

Korkeakouluopettajien hätäetäopetukseen liittyvät negatiiviset ja positiiviset kokemukset COVID-19-pandemian aikana

22.12.2022

tags: etäopetus, hätäetäopetus

Jere Riekkinen, projektitutkija, kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

jere.riekkinen@tuni.fi

Mari Murtonen, professori, kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto

marimur@utu.fi

Tahani Aldahdouh, tutkijatohtori, kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

tahani.aldahdouh@tuni.fi

Petri Nokelainen, professori, kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

petri.nokelainen@tuni.fi



TIETEELLISIÄ ARTIKKELEITA

(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2022/12/yp-osastotunnus-tieteellisia-artikkeleita_page_012-2.png)



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2022/12/tsv-vertaisarvioitu-tunnus-1.png>)

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin korkeakouluopettajien kokemuksia yllättävästä hätäetäopetukseen siirtymisestä COVID-19-pandemian aikana keväällä 2020. Tavoitteena oli saada tietoa sekä negatiivisista että positiivisista kokemuksista. Yhteensä 342 yhden suomalaisen korkeakouluuyhteisön opettajaa ja ohjaajaa vastasi kyselyyn, jossa taustatietojen lisäksi pyydettiin vastaamaan avoimeen kysymykseen kokemuksista muuttuneessa opetustilanteessa. Laadullisesta aineistosta muodostettiin kahdeksan kategoriaa, jotka kuvaavat opettajien COVID-19 pandemian kokemuksia. Negatiivisia kokemuksia herättivät erityisesti ajalliset muutokset, opetuksen suunnittelun ja arvioinnin muutokset sekä vuorovaikutuksen väheneminen ja muuttuminen. Digitaalisten välineiden käytön muutokset keräsivät enemmän positiivisia kuin negatiivisia kommentteja, eli ne eivät olleet opettajien negatiivisten kokemusten kärjessä. Vastajat edustivat sekä yliopistoa (69,6 %, $n = 241$) että ammattikorkeakoulua (vastaajista 28,6 %, $n = 96$). Tulosten mukaan taustaorganisaatiolla ei ollut vaikutusta negatiivisten ja positiivisten vastausten määrään tai laatuun, kuten ei myöskään opetus- ja työuran pituudella. Molemmissa organisaatioissa kokeneimmat opettajat, jotka olivat suorittaneet pedagogisia opintoja ja joilla oli yli sata tuntia opetusta vuodessa, kuvasivat runsaammin sekä negatiivisia että positiivisia kokemuksiaan. Vaikka COVID-19 herätti negatiivisia tunteita, löytyi myös positiivisia asioita sekä uusia tapoja toteuttaa etäopetusta, joita opettajat aikoivat hyödyntää myös tulevaisuudessa.

Avainsanat: etäopetus, hätäetäopetus, korona, COVID-19, korkeakouluopetus, korkeakouluopettajat, vuorovaikutus, pandemia

Abstract

This study focused on higher education teachers' experiences with the sudden movement to emergency distance teaching during the COVID-19 pandemic in spring 2020. A total of 342 teachers working at Finnish university answered an open-ended questionnaire about the use of digital teaching technology and their experiences of distance teaching. The data were analyzed with content analysis and cross-tabulation methods. Eight categories were found depicting teachers' experiences of the sudden distance teaching: 1) time management, 2) physical change, 3) change in the work environment, 4) worry of and trust in students, 5) change in planning and evaluation of teaching, 6) change in teaching and supervision, 7) change in communication and 8) technological change and change in digital applications. The most worrying of these for the teachers were time management, changes in planning and evaluation, and changes in communication. In contrary technological changes received more positive comments than negatives. Background variables about teachers' pedagogical studies and annual teaching hours did not have much effect on their experiences, except that teachers who had pedagogical studies and over 100 teaching hours annually reported more both positive and negative experiences than their less experienced colleagues. Although the COVID-19 had many negative effects on teachers' experiences, many had also positive experiences. Some teachers had found new ways of teaching and intended to use them in the future as well.

Keywords: COVID-19, distance teaching, emergency remote teaching, higher education, higher education teachers, interaction, pandemic, teaching

Johdanto

Keväällä 2020 koronavirus COVID-19 levisi maailmanlaajuisesti pandemiaksi ja korkeakouluopettajien piti muuttaa työskentelytapojaan. Etäopetus korvasi kontaktiopetuksen, ja opettajien oli sopeuduttava tähän lyhyessä ajassa. Tästä nopeasta siirtymästä on käytetty hätäetäopetuksen käsitettä, joka kuvaa etäopetukseen siirtymistä laajamittaisesti COVID-19-paineen alla (Hodges, Moore, Locke, Trust & Bond, 2020). Watermeyerin, Crickin, Knightin ja Goodallin (2021) mukaan opettajat kokivat ongelmia pedagogisissa rooleissaan ja henkilökohtaisessa elämässään verkko-opetukseen siirtyessään. Etäopetus ja -työskentely vaativat erilaisia taitoja kuin kontaktiopetus ja -työskentely (Mishra, Gupta & Shree, 2020). Aikataulut muuttuivat, suunnitelmat piti laatia uudelleen ja työvälit ja -menetelmät vaihtuivat. Uusi tilanne vaikutti opetustyöhön, vuorovaikutukseen ja työskentelytapoihin. Tämän tutkimus selvitti, miten yhden suomalaisen korkeakouluyhteisön, joka sisältää sekä ammattikorkeakoulun että yliopiston, opettajat kokivat opetustyön etäopetuksen alkuvaiheessa sekä digitaalisten välineiden että opetuskäytäntöjen kannalta. Opettajilta kysyttiin positiivisista ja negatiivisista kokemuksista COVID-19-pandemian aiheuttamista muutoksista heidän arkeensa ja opetukseensa.

Korkeakouluopettajien valmiudet etäopetukseen

Etäopetusta on toteutettu korkeakouluissa jo pitkään, mutta uudet teknologiat sekä digitaaliset alustat ovat muuttaneet sen toteuttamista (Falvo & Johnson, 2007; Harting & Erthal, 2005; Murtonen, Laato, Hakanurmi, Salmento & Lehtinen, 2020). Aikaisemmissa tutkimuksissa on huomattu, että opettajien kokemukset ja kysymykset etäopetuksesta liittyvät ensisijaisesti pedagogiikkaan eivätkä niinkään teknisiin kysymyksiin (Ham & Davey, 2005). Etäopetuksen suunnittelussa parhaan tuloksen tuottavat systemaattisuus ja opiskelijat huomioiva toteutus, jossa yhdistyvät erilaiset arviointimenetelmät (Martin, Ritzhaupt, Kumar & Budhrani, 2019). Etäopetuksen on myös todettu olevan yhtä tehokasta kuin perinteinen opetus (Allen ym., 2004). Pandemian vuoksi etäopetuksen toteuttamista ja opettajien kokemuksia on kuitenkin hyvä tarkastella uusista näkökulmista.

Yleensä etäopetuksen suunnitteluun käytetään useita kuukausia ennen kurssin järjestämistä, mutta COVID-19-pandemian takia hätäetäopetukseen siirryttiin päivissä (Hodges ym., 2020). Korkeakoulujen omien kehityshankkeiden lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriö on jo pitkään rahoittanut digitaalisten oppimiskokonaisuuksien ja -ympäristöjen kehittämistä jo pitkään, ja nämä ovat osaltaan valmistaneet korkeakouluopettajia etäopetukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.b; Sointu, Hirsto & Murtonen, 2019). Uusin hanke on Digivisio 2030, jossa tähdätään digitaalisten toimintaympäristöjen lisäksi etä- ja hybridiopetuksen muotojen ja toteutusten monipuolistamiseen ja johon kaikki korkeakoulut ovat sitoutuneet (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.a).

Korkeakouluopettajien valmius etäopetukseen siirtymiseen ilmenee monella tasolla, kuten suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Esimerkiksi Scherer, Howard, Tondeur ja Siddiq (2021) jakavat korkeakouluopettajat alhaisen, epä johdonmukaisen ja korkean valmiuden ryhmiin heidän teknologisen ja pedagogisen tietämyksensä, koetusta verkkoläsnäolonsa ja saamansa tuen kokemusten perusteella. Mitä korkeampi valmius opettajalla on, sitä paremmin hän selviää edellä mainituista. Naylorin ja Nyanjomin (2021) tutkimuksessa selvitettiin tunteiden vaikutusta etäopetukseen siirryttäessä. Heidän mukaansa sekä vahvat että heikot tunteet voivat synnyttää muutoksia. Opettajien negatiivisten ja positiivisten tunteiden välissä olleet neutraalit tunteet ilmaisivat kokemuksia siitä, että koska muutosta ei voi hallita tai siihen ei voi vaikuttaa, se on vain hyväksyttävä.

COVID-19-pandemian alkaessa joillekin opettajille etäopetus oli tuttua, kun taas osa oli uuden tilanteen edessä. Haasteena oli esimerkiksi opiskelijoiden huomioiminen uudella tavalla. Karan, Erdoğan, Kokoçin ja Cagiltayn (2019) mukaan opiskelijoilla on ollut vaikeuksia etäopetuksessa ollessaan löytää tasapaino työn, opiskelun ja vapaa-ajan välillä. Lisäksi heillä on ollut teknisiä sekä

opiskeluun ja jaksamiseen liittyviä haasteita (Kara ym., 2019; Salmela-Aro & Peltonen, 2020). Onnistunut etäopetuksen toteutus tarvitsee monia erilaisia tapoja verrattuna lähiopetukseen, sillä yksi ja sama tapa ei välttämättä sovi kaikille (Naidu, 2017). Etäopetus voi aiheuttaa vieraantumista tai tunnetta yhteisön puutteesta, jotka voivat johtaa kurssin keskeyttämiseen (Rovai & Downey, 2010). Rovain ja Wightingin (2005) tutkimus osoittaa, että opiskelijan kokemukset arvostetuksi tulemisesta auttavat ehkäisemään vieraantumista ja lisäämään yhteisöllisyyden tunnetta. Opiskelijoiden sitoutuneisuus tai sitoutumattomuus etäopetukseen vaikuttavaa opettajien tyytyväisyyteen siitä, kokevatko he etäopetuksen positiivisesti vai negatiivisesti (Orhan & Beyhan, 2020).

Etäopetuksella on todettu olevan myös hyviä puolia. Niihin kuuluvat joustavuus sekä se, että ajan ja tilan ulottuvuuksien rajoja voidaan rikkoa eri menetelmillä (Naidu, 2017; Valentine, 2002). Tilan ulottuvuuden voittaminen erilaisilla teknologisilla ratkaisuilla on mahdollistanut sen, että opetusta on pystytty tarjoamaan ympäri maailmaa. Etäopetuksessa vuorovaikutus voi olla asynkronoitua, esimerkiksi itsenäinen opetusvideon katselua ennen opetustapahtumaa ja sen kommentointia ja reflektointia oppimisalustan keskusteluryhmässä, tai synkronoitua, esimerkiksi opettajan johtamaa keskustelua videon sisällöstä ja siihen liittyvistä kommenteista (ks. esim. Al-Arimi, 2014; Laato & Murtonen, 2020). COVID-19-pandemian aikana korkeakouluopettajat ovat käyttäneet etäopetuksessaan näitä vuorovaikutuksen keinoja erilaisten teknologisten välineiden ja sovellusten avulla. Mishran ym. (2020) mukaan etäopetuksessa tarvittavia taitoja ovat hyvä verkkoalustan tuntemus, hyvät tietotekniset taidot, vuorovaikutustaidot, ilmaisun selkeys, opiskelijoiden tunteiden tunnistaminen ja kohtaaminen sekä ongelmanratkaisutaidot opetuksen aikana ja sen jälkeen. Säännöllisellä ja tehokkaalla opettajan ja opiskelijoiden välisellä viestinnällä sekä interaktiivisella ja mukaansatempaavalla kurssisuunnittelulla etäopiskelusta voi saada tehokasta (Stone & Springer, 2019).

COVID-19-pandemian vaikutuksia ja kokemuksia etäopetuksesta sen aikana on tutkittu jo jonkin verran (ks. Mishra ym., 2020; Niemi & Kousa, 2020; Orhan & Beyhan, 2020; van der Spoel, Noroozi, Schuurink & van Ginkel, 2020). Opettajien kokemukset antavat tietoa siitä, kuinka COVID-19 on vaikuttanut etäopetukseen siirtymiseen. Kokemus on monimerkityksellinen käsite, minkä vuoksi sitä on hankala tutkia (Kukkola, 2018). Kokemusten tutkimus eli fenomenologia on kiinnostunut siitä, miten jokin asia tai tapahtuma on koettu (Pietkiewicz & Smith, 2014). Täysin yleistettävää tietoa ei voi kokemuksista saavuttaa, koska kokemukset ovat ainutlaatuisia ja yksilöllisiä, eivätkä ne täysin voi vastata toisiaan (Tökkäri, 2018). Kokemuksiin vaikuttavat mielentila ja tunteet. Esimerkiksi Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2011) tutkimuksen mukaan korkeakouluopettajista kaksi kolmasosaa kokee opetuksen positiivisena, mikä näkyy opetuksesta nauttimisena ja innostumisena. Pandemian vaikutuksia korkeakoulujen opetustyöhön on siis hyvä tarkastella monesta näkökulmasta, ja sekä positiiviset että negatiiviset opettajien kokemukset ovat kiinnostavia.

Yliopiston opettajien pedagoginen koulutus on pääosin vapaaehtoista suomalaisissa yliopistoissa, joskin osa yliopistoista vaatii 10–25 opintopisteen laajuisia yliopistopedagogisia opintoja (Murtonen, 2017; Murtonen & Vilppu, 2020). Ammattikorkeakouluissa pedagogisten opintojen suoritusvelvollisuus määrättiin aiemmin lailla. Tänä päivänä tällaista lakia ei enää ole, mutta käytännössä pedagogiset opinnot vaaditaan kaikilta. Erilaiset pedagogisen osaamisen vaatimukset voivat aiheuttaa pandemiatilanteessa haasteita ja eriarvoisuutta, sillä kaikilla opettajilla ei ole samanlaisia välineitä ja valmiuksia opetuksen kehittämiseen ja opiskelijoiden huomiointiin.

Postareffin, Lindblom-Ylänteen ja Nevgin (2007) mukaan pedagogisella koulutuksella on yhteys minäpystyvyyteen ja opiskelijälähtöiseen opetukseen. Samassa tutkimuksessa huomattiin, että pedagogisesti koulutautuneet opettajat olivat tulleet tietoisemmiksi omista opetustavoistaan ja heidän reflektiotaitonsa kehittyivät. Pedagogisen osaamisensa kehittämiseen motivoituneet opettajat reflektoivat toimintaansa niin, että se johtaa parempaan opetukseen (Postareff, Lindblom-Ylänteen & Nevgi, 2008). Reflektiot ovat kontekstisidonnaisia: konteksti vaikuttaa reflektion toteutumiseen (Mälkki & Lindblom-Ylänteen, 2012). Reflektio on henkilökohtainen prosessi, jossa tarkastellaan omia

kokemuksia, mistä voi muodostua merkityksellisiä oppimiskokemuksia (Rogers, 2001). Tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu, että jo lyhyelläkin pedagogisella koulutuksella on vaikutusta opettajien opetuskäsitysten kehittämiseen (Vilppu, Södervik, Postareff & Murtonen, 2019), mikä puolestaan kohentaa opetustaitoa.

Hätäetäopetukseen liittyvät kuormittavat tekijät ja kokemukset

Korkeakoulujen opettajiin on kohdistunut jo ennen COVID-19-pandemiaa monia vaatimuksia, jotka voivat aiheuttaa opettajissa negatiivisia tunteita, stressiä ja jopa työuupumusta. Suuri työmäärä, aikapaineet sekä pedagogisen koulutuksen, tuen ja itsemyötätunnon puute voivat aiheuttaa joko ajoittaista tai jatkuvaa stressiä (Virtanen ym., arvioitavana). Työn vaatimusten ja voimavarojen (Job Demands-Resources, JD-R) mallissa työtä tarkastellaan vaatimusten ja voimavarojen välisenä suhteena. Vaatimuksia ovat esimerkiksi fyysinen rasitus, aikapaine ja työmäärä, voimavaroja taas esimerkiksi vertaistuki ja autonomian kokemukset (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Kun työn vaatimukset vievät enemmän resursseja kuin opettajan voimavarat niitä tuovat, työuupumuksen riski kasvaa. Siirryttäessä hätäetäopetukseen opettajien hyvinvointi ja työtyytyväisyys joutuivat koetukselle. Työperäisen stressin on todettu lisäävän huolta ja jännitystä sekä vähentävän työn mielekkyyttä ja sitoutumista, ja pitkäkestoinen stressi voi lisätä työuupumuksen riskiä (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Aikapaineen on katsottu ennustavan vahvasti emotionaalista uupumista, joka on työuupumusta ennustava osatekijä (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Han, Yin, Wang ja Zhang (2020) huomasivat tutkimuksessaan korkeakouluopettajien työn vaatimusten, kuten opetuspainoiden, tutkimuksen ja opetuksen konfliktin ja uusien vaatimusten, vähentäneen opettajien työtyytyväisyyttä emotionaalisen uupumuksen vuoksi. Vastaavasti työssä koetut voimavarat, esimerkiksi riittävät opetusresurssit sekä sosiaalinen ja hallinnollinen tuki, lisäsivät työtyytyväisyyttä työhön sitoutuneisuuden ansiosta. Työympäristön tekijöillä voi siis olla suuri vaikutus opettajien tyytyväisyyteen ja stressin kokemuksiin.

Etäopetus on pakottanut opettajia myös muuttamaan tapaansa kommunikoida opiskelijoiden kanssa. Välitön kasvokkainen vuorovaikutus on kadonnut, ja tilalle on tullut medioitunut vuorovaikutus (Thompson, 2020). Opetuksessa ei voi luottaa enää entiseen tapaan symbolisiin vihjeisiin, jotka näkyvät niin opettajien kuin opiskelijoiden kehonkielessä. Opettajat eivät voi olla varmoja etäopetuksessa siitä, ovatko opiskelijat läsnä vai keskittyvätkö he aivan muihin asioihin mustien Zoom-ruutujen takana. Sosiaalisen vuorovaikutuksen, katsekontaktin ja palautteen puute heikentävät etäopetuksen tehokkuutta (Orhan & Beyhan, 2020). Nummenmaa ja Nummenmaa (2008) toteavat, että opiskelijoiden haluttomuudelle pitää vuorovaikutusta yllä on monia syitä. Opiskelijat saattavat kokea, että osallistuminen ei ole tarpeellista tai se on epämiellyttävää. Keskusteluun osallistuminen etäopetuksessa ei välttämättä ole tyydyttävää tai opiskelijat haluavat pysyä anonyymeinä. Muutokset vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa saattavat aiheuttaa myös negatiivisia kokemuksia ja stressiä opettajille.

Etätyöskentelyyn liittyvällä eristäytymisellä saattaa olla myös muita vaikutuksia, jotka heijastuvat hyvinvointiin, mielenterveyteen ja vuorovaikutukseen (Beaunoyer, Dupéré & Guitton, 2020; Rovai & Downey, 2010). Digitaalinen epätasa-arvo vaikuttaa siihen, kuinka COVID-19-pandemian epäsuorista vaikutuksista selvittää (Beaunoyer ym., 2020). Korkeakouluopettajilla on työtietokoneet, mutta muut teknologiset välineet ja työtilat kotona vaihtelevat, mikä voi johtaa digitaaliseen epätasa-arvoon. Opiskelijoiden laitteistot ovat erilaisia, mikä voi hankaloittaa ohjelmien toimivuutta.

Opettajien kokemukset opetuksen onnistumisesta ovat keskeisiä opiskelijoiden oppimisen ja opettajien työssä jaksamisen kannalta, ja ne antavat korkeakouluille tietoa opettajien tarvitsemasta tuesta. Kuvaukset kokemuksista toimivat kertomuksina, joiden avulla saadaan tietoa opettajien

tunteista ja omista ajatuksista opetuksen onnistumisesta (Fioretti, Palladino, Nocentini & Menesini, 2020).

Tutkimuskysymykset

Suomalainen korkeakouluysteisö sisältää yliopistot ja ammattikorkeakoulut, joiden opettajilla on mahdollisesti erilaiset lähtökohdat hätäopetukseen siirtymisen kaltaisten muutoksien kohtaamiseen opetuksessa. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat:

1. Millaisia positiivisia ja negatiivisia kokemuksia COVID-19-pandemian vuoksi tehdyt nopeat muutokset opetuksessa aiheuttivat opettajille?
2. Miten korkeakouluopettajien kokemukset olivat yhteydessä heidän työkokemuksensa korkeakoulusektorilla, opetuskokemuksensa, opetustuntimääräänsä, pedagogiseen koulutukseensa sekä korkeakouluympäristöönsä (yliopisto tai ammattikorkeakoulu)?

Metodologia

Tutkimuksen toteutuksessa hyödynnettiin monimenetelmällistä tutkimusotetta (*mixed methods research*). Monimenetelmällisessä tutkimuksessa aineisto kerätään ja analysoidaan kvalitatiivisin ja kvantitatiivisin menetelmin (Creswell & Creswell, 2018). Aineiston avoimet vastaukset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Elo & Kyngäs, 2008). Tutkimukseen vastasi 381 opetushenkilökuntaan kuuluvaa. Kaikista osallistujista tutkimusaineistoon sisällytettiin tutkimusluvan antaneet vastaajat, jotka olivat vastanneet avoimeen kysymykseen. Tämän rajauksen avulla muodostui lopullinen tutkimusaineisto ($N = 342$).

Tutkimuksen aineisto kerättiin Microsoft Forms -verkkokyselylomakkeella. Kysely suunnattiin korkeakouluopettajille suomalaisessa korkeakouluysteisössä, johon kuului sekä yliopisto että ammattikorkeakoulu. Kyselylomakkeeseen vastattiin anonyymisti. Osallistujien oli mahdollista antaa nimi- ja yhteystietonsa kyselylomakkeen lopussa jatkotutkimuksia varten. Tutkimusaineisto pseudonymisoitiin, jotta vastaajia ei voi tunnistaa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja osallistujilla oli oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Eurooppalaisen ohjeistuksen mukainen (Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus [EU] /2016/679) kyselylomake ja tietosuojaseloste lähetettiin eri sähköpostilistojen avulla yliopiston ja ammattikorkeakoulun kaikille opettajille huhtikuussa 2020. Jakotavan takia ei ole mahdollista laskea tarkkaa vastausprosenttia, mutta kokonaishenkilökunnan määrään suhteutettuna arviolta noin 30 prosenttia vastasi kyselyyn. Lopullisesta tutkimusaineistosta 69,6 prosenttia ($n = 241$) ilmoitti työskentelevänsä yliopistossa, 28,6 prosenttia ($n = 96$) ammattikorkeakoulussa ja 1,5 prosenttia ($n = 5$) valitsi vaihtoehdon ”muu”.

Tutkimuslomakkeessa kysyttiin taustatietoina työskentelykokemus korkeakoulussa (vuosina), työskentelypaikka/tiedekunta, opetus- ja ohjauskokemus (vuosina), vuosittainen opetus-/ohjaustuntien määrä sekä suoritettavat pedagogiset opinnot (kyllä/ei). Varsinainen tutkimuskysymys käsitteli korkeakouluopettajien kokemuksia pandemian aiheuttamasta uudesta tilanteesta:

"Miten olet kokenut COVID-19-pandemian aiheuttaman tilanteen opetuksessasi/ohjauksessasi, eli minkälaisia tunteita, kuten haasteellisuutta, epävarmuutta, huolta ja/tai onnistumisen ja ilon kokemuksia opettaminen poikkeustilanteessa on aiheuttanut (voit kertoa vaikka esimerkin avulla)? Minkälaisia ajankäytöllisiä muutoksia opetuksessasi/ohjauksessasi on tapahtunut?"

Taustatietojen kuvailu

Taulukossa 1 esitellään vastaukset taustamuuttujiin. Suurin osa (59,3 %) vastaajista oli työskennellyt yliopistossa yli kymmenen vuotta, ja yli puolella (53,4 %) oli yli kymmenen vuotta opetus- ja ohjauskokemusta. Kaikkiaan 82,5 prosenttia ($n = 282$) korkeakouluopettajista kertoi suorittaneensa joitakin pedagogisia opintoja. Yliopiston opettajista 73 prosenttia ($n = 184$) ja ammattikorkeakoulun opettajista 99,0 prosenttia ($n = 95$) oli suorittanut jonkin verran pedagogisia opintoja. Yliopiston opettajat olivat suorittaneet keskiarvallisesti 26,9 opintopistettä ja ammattikorkeakoulun opettajat keskiarvallisesti 52,6 opintopistettä. Opettajien ohjaus ja opetustyömäärä jakautuivat seuraavasti: 31,9 prosentilla ($n = 109$) vastaajista oli 0–100 tuntia opetusta ja ohjausta vuodessa, 22,5 prosentilla ($n = 77$) 101–200 tuntia, 13,5 prosentilla ($n = 46$) 201–300 tuntia ja 32,2 prosentilla ($n = 110$) yli 301 tuntia opetusta. Eniten tuntimääräisesti opettavilla oli useimmin pedagogisia opintoja suoritettuna.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston (N = 342) taustamuuttujat

Työpaikka	AMK		YO		Muu		Kaikki	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Työaika korkeakoulussa								
Alle 2 vuotta	8	8,3	17	7,1	0	0,0	25	7,3
2– alle 5 vuotta	10	10,4	30	12,4	1	20,0	41	12,0
5– alle 10 vuotta	14	14,6	36	14,9	2	40,0	52	15,2
10–alle 15 vuotta	16	16,7	41	17,0	1	20,0	58	17,0
yli 15 vuotta	48	50,0	117	48,5	1	20,0	166	48,5
Opetuskokemus								
Alle 2 vuotta	7	7,3	30	12,4	0	0,0	37	10,8
2–alle 5 vuotta	13	13,5	39	16,2	1	20,0	53	15,5
5–alle 10 vuotta	13	13,5	35	14,5	2	40,0	50	14,6
10–alle 15 vuotta	20	20,8	49	20,3	1	20,0	70	20,5
yli 15 vuotta	43	44,8	88	36,5	1	20,0	132	38,6
Pedagogiset opinnot								
On suorittanut niitä	95	99,0	184	76,3	3	60,0	282	82,5
Ei ole suorittanut mitään	1	1,0	57	23,7	2	40,0	60	17,5
Vuosittainen opetus- ja ohjaustyöaika								
0– alle 100 t	17	17,7	91	37,8	1	20,0	109	31,9
101– alle 200 t	10	10,4	63	26,1	4	80,0	77	22,5
201– alle 300 t	8	8,3	38	15,8	0	0,0	46	13,5
yli 301 t	61	63,5	49	20,3	0	0,0	110	32,5

(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2022/12/riekkinen-ym_taulukko-1-1.png)

Laadullisen aineiston analyysi

Avoimen kysymyksen vastausten pituus vaihteli yhdestä sanasta pidempään kappaleisiin. Vastausten keskipituus oli 45 sanaa. Vastaaminen oli mahdollista suomeksi ja englanniksi, ja tietoa tutkimuksesta oli tarjolla molemmilla kielillä.

Aineisto luokiteltiin kategorioihin. Aineiston analyysin lähtökohtana oli jako positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin, joita tehtävänannossa vastaajilta kysyttiin. Analyysin aluksi kaksi tutkijaa luki kaikki vastaukset itsenäisesti läpi etsien sekä positiivisia että negatiivisia teemoja. Analyysissa käytettiin kahta tutkijaa kategorisoinnin luotettavuuden lisäämiseksi, sillä sisällönanalyysin haasteena on sen joustavuus sekä se, ettei sen tekemiseen ole vain yhtä oikeaa tapaa (Elo & Kyngäs, 2008). Teemoittelun jälkeen tutkijat päättivät kategorioista. Seuraavassa vaiheessa molemmat tutkijat lukivat vastaukset uudelleen ja sijoittivat aineiston sisällöt kategorioihin. He antoivat vastauksen sisällölle arvon negatiivisen (1), sekä negatiivisia että positiivisia piirteitä omaavan eli kaksijakoisen (2) ja positiivisen (3) välillä. Vastaus saattoi myös saada neutraalin (Ne) arvon, jolloin pystyttiin laskemaan kuitenkin neutraalien sisältöjen määrä ilman, että se olisi vaikuttanut keskiarvoon.

Cohenin kappa -arvolla ja prosentuaalisella yksimielisyydellä varmistettiin, että sisältö oli analysoitu luotettavasti. Prosentuaalisesta yksimielisyydestä nähdään, kuinka monta prosenttia vastauksista tutkijat olivat luokitelleet samoiksi, ja Cohenin kappa -arvo ottaa funktiossaan huomioon mahdollisen sattuman, joka on voinut vaikuttaa arviointiin (Syed & Nelson, 2015). Tutkijat saivat aluksi 73,2 prosentin yksimielisyyden Cohenin kappa -arvon ollessa 0,617. Ensimmäisen luokittelukierroksen jälkeen he varmistivat kategorisoinnin kriteerit ja lukivat vastaukset uudelleen itsenäisesti läpi. Lopullisen analyysin yksimielisyys oli 86,8 prosenttia (Cohenin kappa = 0,812). Cohenin kappa -arvosta tulee luotettava, kun se on yli 0,700 (Syed & Nelson, 2015). Lopuksi tutkijat kävivät eriävät arviot yhdessä läpi ja löysivät niihin keskustelemalla konsensuksen.

Taustamuuttujien ja sisältökategorioiden yhteyksiä tarkasteltiin kvantitatiivisesti IBM SPSS Statistics for Windows -ohjelman versiolla 26.0 (IBM, 2020). Taustamuuttujien yhteyttä kokemuksiin analysoitiin ristiintaulukoimalla sekä khiin neliö -testillä ja siihen liitettyllä tilastollisen merkitsevyyden testillä, joiden avulla nähtiin, olivatko tulokset merkitsevästi yhteydessä toisiinsa. Cramerin V -arvolla saatiin selville, miten pedagoginen koulutus tai opetustyöaika vuosissa selittää kokemuksia. Healeyn (2010) mukaan arvot $< 0,11$ merkitsevät heikkoa yhteyttä, arvot $0,11 - 0,30$ merkitsevät kohtalaista yhteyttä ja arvot $> 0,30$ tarkoittavat vahvaa yhteyttä.

Tulokset

Negatiiviset ja positiiviset kokemukset COVID-19-pandemian aikana

Vastaukset jaoteltiin aluksi kokemuksen positiivisuuden ja negatiivisuuden mukaan ja niistä muodostettiin neljä ryhmää:

- 1) Negatiiviset kokemukset. Opettajan kokemus määriteltiin negatiiviseksi, kun opettaja koki työnsä haasteellisena ja COVID-19-pandemian aiheuttamat muutokset negatiivisina. Hän ei kokenut positiivisia tunteita ja kertoi, mitkä asiat olivat huonontuneet.
- 2) Kaksijakoiset kokemukset. Kaksijakoinen kokemus muodostui niin negatiivisista kuin positiivisista kokemuksista. Vastauksissa näkyivät pandemian aiheuttamat haasteet, mutta myös uudet mahdollisuudet.

3) Positiiviset kokemukset. Nämä opettajat kokivat myös haasteita, mutta suhtautuivat niihin positiivisesti. Haasteiden voittaminen sai aikaan positiivisia kokemuksia ja se rohkaisi opettajia kokeilemaan uusia asioita.

4) Neutraalit kokemukset. Vastauksissa ei ilmennyt opettajien kokemusten latautuneisuutta työn vaatimukseen tai voimavaroihin, joten tämän kaltaiset vastaukset luokiteltiin neutraaleihin kokemuksiin. Taulukossa 2 esitetään, kuinka monta vastausta eri kokemuskategorioihin luokiteltiin, sekä esimerkkivastauksia.

Taulukko 2. Miten opettajat ovat kokeneet COVID-19-pandemian vaikutukset

Kokemus	N	%	Esimerkki
Negatiivinen kokemus	127	37,1 %	The most challenging thing has been working from home while all the family are there. Finding the time and space to be able to work as before when children and spouse are also working from home is the challenge for me. (V99)
Kaksijakoinen kokemus	91	26,6 %	Epätoivoa, pelkoa, turhautumista, huolta, sekavuutta...myös onnistumista, iloa, epävarmuuden jakamisesta syntyvää yhteisöllisyyden tunnetta (V189)
Positiivinen kokemus	57	16,7 %	Hyvin se on onnistunut, sitä <u>huolimatta</u> että piti nopeasti siirtää luennot verkkoon. Meni enemmän aika valmisteluun mutta olen tyytyväinen tuloksesta. (V358)
Neutraali kokemus	67	19,6 %	Transition to online teaching was straightforward. (V79)

(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2022/12/riekkinen-ym_taulukko-2.png)

Korkeakouluopettajien kokemat COVID-19-pandemian aiheuttamat muutokset opetuksessa

Sisällönanalyysia jatkettiin muutokseen liittyvien kokemusten teemojen mukaan, joista muodostui kahdeksan kokemusta kuvaavaa kategoriaa:

1) *ajalliset muutokset*: aikaan liittyvät ilmaisut ja kokemukset

2) *fyysiset muutokset*: vastaajan kehollisiin muutoksiin ja hyvinvointiin liittyvät kokemukset

3) *työympäristön muutokset*: kokemukset muutoksesta työympäristössä tai työpaikassa sekä kokemukset niihin vaikuttavista ilmiöistä

4) *huoli opiskelijoista ja luotto opiskelijoihin*: kokemukset huolesta opiskelijoita kohtaan kategorisoitiin negatiivisiksi ja kokemukset luottamuksesta positiivisiksi

5) *muutokset suunnittelussa ja arvioinnissa*: suunnitteluun ja arviointiin liittyvät ilmaisut ja kokemukset

6) *muutokset opetuksessa ja ohjauksessa*: kokemukset siitä, miten etäopetus on sujunut

7) *muutokset vuorovaikutuksessa*: kokemukset siitä, miten kommunikointi on muuttunut opettajien, opiskelijoiden ja esihenkilöiden välillä sekä

8) *muutokset teknologiassa ja digitaalisissa sovelluksissa*: kokemukset uusista laitteista, sovelluksista, niiden toiminnasta ja niiden käyttöön saadusta avusta.

Kussakin vastauksessa saattoi olla esillä useampi kuin yksi teema. Kaikille teemoille vastauksissa annettiin negatiivinen (1), kaksijakoinen (2), positiivinen (3) tai neutraali (Ne) arvo, jotta nähtäisiin kunkin vastauksen keskiarvo. Esimerkiksi vastauksessa saattoi olla negatiivinen maininta ajan

muutoksista (1), positiivinen maininta muuttuneesta vuorovaikutuksesta (3) ja neutraali (Ne) maininta opetuksen suunnittelusta. Tällöin vastaus luokiteltiin kaksijakoiseksi. Tätä keskiarvoa verrattiin tutkijoiden aikaisemmin antamiin arvoihin, ja niiden yhtäläisyys oli 90,72 prosenttia (Cohenin kapp 0,860). Näiden arvojen eroavaisuus on selitettävissä, kun kiinnitetään huomiota kaksijakoiseen kategoriaan. Kaksijakoisessa kategoriassa oli sekä positiivisia että negatiivisia ilmaisuja, mutta keskiarvokategorisoinnin avulla pystyttiin näkemään, oliko vastaus enemmän negatiivinen kuin positiivinen. Uudella kategorisoinnilla pystyttiin arvioimaan vastaukset niin, että vastaus kuului negatiiviseen kategoriaan, jos sen keskiarvo oli pienempi kuin 1,5. Jos vastauksen keskiarvo oli suurempi kuin 1,5 mutta pienempi kuin 2,5, vastaus sijoitettiin kaksijakoiseen kategoriaan. Mikäli vastauksen keskiarvo oli yli 2,5, se sijoitettiin positiiviseen kategoriaan. Näin pystyttiin lisäämään kategorisoinnin luotettavuutta. Neutraalit vastaukset saivat arvon Ne, jotta ne pystyttiin erottamaan toisista vastauksista helposti, eivätkä ne vaikuttaneet keskiarvon laskentatapaan.

Vastausten perusteella 37,1 prosenttia ($n = 127$) korkeakouluopettajista koki negatiivisia, 26,6 prosenttia ($n = 91$) kaksijakoisia, 16,7 prosenttia positiivisia ($n = 57$) ja 19,6 prosenttia ($n = 67$) neutraaleja kokemuksia.

Sisällöllisiin kategorioihin liittyviä kommentteja löytyi vastauksista yhteensä 760 kertaa joko negatiivisina, kaksijakoisina, positiivisina tai neutraaleina. Taulukossa 3 näytetään, missä määrin sisällölliset kategoriat näkyivät vastauksissa, ja annetaan jokaisesta esimerkki.

Taulukko 3. Kokemuksia kuvaavat kategoriat ja opettajien kokemusten määrät eri kategorioissa

Kategoria	N	%	Esimerkki
1) Ajalliset muutokset	152	44,4 %	<i>Työni on paljon tehokkaampaa nyt kuin ennen <u>poikkeutilannetta</u>. Kampuksella työskennellessä työni keskeytyi useasti päivässä opiskelijoiden tai kollegoiden toimesta. (V21)</i>
2) Fyysiset muutokset	31	9,1 %	<i>...On melkoisen kuormittavaa fyysisesti istua koneen ääressä enemmän kuin aiemmin, etenkin kun liikuntamahdollisuudet ovat kaventuneet. (V139)</i>
3) Työympäristön muutokset	45	13,2 %	<i>...Työskentely <u>normaalioloissa</u> kotona etänä on vaivatonta ja keskittyminen on helppoa. Nyt lapset ovat kotona ja vaikka todella pidän tilanteesta ja arjesta tällaisenaan, alakoululaiset kuitenkin vaativat huomiota päiväsaikaan ja silloin työasiat jakautuvat koko päivälle, illoille ja viikonlopuillekin – pidän työtäni enemmän elämäntapana, eikä tästä ole ainakaan vielä tullut peikkoa, vaikka tiedostan kyllä tilanteen... (V126)</i>
4) Huoli opiskelijoista/ Luotto opiskelijoihin	77	22,5 %	<i>Huolta on aiheuttanut erityisesti se, että monet opiskelijat eivät ole käyneet kahden kurssin Moodle-alustalla lainkaan pariin viikkoon. Ajatuksena kuitenkin oli, että opiskelijat lukevat eri tuntien kurssimateriaalin viikoittain ja tekevät siihen liittyvät tehtävät, joihin on annettu vastaus-key. Etäopetus ei tältä osin ole toiminut, sillä monet opiskelijat eivät ole tehneet osuuttaan ilmeisesti luottaen siihen, että ns. open <u>book</u>-tyyppisessä tentissä pärjää muutenkin... (V90)</i>
5) Muutokset suunnittelussa ja arvioinnissa	112	32,8 %	<i>...Enemmän aikaa ja vaivaa pitää nähdä, keskittyminen on haastavampaa, viestintä on paljon kapeampaa, <u>jen</u>, ja vaikka aikaa käyttää enemmän ovat silti tulokset heikompia kuin lähiopetuksessa. Yliopisto ei ole tukenut tilannetta -- syksyä suunnitellaan supistetuilla opetuksen <u>valmistelutunneilla</u>, vaikka valmisteluun tulee menemään enemmän aikaa kuin syksyllä 2019... (V375)</i>
6) Muutokset opetuksessa ja ohjauksessa	111	32,5 %	<i>Onnistumisen iloa ovat tuottaneet tilanteet, joissa jonkin hankalasti etäversioiksi muunnettavan käytäntölähtöisen asian on saanut kuitenkin mielekkäällä tavalla toteutettua... ...Opiskelijoiden ohjaamiseen/<u>tuutorointiin</u> on myös enemmän tarvetta korona-aikana. (V333)</i>
7) Muutokset vuorovaikutuksessa	117	34,5 %	<i>...Sanattoman vuorovaikutuksen puutteen olen kokenut hankalaksi: <u>teams</u>-kokouksissa opiskelijoilla ei ole kamerat päällä ja tällöin vuorovaikutuksesta jää jotain pois: ei pysty tulkitsemaan opiskelijoiden reaktioita opetuksen aikana. Opiskelijat kokivat osin vaikeaksi puheenvuoron saamisen/<u>ottamisen teamsissa</u>. Luonnollista vuorovaikutusta siis kaipaam! (V379)</i>
8) Muutokset teknologiassa/digitaalisissa sovelluksissa	104	33,3 %	<i>Hauska <u>huomata</u> että sekä itse että opiskelijat ovat osanneet kohtuullisesti käyttää eri välineitä ja ympäristöjä kokonaan diginä opetus/opiskelu on raskasta, on tauotettava ja rakennettava enemmän vaihtelua opetukseen/opiskeluun, kontaktit verkossa oltava lyhyempiä kuin lähiopetuksessa luokkatilanteissa. (V222)</i>

(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/01/riekkinen-ym_taulukko-3.png)

Korkeakouluopettajista 93 koki ajalliset muutokset negatiivisesti. Muutosta kuvailtiin pidentyneinä työpäivinä ja kasvaneena työmääränä. Osa ajallisesta muutoksesta linkitettiin myös muihin teemoihin, kuten uusien teknologisten laitteiden opetteluun tai aiempaa enemmän aikaa vievään opetuksen suunnitteluun. Lisääntynyt työaika, videoiden tekeminen ja editointi, tenttien tarkistaminen, ylimääräiset kokoukset ja asiat, jotka veivät aikaa tutkimukselta, selittävät kiireen tuntua. Tämän takia ajalliset muutokset koettiin enimmäkseen negatiivisina. Opettajista 21 koki kuitenkin positiivisia muutoksia ajankäytössään. Aikaa koettiin olevan enemmän käytettävissä tutkimukseen ja pidettiin hyvänä asiana, ettei aikaa tuhlautunut liikkumiseen kodin ja työpaikan välillä. Osa koki työn tekemisen jopa tehokkaammaksi kotona. Uusien asioiden opetteluun käytetty aika koettiin sijoitukseksi, josta olisi myöhemminkin hyötyä. Osa opettajista koki etätöiden tuoman

muutoksen ja vapauden inspiroivana, kun taas osan työaika pirstoutui työskentelyksi pitkin päivää. Lasten takia työpäivä saattoi keskeytyä usein ja pitkittyä useammalla tunnilla. Etätyö antoi mahdollisuuden vapauteen, mutta se saattoi sumentaa työn ja vapaa-ajan rajan.

Fyysiset muutokset -kategoriaan tuli vähiten mainintoja ($n = 31$). Näistä vain parissa vastauksessa oli positiivisia kommentteja esimerkiksi siitä, että oli päästy ulkoilemaan useammin ja ulkoiluttamaan koiraa keskellä päivää. Negatiivisia kokemuksia syntyi esimerkiksi silloin, kun työtä tehtiin liian pitkiä aikoja epäergonomisessa asennossa, mikä johti muun muassa selkäkipuun. Korkeakouluopettajat olivat huolissaan omasta ja opiskelijoidensa hyvinvoinnin puolesta sekä mahdollisesta loppuunpalamisesta. Moni unohti pitää etätyön ohessa taukoja, jolloin työkuorma tuntui raskaammalta. Erilaisilla rentouttavilla tauoilla voitiin lisätä positiivisia tunteita, jaksamista ja tarkkaavaisuutta sekä vähentää negatiivisia tunteita ja väsymystä (Fritz, Ellis, Demsky, Lin & Guros, 2013). Oli myös olemassa pelko siitä, että etätyö voisi mahdollistaa opettajan työskentelemisen kotona flunssaisena.

Työympäristön muutokset koettiin kahtiajakoisesti. Osa korkeakouluopettajista koki muutoksen positiivisesti, koska heidän ei tarvinnut matkustaa kotoa mihinkään ja kodin ympäristö tarjosi hyvän paikan tehdä töitä. He kokivat, että heidän tehokkuutensa kasvoi ja he pystyivät keskittymään työhönsä paremmin kuin työpaikalla. Osalle muutos oli taas negatiivinen, jos esimerkiksi koti jouduttiin jakamaan työpaikkana puolison ja lasten kanssa. Työtarvikkeet ja -tilat olivat puutteelliset, mikä vaikeutti työhön keskittymistä.

Monissa vastauksissa näkyi opettajien huoli opiskelijoista. He miettivät, kuinka pandemiatilanne vaikuttaa opiskelijoihin: miten he voivat, oppivatko he sen, mitä pitäisi, osaavatko he hyödyntää digitaalisia alustoja, mikä on liiallista opettajan kontrollia ja kuinka paljon opiskelijoiden vastuulle voi jättää tässä tilanteessa. Myös opiskelijoiden työmäärän arvioiminen oli haastavaa etäopetuksessa, vaikka kyse oli aikuisopiskelijoista. Jotkut opiskelijat olivat perheellisiä, jolloin opiskelu poikkeusoloissa muodostui haastavaksi. Joidenkin opiskelijoiden sukulaiset olivat saattaneet sairastua koronavirukseen, jolloin keskittyminen opiskeluun ei ollut ykkösprioriteetti. Opettajien vastaukset paljastivat vain osittain, kuinka opiskelijat olivat kohdanneet COVID-19-pandemian. Nämä asiat herättivät negatiivisia kokemuksia.

Etäopetus vaatii erilaista luottamusta opiskelijoita kohtaan kuin kontaktiopetus. Vaikka COVID-19 aiheutti huolta opiskelijoista, niin osa korkeakouluopettajista huomasi, että joistakin opiskelijoista oli tullut aikaisempaa aktiivisempia. Opettajat oppivat luottamaan opiskelijoihinsa uudella tavalla. Tämä synnytti positiivisia kokemuksia.

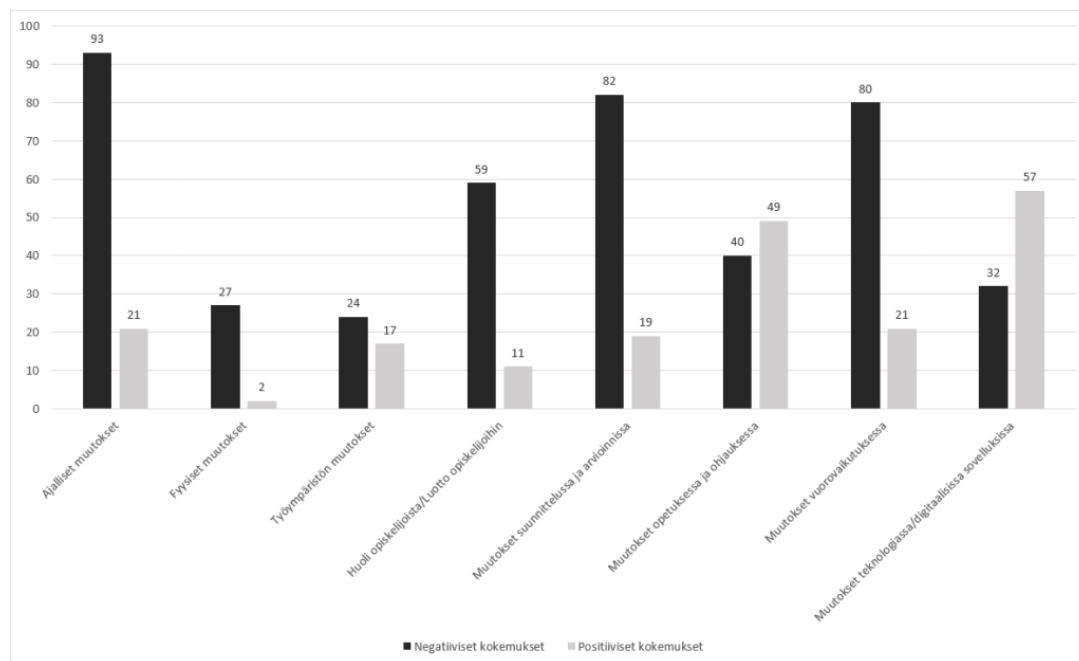
COVID-19-pandemia vaikutti opettajien suunnittelemiin kursseihin ja arviointitapaan pääsääntöisesti negatiivisesti. Moni koki, että heidän piti suunnitella koko kurssi uudelleen ja vaihtaa suuri osa tehtävistä toisenlaisiksi. Tämä lisäsi opettajien työkuormaa ja vähensi tyytyväisyyttä kurssin kokonaisuuteen. Turhautuminen ja ärtyneisyys olivat aistittavissa opettajien negatiivisista kokemuksista. Muutokset suunnittelussa ja arvioinnissa liittyivät usein myös toisiin teemoihin. Esimerkiksi osa opettajista koki, ettei heillä ollut tarpeeksi aikaa suunnitella kurssia (ajalliset muutokset), tai heidän piti suunnitella ja tehdä opiskelijoille videoluento (muutokset teknologiassa ja digitaalisissa sovelluksissa). Osa muutoksista koettiin kuitenkin positiiviseksi, koska ne pakottivat vaihtamaan perspektiiviä. Nämä muutokset nähtiin hyvänä kokemuksena tulevaisuuden kannalta. Positiivisista kokemuksista oli nähtävissä toivo, ja opettajat kokivat, että taidoista olisi hyötyä toisia etäkurseja suunniteltaessa. Nämä opettajat olivat hyväksyneen muuttuneen tilanteen, vaikka he joutuivat käyttämään aiempaa enemmän aikaa suunnitteluun.

Muuttunut vuorovaikutus koettiin pääosin negatiivisesti ($n = 80$), mutta 20 vastauksen mukaan vuorovaikutus oli parantunut. Parantuminen näkyi syventyneenä suhteena opettajien ja esihenkilöiden sekä opettajien ja opiskelijoiden välillä. Toisaalta negatiivisissa vastauksissa kokemus

oli päinvastainen. Vuorovaikutuksella tai sen puutteella on siis ollut merkitystä korkeakouluopettajien suhtautumiselle COVID-19-pandemiatilanteeseen. Monet opettajat olivat turhautuneet ja ärsyyntyneet, koska vuorovaikutus oli vähentynyt. Digitaalinen kommunikointi ei vaikuttanut tehokkaalta, ja se tuntui henkisesti kuormittavalta. Kaipaus rentoihin keskusteluhetkiin, nauruun ja yhteisöön näkyi opettajien vastauksissa. Medioituneessa vuorovaikutuksessa (ks. Thompson, 2020) opettajat eivät enää pystyneet lukemaan opiskelijoiden kehonkieltä ja symbolisia vihjeitä. Ne opettajat, joilla oli keskusteluhetkiä opiskelijoiden kanssa, kokivat nämä pienet hetket tärkeiksi.

Yllättäen muutokset teknologiassa ja digitaalisissa sovelluksissa koettiin enemmän positiivisesti ($n = 57$) kuin negatiivisesti ($n = 32$). Osa koki, että opetuksen muuttaminen etämuotoon oli hankalaa, kun taas toiset taas kokivat erilaisten teknologisten laitteiden ja sovellusten käytön hyödyllisenä. Negatiiviset kokemukset heräsivät yhteyksien katkeamisesta, toimimattomista sovelluksista, videoiden tekemisen kasvattamasta työmäärästä tai rutiinittomasta työstä. Positiiviset kokemukset korostivat onnistumisen kokemuksia ja iloa uuden oppimisesta. Etäopetukseen siirtyminen lyhyessä ajassa oli suuri haaste, josta toiset selvisivät paremmin kuin toiset.

Uuden teknologian ja teknologisten laitteiden kanssa työskentelevät tarvitsevat perehdytystä, jotta he voivat tuntea olonsa varmoiksi niitä käyttäessään (Jouhki, 2019). Teknologiset muutokset tulivat nyt nopeasti ja niihin piti vain sopeutua. Digitaalisten taitojen ja ajan puute uuden oppimisessa, epäonnistuneet tallennukset ja heikot työvälaineet aiheuttivat negatiivisia kokemuksia. Negatiivisia kokemuksia ja epävarmuutta oli kuitenkin vähemmän kuin positiivisia kokemuksia. Uusia positiivisia kokemuksia pidettiin voimauttavina. Tällaisia kokemuksia saatiin, kun välineet, laitteet ja yhteydet toimivat. Myös tukea oli saatavilla työkavereilta ja IT-palveluilta. Selviytymisen tunne ensimmäisen onnistuneen etäopetustuokion jälkeen, halu kehittää omaa teknologista kompetenssia ja luovuus selittävät positiivisia kokemuksia. Eniten negatiivisia mainintoja tuli ajallisille muutoksille, muutoksille suunnittelussa ja arvioinnissa sekä muuttuneelle vuorovaikutukselle. Muutokset teknologiassa ja digitaalisissa sovelluksissa- sekä muutokset opetuksessa ja ohjauksessa -kategorioille kertyi enemmän positiivisia kuin negatiivisia mainintoja. Kaiken kaikkiaan vähiten mainintoja tuli fyysisestä muutoksesta. Kuvio 1 esittelee opettajien positiivisten ja negatiivisten kokemusten lukumäärät kategorioittain.



(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/01/riekkinen-ym_kuvio-1.png)

Kuvio 1. Negatiiviset ja positiiviset kokemukset lukumäärinä eri muutuskategorioissa

Taustamuuttujien yhteys opettajien kokemuksiin

Pedagogisen koulutuksen ja opettajien kokemusten yhteyttä selvitettiin ristiintaulukoinnin avulla (khiin neliö = 11,381, $df = 3$, $p < 0,010$). Tulokset esitetään taulukossa 4. Tarkasteltaessa opettajien positiivisten ja negatiivisten kokemusten kokonaismäärää voidaan todeta, että pedagogisesti koulutetut tuottivat lukumääräisesti eniten mainintoja kaikissa kokemuskategorioissa.

Niiden opettajien vastauksista, joilla ei ollut pedagogista koulutusta, 35,0 prosenttia ($n = 21$) luokiteltiin neutraaleiksi, kun pedagogisesti koulutetuilla vastaava prosenttiosuus oli 16,3 ($n = 46$). Pedagogisesti koulutetuista opettajista 39,4 prosenttia ($n = 111$) mainitsi negatiivisia seikkoja ja ei-koulutetuista 26,7 prosenttia ($n = 16$). Yhteys oli kohtalainen (Cramerin $V = 0,182$), eli pedagoginen koulutus selittää kohtalaisesti vastausten jakautumista. Toisin sanoen edellä mainittujen prosenttien perusteella pedagogisesti koulutetut mainitsivat useammin negatiivisia kokemuksia kuin kouluttamattomat, joiden kommentit olivat usein neutraaleja.

Taulukko 4. Pedagogisen koulutuksen ja COVID-19-pandemian aiheuttamien kokemusten ristiintaulukointi

Kokemukset	Pedagoginen koulutus							
	Ei ole		On		Yhteensä			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Negatiivinen kokemus	% suhteessa ko. kokemusten kokonaismäärään		16	12,6 %	111	87,4 %	127	100,0 %
	% suhteessa pedagogiseen koulutukseen			26,7 %		39,4 %		37,1 %
Kaksijakoinen kokemus	% suhteessa ko. kokemusten kokonaismäärään		14	15,4 %	71	84,6 %	91	100,0 %
	% suhteessa pedagogiseen koulutukseen			23,3 %		27,3 %		26,6 %
Positiivinen kokemus	% suhteessa ko. kokemusten kokonaismäärään		9	15,8 %	48	84,2 %	57	100,0 %
	% suhteessa pedagogiseen koulutukseen			15,0 %		17,0 %		16,7 %
Neutraali kokemus	% suhteessa ko. kokemusten kokonaismäärään		21	31,3 %	46	68,7 %	67	100,0 %
	% suhteessa pedagogiseen koulutukseen			35,0 %		16,3 %		19,6 %
Yhteensä	% suhteessa kaikkien kokemusten kokonaismäärään		60	17,5 %	282	82,5 %	342	100,0 %
	% suhteessa pedagogiseen koulutukseen			100,0 %		100,0 %		100,0 %

(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2022/12/riekkinen-ym_taulukko-4.png)

Vuosittaisella opetustyömäärällä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys pandemian aikaisiin kokemuksiin (khiin neliö = 23,876, $df = 9$, $p < 0,005$), mutta kohtalainen vaikutus vastauksiin (Cramerin $V = 0,153$) (ks. Healey, 2010). Opetustyömäärä selittää kohtalaisesti vastausten jakautumista. Taulukossa 5 on esitelty opetustyömäärän ja kokemusten ristiintaulukointi. Neutraalisti vastanneista opettajista 50,7 prosentilla ($n = 34$) oli 0–100 tuntia opetusta vuodessa. Myös positiivisesti vastanneista opettajista 35,1 prosentilla ($n = 20$) oli 0–100 tuntia opetusta vuodessa. Kaksijakoiseen kategoriaan vastanneista 45,1 prosentilla ($n = 41$) ja negatiivisesti vastanneista 33,1 prosentilla ($n = 42$) oli yli 301 tuntia vuodessa opetusta, eli suuri opetustyömäärä oli yhteydessä kaksijakoisiin kokemuksiin pandemian aiheuttamista muutoksista.

Muut taustamuuttujat, kuten opettajan opetus- ja ohjauskokemus vuosina ($p = 0,659$) tai työskentelyaika korkeakoulusektorilla vuosissa mitattuna ($p = 0,076$) eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Ei ollut tilastollisesti merkitsevää, opettivatko korkeakouluopettajat yliopistossa vai ammattikorkeakoulussa ($p = 0,546$).

Taulukko 5. Vuosittaisen opetustyömäärän ja COVID-19-pandemian aiheuttamien kokemusten ristiintaulukointi

Kokemukset		Vuosittaisen opetustyön määrä									
		0–100 t		101–200 t		201–300 t		yli 301 t		Yhteensä	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Negatiivinen kokemus	% suhteessa ko. kokemusten kokonaismäärään		29,1 %		25,2 %		12,6 %		33,1 %		100,0 %
	% suhteessa opetustyön määrään	37		32		16		42		127	
			33,9 %		41,6 %		34,8 %		38,2 %		37,1 %
Kaksijakoinen kokemus	% suhteessa ko. kokemusten kokonaismäärään		19,8 %		20,9 %		14,3 %		45,1 %		100,0 %
	% suhteessa opetustyön määrään	18		19		13		41		91	
			16,5 %		24,7 %		28,3 %		37,3 %		26,6 %
Positiivinen kokemus	% suhteessa ko. kokemusten kokonaismäärään		35,1 %		24,6 %		12,3 %		28,1 %		100,0 %
	% suhteessa opetustyön määrään	20		14		7		16		57	
			18,3 %		18,2 %		15,2 %		14,5 %		16,7 %
Neutraali kokemus	% suhteessa ko. kokemusten kokonaismäärään		50,7 %		17,9 %		14,9 %		16,4 %		100,0 %
	% suhteessa opetustyön määrään	34		12		10		11		67	
			31,2 %		15,6 %		21,7 %		10,0 %		19,6 %
Yhteensä	% suhteessa kaikkien kokemusten kokonaismäärään		31,9 %		22,5 %		13,5 %		32,2 %		100,0 %
	% suhteessa opetustyön määrään	109		77		46		110		342	
			100,0 %		100,0 %		100,0 %		100,0 %		100,0 %

(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2022/12/riekkinen-ym_taulukko-5.png)

Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen mukaan opettajien kokemukset COVID-19-pandemian vaikutuksista opetukseen olivat pääosin negatiivisia, mikä on linjassa muiden tutkimusten kanssa (Watermeyer ym., 2021), mutta myös positiivisia kokemuksia löytyi. Negatiivisiin kokemuksiin vaikuttaa myös se, että pandemia voi synnyttää stressiä, pelkoa, avuttomuutta ja yksinäisyyttä, joihin ei pystytä suoraan vaikuttamaan (Polizzi, Lynn & Perry, 2020). Vastauksia tähän tutkimukseen saatiin runsaasti, mikä saattaa johtua siitä, että tutkimuksen avulla oli mahdollista reflektoida tuntemuksiaan ja kertoa, miten pandemia on muuttanut opetusarkea. Osassa vastauksia oli havaittavissa toivoa ja halua löytää asiasta myös positiivisia puolia.

Aikaisempi tutkimus osoittaa, että COVID-19-pandemian aiheuttamasta poikkeustilasta opetukseen on voinut seurata myös positiivisia kokemuksia (Niemi & Kousa, 2020). Tässä tutkimuksessa vähemmistössä olivat ne, jotka kokivat vain positiivisia asioita pandemian aiheuttamissa muutoksissa. Van der Spoelin ym. (2020) tutkimuksessa eniten pandemiasta seuranneita positiivisia kokemuksia tuli ammattitaidon kehityksestä suhteessa digitalisaatioon ja eniten negatiivisia suhteessa vuorovaikutukseen, mikä on linjassa tämän tutkimuksen kanssa. Tutkimuksessamme muutokset teknologiassa ja digitaalisissa sovelluksissa keräsivät enemmän positiivisia kuin negatiivisia kommentteja. Toisin sanoen teknisten sovellusten kanssa pärjättiin, eivätkä ne olleet opettajien huolten kärjessä toisin kuin pedagogiset kysymykset (ks. Ham & Davey, 2005).

Korkeakouluopettajien vastauksista muodostettiin kahdeksan kategoriaa, jotka ilmensivät opettajien kokemuksia: 1) *ajalliset muutokset*, 2) *fyysiset muutokset*, 3) *työympäristön muutokset*, 4) *huoli opiskelijoista ja luotto opiskelijoihin*, 5) *muutokset suunnittelussa ja arvioinnissa*, 6) *muutokset opetuksessa ja ohjauksessa*, 7) *muutokset vuorovaikutuksessa* ja 8) *muutokset teknologiassa ja digitaalisissa välineissä*.

Ajalliset muutokset olivat yleisin kategoria. Syy näiden mainintojen yleisyyteen saattaa selittyä osittain kyselylomakkeen sanamuodosta, sillä tutkimuksessa kysyttiin suoraan ajankäytöllisistä muutoksista opetuksessa ja ohjauksessa. Aikaan liittyvät muutokset saattavat olla konkreettinen asia, josta pystyttiin kertomaan helposti. Muutos kontaktiopetuksesta etäopetukseen vaatii aikaa ja erilaisia käytänteitä ajanhallintaan (Shi, Bonk & Magjuka, 2006).

Fyysiset muutokset liittyivät ennen kaikkea kotona työskentelyyn. Kaikilla ei ole tasa-arvoisia mahdollisuuksia työskennellä kotona (ks. Beaunoyer ym., 2020). Watermeyerin ym. (2021) mukaan verkko-opetukseen siirtyminen on aiheuttanut ongelmia henkilökohtaisessa elämässä, mikä näkyi vastauksissa. Esimerkiksi perheen läsnäolo samassa asunnossa työpäivän aikana saattoi vaikeuttaa työskentelyä. Eristäytyminen voi aiheuttaa yksineläville sosiaalista yksinäisyyttä ja heikentää mahdollisuuksia päästä irtautumaan työstä. Opiskelijat ovat vaarassa vieraantua opiskeluyhteisöstä, koska ovat eristyksissä koulusta ja muista opiskelijoista (Rovai & Downey, 2010). Tarvittaisiin sosiaalista ja akateemista tukea, jotta opiskelijat eivät lopettaisi kurssejaan kesken, vaan kiinnittyisivät opintoihin (Tinto, 2012). Osa korkeakouluopettajista kertoi vastauksissaan, että osa heidän opiskelijoistaan oli kokonaan kadonnut vuorovaikutuksen piiristä. Opiskelijoiden ongelmat herättivät useissa opettajissa huolta (ks. Kara ym., 2019; Salmela-Aro & Peltonen, 2020).

Koetut muutokset opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa olivat suurimmalta osin negatiivisia. Etäkurssin suunnittelu vaatii erilaisia taitoja kuin kontaktiopetus (Mishra ym., 2020). Opettajat voivat suhtautua kriittisemmin suunnitteluun, koska tiesivät pystyvänsä parempaan (ks. Postareff ym., 2007). Kiireen takia opettajat eivät todennäköisesti pystyneet toteuttamaan suunnittelua ja

kehittämään arviointia niin hyvin kuin halusivat, mikä selittänee negatiivisten vastausten suurta määrää. Opettajien huonot kokemukset hätäetäopetuksesta voivat kertoa opettajien puutteellisista kyvyistä sekä teknologisessa että pedagogisessa tietämyksessä (Scherer ym., 2021).

Opetuksen ja ohjauksen käytännön toteutuksessa koetut muutokset luokiteltiin enemmän positiivisiksi kuin negatiivisiksi (ks. kuvio 1). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että etäopetuksesta olisi pidetty enemmän kuin kontaktiopetuksesta. Vastausten mukaan etäopetus tai -ohjaus ei ollut niin hankalasti toteutettavissa kuin opettajat saattoivat aluksi odottaa. Moni positiivinen kokemus nousi onnistuneesta opetustuokiosta ja opiskelijoilta saadusta palautteesta (ks. Orhan & Beyhan, 2020). Toisaalta negatiivisista kokemuksista on huomattavissa, että osa opettajista oli kokenut etäopetuksen haastavana, hankalana ja jopa mahdottomana toteuttaa.

Teknologisten ja digitaalisten välineiden muutos koettiin enemmän positiiviseksi kuin negatiiviseksi. Tätä voi selittää se, että 82,5 prosentilla ($n = 282$) vastaajista oli suoritettuna pedagogiset opinnot, ja Schererin ym. (2021) mukaan teknologinen ja pedagoginen tietämys on yksi kolmesta asiasta, jotka vaikuttavat valmiuteen siirtyä verkko-opetukseen. Muut tekijät ovat koettu verkkoläsnäolo ja saadun tuen kokemukset. Positiivisia kokemuksia voi myös selittää se, että etäopetukseen siirryttyään opettajat tulivat aiempaa tietoisemmiksi teknologian tarjoamista eduista ja lisäarvosta. Van der Spoelin ym. (2020) mukaan koettu lisäarvo on ratkaisevan tärkeää opettajan teknologian käytölle opetuksessa.

Opettajien kokemukset kertovat lisääntyneistä työn vaatimuksista (esim., Demerouti ym., 2001; Han ym., 2020), jotka johtuivat COVID-19-pandemian synnyttämästä hätäetäopetuksesta. Vastausten perusteella opettajien työn vaatimukset eli negatiiviset kokemukset ilmenivät useammin kuin voimavarat eli positiiviset kokemukset (ks. kuvio 1). Työn vaatimukset lisäävät työuupumuksen mahdollisuutta (Virtanen ym., arvioitavana). Tämän tutkimuksen perusteella hätäetäopetus on aiheuttanut haasteita opettajille, joskin osa on löytänyt uusia voimavaroja etäopetusmahdollisuuksista. COVID-19-pandemian alkuaikat ovat aiheuttaneet stressiä, aikapaineita ja muutoksia, joihin he eivät pystyneet itse vaikuttamaan. Jatkotutkimusta tarvittaisiin siitä, miten korkeakouluopettajat ovat sopeutuneet tilanteeseen ja miten he suhtautuvat etäopetukseen, kun siihen on ollut aikaa tottua. Tämän tutkimuksen perusteella olisi hyödyllistä tutkia myös, miten opettajien vastauksista esiin tulleita kategorioita voisi hyödyntää voimavarojen lisäämiseksi etäopetuksessa, pedagogisessa koulutuksessa ja työyhteisössä.

Pedagoginen koulutus ja vuosittainen opetustyöaika olivat yhteydessä siihen, miten opettajat vastasivat. Neutraalit vastaukset olivat suppeita, eivätkä ne sisältäneet juuri minkäänlaista reflektiota. Aiemman tutkimuksen mukaan opettajan pedagogisia opintoja opiskelleet opettajat ovat tulleet tietoisemmiksi opetustaidoistaan ja he ovat kehittäneet omia reflektiotaitojaan (Postareff ym., 2007). Tämä voi selittää sitä, miksi 35,0 prosenttia ($n = 21$, ks. taulukko 4) niistä, joilla ei ole pedagogista koulutusta, päätyi useimmin neutraaleihin kommentteihin, eli heillä ei ehkä ollut kykyä reflektoida kokemuksiaan. Vastaavasti pedagogisia opintoja suorittaneilla neutraalien vastauksien määrä oli 16,3 prosenttia ($n = 46$).

Kaksijakoisissa vastauksissa pohdittiin COVID-19-pandemian seurauksia sekä positiivisesti että negatiivisesti. Näissä vastauksissa näkyi opettajien reflektio laajasti, eli vastaukset olivat pitkiä ja tarkkaan mietittyjä. Kaksijakoisesti vastanneista 45,1 prosentilla ($n = 41$) oli yli 301 tuntia opetusta vuodessa. Positiivisesti (35,0 %, $n = 20$) tai neutraalisti (31,2 %, $n = 34$) vastanneilla oli opetusta 0–100 tuntia vuodessa. Pandemian vaikutukset opetukseen eivät olleet niin suuria kuin niillä, joilla oli yli 301 tuntia opetusta vuodessa. Mitä enemmän opettajalla oli opetusta, sitä enemmän hän joutui tekemään muutoksia opetukseen, jolloin sekä työmäärä että suunnittelu-aika kasvoivat.

Kokemusten tulkitseminen on haastavaa, mutta niistä voi tehdä joitakin johtopäätöksiä (Tökkäri, 2018). Ristiintaulukoinneista on pääteltävissä, että työmäärä vaikutti opettajien kokemuksiin. Opettajat, joilla oli yli 301 tuntia opetusta vuodessa, kokivat enemmän muutoksia ja COVID-19-pandemian vaikutukset voimakkaammin kuin kollegansa, mikä näkyi heidän negatiivisten ja kaksijakoisten vastaustensa korkeammassa määrässä. Tosin he ovat saattaneet tässä tutkimuksessa reflektoida kokemuksiaan enemmän kuin ne opettajat, joilla oli vähemmän opetusta. Enemmän tuntimääräisesti opettavilla oli useammin pedagogista koulutusta kuin vähemmän opettavilla. Postareffin ym. (2007) mukaan pedagoginen koulutus saa opettajat tarkastelemaan opetustaan kriittisemmin. Kokemusten reflektointi voi kuitenkin johtaa parempaan opetukseen (Postareff ym., 2008). Tulostemme mukaan COVID-19-pandemian aiheuttamassa tilanteessa pedagogisesti koulutautuneet opettajat kuvasivat turhautumista ja suhtautuivat negatiivisesti muutokseen useammin kuin kouluttamattomat. Heidän vastauksiensa perusteella tämä johtui siitä, että he tiedostivat, etteivät ehtineet suunnitella kursejaan yhtä hyvin kuin mihin olivat tottuneet.

Opettajien vastauksia tarkasteltaessa on otettava huomioon, että he ovat vastanneet keväällä 2020, jolloin siirryttiin hätäetäopetukseen. Opettajien stressitaso saattoi olla kohonnut COVID-19-pandemian takia (ks. Hodges ym., 2020). Osalle vastaaminen on kuitenkin voinut olla keino tutkia omia ajatuksiaan ja arvioida niitä eli reflektoida kokemuksiaan (ks. Rogers, 2001). Tulosten tulkitsemisen luotettavuutta on kuitenkin pyritty parantamaan siten, että kaksi tutkijaa ovat katsoneet vastaukset, ja vastauksista on laskettu prosentuaalinen yksimielisyys sekä Cohenin kappia -arvot (ks. Syed & Nelson, 2015). Tutkimuksessa esitetyn kysymyksen muotoilu oli laaja, ja sen olisi voinut rajata useammaksi kysymykseksi.

Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat korkeakouluille tietoa ja välineitä opettajiensa tukemiseen etäopetuksen toteutuksessa. Aiempien tutkimusten mukaan lyhyilläkin pedagogisilla koulutuksilla on vaikutusta opettajien opetuskäsitysten kehittymiseen (Vilppu ym., 2019), joten etäopetuksen toteuttamiseen liittyvät koulutukset ovat tarpeen. Opettaja tarvitsee opetuksen suunnittelun tueksi tietoa monista eri suunnittelun vaiheista, joita pedagogisissa koulutuksissa harjoitellaan (esim. Murtonen, 2017). Korkeakouluissa kehitetään yhä monipuolisempia tapoja etäopetuksen toteuttamiseen. Opetusteknologian käyttötaidot ovat tämän tutkimuksen mukaan opettajilla jo melko hyvin hallussa. Suurinta huolta opettajissa ovat herättäneet opetuksen suunnittelu ja arviointi sekä opiskelijan kohtaaminen, ja ne kaipaavat vielä sekä uusia ratkaisuja että lisää tutkimusta.

Lähteet

Al-Arimi, A. M. A.-K. (2014). Distance learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 82–88. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159> (<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159>)

Allen, M., Mabry, E., Mattrey, M., Bourhis, J., Titsworth, S. & Burrell, N. (2004). Evaluating the effectiveness of distance learning: A comparison using meta-analysis. *Journal of Communication*, 54(3), 402–420. Saatavilla <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2004.tb02636.x> (<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2004.tb02636.x>)

Beaunoyer, E., Dupéré, S. & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111, article 106424. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424> (<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>)

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. painos). Los Angeles: Sage.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. Saatavilla <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499> (<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>)

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. Saatavilla <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
(<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>)

Euroopan parlamentin ja neuvoston asetetus (EU) 2016/679, annettu 27 päivänä huhtikuuta 2016, luonnollisten henkilöiden suojelusta henkilötietojen käsittelyssä sekä näiden tietojen vapaasta liikkuvuudesta ja direktiivin 95/46/EY kumoamisesta (yleinen tietosuoja-asetus) (ETA:n kannalta merkityksellinen teksti), 119 OJ L. (2016). Saatavilla <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj/fin>
(<http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj/fin>)

Falvo, D. A. & Johnson, B. F. (2007). The use of learning management systems in the United States. *TechTrends*, 51(2), 40–45. Saatavilla <https://doi.org/10.1007/s11528-007-0025-9>
(<https://doi.org/10.1007/s11528-007-0025-9>)

Fioretti, C., Palladino, B. E., Nocentini, A. & Menesini, E. (2020). Positive and negative experiences of living in COVID-19 pandemic: Analysis of Italian adolescents' narratives. *Frontiers in Psychology*, 11, article 599531. Saatavilla <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.599531>
(<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.599531>)

Fritz, C., Ellis, A. M., Demsky, C. A., Lin, B. C. & Guros, F. (2013). Embracing work breaks: Recovering from work stress. *Organizational Dynamics*, 42(4), 274–280. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2013.07.005> (<https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2013.07.005>)

Ham, V. & Davey, R. (2005). Our first time: Two higher education tutors reflect on becoming a 'virtual teacher.' *Innovations in Education and Teaching International*, 42(3), 257–264. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/01587910500168017> (<https://doi.org/10.1080/01587910500168017>)

Han, J., Yin, H., Wang, J. & Zhang, J. (2020). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology*, 40(3), 318–335. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1674249>
(<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1674249>)

Harting, K. & Erthal, M. J. (2005). History of distance learning. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 23(1), 35–44. Saatavilla <https://www.proquest.com/docview/219815808?accountid=14242&parentSessionId=GVL1CnF5qX5vAbErfpWCcX0w7i5ZHWfDarhcEutEtwg%3D>
(<https://www.proquest.com/docview/219815808?accountid=14242&parentSessionId=GVL1CnF5qX5vAbErfpWCcX0w7i5ZHWfDarhcEutEtwg%3D>)

Healey, J. F. (2010). *The essentials of statistics: A tool for social research* (2. painos). Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause review. Saatavilla <http://hdl.handle.net/10919/104648>
(<http://hdl.handle.net/10919/104648>)

IBM. (20.10.2020). How to cite IBM SPSS Statistics or earlier versions of SPSS. Saatavilla <https://www.ibm.com/support/pages/how-cite-ibm-spss-statistics-or-earlier-versions-spss>
(<https://www.ibm.com/support/pages/how-cite-ibm-spss-statistics-or-earlier-versions-spss>)

Jouhki, J. (2019). Humans and their technologies play the infinite game. *Human Technology*, 15(1), 1–5. Saatavilla <https://doi.org/10.17011/ht/urn.201902201605>
(<https://doi.org/10.17011/ht/urn.201902201605>)

- Kara, M., Erdoğan, F., Kokoç, M. & Cagiltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review. *Open Praxis*, 11(1), 5–22. Saatavilla <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929> (<https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>)
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: Kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 41–63). Rovaniemi: Lapland University Press. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7> (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>)
- Laato, S. & Murtonen, M. (2020). Improving synchrony in small group asynchronous online discussions. Teoksessa Á. Rocha, H. Adeli, L. Reis, S. Costanzo, I. Orovic & F. Moreira (toim.), *Trends and Innovations in Information Systems and Technologies, Volume 3* (s. 215–224). Advances in Intelligent Systems and Computing 1161. Cham: Springer. Saatavilla https://doi.org/10.1007/978-3-030-45697-9_21 (https://doi.org/10.1007/978-3-030-45697-9_21)
- Martin, F., Ritzhaupt, A., Kumar, S. & Budhrani, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *The Internet and Higher Education*, 42, 34–43. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.001> (<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.001>)
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. Saatavilla <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397> (<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>)
- Mishra, L., Gupta, T. & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, article 100012. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012> (<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>)
- Murtonen, M. (2017). Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 17–39). Tampere: Vastapaino.
- Murtonen, M., Laato, S., Hakanurmi, S., Salmento, H. & Lehtinen, E. (2020). Digital technologies and online learning in higher education (Finland). *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. Saatavilla <https://doi.org/10.5040/9781350996502.0019> (<https://doi.org/10.5040/9781350996502.0019>)
- Murtonen, M. & Vilppu, H. (2020). Change in university pedagogical culture – The impact of increased pedagogical training on first teaching experiences. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 367–383. Saatavilla <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.20> (<https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.20>)
- Mälkki, K. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37(1), 33–50. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.492500> (<https://doi.org/10.1080/03075079.2010.492500>)
- Naidu, S. (2017). Openness and flexibility are the norm, but what are the challenges? *Distance Education*, 38(1), 1–4. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1297185> (<https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1297185>)
- Naylor, D. & Nyanjom, J. (2021). Educators' emotions involved in the transition to online teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 40(6), 1236–1250. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1811645> (<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1811645>)

Niemi, H. M. & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352–369. Saatavilla <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167> (<https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>)

Nummenmaa, M. & Nummenmaa, L. (2008). University students' emotions, interest and activities in a web-based learning environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 163–178. <https://doi.org/10.1348/000709907X203733> (<https://doi.org/10.1348/000709907X203733>)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.a). Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030. Saatavilla <https://okm.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030> (<https://okm.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.-b). Korkeakoulutuksen kehittäminen. Saatavilla <https://okm.fi/korkeakoulutuksen-karkihanke> (<https://okm.fi/korkeakoulutuksen-karkihanke>)

Orhan, G. & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during covid-19 pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(1), 8–44. Saatavilla <https://ideas.repec.org/a/edt/jsserr/v7y2020i1p8-44.html> (<https://ideas.repec.org/a/edt/jsserr/v7y2020i1p8-44.html>)

Pietkiewicz, I. & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7–14. <https://doi.org/10.14691/CPJ.20.1.7> (<https://doi.org/10.14691/CPJ.20.1.7>)

Polizzi, C., Lynn, S. J. & Perry, A. (2020). Stress and coping in the time of COVID-19: Pathways to resilience and recovery. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 59–62. Saatavilla <https://doi.org/10.36131/CN20200204> (<https://doi.org/10.36131/CN20200204>)

Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799–813. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483279> (<https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483279>)

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013> (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>)

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43. Saatavilla <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z> (<https://doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z>)

Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37–57. Saatavilla <https://doi.org/10.1023/A:1010986404527> (<https://doi.org/10.1023/A:1010986404527>)

Rovai, A. P. & Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 141–147. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.07.001> (<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.07.001>)

Rovai, A. P. & Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and Higher Education*, 8(2), 97–110. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.03.001> (<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.03.001>)

Salmela-Aro, K. & Peltonen, M. (8.6.2020). Yliopisto-opiskelijat ovat tavallista uupuneempia koronakeväänä. Uutinen. Helsingin yliopisto. Saatavilla

<https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus/yliopisto-opiskelijat-ovat-tavallista-uupuneempia->

koronakevaana (<https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus/yliopisto-opiskelijat-ovat-tavallista-uupuneempia-koronakevaana>)

Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J. & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118, article 106675. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675> (<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>)

Shi, M., Bonk, C. J. & Magjuka, R. J. (2006). Time management strategies for online teaching. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 3(2), 3–10.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001> (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>)

Sointu, E., Hirsto, L. & Murtonen, M. (2019). Editorial: Transforming higher education teaching and learning environments – Introduction to the special issue. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(13), 1–6. Saatavilla <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.13.1> (<https://doi.org/10.26803/ijlter.18.13.1>)

van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. & van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623–638. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185> (<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>)

Stone, C. & Springer, M. (2019). Interactivity, connectedness and 'teacher-presence': Engaging and retaining students online. *Australian Journal of Adult Learning*, 59(2), 146–169. Saatavilla <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235966.pdf> (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235966.pdf>)

Syed, M. & Nelson, S. C. (2015). Guidelines for establishing reliability when coding narrative data. *Emerging Adulthood*, 3(6), 375–387. Saatavilla <https://doi.org/10.1177/2167696815587648> (<https://doi.org/10.1177/2167696815587648>)

Thompson, J. B. (2020). Mediated interaction in the digital age. *Theory, Culture & Society*, 37(1), 3–28. Saatavilla <https://doi.org/10.1177/0263276418808592> (<https://doi.org/10.1177/0263276418808592>)

Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2. painos). Chicago: The University of Chicago Press.

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Rovaniemi: Lapland University Press.

Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7> (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>)

Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3). Saatavilla <https://www.learntechlib.org/p/94887/> (<https://www.learntechlib.org/p/94887/>)

Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L. & Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching–learning situations. *Instructional Science*, 47(6), 679–709. Saatavilla <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z> (<https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>)

Virtanen, V., Hailikari, T., Murtonen, M., Yläne, J., Parpala, A., & Postareff, L. (Arvioitava). *Qualitative study on university teachers' stress and well-being*.

Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C. & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81(3), 623–641. Saatavilla <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y> (<https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>)
from → Uncategorized, Yliopistopedagogiikka 2022/2

No comments yet

This site uses Akismet to reduce spam. [Learn how your comment data is processed.](#)

[Pidä blogia WordPress.comissa.](#)

