin lataamisen ja salasanan vaihtamisen. Meet-yhteydessä oltiin ilman taukoja viisi tuntia päivässä, kunnes kaikki oppilaat olivat valmiita.* (erityisluokanopettaja, alakoulu)

- (55) *Etenkin maahanmuuttajat ovat oppimisessa ulkona* (ammatillinen tuntiopettaja, ammattikoulu)

Esimerkissä (54) opettaja on itse toimijana. Toimijaminä tulee esille persoonapäätteestä (Pälli 2003: 63). Vastauksen verbivalinnat implikoivat, että tukea tarvitsevien oppilaiden neuvomiseen liittyy velvoite tai pakko. Modaaliset verbirakenteet *piti järjestää* ja *jouduin opastamaan* ilmaisevat välttämättömyyttä (VISK 2008 § 1551). Tällaiset verbivalinnat sekä muun muassa ilmaus *ilman taukoja* aktivoivat myös kuormittuneet opettajat -diskurssia (alaluku 4.3.). Esimerkin (55) ilmaus *maahanmuuttajat ovat oppimisessa ulkona* on arkinen kielikuva sille, että maahanmuuttajat jäivät kokonaan oppimisprosessin ulkopuolelle (KS 2022 s. v. *ulkona*).

Esimerkissä (56) erilaiset oppilaat -diskurssia aktivoi ilmaus *meidän koulu on inklusiivinen koulu*. Lausuma implikoi, että vastaaja pitää inklusiota tärkeänä arvona, johon hänen koulunsa on sitoutunut. Inklusio tarkoittaa koulumaailman kontekstissa periaatetta, jonka mukaan kaikille kuuluu oikeus opetukseen tavallisessa koululuokassa (KS 2022 s. v. *inklusiio*). Ilmaus *meidän koulu* korostaa yhteisöllisyyttä ja *me*-henkeä. Omasta ryhmästä ja siihen kuulumisesta puhuminen rakentaa diskurssiivisesti sisäryhmää. *Me*-pronomini itsessään sisältää merkityksen 'minä yhtenä asianosaisista' eli 'minä' on osa sisäryhmää (Pälli 2003: 96).

- (56) *Meidän koulu on inklusiivinen koulu ja tuntui hieman haastavalta ennen etäopetusjaksoa kiireisellä aikataululla kertoa kaikille erityisen tuen päätöksen saaneille oppilaille, että heidän huoltajien pitää erikseen hakea lupaa jäädä etäkouluun. Tämä aiheutti monelle heistä toiseuden tunnetta, koska aina inklusiivisesti opiskelleena eivät mieltäneet itseään erityisiksi ja halusivat etäopiskella, kuten muutkin.* (erityisopettaja, yläkoulu)

Esimerkissä (56) erilaiset oppilaat -diskurssia aktivoivat myös ilmaukset *erityisen tuen päätöksen saaneet oppilaat, toiseuden tunne, inklusiivinen ja erityinen*. Erityisen tuen päätöksen saaneet oppilaat esitetään kokijoina. Erityisen tuen oppilaat ovat etäopetustilanteessa ulkoryhmänä, jotka tuntevat toiseutta ja ulkopuolisuutta. He ovat 'toisia', jotka asetetaan vastakkain 'muiden' kanssa (Pälli 2003: 120). Vastaus eksplikoi, että tukea tarvitsevat oppilaat eivät halua olla *erityisiä* vaan inklusion periaatteiden mukaisesti käydä koulua samalla tavalla kuin *muutkin*, siis olla osa samaa sosiaalista ryhmää.

Esimerkissä (57) koulu esitetään lasten säilytyspaikkana, johon vanhemmat eivät etäopetuksessa enää voi tukeutua. Informantti käyttää totaalisuutta ilmaisevaa predikaatiota rakennetta *oppilaideni tasaosta ja haasteista johtuva mahdottomuus*, joka vastaa kysymykseen etäopetuksen huonoista puolista.

- (57) *Oppilaideni tasaosta ja haasteista johtuva mahdottomuus, he tarvitsivat kotiin avustajan 24/7 ja vanhemmille se on mahdotonta järjestää. Usein koulu on heille pahimmillaan vain säilytyspaikka, jossa lapset säilötään työpäivien ajan. Nämä oppilaat eivät pärjää hetkeäkään ilman aikuisen tukea ja apua.* (erityisluokan opettaja, alakoulu)

Oppilaat kuvataan esimerkissä (57) tilanteen mentaalisisinä kokijoina, jotka eivät pärjää ilman aikuisen tukea. Vanhemmat ovat toimijoita, joista lapset ovat riippuvaisia mutta jotka eivät kuitenkaan kykene auttamaan lapsiaan. Vastaaaja tuo esille näkemyksensä, jonka mukaan usein vanhemmat pitävät koulua *säilytyspaikkana*, johon *lapset säilötään*. *Säilöä* on tässä kontekstissa kuvainnollinen verbi, joka rakentaa mielikuvaa lapsista epäinhimillisinä esineinä (KS 2022 s. v. *säilöä*). Passiivimuodolla *säilötään* prosessin inhimillinen toimija häivytetään (Shore 2020: 357). Passiivin käyttö tavallaan korostaa etäisyyttä aikuisten ja lasten välillä. Sananvalinta *lapset* on tunnepitoinen ja inhimillistävää verrattuna esimerkiksi *oppilas*-sanaan, joka esittää lapsen nimenomaan osana oppilaitoksen opetusta saavana henkilönä eikä osana esimerkiksi perhettä (KS 2022 s. v. *oppilas*). Sananvalinta korostaa riippuvuussuhdetta *vanhempiin* ja toisaalta luo vastakkainasettelua aikuisten kanssa.

Erilaiset oppilaat -diskurssia aktivoivat myös vastaukset, joissa tuodaan esille oppilaiden mielenterveys ja hyvinvointi. Esimerkissä (58) diskurssia aktivoivat ilmaukset *oppilaiden kokema psyykkinen pahoinvointi, kuraattori sekä lastensuojelutarpeet* sekä *terveydenhuoltajan palvelut*. Oppilaat ovat vastauksessa kärsijän roolissa.

- (58) *Oppilaiden kokema psyykkinen pahoinvointi on lisääntynyt ja myös kuraattori sekä lastensuojelutarpeet kasvaneet. Myös terveydenhoitajan palvelut ovat rokottamisen takia vähentyneet merkittävästi.* (erityisopettaja, yläkoulu)

Esimerkissä (58) elottomien entiteettien dynaamisuutta kuvataan verbeillä *lisääntyä* ja *kasvaa*. Näitä verbejä tarkastelen tarkemmin alaluvussa 4.2., jossa käsittelen elottomat vaikuttajat -diskurssia. Vastaaaja esittää syy-seuraussuhteen rokottamisen ja terveyden-

hoitajan palveluiden vähentymisen välille. Vastaus implikoi, että terveydenhoitajan palveluiden vähentymisellä ja välillisesti myös rokottamisella on yhteys oppilaiden pahoinvoinnin lisääntymiseen.

Erilaiset oppilaat -diskurssi limittyy kontrolloimattomat oppilaat -diskurssin kanssa sekä kuormittuneet opettajat -diskurssin kanssa: opettajilla ei ole tarpeeksi resursseja auttaa eri syistä tukea tarvitsevia oppilaita, minkä vuoksi oppilaat kärsivät ja jäävät vaille valvontaa ja tukea. Opettajat eivät pysty etäopetuksessa paikkaamaan vanhempia, jotka eivät tue lastensa koulunkäyntiä. Resurssipula tuodaan vastauksissa esille myös muuhun kuin opetukseen liittyvässä kontekstissa: lastensuojelulle, mielenterveyspalveluille ja terveydenhoitajalle olisi ollut etäopetuksen aikana tarvitsijoita enemmän kuin on mahdollista ottaa vastaan. Etäopetuksen aiheuttamat ongelmat ovat siis osa laajempaa yhteiskunnallista kontekstia: oppilaat tulevat erilaisista taustoista, ja heillä on erilaiset tuen tarpeet. Kun koulu ei voi tukea samaan tapaan kuin normaalisti, oppilaat joutuvat eriarvoiseen asemaan.

#### 4.6. Hiljaiset hyötyjät -diskurssi

Nimesin kuudennen aineistossa esiintyvistä diskursseista hiljaiset hyötyjät -diskurssiksi diskurssin keskeisten toimijoiden, hiljaisten oppilaiden, mukaan. Diskurssi aktivoituu aineistosta rajaamistani diskursseista vähiten, 45 kertaa. Toisin kuin muut diskurssit, hiljaiset hyötyjät -diskurssi tuo esille pääasiassa etäopetuksen hyviä puolia. Diskurssia voi verrata Ahsolan (2022) tutkimuksen hyvä käytäntö -diskurssiin, jossa keskeistä on etäopiskelun merkityksellistäminen positiivisessa valossa. Diskurssi tuo esille niiden opiskelijoiden näkökulmaa, jotka pitävät etäopiskelua toimivana käytänteenä (Ahsola 2022: 25). Omassa aineistossani näkökulma on opettajan, mutta hiljaiset hyötyjät -diskurssissa opettajat tekevät näkyväksi niitä oppilaita ja opiskelijoita, joille etäopetus sopii.

Diskurssin perusajatus on se, että etäopetus sopii sellaisille oppilaille, jotka eivät lähiopetuksessa pääse näyttämään potentiaaliaan. Erityisesti vastauksissa tulee esiin ujojen oppilaiden menestyminen. Taulukossa 12 esittelen hiljaiset hyötyjät -diskurssia aktivoivaa sanastoa.

TAULUKKO 12. Hiljaiset hyötyjät -diskurssia aktivoiva sanasto.

Sanaluokka	Kielenaineokset
Verbit ja verbirakenteet	<i>jännittää, kukoistaa, loistaa, menestyä, parantua, puhjeta kukkaan, pärjätä, päästä jyvälle, päästä loistamaan, työskennellä, uskaltautua puhumaan</i>
Substantiivit määritteeseen ja täydennyksineen	<i>aivan uudet henkilöt, arat oppilaat, hiljaiset opiskelijat, huomiota hakevat oppilaat, innostuminen, introvertit, kaikki yksilöt, koulukammoiset, monet vähemmän liikkuneet oppilaat, oppiminen, ryhmäpaine, sinnikkyys, viestittelijä, voimakkaat persoonat, yksinpuurtajat</i>
Adjektiivit	<i>ahdistuva, arka, hiljainen, huomiota hakeva, innostunut, introvertti, itsenäinen, rohkea, ujo, uusi</i>

Verbeistä diskurssia aktivoivat oppilaiden yhtäkkiseen menestymiseen viittaavat myönteistä muutosta ilmaisevat verbivalinnat, kuten *päästä loistamaan, puhjeta kukkaan, kukoistaa* sekä *päästä jyvälle*. Diskurssia aktivoivat ujoon ihmiseen viittaavat substantiivivalinnat ja niiden määritteet, kuten *hiljaiset opiskelijat, yksin puurtajat* ja *introvertit*. Diskurssissa asetetaan usein vastakkain *sosiaaliset oppilaat* ja *ujot oppilaat*. Diskurssia aktivoivatkin usein oppilas-sanan tai vastaavan substantiivin adjektiivimääritteet, kuten *itsenäinen, hiljainen, arka* ja *huomiota hakeva*.

Esimerkeissä (59), (60) ja (61) *hiljaiset* ovat toimijoita, joiden potentiaali pääsee esille etäopetuksessa, kun luokkatilanteen paineet ja jännitys jäävät pois. Esimerkeissä toistuu verbiketju *päästä loistamaan*. Esimerkissä (62) *introvertit* ovat toimijoina, jotka etäopetuksen myötä *pääsevät näyttämään taitonsa*.

- (59) ***hiljaiset opiskelijat pääsevät loistamaan, kun ryhmäpaine puuttuu; opiskelijat*** oppivat itsenäisiksi ja kantavat tekemisistään vastuuta luokkaopetusta enemmän (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, ammattikoulu)
- (60) *kokemukseni mukaan sain helpommin ja useammista oppilaista jatkuvaa näyttöä, myös hiljaiset pääsivät loistamaan, kun ei tarvinnut jännittää tms. Luokkatilanteita* (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)
- (61) ***Hiljaiset oppilaat pärjäävät aika hyvin.*** (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)
- (62) ***Introvertit pääsevät näyttämään taitonsa.*** (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)

Verbi *loistaa* toistuu esimerkeissä (59) ja (60). *Loistaa* tarkoittaa kuvainnollisesti 'herättää huomiota erinomaisuudellaan' (KS 2022 s. v. *loistaa*). Verbi *päästä* taas tarkoittaa

tässä kontekstissa tilaisuutta tai mahdollisuutta tehdä jotakin (KS 2022 s. v. *päästä*). Oppilaat siis saavat etäopetuksessa tilaisuuden näyttää potentiaalinsa.

Esimerkissä (59) ryhmäpaine on vaikuttava muuttuja, jonka puuttuminen etäopetuksessa vaikuttaa hiljaisiin opiskelijoihin positiivisesti. Ilmaus *opiskelijat oppivat itsenäisiksi* on semanttiselta rakenteeltaan tilanmuutosmuotin mukainen ja kuvastaa oppilaissa tapahtuvaa positiivista muutosta (VISK 2008 § 481). Positiivista muutosta ilmaisee myös lausuma *kantavat tekemisistään vastuuta*. Myös esimerkissä (60) tulee esille ryhmäpaineen puuttuminen: verbirakenne *ei tarvinnut jännittää* implikoi, että *hiljaiset oppilaat* kokevat luokkatilanteen jännittävänä, ja siksi etäopetus saa aikaan positiivisen muutoksen.

Esimerkissä (61) hiljaiset oppilaat *pärjäävät*. Verbi *pärjätä* tarkoittaa 'selviytymistä', 'suoriutumista' tai 'toimeen tulemistä' (KS 2020 s. v. *pärjätä*). Puhekielessä verbiä käytetään myös synonyymina *menestyä*-verbille. Adverbiaalitäydennys *aika hyvin* kuitenkin implikoi, että hiljaisetkaan oppilaat eivät kuitenkaan menesty erinomaisesti. Esimerkin (62) verbivalinta *päästä näyttämään* implikoi, että lähiopetuksessa introvertit eivät saa tuotua omaamistaan esille samalla tavalla kuin etäopetuksessa.

Diskurssia aktivoivat myös vastaukset, joissa kaksi oppilasryhmää, *sosiaaliset oppilaat* ja *yksin puurtajat* asetetaan vastakkain. Sosiaaliset oppilaat ovat esimerkissä (63) kärsijöitä. Aktiiviset toimijat, *yksin puurtajat*, taas *menestyvät*.

(63) ***Sosiaaliset oppilaat*** kärsivät, ***yksin puurtajat*** menestyvät. (matematiikan opettaja, yläkoulu)

*Menestyä*-verbi on merkitykseltään positiivinen, mutta *puurtaja*-johdokseen voi liittyä myös negatiivinen konnokaatio. Verbi *puurtaa* tarkoittaa Kielitoimiston sanakirjan mukaan 'uurastamista', 'ahertamista' tai 'ponnistamista' (KS 2022 s. v. *puurtaa*). *Yksin puurtajaan* voi kuitenkin liittää mielikuvan ehkä vastentahtoisestikin suorittamisesta ja yksinäisestä raatamisesta. Vastaus yleistää kärjistetysti, että *sosiaaliset oppilaat* ovat yksinomaan kärsijöitä eivätkä menesty etäopetuksessa ja että vain *yksin puurtajat* menestyvät eivätkä kärsi sosiaalisten kontaktien puutteesta.



Esimerkissä (64) asetetaan vastakkain toimijoina olevat *arat oppilaat* sekä *voimakkaat persoonat ja huomiota hakevat oppilaat*. Myös esimerkissä tulee ilmi jo aiemmin mainittu ympäristön paineen puuttuminen. Vastaus aktivoi myös vuorovaikutusdiskurssia: etäopetuksessa on *mahdollisuus kohdata opettajaa* ilman häiriötekijöitä.

- (64) *Arat oppilaat saavat useammin mahdollisuuden kohdata opettajaa ilman ympäristön paineita. Kaikki yksilöt tulee huomioitua tasaisemmin, kun voimakkaat persoonat ja huomiota hakevat oppilaat eivät saa niin paljon tilaa.* (liikunnan ja terveystiedon lehtori, yläkoulu)

Ilmaus *kaikki yksilöt* korostaa oppilaiden yksilöllisyyttä ja henkilökohtaista kohtaamista. Verbivalinnalla *tulee huomioitua* informantti viittaa itseensä nollapersoonassa. Nollapersoonalla puhuja osoittaa käsittelevänsä omaa kokemustaan kenelle tahansa vastavassa asemassa olevalle tyypillisenä (VISK 2008 § 1348). Vastaukseen sisältyy sellainen presuppositio, että aiemmin *voimakkaat persoonat ja huomiota hakevat oppilaat* ovat vieneet liikaa tilaa muilta oppilailta ja opettajalta mahdollisuuden huomioida kaikkia samalla tavalla.

Aiemmin näkymättömissä olleet oppilaat ovatkin esillä. Esimerkissä (65) ilmaus *aivan uudet henkilöt* presupponoi, että oppilaat ovat aiemmin jääneet tuntemattomiksi ja näkymättömiksi. He ovat ikään kuin nousseet aktiivisiksi toimijoiksi etäopetuksen myötä.

- (65) *Lisäksi aivan uudet henkilöt uskaltavat puhumaan etäopetuksessa.* (suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu)

Esimerkin (65) lausumaan *aivan uudet henkilöt uskaltavat puhumaan* voi liittää merkityksen, että oppilaat tulevat opettajalle näkyviksi vasta etäopetuksessa. Substantiivivalinta *henkilö* tarkoittaa 'yksityistä ihmistä' (KS 2022 s. v. *henkilö*). Substantiivi korostaa vaikutelmaa anonyymeista ihmisistä, jotka pääsevät yhtäkkiä ääneen. Adverbi *aivan* korostaa adjektiivin *uusi* merkitystä ja tilanteen erityislaatuisuutta.

Hiljaiset hyötyjät -diskurssissa nousee esille opettajien kokemus siitä, että hiljaiset oppilaat pääsevät aiempaa enemmän esille etäopetuksessa. Esimerkki (66) tuo esille sen näkökulman, että etäopetus mahdollistaa sen, että ei tarvitse olla esillä tahtomattaan. In-

formantti tuo kuuluviin introverttien ja hiljaisten oppilaiden äänen ikään kuin referoimalla heidän mielipiteensä.

(66) *Jotkut introvertit ja hiljaiset oppilaat tykkäsivät siitä, kun ei tarvinnut olla esillä* (luokanopettaja, alakoulu)

Erilaiset oppilaat -diskurssia (alaluku 4.5.) aktivoivat vastaukset, joissa puhutaan erilaisien oppijoiden tuen tarpeista ja kärsimisestä etäopetuksessa. Hiljaiset hyötyjät -diskurssin sijaan tuo esille sen näkökulman, että etäopetuksessa ei ole pelkästään häviäjiä: *hiljaiset oppilaat* esitetään toimijoina, jotka pääsevät näyttämään todellisen potentiaalinsa etäopetuksessa ja ehkä uskaltavat myös tuoda itseään esille aiempaa enemmän. Toisaalta heidän vahvuutensa pääsevät esille, kun he saavat työskennellä yksin ja rauhassa. Heidät asetetaan vastakkain sosiaalisten tai äänekkäiden oppilaiden kanssa, joita etäopetus ei palvele samalla tavalla.

#### 4.7. Yhteenveto etäopetusdiskursseista

Tässä alaluvussa kerron tiivistetysti diskurssianalyysini tuloksista ja vertailen niitä aiempaan tutkimukseen. Olen eristänyt aineistosta kuusi diskurssia, joita ovat vuorovaikutusdiskurssi, eloton vaikuttaja -diskurssi, kuormittuneet opettajat -diskurssi, kontrolloimattomat oppilaat -diskurssi, erilaiset oppilaat -diskurssi sekä hiljaiset hyötyjät -diskurssi. Sovellan analyysissäni Faircloughin (1989: 110–112) kriittisen diskurssianalyysin mallia. Aluksi olen esitellyt diskurssia aktivoivaa sanastoa. Aineistoesimerkkien kautta olen analysoinut diskursseja kieliopillisella ja tekstuaalisella tasolla: tutkin semanttisia rooleja ja lauseenjäsenten semanttisia tehtäviä. Tarkastelen muun muassa sellaisten seikkojen merkitystä, onko toimija häivytetty ja ovatko lauseet aktiivissa vai passiivissa. Olen nimennyt diskurssit vuorovaikutusdiskursseja lukuun ottamatta niissä esiintyvien keskeisten semanttisten osallistujien mukaan.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, mitkä kielenaineokset aineistossa aktivoivat diskursseja. Toinen tutkimuskysymykseni oli, millaisia semanttisia rooleja aineistossa esiintyy ja miten roolit vaikuttavat diskurssien rakentumiseen. Näen nämä kysymykset ennen kaikkea välineinä, joiden avulla vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni.

Kolmas tutkimuskysymykseni oli, millaisia diskursseja aineistossa aktivoituu ja mitä ne kertovat etäopetuksesta ilmiönä. Sanastoa, kieliopillista tasoa ja erityisesti semanttisia rooleja tarkastelemalla olen päätyneet seuraavaksi esittelemääni diskurssijakoon.

Yleisin aineistossa aktivoituva diskurssi on **vuorovaikutusdiskurssi**. Se aktivoituu aineistossa 89 vastauksessa. Vastauksissa korostuu vuorovaikutuksen ja kohtaamisen merkitys opetuksessa. Hyvä vuorovaikutus nähdään itsessään arvokkaana asiana. Useat vastaajat kokevat etäopetuksen vähentävän tai hankaloittavan vuorovaikutusta oppitunneilla. Monet vastaajat kokevat, että oppilailta on valta siinä, onko etäopetus vuorovaikutteista vai ei. Osa vastaajista kuitenkin kokee etäopetuksen mahdollistaneen oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen yksityisissä videopuheluissa. Vuorovaikutusdiskurssia aktivoivat muun muassa verbit *nähdä kasvotusten* ja *osallistua* sekä merkitykseltään negatiiviset verbit *passivoitua*, *pelätä* ja *eristäytyä*. Diskurssin elollisia toimijoita ovat muun muassa *kollegat*, *työkaverit*, *yksinpuhelijat*, *opiskelijat* ja *chattiemäntä*. Abstrakteja substantiiveja taas ovat muun muassa *vuorovaikutus* ja *puhetyö*. Diskurssia aktivoivia adjektiiveja ovat muun muassa *vuorovaikutteinen*, *suullinen* ja *yhteisöllinen* ja vuorovaikutuksen puuttumista ilmaisevat *passiivinen* ja *yksinäinen*.

Vuorovaikutusdiskurssissa on yhtäläisyyksiä Ahsolan (2022: 14) tutkimuksen yhteisöllisyysdiskurssiin, jossa etäopiskelu merkityksellistetään yhteisöllisyyteen kielteisesti vaikuttavaksi tekijäksi. Lisäksi useissa etäopetukseen ja koronaan liittyvissä tutkimuksissa tulee esille se näkökulma, että rajoitusten ja etäopetuksen myötä vähentynyt vuorovaikutus vaikutti negatiivisesti nuorten ja ylipäätään opiskelijoiden hyvinvointiin (Pitkänen 2021: 42; Karhu 2022: 28; Rissanen 2021: 34; Toivonen 2021: 28).

Toiseksi yleisin diskurssi on **eloton vaikuttaja -diskurssi**, joka aktivoituu 73 vastauksessa. Eloton vaikuttaja -diskurssia aktivoivia substantiiveja ovat muun muassa *stressi*, *etäopetus* ja *korona*. Diskurssille ominaista on, että agentin roolissa olevalla elottomaan entiteettiin viittaavalla substantiivilla on jonkinlainen vaikutus elolliseen kohteeseen, usein toimijaminään (informanttiin) itseensä tai yleisesti opettajiin tai oppilaisiin. Opettajalla itsellään on vähän vaikutusmahdollisuuksia koronan aiheuttamaan tilanteeseen ja siitä seuranneisiin lieveilmiöihin. Nämä lieveilmiöt ovat usein negatiivisia, mutta toisaalta monet vastaajat kertovat opetusmetodiensa uudistuneen tai kehittyneen etäopetuksen myötä, ja sen nähdään myös lisänneen luokkien yhtenäisyyttä. Näen diskurssissa

yhtäläisyyksiä Ahlgrenin (2022: 22) esittelemään opettajarepresentaatioon, jossa opettajat ovat toiminnan kohteina. Ahlgren nimeää tutkimuksessaan myös pandemiadiskurssin, johon liittyvät pandemian vaikutukset opettajien elämässä ja arjessa (Ahlgren 2022: 33.) Samankaltainen on myös Ahsolan (2022) esittelemä haittadiskurssi, jossa etäopiskelu merkityksellistetään erilaisten yksilötason haittojen aiheuttajaksi (Ahsola 2022: 10).

Kolmas nimeämäni diskurssi on **kuormittuneet opettajat -diskurssi**, joka aktivoituu 68 vastauksessa. Diskurssissa nousee esille opettajien etäopetuksen ja koronan myötä lisääntynyt työmäärä. Vastauksissa ilmenee myös korona-ajan koulunkäynnin epävarmuus. Kuormittuneet opettajat -diskurssia aktivoivia substantiiveja ovat monet stressiin sekä psyykkiseen ja fyysiseen kuormitukseen viittaavat substantiivit, kuten *stressi*, *kuormittavuus* sekä teonnimet *käsienpesu*, *tuntiaiheiden kirjaaminen* ja *lasten jonotuttaminen*. Diskurssia aktivoivat verbit ovat usein merkitykseltään nesessiivisiä modaali-verbijä (VISK 2008 § 1573), joilla ilmaistaan välttämättömyyttä, velvollisuutta ja pakkoa. Aineistossa esiintyviä nesessiiviverbejä tai nesessiivisiä verbirakenteita ovat muun muassa *pitää*, *on ehdittävä*, *tulee tehdä*, *joutua* ja *täytyä*. Diskurssia aktivoivat adjektiivit ovat merkitykseltään negatiivisia, kuten *hankala*, *mahdoton*, *kuormittava* ja *tauoton*.

Kuormittuneet opettajat -diskurssissa opettajat esitetään varsin tunnollisena ammattiryhmänä, joka hoitaa tehtävänsä tilanteesta riippumatta. Näen, että tällainen näkemys on yleinen ja kulttuurisesti rakentunut. Ala-Loukon ja Hietalan (2022: 43) Opettaja-lehdistä koostuvassa aineistossa ihanneopettaja nähdään vahvasti sitoutuneena ja motivoituneena ammattilaisena. Miettinen (2020: 54) nimeää tutkimuksessaan ammattidiskurssin, jossa opettajia merkityksellistetään nimenomaan ammattinsa edustajina. Myös Ahlgrenin (2022: 35) uutisaineistossa aktivoituu ammattidiskurssi, joka kuvaa opettajan ammatti-identiteettiä ja opettajuuden kutsumusammattimaisia piirteitä. Lisäksi Ahlgren nimeää tutkimuksessaan politiikkadiskurssin, jonka sisällä opettajista kirjoitetaan poliittisen päättämisen lähtökohdista käsin (Ahlgren 2022: 31).

Neljäs eristämäni diskurssi on **kontrolloimattomat oppilaat -diskurssi**, joka aktivoituu myös 68 kertaa. Diskurssia aktivoivat vastaajien viittaukset oppilaiden levottomuuteen ja käytösongelmiin. Oppilaat ovat diskurssia aktivoivissa vastauksissa aktiivisia toimijoita, joiden tekemisiä opettaja ei voi kontrolloida. Toisaalta joissain vastauksissa opet-

taja nähdään toimijana, jonka täytyy pitää kaikki langat käsissään. Ahlgren (2022: 19) esittelee tutkimuksessaan vastaavan opettajat toimijoina -representaation.

Etäopetus nähdään kontrolloimattomat oppilaat -diskurssissa toisaalta levottomuutta lisäävänä mutta myös sitä vähentävänä tekijänä. Diskurssia aktivoivat oppilaiden toimintaa kuvaavat verbit, kuten *nuokkua*, *luistaa* ja *puuhailla* sekä opettajan oppilaisiin kohdistamaa toimintaa kuvaavat verbit, kuten *muistutella* ja *metsästää*. Diskurssia aktivoivia substantiiveja ovat muun muassa henkilöihin ja ryhmään viittaavat *teinit*, *poissaolijat* ja *kadonneet lampaat*.

Viides diskurssi on **erilaiset oppilaat -diskurssi**, joka aktivoituu 51 vastauksessa. Diskurssissa etäopetus esitetään usein oppilaita eriarvoistavana tekijänä. Oppilaiden erilaisen kotitaustojen nähdään vaikuttavan etäopetuksen onnistumiseen. Aineistossa tulevat esiin etäopetus- ja korona-aikana lisääntynyt tuen tarve sekä erityistä tukea tarvitsevien ja maahanmuuttajaoppilaiden huonot oltavat. Diskurssin aktivoitumiseen osallistuvat erilaisiin oppilaisiin ja oppilasryhmiin viittaavat substantiivitarcoitteet, kuten *tukea tarvitsevat oppilaat*, *maahanmuuttajat* ja *erityisluokka*. Diskurssista voi hahmottaa myös eräänlaisen yhteiskunnallisen aladiskurssin, jota aktivoivat muun muassa substantiivit *säästösyöt* ja *resurssipula*. Diskurssia aktivoivat myös erilaisia oppilaita kuvaavat adjektiivit, kuten *luku- ja kirjoitustaidoton* sekä adjektiivit *vieraskielinen* sekä *inklusiivinen*. Diskurssissa on yhtäläisyyksiä Ahlgrenin (2022: 37) esittelemään huolidiskurssiin, jossa mainitaan opettajilla olevan huoli oppilaista, joilla on ollut koulussa ongelmia jo aiemmin. Lisäksi Näpärän (2019) ennen koronaa julkaistussa tutkimuksen mukaan oppilaiden tieto- ja viestintäteknologian taidoissa on paljon eroavaisuuksia ja tasoerot vaikeuttavat opetuksen järjestämistä käytännössä (Näpärä 2019: 79).

**Hiljaiset hyötyjät -diskurssi** on diskursseista vähiten esiintyvä: se aktivoituu 45 vastauksessa. Diskurssissa etäopetuksen nähdään sopivan sellaisille oppilaille, jotka eivät lähiopetuksessa pääse näyttämään potentiaaliaan. Erityisesti ujoin oppilaat nähdään etäopetuksessa menestyjinä. Diskurssia aktivoivat oppilaiden yhtäkkiseen menestymiseen viittaavat, positiivista muutosta ilmaisevat verbirakenteet, kuten *päästä loistamaan*, *puhjeta kukkaan*, *kukoistaa* sekä *päästä jyvälle*. Diskurssia aktivoivat ujoin ihmiseen viittaavat substantiivivalinnat määritteineen, kuten *hiljaiset opiskelijat*, *yksinpuurtajat* ja *introvertit*. Diskurssissa asetetaan usein vastakkain *sosiaaliset oppilaat* ja *ujoin oppilaat*.

Vastauksissa sana *oppilas* saa adjektiivimääritteitä, kuten *itsenäinen*, *hiljainen*, *arka* ja *huomiota hakeva*. Diskurssia voi verrata Aholan (2022: 25) tutkimuksen hyvä käytäntö -diskurssiin, jossa keskeistä on etäopiskelun merkityksellistäminen positiivisessa valossa.

## 5. PÄÄTÄNTÖ

Olen tutkinut pro gradu -tutkielmassani opettajille suunnatun Facebook-kyselyn vastauksissa esiintyviä etäopetusdiskursseja. Olen soveltanut tutkielmassani Norman Faircloughin (1989: 110) kriittisen diskurssianalyysin mallia. Analysoin aineistostani kielipiirteitä, jotka aktivoivat diskursseja. Tarkastelen aineistostani erityisesti nominien semanttisia rooleja sekä verbirakenteiden semantiikkaa, mutta myös yleisesti substantiivi- ja adjektiivivalintoja. Tutkimukseni on laadullinen, mutta olen myös kvantifioinut aineistoani havainnollistaakseni tutkimustani.

Aineistoni koostuu opettajille suunnatun anonyymien Webropol-kyselylomakkeen vastauksista, jotka keräsin *Opettajien edunvalvonta, vuosityöaika ja professio* -nimisestä Facebook-ryhmästä tammikuussa 2022. Ryhmässä oli aineistonkeruuhetkellä noin 13 600 jäsentä. Ryhmässä käydään paljon kriittistä keskustelua opettajan oikeuksiin ja jakamiseen liittyvistä asioista, joten ryhmän yleisellä ilmapiirillä voi olla vaikutusta myös tutkimukseni tuloksiin. Suuntasin kyselyn kaikille opettajille, ja vastaajia onkin varhaiskasvatuksesta korkeakouluopettajiin. Perustelen laajaa skaalaa sillä, että halusin saada laajan katsauksen siitä, millä tavalla opettajat ovat kokeneet etäopetuksen ja opettajan työn korona-aikana. Vastaajat opettavat erilaisissa oppilaitoksissa ja eri kouluasteilla, ja heillä on vaihtelevia määriä etäopetuskokemusta. Tiedostan, että esimerkiksi ensimmäisen luokan opettajan ja yliopisto-opettajan kokemukset voivat poiketa toisistaan huomattavasti. Tutkimukseni antaa eräänlaisen yleiskatsauksen opettajien aktivoimista etäopetusdiskursseista. Spesifimpi rajaus, jossa tutkittaisiin esimerkiksi alakouluopettajien etäopetuskokemuksia, voisi olla jatkotutkimuksen kannalta kiinnostava.

Kyselylomakkeeni oli nähdäkseni onnistunut, ja sain sopivan laajan tutkimusaineiston (108 vastausta) kokoon alle vuorokaudessa. Tämä kertonee tutkimusaiheeni ajankohtaisuudesta ja merkittävydestä: opettajat olivat halukkaita vastaamaan etäopetusta koskevaan kyselyyn. Lomakkeen kysymykset ovat monivalinta- ja avokysymyksiä. Monivalintakysymysten tarkoitus oli lähinnä kerätä taustatietoja vastaajista. Ensimmäisessä monivalintakysymyksessä kysyin varmuuden vuoksi, saako vastauksia käyttää tutkimuksessa. Toteutin kyselyn anonyymina tutkimuseettisistä syistä. En myöskään kysynyt kyselyssä henkilötietoja tai yksityiskohtaisia tietoja esimerkiksi opettajien työpaikoista tai paikkakunnista, eikä näin ollen vastaajia voi mitenkään tunnistaa. Opettajien tar-

kemman ammattinimikkeen ja opetettavan kouluasteen halusin tietää, sillä esimerkiksi aineenopettajan ja luokanopettajan etäopetuskokemukset voivat erota paljonkin toisistaan. Tästä syystä olen merkinnyt ammattinimikkeen ja kouluasteen näkyviin myös aineistoesimerkkeihin.

Kyselylomakkeen kolmas, taustoittava kysymys (*Mikä on ammattinimikkeesi? Voit valita monta vaihtoehtoa.*) oli sikäli virheellinen, että asettamani vastausasetukset mahdollistivat vain yhden vaihtoehdon valitsemisen. Toimintoa ei pystynyt enää muuttamaan sen jälkeen, kun kysely oli jo avattu. Monet vastaajat opettavat esimerkiksi useampaa oppiainetta, joten 35,2 prosenttia informanteista kertoi ammattinimikkeensä *Muu, mikä?*-kohdassa. Kyselylomakkeen ongelmaksi voisi sanoa myös sen, että kysely oli kaikille avoin: vaikka jaoin kyselyn yksityisessä Facebook-ryhmässä, linkkiä pystyi jakamaan vapaasti. Lisäksi kysely oli anonyymi. Näin ollen en voi olla varma siitä, että kaikki vastaajat ovat sitä, mitä kertovat olevansa – siis opettajia.

59 prosenttia informanteista vastasi, että etäopetuksessa on sekä hyviä että huonoja puolia, kun taas kahdeksan prosenttia vastaajista on kokenut sen pelkästään antoisaksi ja 33 prosenttia kuormittavaksi. Lomakkeen viimeinen kysymys kartoittaa informanttien halukkuutta tai haluttomuutta opettaa etänä tulevaisuudessa. 34 prosenttia opettaisi etänä, jos tilanne niin vaatisi. 29 prosenttia ei mielellään pitäisi etäopetusta, kun taas 19 prosentille vastaajista etäopetus olisi mieluista. 17 prosenttia opettaisi etänä erittäin mielellään. Yksi vastaaja kieltäytyisi opettamasta, jos joutuisi pitämään etäopetusta.

Laadullisen tutkimukseni kannalta keskeisimpiä ovat avokysymysten vastaukset. Aineisto tuntui tällaisenaan sopivalta graduni pituuteen suhteutettuna. Osa vastauksista sisältää vajaita virkkeitä ja jopa yhden sanan vastauksia. Jälkikäteen ajateltuna kyselylomakkeen kysymyksiin olisi voinut lisätä, että toivon vastauksiksi kokonaisia virkkeitä. Lopulta predikaatittomistakin rakenteista pystyi analysoimaan diskursseja aktivoivia kielenpiirteitä, kuten deverbaaleja substantiiveja sekä substantiivi- ja adjektiivivalintoja. Päädyin ottamaan nekin tutkimukseeni, jotta mitään diskurssien kannalta merkittävää ei jäisi katveeseen. Erilaisten syntaktisten rakenteiden ja kielenpiirteiden kanssa tasapainottelu tuntui ajoittain vaikealta. En lopulta tehnytään aineistolle täydellistä lauseenjäsennystä, mikä alun perin oli tarkoituksena. Koen, että onnistuin kuitenkin perustelemaan diskurssijakoni kielenpiirteiden analyysin kautta.



Ensimmäisen tutkimuskysymykseni oli, mitkä kielenaineokset aineistossa aktivoivat diskursseja. Ensimmäisessä kysymyksessä en siis vielä rajaa tarkasteluuni tiettyjä kielenpiirteitä, vaan lähestyin tutkimustani aluksi aineistolähtöisesti. Lopulta diskursseja aktivoiviksi keskeisimmiksi kielenpiirteiksi nousivat substantiivivalinnat, verbirakenteet ja adjektiivivalinnat. Esittelen nämä kielenpiirteet diskurssikohtaisesti tutkimukseni neljännen luvun alaluvuissa ja tarkastelen niitä laajemmissa aineistoesimerkeissä myös syntaktisesti. Diskursseja aktivoivien kielenpiirteiden esittelyssä liikun Faircloughin mallin kuvauksen tasolla (Fairclough 1989: 109).

Toisessa tutkimuskysymyksessäni kysyin, millaisia semanttisia rooleja aineistossani esiintyy ja miten roolit vaikuttavat diskurssien rakentumiseen. Tutkimukseni rajallisuuden vuoksi en ole tehnyt tyhjentävää koontia siitä, millaisia semanttisia rooleja aineistossani esiintyy. Hahmotan semanttisten roolien ja muiden kielenpiirteiden tarkastelemisen ennen kaikkea välineiksi, joiden avulla vastaan kysymykseen siitä, millaisia diskursseja aineistossa aktivoituu. Semanttisia rooleja analysoin aineistoesimerkkien kautta. Analysoin myös verbien kieliopillisia ja semanttisia tehtäviä kontekstissaan, sillä verbit vaikuttavat olennaisesti semanttisten roolien tulkintaan. Semanttisen ja kieliopillisen analyysin kautta toteutuu Faircloughin analyysimallin kieliopillinen taso (Fairclough 1989: 109). Ajattelen kuitenkin niin, että analyysissa sanaston, kieliopin ja tekstin taso usein limittyvät.

Kolmas tutkimuskysymykseni on kokoava: kysyn, millaisia diskursseja aineistossa aktivoituu ja mitä ne kertovat etäopetuksesta ilmiönä. Etenen viimeisen kysymykseni myötä Faircloughin analyysimallin tulkinnan tasolle (Fairclough 1989: 109). Edellä mainittuja kielenpiirteitä analysoimalla olen tutkinut, mitkä kielelliset valinnat aktivoivat lukemisdiskursseja. Olen luokitellut aineistostani kielenpiirteitä niiden merkitysten mukaan ja eristänyt ja nimennyt aineistossani aktivoituvat kuusi etäopetusdiskurssia. Nämä aineistossa aktivoituvat diskurssit ovat yleisyysjärjestyksessä vuorovaikutusdiskurssi, eloton vaikuttaja -diskurssi, kuormittuneet opettajat -diskurssi, kontrolloimattomat oppilaat -diskurssi, erilaiset oppilaat -diskurssi sekä hiljaiset hyötyjät -diskurssi. Vuorovaikutusdiskurssia lukuun ottamatta olen nimennyt diskurssit niissä esiintyvien toimijoiden mukaan. Vuorovaikutusdiskurssissa ei ole hahmotettavissa tiettyä diskurssille ominaista toimijaa – toisin kuin muissa diskursseissa. Toimijoiden mukaan nimeäminen on mie-

lestäni perusteltua, koska nimet liittyvät keskeisiin diskursseissa esiintyviin semanttisiin rooleihin, jotka ovat tutkimukseni yhtenä tarkastelukohteena.

Vuorovaikutusdiskurssia aktivoivat vastaukset, joissa tuodaan esille vuorovaikutuksen ja kohtaamisen merkitys opetuksessa. Hyvä vuorovaikutus nähdään vastauksissa tärkeänä arvona. Monet vastaajat kokevat etäopetuksen vähentävän tai hankaloittavan vuorovaikutusta oppitunneilla, mutta toisaalta joissakin vastauksissa tulee esille se, että etäyhteys mahdollisti oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen jopa paremmin kuin lähiopetus.

Eloton vaikuttaja -diskurssissa agentin roolissa olevalla elottomaan entiteettiin viittavalla substantiivilla on jonkinlainen vaikutus elolliseen kohteeseen, usein opettajaan tai oppilaaseen. Yleisimpiä elottomia vaikuttajia ovat *etäopetus* ja *korona*. On huomioitava, että kysymyksenasettelut voivat vaikuttaa tuloksiin. Diskurssi aktivoituu 30 kertaa kyselylomakkeen kysymyksen 6 (*Miten koronapandemia on vaikuttanut työhösi?*) sekä 25 kertaa kysymyksen 8 (*Millaista etäopetus on opettajan näkökulmasta? Perustelee.*) vastauksissa. Koska *koronapandemia* ja *etäopetus* ovat kysymyksessä subjekteina, on jopa odotuksenmukaista, että eloton vaikuttaja -diskurssi aktivoituu usein juuri näiden kysymysten vastauksissa.

Kuormittuneet opettajat -diskurssi aktivoituu vastauksissa, joissa kerrotaan etäopetuksen ja koronan myötä lisääntyneestä työmäärästä ja kuormittuneisuudesta. Kontrollottomat oppilaat -diskurssissa oppilaat esiintyvät aktiivisina toimijoina, joiden toimintaan tai toisaalta toimimattomuuteen opettaja ei yleensä voi vaikuttaa. Erilaiset oppilaat -diskurssissa nousevat erilaiset oppijat, kuten tukea tarvitsevat ja maahanmuuttajat. Diskurssi aktivoituu silloin, kun puhutaan oppilaiden lisääntyneestä tuen tarpeesta ja eriarvoisuudesta: erilaiset kotiolot ja tuen riittämättömyys vaikuttavat monien oppilaiden vointiin. Jälkeenpäin ajatellen diskurssin olisi voinut nimetä erilaiset oppijat -diskurssiksi, sillä diskurssissa puhutaan paitsi oppilaista myös opiskelijoista. Hiljaiset hyötyjät -diskurssi aktivoituu silloin, kun vastaajat kertovat, että lähiopetuksessa näkyvät, usein ujut, oppijat ovat alkaneet menestyä etäopetuksen myötä.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että opettajat näkevät etäopetuksessa monia puolia. Olisi ollut mielekästä verrata enemmän ja tarkemmin vastauksista ilmeneviä etäopetuksen hyviä ja huonoja puolia, mutta tutkimukseni laajuus on rajallinen. Tällainen vertai-

luasetelma voisi toki olla mielekäs jatkotutkimuksen kannalta. Monivalintakysymys, jossa kysyttiin etäopetuksen hyvistä ja huonoista puolista, joka tapauksessa osoittaa, että enemmistö ei näe asiaa mustavalkoisesti: 59 prosenttia vastasi etäopetuksessa olevan sekä hyviä ja huonoja puolia. Kahdeksan prosenttia vastaajista on kokenut etäopetuksen pelkästään antoisaksi ja 33 prosenttia kuormittavaksi, mistä voidaan olettaa negatiivisia puolia olevan opettajien mielestä enemmän. Myös diskurssianalyysini tuloksissa nämä negatiiviset puolet korostuvat. Vain hiljaiset hyötyjät -diskurssi tuo näkyväksi lähinnä etäopetuksen hyviä puolia.

Joillekin oppilaille etäopetuksen nähtiin sopivan hyvin, kuten hiljaiset hyötyjät -diskurssi osoittaa. Myös työmatkojen puuttuminen nähtiin työtä keventävänä, positiivisena seikkana. Aineistossa voi hahmottaa myös jonkinlaisen etätyön rentous -diskurssin, joka ei aktivoitu niin usein, että olisin ottanut sen erillisenä mukaan diskurssijakooni. Johdannossa kerroin Helsingin ja Tampereen yliopiston tutkimuksesta (Helsinki.fi 2020), jonka tarkoitus oli selvittää kevään 2020 poikkeusolojen vaikutusta koulunkäyntiin, opetukseen ja hyvinvointiin. Tutkimuksen tuloksissa tuli esille se, että opettajat kokivat oman digitaalisen osaamisensa kehittyneen poikkeusolojen aikana. Myös oman tutkimukseni vastauksissa tämä näkökulma tuli esille useaan kertaan, samoin kuin pedagogisten taitojen kehittyminen. Mikäli tutkimukseni laajuus ei olisi rajallinen, olisin saattanut ottaa myös digitaalinen pedagogiikka -diskurssin erilliseksi osaksi diskurssijakooni.

Analyysini ei suinkaan ole jäännöksetöntä: tällä tutkimuksen rajauksella ja tällä tutkimusasetelmalla olen päätenyt esittelemääni diskurssijakoon. Uskon, että tutkimukseni on sillä tavalla luotettava, että toinen tutkija saisi samanlaisella tutkimusasetelmalla aineistosta samankaltaisia tuloksia. On toki tärkeää huomioida myös tutkijan konteksti: tutkijan valitsemat teoriat ja metodit ohjaavat näkemään ja käsitteellistämään ilmiön tietyllä tapaa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 51). Tiedostan myös sen, että kyselyni kysymyksenasettelut ovat voineet vaikuttaa vastauksiin ja tätä kautta tutkimukseni tuloksiin ja niiden pätevyYTEEN. Kyselylomakkeessa kysytään vain tiettyjä, tutkijaa kiinnostavia kysymyksiä, ja monivalintakysymyksissä vastausvaihtoehdot määritellään valmiiksi (Alasuutari 1999: 51). Kyselylomakkeessa onkin puolensa: toisaalta spesifit kysymykset auttavat tutkimuksen rajaamisessa, mutta toisaalta ne voivat ohjata tutkimusta tiettyyn suuntaan. Lisäksi oma asemani pian valmistuvana, jonkin verran jo opet-

taneena aineenopettajana voi tiedostamattainikin vaikuttaa tekemiini tulkintoihin. Etäopetuksestakin minulla on omakohtaista kokemusta, tosin vain opiskelijana eikä opettajana.

Perustelen aineistosta tekemiäni tulkintoja aineistoesimerkeillä, ja olen pyrkinyt tekemään tutkimukseni vaiheet mahdollisimman läpinäkyviksi. Olen myös luokitellut ja taulukoinut diskursseja aktivoivat kielenpiirteet sekä laskenut, miten usein mikäkin diskurssi aineistossa aktivoituu. Analyysissäni myös reflektoin omaa tutkimustani aiempiin tutkimuksiin ja kytken analyysini teoriaan. Laadullisessa tutkimuksessa tuloksia ei pyritä ensisijaisesti esittämään numeraalisesti, vaan tutkimuksen tulokset ovat ilmiöön liittyvien kontekstien ja merkitysten tarkkaa ja yksityiskohtaista tiheää kuvausta (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 211).

Kun aloitin tämän tutkimuksen tekemisen tammikuussa 2022, tuntui vaikealta löytää saman aihepiirin tutkimuksia. Aihetta on kuitenkin sittemmin tutkittu paljonkin eri aloilla. Tutkimusaiheeltaan graduani lähimpänä lienee Matias Ahosolan kandidaatintutkielma (2022), jossa Ahosola tutkii kandidaatintutkielmassaan korkeakoululaisten etäopetuksesta kertovan uutisen kommentteissa aktivoituvia etäopetusdiskursseja. Lähellä omaa tutkimustani on myös Anna-Kaisa Ahlgrenin suomen kielen maisterintutkielma (2022), jossa tutkimusaiheena on opettajien representaatiot ja diskurssit suomalaisissa uutisteksteissä koronapandemian aikana. Etäopetukseen ja koronaan liittyvää diskurssi-analyysia on tehty myös eri tieteenaloilla.

Etäopetusta olisi mielekästä tutkia diskurssianalyttisesti enemmänkin niin, että otoksena olisi etäopetukseen osallistuneita henkilöitä. Jatkossa etäopetusdiskursseja voisi tutkia lingvistiksi esimerkiksi etäopiskeluun osallistuneille opiskelijoille kohdistetun kyselyn vastauksista. Otoksena voisi olla nuoria, jotka ovat osallistuneet etäopetukseen esimerkiksi korkeakouluopinnoissa. Myös korkeakouluopettajien näkemyksiä etäopetuksesta olisi kiinnostavaa kuulla enemmänkin. Siinä missä peruskoulu ja toinen aste ovat suurimmaksi osaksi palanneet normaaliin lähiopetukseen, korkeakouluihin etäopetus ja jonkinlainen hybridimalli ovat tulleet kenties jäädäkseen.

Aineistossani opettajat näkevät etäopetuksen ja koronan vaikuttajina, jotka ovat aiheuttaneet muutoksen. Etäopetus haittasi vuorovaikutusta, aiheutti yksinäisyyttä, kuormitti

opettajia ja oppilaita ja toisaalta sai toiset ottamaan enemmän vastuuta. Mannerheimin lastensuojeluliitto kertoo uutisessaan (5.4.2022), että etäopetusjaksot muistuttivat vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tärkeydestä. Etäopetus aiheutti monissa ahdistuksen ja yksinäisyyden tunteita. Tutkimukseni yleisin diskurssi, vuorovaikutusdiskurssi, tuo näkyväksi näitä samoja asioita opettajan näkökulmasta. Puhun tutkimuksessani yleisesti etäopetusdiskursseista, vaikka vastauksessa tulikin esille korona-ajan koulunkäynti ylipäätään. Koronadiskursseja voisi tutkia monestakin näkökulmasta. Näkyväthän pandemian vaikutukset yhteiskunnassamme yhä laajalti.

## LÄHTEET JA LYHENTEET

### Tutkimusaineisto

Facebook-ryhmässä *Opettajien edunvalvonta, vuosityöaika ja professio* tammikuussa 2022 julkaistun Webropol-kyselyn vastaukset, joita on yhteensä 108.

### Lähteet

- AHLGREN, ANNA-KAISA 2022: *Opettajien representaatiot ja diskurssit suomalaisissa uutisteksteissä koronapandemian aikana*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto, suomen kieli.
- AHOSOLA, MATIAS 2022: *Ei se Zoom ole sama asia kuin ne oppituntien ohessa käytävät keskustelut. Etäopiskeludiskurssit Ylen uutisen kommenttiosiossa*. Kandidaattintutkielma. Oulun yliopisto, suomen kieli.
- ALA-LOUKO NIKO & HIETALA HENNA 2022: *Opettajan työn ytimessä. Ihanneopettajan professionaaliset representaatiot Opettaja-lehdessä vuosina 2015–2019*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma.
- ALASUUTARI, PERTTI 1999: *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- ALHO, IRJA – KAUPPINEN ANNELI 2017: *Käyttökielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- FAIRCLOUGH NORMAN 2003: *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.
- FAIRCLOUGH NORMAN 1989: *Language and power*. London: Longman.
- HALLIDAY M. A. K. – HASAN RUQAIYA 1989 [1985]: *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press: Oxford.
- HEIKKINEN, LAURA 2021: *Maakuntalehtien esimiesten kielenhuoltodiskurssit*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, suomen kieli.
- HEIKKINEN, VESA 2002: *Virkapukuinen kieli*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HELSINKI.FI = HELSINGIN JA TAMPEREEN YLIOPISTOT 2020: *Koronakevät kuormitti huoltajia ja opettajia, oppilaiden kokemukset etäopetuksesta vaihtelivat*.

- Helsingin yliopiston verkkouutinen.  
<https://www.helsinki.fi/fi/kasvatustieteellinen-tiedekunta/ajankohtaista/uutiset-ja-verkkojutut/koronakevat-kuormitti-huoltajia-ja-opettajia-oppilaiden-kokemukset-etaopetuksesta-vaihtelivat>. Viitattu 11.3.2022.
- HERNEAHO, IRINA 2022: *Oikeus elää. Intertekstuaalisuus turvapaikanhakijoiden oikeuksia ajavassa kansalaisaktivismissä*. Väitöskirja. Humanistisen tiedekunnan suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto, Helsingin yliopisto.
- KARHU, SINI MARI 2022: *Korona aiheutti mielenterveyskriisin. Mielenterveyden representaatiot korona-ajan mediassa*. Pro gradu -tutkielma. Vaasan yliopisto, digitaalinen media, markkinoinnin ja viestinnän akateeminen yksikkö.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. 2022. Helsinki. Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433. <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/>. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 10.11.2022.
- KOSKELO, ANNA-BEATA 2021: *Äijät on messis ja likat fiilaa*. Toimijat ja diskurssit pop-artisti Robinin lyriikoissa. Kandidaatintutkielma. Oulun yliopisto, suomen kieli.
- LAANINEN, SANJA 2021: *Työdiskurssit Toivo Pekkasen ja Kalle Päätalon teoksissa tehtaan varjossa ja nuoruuden savotat*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, suomen kieli.
- LAATIKAINEN, JUULIA 2021: *Ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden lukemistottumukset ja lukemisdiskurssit*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, suomen kieli.
- LOCKE, TERRY 2004: *Critical Discourse Analysis*. London & New York: Continuum.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2000: *Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset*. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä s. 133–160. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 1995: *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin*. Jyväskylä Studies in Communication 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- MANNERHEIMIN LASTENSUOJELULIITTO 2022: *Etäopetus heikensi etenkin tyttöjen hyvinvointia*. Verkkouutinen. Osoitteessa [https://www.mll.fi/lapsemme-lehti/etaopetus-heikensi-etenkin-tyttojen-hyvinvointia/?post\\_date=20220405103120](https://www.mll.fi/lapsemme-lehti/etaopetus-heikensi-etenkin-tyttojen-hyvinvointia/?post_date=20220405103120). Viitattu 18.1.2023.

- MIETTINEN, HILDA-MARIA 2020: *Opettajien representaatiot ja diskurssit Suomi24-keskustelupalstan kommentteissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto, suomen kieli.
- NÄPÄRÄ, LIISA 2019: *Mikä ihmeen digiloikka? Opettajuuden rakentuminen digiloikkadiskurssissa*. Väitöskirja. Filosofisen tiedekunnan kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto.
- PAJUNEN, ANNELI 2001: *Argumenttirakenne. Asiaintilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- PASO, EIJA 2007: *Työkyky merkitsee*. Työkyvyn merkityksen ja maailman rakentuminen lehtiteksteissä. Acta Universitatis Ouluensis. B Humaniora 77. Oulu: Oulun yliopisto.
- PIETIKÄINEN, SARI 2000: *Kriittinen diskurssintutkimus*. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä s. 191–217. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- PIETIKÄINEN, SARI – MÄNTYNEN, ANNE 2019: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- PITKÄNEN, ESSI 2021: *Korkeakouluopiskelijoiden mielenterveyteen liitetyt diskurssit Helsingin Sanomissa koronapandemian aikana*. Maisterintutkielma. Helsingin yliopisto, sosiaali- ja terveystutkimuksen ja -johtamisen maisteriohjelma.
- PÄLLI, PEKKA 2003: *Ihmisyhmä diskurssissa ja diskurssina*. Väitöskirja. Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos.
- RAITALA, LEENA 2022: *Toimijuus ja normi. Lingvistinen diskurssianalyysi vapaaehtoisen lapsettomuuden kulttuurisista merkityksistä*. Acta Universitatis Ouluensis. B Humaniora 204. Oulu: Oulun yliopisto.
- RISSANEN, SANNI 2021: *Etäopiskelun yhteys opiskelijoiden kokemaan opiskeluhyvinvointiin*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta.
- SAVINIEMI, MAIJA 2015: *On noloa, jos ammattilaiset tekevät tökeröjä kielioppivirheitä. Toimitushenkilökunnan kielenhuoltotiedot, -käytännöt ja -diskurssit*. Acta Universitatis Ouluensis. B Humaniora 127. Oulu: Oulun yliopisto.
- SHORE, SUSANNA 2020: *Lauseita ja vesinokkaeläimiä. Perinteisestä funktionaaliseen lauseoppiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- TOIVONEN, TIIA 2021: *Korkeakouluopiskelijoiden opiskeluhyvinvoinnin kehitys ko-*



*ronakriisin ensimmäisestä aallosta toisen aallon alkuun.* Pro gradu -tutkielma.  
Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunta.

VIRPIRANTA, JUSSI 2022: *Turvapaikanhakijoiden merkityksellistäminen Helsingin Sanomien ja Uuden Suomen teksteissä.* Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, suomen kieli.

VISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2008: *Iso suomen kielioppi.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://kaino.kotus.fi/visk>. Viitattu 16.12.2022.

LIITE. Kyselylomake.

## Opettajien näkemyksiä etäopetuksesta

Olen Anna-Beata Koskelo ja teen suomen kielen pro gradua aiheenani opettajien näkemykset etäopetuksesta. Tutkimukseni aineistona on tämän kyselyn vastaukset. Aineistoa käsittelevät minä ja graduohjaajani. Kyselyssä ei kysytä henkilötietoja, ja vastauksia käsitellään anonyymisti. Säilytän vastauksia graduni valmistumiseen saakka, jolloin ne tuhotaan. Vastauksen voi pyytää poistamaan aineistosta, mutta sitä saatetaan silti käyttää, jos poistaminen haittaisi tutkimusta olennaisesti. Jokainen vastaus on tärkeä! Kiitos vastauksestasi.

Annan tarvittaessa lisätietoja kyselyyn vastaamisesta.

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (\*)

### 1. Vastauksia saa käyttää tutkimuksessa. \*

- Kyllä
- Ei

### 2. Millä kouluasteella opetat? \*

- Varhaiskasvatus
- Alakoulu
- Yläkoulu
- Lukio
- Ammattikoulu
- Yliopisto
- Ammattikorkeakoulu
- Vapaa sivistystyö (esim. kansanopisto)
- Muu, mikä?

### 3. Mikä on ammattinimikkeesi? Voit valita monta vaihtoehtoa. \*

- Varhaiskasvatuksen opettaja
- Luokanopettaja
- Suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja
- Toisen kotimaisen kielen opettaja
- Vieraiden kielten opettaja
- Matematiikan opettaja
- Biologian opettaja
- Maantiedon opettaja

- Fysiikan opettaja
- Kemian opettaja
- Terveystiedon opettaja
- Uskonnon opettaja
- Elämäkatsomustiedon opettaja
- Yliopisto-opettaja
- Lehtori (yliopisto)
- Yliopistonlehtori
- Professori
- Tuntiopettaja (AMK)
- Lehtori (AMK)
- Yliopettaja (AMK)
- Muu, mikä?

#### **4. Opetuskokemuksesi määrä vuosina. \***

- Alle vuosi
- Alle 5 vuotta
- 5-10 vuotta
- 11-15 vuotta
- 15 vuotta tai enemmän

#### **5. Minkä verran kokemusta sinulla on etäopetuksesta? Karkea arvio riittää. \***

- Hyvin paljon
- Paljon
- Jonkin verran
- Vähän
- Ei ollenkaan

#### **6. Miten koronapandemia on vaikuttanut työhösi? Anna esimerkkejä tilanteista. \***

#### **7. Millaista etäopetus on opettajan näkökulmasta? \***

- Antoisaa
- Kuormittavaa
- Siinä on sekä hyviä että huonoja puolia

**8. Perustele edellinen vastauksesi vähintään muutamalla virkkeellä. \***

**9. Mitä hyviä puolia etäopetuksessa on? \***

**10. Mitä huonoja puolia etäopetuksessa on? \***

**11. Kuinka mielelläsi opettaisit etänä myös tulevaisuudessa? \***

- Erittäin mielelläni
- Mielelläni
- Jos tilanne vaatii
- En mielelläni opettaisi
- Kieltäytyisin opettamasta