


”Opinnot ikään kuin leijuvat olohuoneessamme”

Etäopiskelijan arki oppimisen ja kehityksen ympäristönä ja neuvottelun paikkana



Miten aikuisen etäopiskelijan arki määrittyy jatkuvan ja monimuotoistuvan oppimisen kontekstissa? Yliopisto-opiskelijoiden arjen kuvaukset kodin oppimisympäristössä osoittavat, että arjen neuvottelun paikkoja ovat osallisuuksien limittyminen, siirtymät ja ympäröivien mahdollisuuksien ja joustavuuden paradoksi. Aikuisopiskelijat suhteutuvat ympäröiviin toimintamahdollisuuksiin tasapainoilemalla, ajelehtimalla, lamaantumalla ja uudelleenmäärittelemällä.

 KEHITTYVÄ TEKNOLOGIA ja joustavat opiskelumahdollisuudet näyttävät ratkaisuna erityisesti aikuisopiskelijoiden monimuotoisen arjen ja jatkuvan oppimisen yhteensovittamiseen (Berry & Hughes 2020; Laal 2011, ks. myös OECD 2019; 2020; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Opiskelijat voivat olla kehollisesti läsnä kodeissaan ja samalla kokoontua teknologian välityksellä opintojen äärelle (Nørgård 2021). Vaikka etäopiskelun mahdollisuudet ovat monelle opiskelijalle ratkaisevan tärkeitä (mm. Bowen & Lack 2013), etenkin ajasta ja paikasta riippumaton opiskelu voi luoda haasteita arjen käytäntöihin. Joustavat mahdollisuudet lisäävät usein opiskelijan vastuuta oman arkensa organisoimisesta ja tasapainoilua elämän eri osa-alueiden välillä

(Kinnari 2020; Lemmetty 2020; Saari 2016;). Opiskelun mahdollisuudet ja valinnanvapaus ilmenevät erilaisina eri opiskelijoille (Pedersen ym. 2018).

Etäopiskelua, oppimista ja oppimisympäristöjä tarkastelevassa tutkimuksessa huomio kohdistuu usein opiskelijan oppimisen strategioihin, opetuksen menetelmiin tai opiskelijaa aktivoivien toimintojen kehittämiseen (Gillett-Swan 2017; Sun & Chen 2016). Samalla tutkimuksessa korostuvat opiskelijan ominaisuudet ja kyvyt, kuten itsensä johtaminen ja motivaation ylläpitäminen (Ryan & Deci 2020; Wang ym. 2013). Yksilöllisten ja yhteisöllisten säätelytaitojen rinnalla tärkeää on opiskelijoiden osallisuuden tukeminen (Chatterjee & Correia 2020; Panadero & Järvelä 2015; Trespacios ym. 2021).

OPPIMISTA KOSKEVA TUTKIMUS SULKEE USEIN TARKASTELUN ULKOPUOLELLE OPISKELIJAN ARJEN.

Oppimista koskeva tutkimus sulkee usein tarkastelun ulkopuolelle opiskelijan arjen, johon opiskelu on kuitenkin tiiviisti sidoksissa (Schraube & Marvakis 2016). Oppimisen ja kehityksen tutkimus keskittyy pitkälti instituutioissa tapahtuviin asioihin (Kousholt & Juhl 2021). Kun teknologia kehittyi, opintojen sisällöt ja toiminnot kulkevat opiskelijan mukana muuhunkin arkeen (Nørgård 2021). Samalla teknologia osaltaan ohjaa ja määrittää opiskelijan olemista ja toimintaa (Chimirri & Schraube 2019).

Tutkimuksemme tavoite on ymmärtää yliopisto-opiskelijan arkea ja toimijuutta etäopiskelun luomisolosuhteissa, rajoituksissa ja mahdollisuuksissa. Tutkimusta inspiroi laajempi kysymys siitä, millaisina psykologiset ilmiöt, kuten oppiminen ja kehitys, näyttäytyvät, kun niitä tarkastellaan suhteissa rakentuvina ja kun ihminen ja ympäristö nähdään yhteen kietoutuneena kokonaisuutena (Järvilehto 2009; Roth & Jornet 2017).

Oppiminen ja kehitys välittyvät aina arjen kautta ja vaativat toimijuutta: osallisuuksien yhteensovittamista sekä neuvottelua ja organisoitua (Dreier 2011; Holzkamp 2016). 'Toimijuuden' ymmärrämme ihmisen perustarpeena. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen pyrkii monin tavoin hallitsemaan omia elinolojaan ja laajentamaan toimintamahdollisuuksiaan (Holzkamp 2013a; Osterkamp 2009). Aktiivisen ja intentionaalisen toiminnan lisäksi toimijuus on olosuhteiden ja arjen elementtien ylläpitämistä (Holzkamp 2013a; Osterkamp 2009). Siten toimija aina suhteutuu eli on jossakin suhteessa ympäröiviin toimintamahdollisuuksiin (Holzkamp 2013b, 282–283; Silvonon 1991, 17).

Lähestymme etäopiskelun arkea kulttuurihistorialliseen psykologiaan lukeutuvan subjektitieteen käsittein (Holzkamp 2013a; Schraube & Højlholt

2016; Silvonon 1987; Suorsa 2014). Tutkimus mukailee subjektitieteellistä käytäntötutkimusta (*practice research*), jossa tutkija on osa tutkimuksen kohteena olevia käytänteitä ja tutkii arkea yhdessä tutkimukseen osallistuvien kanssa (Højlholt & Kousholt 2014; 2019).

Tutkimuksemme aineisto koostuu 39 yliopisto-opiskelijan oman arjen kirjallisista kuvauksista. Ne syntyivät opetuksen, ohjauksen ja ryhmäkeskusteluiden tukemana vuosina 2018–19, ennen covid-19-pandemiaa ja maailmanlaajuisia etäopetusta. Tutkimus kuvaa jatkuvan ja monimuotoistuvan oppimisen arkea, jossa teknologia mahdollistaa elämän eri osallisuuksien samanaikaistumisen ja tiiviin limitymisen.

SUBJEKTITIEEEN TULOKULMA ETÄOPISKELIJAN ARKEEN JA TOIMIJUUTEEN

Tutkimuksemme teoriatausta ja pääkäsitteet (**kuvio 1**) hahmottavat ihmisen arkielämän varsinaisena oppimisen ja kehityksen ympäristönä sekä nostavat esiin toimijuuden olottuvuuksia. Psykologisten ilmiöiden tutkimuksen haasteena on pidetty sitä, kuinka tavoittaa ihmisen elämän moniulotteisuus sekä käytänteiden ja toiminnan kietoutuminen sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin suhteisiin (González Rey 2019; Højlholt & Kousholt 2014; Osterkamp 2009). Usein kyllä ymmärretään, että ihmisen elämä rakentuu suhteissa, mutta näiden suhteiden tavoittaminen psykologisen tutkimuksen mittarein ja käsittein on vaikeaa (Dreier 2011, 5).

Subjektitieteen piirissä suhteiden tavoittamisen haasteeseen on vastattu kehittämällä erityistä arkielämän (*conduct of everyday life*) tutkimuksen käsitteistöä (Holzkamp 2013a; Schraube & Højlholt 2016). Arkielämä muodostuu osallisuuksista elämisen näyttämöillä ja näiden näyttämöiden välillä liikkumisesta eli siirtymistä (Dreier 1999, 2011; Suorsa 2014). Opiskelija on aina jossakin paikassa. Hän on osallinen tietyissä sosiaalisissa käytänteissä, tietyillä oman elämänsä elämisen näyttämöillä, kuten työssä, kotona, yliopistolla tai harrastuksissa (Dreier 1999; Holzkamp 2016; Suorsa 2014). Arki muodostuu velvollisuuksista ja sitoumuksista, muutoksista, rytmeistä ja rutiineista,

OLOSUHTEET OVAT TOIMINNAN JA KOKEMISEN MAHDOLLISUUKSIA, JOIHIN OPISKELIJA SUHTEUTUU.

joilla kaikilla on oma historiansa (Schraube & Højholt 2016). Rutiinit luovat turvallisuutta ja säästävät resursseja, joita tarvitaan uuden oppimisessa. Muutokset, yhteistyö ja arjen ristiriidat vaativat jatkuvasti rutiinien ja toimintatapojen uudelleen neuvottelua (Dreier 2011; Schraube & Højholt 2016).

Toimija on aina konkreettisesti kiinnittynyt – ja toimintansa ja kokemuksensa välityksellä kietoutunut – tiettyihin ympäristön osiin (Järvilehto 2009; Rosa 2019; Roth & Jornet 2017; Vygotsky 1994). Oppimisessa ja kehityksessä koko ihminen – ympäristö – järjestelmä kehittyy ja organisoituu uudelleen (Blunden 2011; Järvilehto 2009; Roth & Jornet 2017). Suhde ympäröiviin toimintamahdollisuuksiin siis muuttuu (Suorsa 2019).

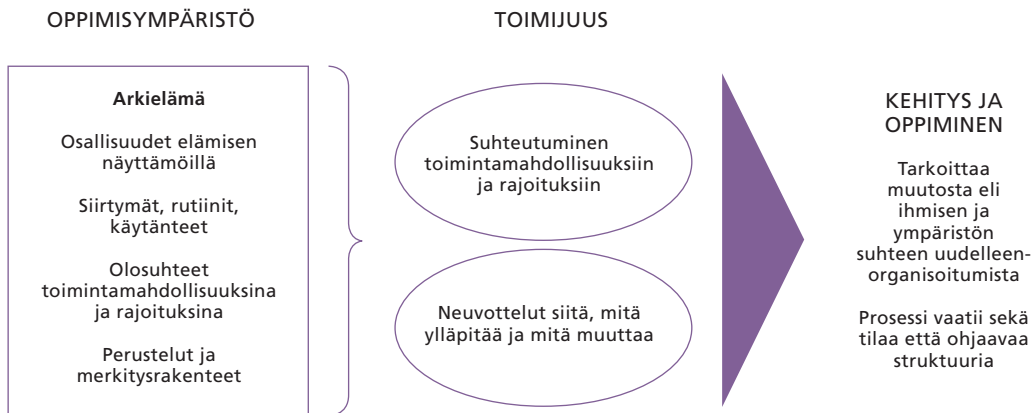
Muokatessaan olosuhteita ja konkreettisia kiinnittymisiä ympäristön osiin toimija muokkaa samalla omaa kokemustaan (Holzkamp 2016; Roth & Jornet 2017; Vygotsky 1994). Kulttuurihistoriallisen psykologian käsittein arjessa avautuu ja rajautuu erilaisia tiloja toiminnalle ja toimijuudelle (El'konin 2001; Rainio 2010; Rainio & Hilppö 2017; Valsiner 1987). Arkea jäsentäviä ja rytmittäviä rakenteita ja olosuhteita voidaan yhteensä kuvata struktuureiksi arkielämän kudelmassa (Peltola 2022, 70–71; Schraube & Højholt 2016). Kehitys ja oppiminen vaativat sekä avointa tilaa toimijuudelle että ohjaavaa ja turvallisuutta luovaa struktuuria (Peltola 2022, 73; Valsiner 1987).

Oppimisympäristöksi ymmärrämme etäopiskelijan arkielämän olosuhteineen. Olosuhteet eivät ole vain opiskelun häiriötekijöitä tai tutkimuksessa kontrolloitavia muuttujia vaan yleisiä toiminnan ja kokemuksen mahdollisuuksia, joihin opiskelija asettuu suhteeseen eli suhteutuu (Højholt & Schraube 2019; Silvonon 1991). Ympäröivät olosuhteet eri elämisen näyttä-

möillä määrittävät arkea, sen osia, toiminnan kohdistumista ja mahdollisuuksia (Højholt & Kousholt 2019).

Toimija ei ole vain olosuhteiden armoilla vaan tulee osaksi tiettyjä olemassa olevia merkitysrakenteita, rakentaa suhdettaan niihin ja muokkaa merkityksiä ja olosuhteita (Tolman 1994; Silvonon 1991). Osallisuus elämisen näyttämöillä on toimijalle aina jollakin tavalla perusteltua (Suorsa 2014, 82). Olosuhteet, kuten fyysiset tilat, välineet, roolit tai päivärhythmit, näyttäytyvät arjessa toimintamahdollisuuksina tai rajoituksina (Holzkamp 2013b). Esimerkiksi verkko-oppimisympäristön toiminnot ja valitut opetusmenetelmät luovat toimintamahdollisuuksien kirjjon, mahdollistavat jotain ja samalla estävät jotain muuta (Schraube & Marvakis 2016; Tolman 1994). Suhteutuminen on sekä konkreettista kietoutumista paikkaan ja materiaan että suhteen ottamista yleisiin merkitysrakenteisiin arjen vaihtuvissa neuvottelun paikoissa.

Toimijuudesta voidaan hahmottaa kaksi keskenään tasapainoilevaa vastavoimaa: olosuhteiden ylläpitäminen ja muuttaminen (Holzkamp 2013a; Osterkamp 2009; Silvonon 2015). Erilaisten toimintamahdollisuuksien keskellä toimijat neuvottelevat siitä, mitä olosuhteita ylläpitää ja mitä muuttaa (Højholt & Kousholt 2019; Holzkamp 2013b; Nissen 2019; Silvonon 1991, 2015; Suorsa 2014; ks. myös Rainio 2010). Ylläpitäminen kohdistuu esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin ja arjen rutiineihin. Toimija avaa tai rajaa omia toimintamahdollisuuksiaan valinnoillaan ja päätöksillään. Käytännössä toimijuus voi näyttäytyä myös odottamisena, sietämisenä ja ristiriitojen kestämisinä (Hviid & Zittoun 2008; ks. myös Honkasalo ym. 2014; Vanhalakka-Ruoho 2014). Toimijan tai laajemman yhteisön ylläpitämät olosuhteet voivat muodostua toimijuuden ja kehityksen esteiksi (Holzkamp 2013a). Ylläpitäminen on silti tärkeää, sillä se mahdollistaa osaltaan riittävät resurssit ja turvallisuuden uuden oppimiselle. Toimijan tasapainoilu ja neuvottelu eri olosuhteiden ylläpitämisen ja muuttamisen välillä on toimijuuden jatkuvaa dialektista liikettä (Holzkamp 2013b; Suorsa 2014; ks. myös Rainio & Hilppö 2017).



Kuvio 1. Tutkimuksen pääkäsitteet.

Tutkimus kuvaa opiskelijoiden kokemusten avulla, millaisena toimijuus näyttäytyy etäopiskelijoiden arjessa. Tutkimuskysymykset ovat, 1) millaisia neuvottelun paikkoja etänä opiskelevan aikuisen arjessa on ja 2) millaisia suhteutumistapoja näissä neuvottelun paikoissa voidaan tunnistaa.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen toteuttamista ohjasivat subjektitieteellisen käytäntötutkimuksen periaatteet (Højholt & Kousholt 2014; 2019). Ensinnäkin tutkija on osa tutkimuksen kohteena olevia käytänteitä. Tutkittavaa ilmiötä pyritään katsomaan toimijoiden – tässä tutkimuksessa opiskelijoiden – näkökulmasta, ja aineistoa analysoidaan osittain aineistolähtöisillä menetelmillä. Huomio kohdistuu opiskelijoiden kokemuksiin. Koska kokemus on konkreettisesti kietoutunut arkeen, sen ulottuvuuksia on mahdollista tavoittaa tutkimalla arkielämää ja siinä esiin tulevia perusteluja. Tutkimukseen osallistuvat eli osalliset ovat enemminkin kanssatutkijoita kuin tutkittavia (mm. Chimiri 2015). Heidän kanssaan käydään vuoropuhelua tutkimuksen eri vaiheissa, ja he voivat osallistua analyysiin ja tulosten arviointiin (mm. Suorsa 2014).

Opiskelijat ja aineisto

Tutkimus toteutettiin psykologian etäopintojen jaksolla, jolla opiskelijat havainnoivat arkeaan muun opiskelun ohessa. He hyödynsivät havainnoissaan subjektitieteen arkielämää jäsentäviä käsitteitä: elämisen näyttämöt, siirtymät, olosuhteet ja perustelut. Käsitteitä avaamalla opiskelijoita ohjattiin kiinnittämään huomiota konkreettisiin arjen rytmeihin ja elementteihin heidän omasta näkökulmastaan. He keskustelivat havainnoistaan tutussa vertaisryhmässä verkko-oppimisympäristössä ja tarkensivat keskustelun pohjalta lopullisia esseemuotoisia arkensa kuvauksia. Artikkelimme ensimmäinen kirjoittaja toimi opintojakson opettajana. Arjen kuvaukset herättivät tutkijoiden kiinnostuksen, ja yhden opintojaksototeutuksen ajan opiskelijoiden tehtävät koottiin tutkimusaineistoksi tarkempaa analyysia varten.

Tutkimuksessa oli mukana 39 varhaiskasvatuksen yliopisto-opiskelijaa: 36 naista ja kolme miestä. Iältään he olivat 22–50-vuotiaita. Osallistujista 17 suoritti tutkinnon kokonaan monimuotoisesti, ja 22 oli aiemmin ollut lähiopetuksessa, mutta teki tutkimus- hetkellä verkko-opintoja osana tutkintoaan tai teki kotona opinnäytetyötään ja viimeisteli opintojaan.

TUTKIMUSPROESSIN JA SEN TUOTTAMAN UUDEN TIEDON TULI OLLA OSALLISILLE HYÖDYKSI.

Arjen kuvauksista syntyi tutkimuksemme aineisto: 39 esseetä ja 54 lyhyempää tekstiä verkkokeskusteluista. Samaa aineistoa on hyödynnetty lähikehityksen vyöhykkeen havainnollistamisessa (Peltola ym. 2021) ja osaa aineistosta opiskelijoiden toimijuuden tarkastelussa pohjoisilla haja-asutusalueilla (Peltola & Suorsa 2020).

Tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta keskusteltiin opintojakson aikana, ja siitä tiedotettiin lisäksi kirjallisesti. Opiskelijat saivat valita, halusivatko he sisällyttää omat kirjalliset tehtävänsä tutkimusaineistoon vai ainoastaan opintojakson suoritukseen. Tutkimuksesta kertominen ja tutkimuslupa ei kuitenkaan ollut ainoastaan tutkimuksen alkuun liittyvä vaihe vaan laajempi osa prosessia ja tutkijan eettisiä kysymyksiä (Kousholt & Juhl 2021). Lisäksi tutkimusprosessin ja sen tuottaman uuden tiedon tuli olla osallisille hyödyksi (Chimirri 2015).

Analyysit ja kokonaiskuva arjesta

Aluksi opiskelijoiden arjen kuvauksista muodostettiin kokonaiskuva *grounded theoryyn* (GT) kuuluvalta jatkuvan vertailun menetelmällä (Glaser & Strauss 1967; Silvonon & Keso 1999). Lähestymistavassa kehitetään teoriaa aineistolähtöisesti, tutkimusaineiston koodauksen ja järjestämisen pohjalta. Aineisto koodattiin analyysiyksiköihin, joista syntyivät alakategoriat ja pääkategoriat.

Analyysin ensimmäinen vaihe oli kuvaileva ja ymmärtävä (Kvale & Brinkmann 2009; Suorsa 2014, 48). Aineistossa opiskelijat kuvasivat opiskelun olosuhteita: arjen osa-alueita ja toimintaympäristöjä, ajankohtaisia osallisuuksiaan eri elämisen näytämöillä, omaa historiaansa, koulutustaustaansa ja muita opiskelun olosuhteita, kuten välimatkoja, sääoloja tai lomarytmejä. Lisäksi he kuvasivat omaa ja

muiden toimintaa tavanomaisissa opiskelutilanteissa: suunnittelua, neuvottelua, organisoimista, tavoitteita, päätöksiä, muutoksia ja toimintatapoja sekä konkreettista ympäristön järjestelyä. Olosuhteisiin ja omaan toimintaan kytkeytyi perusteluja ja merkitysten pohdintaa. Moni opiskelija pohti kokemiaan ristiriitoja, tunteita, rajoituksia ja haasteita sekä onnistumisia, kehitysaskeleita ja oppimista.

Arjen kokonaiskuvan pohjalta ja teoriaa hyödyntäen muodostimme varsinaiset tutkimuskysymykset neuvottelun paikoista ja suhteutumistavoista. Tutkimuskysymykset ja teoriatausta ohjasivat analyysin toista, teoreettisen ymmärtämisen vaihetta (Kvale & Brinkmann 2009; Suorsa 2014, 108), jossa *grounded theory* nähdään aineiston ja teorian vuoropuheluna (Glaser & Holton 2004; Silvonon & Keso 1999). Tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi luimme alkupeiräistä aineistoa, arjen kokonaiskuvaa ja teoriaa huolellisesti, useita kertoja rinnakkain ja vuorotellen. Analysoidessamme vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen opiskelijoiden neuvottelun paikoista, kiinnitimme teorian pohjalta huomiota 1) osallisuuden elämisen näyttämöillä, 2) opiskelijoiden kuvauksiin omista toimintamahdollisuuksista sekä 3) merkitysrakenteisiin ja perusteluihin (Holzkamp 2013a; Dreier 1999; Schraube & Højholt 2016).

Arjen kokonaiskuva, teoria ja ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset asetettiin rinnakkain (**taulukko 1**).

Tarkastellessamme toista tutkimuskysymystä opiskelijoiden suhteutumistavoista analysoimme tarkemmin ympäröiviin toimintamahdollisuuksiin tarttumista tai niiden hylkäämistä ja tilanteita koskevia perusteluja (Dreier 2011; Holzkamp 2013b; Järvilehto 1994; Suorsa 2014) sekä neuvottelun paikoissa olevaa avointa tilaa eli vapautta ja valinnan mahdollisuuksia (El'konin 2001; Valsiner 1987).

ETÄOPISKELIJAN ARKI JA NEUVOTTELUN PAIKAT

Etänä opiskelevan aikuisen arjen neuvottelun paikkoja olivat 1) limittyvät osallisuudet, 2) siirtymien muutos ja 3) ympäröivien mahdollisuuksien ja joustavuuden paradoksi. Tulokset kuvattiin suhteessa arjen kokonaiskuvaan ja teoriaan (**taulukko 1**).

Taulukko 1. Aineiston muodostama kokonaiskuva arjesta, teoria ja ensimmäisen tutkimuskysymyksen esiin nostamat neuvottelun paikat opiskelijan arjessa.

Opiskelijoiden kuvaukset omasta arjesta (kokonaiskuva)	Teoria	Neuvottelun paikat
<p>1. Opiskelun olosuhteet: arjen eri osa-alueet, toimintaympäristöt, ajankohtaiset osallisuudet ja sitoumukset, oma historia, aikataulut, välimatkat, sääolosuhteet, lomarymit</p> <p>2. Toiminta ja tapahtumat opiskelutilanteissa: suunnittelu, organisointi, neuvottelu, rutiinit ja toimintatavat, tavoitteet, päätökset, muutokset ja yllättävät tapahtumat</p> <p>3. Merkitykset ja perustelut: olosuhteisiin ja tapahtumiin kytkeytyvät merkitykset, ristiriidat, tunteet, koetut rajoitukset ja haasteet, onnistumisten, kehitysaskelien ja oppimisen kuvaukset</p>	<p>Arkielämä ja osallisuus elämisen näyttämöllä</p> <p>Olosuhteet</p> <p>toimintamahdollisuuksina</p> <p>Toimijuus suhteutumisena</p> <p>Neuvottelut</p> <p>Olosuhteiden ylläpitäminen ja muuttaminen</p> <p>Perustelut</p> <p>Merkitysrakenteet</p>	<p>1. Limittyvät osallisuudet</p> <p>2. Siirtymien muutos</p> <p>3. Ympäröivien mahdollisuuksien ja joustavuuden paradoksi</p>

Aineistoesimerkeiksi valittiin kohtia, jotka tiivistävät kuvaavasti opiskelijoiden yhteisen keskustelun ja monen muunkin opiskelijan esiin nostaman näkökulman tai sellaisen ulottuvuuden, joka tuo kokonaiskuvaan jotain uutta.

Limittyvät osallisuudet

Osallisuudet ja elämisen näyttämöt limittyvät ja samanaikaistuvat, kun opintojen joustavuus lisääntyy. Tämän voi ajatella juontuvan siitä, että joustavilla ja ajasta ja paikasta riippumattomilla opinnoilla tarjotaan mahdollisuuksia yhdistää opinnot erilaisiin elämäntilanteisiin (Bowen & Lack 2013). Osallisuuksien limittyminen tarkoittaa käytännössä sitä, että opiskelija voi olla osittain kiinnittyneenä useisiin opintojen toimintoihin ja sisältöihin. Kotona opiskelevaa voivat ympäröidä monet muutkin elämän osallisuudet ja sitoumukset, kuten perhe, kodin askaaret ja ehkä työtkin. Erilaiset vastuut ja ajankohtaiset oman elämän osallisuudet ovat läsnä samanaikaisesti:

”Tulen töistä, syön ja menen luennoille [tietokoneen ääreen]. Luennon aikana lapset tietenkin kaipaavat äidin huomioita. Kertovat omista läk-

syistä, koulupäivästä, kevätkuusteista ja kavereiden kylästä päivästä. Itse en ole ehtinyt perehtyäluentomateriaaliin, työasiat painavat mieltä ja omatunto kolkuttaa, kun kuuntelen lapsia ja luento samaan aikaan.” (Opiskelija 3)

Kun osallisuudet ja elämisen näyttämöt samanaikaistuvat ja limittyvät tiiviisti, ei ole kyse vain opiskelun häiriötekijöistä tai opiskelijan keskittymiskyvystä. Osallisuuksiin kytkeytyy monenlaisia vastuita ja merkitysrakenteita sekä keskenään ristiriitaisia tavoitteita, joiden kanssa on tasapainoitettava. Yksi selkeä ristiriita on esimerkiksi se, että priorisoidessaan opintoja opiskelija joutuu sivuuttamaan asioita, joita kokee opintoja tärkeämmäksi, kuten perheenjäsenten asiat, ystävyssuhteiden ylläpitäminen, yöunet tai muu omasta hyvinvoinnista huolehtiminen. Eräs miesopiskelija kuvaa arkeaan opintojen loppuvaiheessa seuraavasti:

”Kun lähdän kotoa [yliopistolle] tai töihin, pystyn irtautumaan vauva-arjesta ja laittamaan omat tarpeet etusijalle. [--] Tunteet ovat olleet ristiriitaisia kuluva vuoden ajan. Välillä tuntuu, että en halua laiminlyödä opintoja ja silloin niitä opiskeluhomia on tehty yön tunteina ja aamulla on sitten

purettu kiukkua ja väsymystä [--]. Verkkototeutus luulisi sopivan tähän tilanteeseen hyvin. [--] Verkkototeutuksen hyviä puolia on, että saan tehdä näitä [silloin kun ehdin], mutta eipä sitä aikaa silti ole löytynyt. Lähiopetukseen voi jotenkin paremmalla omalla tunnolla lähteä, kuin että kotona uppoutuu [--]. Tuleekin se tunne, että vaikka olen kotona, niin en ole läsnä, kun kumminkin joudun keskittymään [opintoihin].” (Opiskelija 18)

Etäopiskelijaa ympäröivät sosiaaliset suhteet eivät välttämättä kiinnitä opintoihin vaan voivat vetää eri suuntaan. Samassa tahdissa opiskeleva vertaisryhmäkin voi toisaalta olla jatkuvasti hieman eri asioiden äärellä eri hetkinä, jos työskentelyä ei toteuteta reaaliaikaisesti ja yhdessä. Jotkut etäopiskelijat kokivat opintoja koskevat tavoitteet niin henkilökohtaisiksi, että heidän ei ollut mahdollista antaa niiden jatkuvasti ohittaa muiden elämäänsä kuuluvien ihmisten tarpeita. Haaste koski erityisesti itsenäisiä opintosuorituksia tai opiskelutoimintaa, josta puuttuivat yhteisölliset elementit. Limittyvien osallisuuksien yhteensovittaminen vaati opiskelijoilta neuvottelua, priorisointia ja organisointia.

Siirtymien muutos

Toisen keskeisen neuvottelun paikan etäopiskelijan arjessa muodosti siirtymien muutos. Opintoihin liittyviä fyysisiä siirtymiä paikasta toiseen oli vähän tai ne puuttuivat kokonaan ja korvautuivat siirtymillä tiedostosta toiseen, selaimen välilehdeltä toiselle tai ruokapöydästä suoraan etäluennolle. Poistuminen verkko-opetuksesta jonkin toisen toiminnon, puhelimen tai toisen välilehden ääreen saattoi olla liiankin sujuvaa. Kaikilla opiskelijoilla oli ainakin jossain määrin kokemusta myös lähiopiskelusta, joten siirtymien merkitystä oli mahdollista suhteuttaa tilanteeseen, jossa kehollisesti siirrytään paikasta toiseen:

”Tavallaan pidän etäopiskelusta, sillä säästän paljon aikaa päivässä, kun minun ei tarvitse ajaa kotoa yliopistolle ja yliopistolta kotiin. Matkoissa on kuitenkin oma hyvä puolensa. Matkojen aikana voin prosessoida asioita, joita olemme käsitelleet luentojen aikana.” (Opiskelija 33)

TUTKIMUSPROSESSIN JA SEN TUOTTAMAN UUDEN TIEDON TULI OLLA OSALLISILLE HYÖDYKSI.

”Siirtyminen luokkatiloihin saa jo mielen kohoamaan ja motivaatio asiaan on muuttunut, koska huomaan, [että] monella muullakin on ollut samanlainen kaaosmainen aamu siirtymisissään. Usein keskustelemme yhdessä ennen aloitusta ja jaamme kokemuksia.” (Opiskelija 1)

Vaikka etäopiskelun siirtymien vähäisyys ja helppous näyttäytyivät opiskelijoille usein etuina, moni kuvasi tilanteeseen sisältyviä haasteita:

”On vaikea motivoida itseään kiinnittymään tehtäviin kotisohvalla. Helpompaa on lähteä yliopistolle luokkahuoneeseen, jolloin jo ympäristö auttaa [--]. Kotona lapset keskeyttävät vähän väliä ja kotiaskaaret odottelevat turhan lähellä ja näkyvillä. Pyykkikoneen merkkiäni kertoo, että minun tulisi mennä ripustamaan pyykit. Ruoanvalmistaminen keskeyttää opintoihin kiinnittymisen ja kännykkää tulee vilkuiltua ja vastailtua viesteihin.” (Opiskelija 30)

Fyysiset siirtymät paikasta toiseen, kuten kotoa lähiopetukseen, auttavat irrottautumaan yhdeltä elämissen näyttämöltä ja kiinnittymään seuraavaan. Samoin toimii lähiopetuksessa luokkatilan vaihtaminen opintojakson ja sisällön vaihtuessa: välillä on kasattava tavarat ja siirryttävä toiseen paikkaan. Etäopiskelijan kodin oppimisympäristössä uuteen asiaan kiinnittävät siirtymät oli rakennettava itse, esimerkiksi siirtämällä ”opiskelut toiseen huoneeseen, jotta voi sulkea kotiympäristön pois mielestä” (Opiskelija 13).

Omaa arkea analysoidessaan moni opiskelija kuvasi yksityiskohtaisesti toimia, joiden avulla muokasi opiskelun olosuhteita. Siirtymis- ja kiinnittymisstrategioita olivat esimerkiksi työtilan tai työpöydän järjestäminen etukäteen ja aikataulujen, kalenterin ja työlistojen laittaminen ajan tasalle tai esimerkiksi

KODIN OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ SIIRTYMÄT OLI RAKENNETTAVA ITSE.

puhelimien sijoittaminen toiseen huoneeseen opiskelun ajaksi. Yksin asuvan opiskelijan arjessa opinnot voivat täyttää kodin niin tiiviisti, että ilman itse rakennettuja siirtymiä kiinnittyminen johonkin muuhun kuin opintoihin vaikeutuu:

”Opiskelu ja tekemättömät opiskelutehtävät ovat mielessäni kotona melkein koko ajan. Välillä huomaan, että minun on vaikea keskittyä kotona muuhun tai rentoutua ja levätä. Olen huomannut, että tässä auttaa, kun lähdän kotoa pois, esimerkiksi kaverin kanssa kävelyille.” (Opiskelija 11)

Eräs opiskelija pohti, että jos koti olisi isompi, opiskelulle voisi järjestää oman nurkan, eivätkä keskenraiset asiat olisi jatkuvasti näkyvillä: ”Opinnot ikään kuin leijuvat olohuoneessamme niin kauan, kuin ne ovat kesken” (Opiskelija 32). Kun fyysiset siirtymät puuttuvat, opiskelija poluttaa muilla tavoin kiinnittymistään opintoihin liittyviin asioihin tai sulkee niitä pois havaintojen kentästä keskittyäkseen muihin asioihin (vrt. Järvilehto 1994, 30). Siirtymien kuvauksessa tuli näkyviin, kuinka olosuhteiden muuttaminen oli keskeinen osa oman kokemuksen muokkaamista (vrt. Vygotsky 1994, 342).

Ympäröivät mahdollisuudet

Kun monimuotoistuvan ja jatkuvan oppimisen tavoite on mahdollistaa asioita, opiskelijan arkea alkavat rytmittää limittyvien osallisuuksien ja siirtymien muutoksen lisäksi monet keskenään kilpailevat ja ympärillä leijuvat mahdollisuudet. Nimesimme tämän ympäröivien mahdollisuuksien ja joustavuuden paradoksiksi. Opintojen joustavuuteen sisältyy paradoksi: joustavuus ja monet arjen mahdollisuudet ovat samanaikaisesti sekä kriittisen tärkeitä että muodostavat arjen haasteita. Opiskelijan sitaatissa

risteilevät tilaan ja strukturiin, kuten suunnitteluun ja palautuspäivämääriin, kytkettyvät merkitykset:

”Omasta opiskelusta ei tulisi mitään, jos avointa tilaa olisi liikaa tai opiskelu olisi sidottu yliopistolle menoon. Kotoa käsin opiskelussa on kuitenkin sellainen vapaus omasta elämästä. Tarvitsen omaan etenemiseeni selkeän strukturiin, aikataulutuksen. Joka aina pettää [--] lopulta se viimeinen palautuspäivämäärä saa minut raatamaan työn valmiiksi.” (Opiskelija 1)

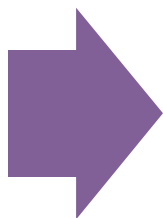
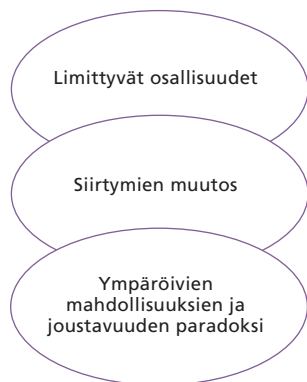
Kun opinnot valtaavat alaa kotiarjesta, suhteet kodin muihin toimintoihin on neuvoteltava uudelleen. Haaste ei poistu, vaikka opiskelija asuisi yksin: ympärillä olevaan materiaan sisältyy vastuita ja velvollisuuksia, ja paikka itsessään voi muistuttaa siitä, mitä muuta pitäisi olla tekemässä.

Opiskelua rytmittäviä tai rajaavia toimintamahdollisuuksia eli olosuhteita olivat esimerkiksi muiden perheenjäsenten arjen rytmit, lapsen päiväunien pituus, työt ja opintovapaat ja kodin muut olosuhteet, kuten mahdollisuudet järjestää rauhallinen aika ja paikka opiskelulle. Fyysisesti kotona olemiseen sisältyi merkityssuhteita, joita oli neuvoteltava uudelleen sekä itsensä että muiden kanssa. Esimerkiksi tietokoneen ääressä istuminen tuntui joistakin opiskelijoista laiskottelulta tai muuten vaikealta, jos perhe touhusi lähetyvillä. Jos muita taas ei ollut kotona, puoliso tai perhe saattoi olettaa ruuan olevan valmiina ja koti-työt tehty, kun opiskelija oli päivän kotona. Vertaisryhmäkeskustelu auttoi opiskelijoita tuomaan oman kokemuksensa eri ulottuvuuksia esiin ja tarkentamaan omaa kuvausta siitä, miksi piti jotain asiaa mahdollisena tai mahdottomana.

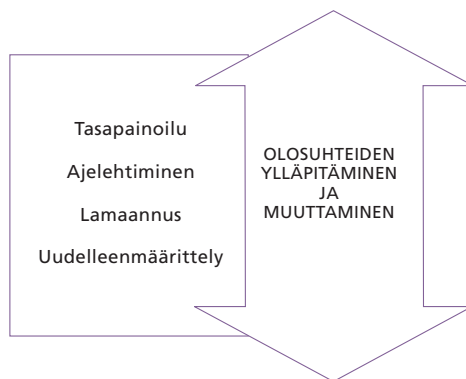
SUHEUTUMINEN YMPÄRILLÄ LEIJUVIIN MAHDOLLISUUKSIIN

Toisen tutkimuskysymyksen avulla tarkastelimme opiskelijoiden suheutumistapoja arjen neuvottelun paikoissa. Tarkastelimme erityisesti ympäröiviin toimintamahdollisuuksiin tarttumista ja tilanteissa olevaa tilaa ja valinnanvapautta sekä näihin kaikkiin liittyviä perusteluja. Tunnistimme neljä suheutumisen tapaa: 1) tasapainoilu, 2) ajalehtiminen, 3) lamaannus sekä

ETÄOPISKELIJAN ARJEN NEUVOTTELUN PAIKAT



SUHTEUTUMINEN YMPÄRÖIVIIN TOIMINTAMAHDOLLISUUKSIIN



Kuvio 2. Tulokset neuvottelun paikoista ja niihin kytkeytyvistä suhteutumistavoista.

4) uudelleenmäärittely. Samat opiskelijat risteilivät eri aikoina suhteutumistapojen välillä (ks. **kuvio 2**).

Tasapainoilulle (1) oli tyypillistä pyrkimys sovittaa yhteen eri vaatimukset, opiskelijan aiemmat roolit ja osallisuudet ja niihin kytkeytyvät odotukset – sekä kotona että työssä. Opiskelijoiden kuvauksissa toistuivat venyminen, sinnittely, monen asian tekeminen yhtä aikaa, riittämättömyyden kokemus ja ylipäättään pyrkimys vastata kaikkiin koettuihin vaatimuksiin. Opiskelija pyrki siten tarttumaan samanaikaisesti useisiin arkensa oppimisympäristössä hahmottuviin toimintamahdollisuuksiin. Tasapainoilu olikin usein opiskelijan pyrkimystä täyttää aiemmat, sisäistyneet odotukset ja sovittaa ne yhteen uusien vaatimusten kanssa ja venyä joka suuntaan. Opiskelija esimerkiksi piti yllä totuttuja rooleja koti-ympäristössä, vaikka opinnot veivät tilaa arjesta. Hyvät opiskelutaidot ja aikaisemmat onnistumisen kokemukset saattoivat rohkaista opiskelijaa sinnittelemään ja tasapainoilemaan silloinkin, kun se alkoi olla liian kuormittavaa. Yleinen perustelu oli, että tämä on väliaikaista.

Ajelehtimisessä (2) ja lamaanuksessa (3) oli olennaista se, että uusien eteen tulevien toiminta-

mahdollisuuksien äärelle oli vaikea pysähtyä. Ajelehtimiseen kuului vaikeus tarttua uuteen. Opiskelija jäi uusista asioista etäälle, odotti vertaisryhmän luomaa rakennetta, aikarajan lähestymistä tai piti yllä vanhoja rutiineja ja liikeratoja. Liikkumatilaa ja vapautta oli usein liikaa. Esimerkiksi opiskelutehtävien ohjeistus oli liian väljä tai joustava, vertaisryhmä etäällä tai aikaa oli liikaa. Toisaalta tilanne saattoi vaatia odottelua tai epävarmuuden sietämistä. Lamaannus puolestaan kuvasi tilannetta, jossa tilaa ja joustoa oli yksittäisissä asioissa paljon, mutta kokonaisuudessaan liian vähän. Asioita ja vaatimuksia tuntui olevan niin runsaasti, että mistään ei saanut otetta. Toisinaan hetkellistä lamaanusta edelsi tasapainoilu ja sinnittely:

”Liian tiiviin tai rankan opintotahdin aikana saattaa tapahtua ylikuormittuminen helposti. Silloin on ehkä pakko laittaa stoppi kaikelle hetkeksi, vaikka ei haluaisikaan. Itselläni tämä spurtaaminen ja taukojen pitäminen on näyttäytynyt melkein kierteenä. Minulle opintojen etenemisen kannalta parasta olisi ilmeisesti se, että olisin jatkuvasti jollain tavalla kiinnittynyt opintoihin. Eli pitäisin opinnot mielessäni jollain tavalla enkä

HYVÄT OPISKELUTAIDOT JA AIEMMAT ONNISTUMISEN KOKEMUKSET SAATTOIVAT ROHKAISTA OPISKELIJAA SINNITTELEMÄÄN JA TASAPAINOILEMAAN, VAIKKA SE OLI LIIAN KUORMITTAVAA.

päästäisi mihinkään väliin liian pitkää taukoa. Tauon tullessa, se kun voi sitten helposti venyä aivan liian pitkäksi, jolloin motivaatio ja usko omaan onnistumiseenkin laskee huomattavasti. Sitten taas aloittamisen vaikeus on ajoittain jopa ylitsepääsemätön.” (Opiskelija 15)

Moni opiskelija kuvasi kehittyneensä opintojen aikana oman opiskelun vaatiman tilan raivaamisessa. Uudelleenmäärittelyn (4) suhteutumistapa sisälsi valintojen tekemistä ja priorisointia, roolien uudelleen neuvottelua, siirtymien ja osallisuuksien rajojen määrittelyä ja rakentamista, siis tilan raivaamista, rajaamista ja organisointia sekä yhä tietoisempaa kiinnittymisen poluttamista. Tämä tarkoitti konkreettisten olosuhteiden, kuten ajan ja paikan, järjestämistä sekä neuvottelua odotuksista ja tavoitteista. Opiskelija esimerkiksi järjesteli kotona paikan opinnoille, neuvotteli kotitöiden työnjaosta, muotoili uudelleen työn ja opintovapaiden suhdetta tai totutteli ajatukseen, että voi itse olla kotona, vaikka lapsi on päivähoitossa.

POHDINTA

Tutkimuksessamme etäopiskelijan arkielämästä jatkuvan ja monimuotoistuvan oppimisen kontekstissa kysimme, 1) millaisia neuvottelun paikkoja arjessa on ja 2) millaisia suhteutumistapoja niissä voidaan tunnistaa. Opiskelijan arkea muotoilivat kolme keskeistä neuvottelun paikkaa: 1) limittyvät osallisuudet, 2) siirtymien muutos ja 3) ympäröivien mahdollisuuksien ja

joustavuuden paradoksi. Tunnistimme aineistosta neljä tapaa suhteutua ympäröiviin toimintamahdollisuuksiin: 1) tasapainoilu, 2) ajelehtiminen, 3) lamaannus ja 4) uudelleenmäärittely. Toimijuuden vastavoimat, olosuhteiden ylläpitäminen ja muuttaminen, painotuitivat eri tavoin eri suhteutumistavoissa. Olosuhteiden muuttaminen oli vahvinta uudelleenmäärittelyssä. Tasapainoilussa taas oli paljon kumpaakin: sekä olosuhteiden ylläpitämistä että muutosliikettä kohti uuden oppimista.

Monimuotoinen ja teknologiavälitteinen opiskelu muuttaa arjen siirtymiä ja mahdollistaa osallisuuksien samanaikaistumisen ja yhä tiiviimmän limittymisen. Kukin osallisuus kiinnittää toimijan aina tiettyyn materiaaliseen ympäristöön ja tiettyihin velvollisuuksiin, tavoitteisiin, toimintakulttuureihin ja mahdollisuuksiin. Toisaalta kiinnittyminen ja sitoutuminen yksittäiseen meneillä olevaan asiaan, kuten kokoontumiseen etäyhteyksien välityksellä, voi olla löyhempää, kun fyysiset siirtymät eivät rytmitä kiinnittymisiä. Läsnaolo ja sitoutuminen voi olla toisenlaista. Teknologiavälitteinen osallisuuksien samanaikaistuminen – se että toimija on usealla elämisen näyttämöllä yhtä aikaa – voi sekä löyhentää yksittäisiä kiinnittymisiä että tihentää arkea kokonaisuudessaan.

Opiskelusta ja oppimisesta puhuttaessa korostuu usein aktiivinen toiminta ja eteenpäin meneminen. Toimijuudella on kuitenkin muitakin ulottuvuuksia. Kyetäkseen oppimaan uutta toimijan on samalla ylläpidettävä monia arjen osa-alueita ja suhteita (Holzkamp 2013b; Nissen 2019). Jatkuviissa muutoksissa ja vaatimuksissa on toisinaan luovuttava ajatuksesta saada kaikki hallintaan omalla toiminnalla ja yrittämisellä. Esimerkiksi opintojen alun tietotulvassa tai tietojärjestelmien muutoksissa opiskelijan on kyettävä hetkittäin ajelehtimaan muiden mukana: on siedettävä epävarmuutta tai odotettava tilanteen selkenemistä. Kyky odottaa, sietää ja tukeutua muihin voi olla nykyisessä kompleksisessa arjessa tärkeää (Hviid & Zittoun 2008, 126). Toimiminen uusissa teknologiavälitteisissä ympäristöissä vaatii neuvottelua ja jatkuvien muutosten sietämistä (Nørgård 2021). Yhteensovittavana ovat myös keskenään kilpailevat sisäistetyt vaatimukset, arvot ja perustelut – mitä pitää yllä ja mitä muuttaa.

TUTKIMUSASETELMA TARJOSI OPISKELIJOILLE TILAN HAVAINNOIDA JA ARVIODA OMAN ARJEN KOKONAISUUTTA.

Situationaalinen tutkimusetiikka korostaa tutkijan eettistä pohdintaa prosessin kaikissa vaiheissa, sillä tutkija kohtaa kysymyksiä, joihin ei ole selkeitä oikeita vastauksia tai joita ei ole voinut ennakoida tutkimuksen alkaessa (Brinkmann & Kvale 2005; Kousholt & Juhl 2021). Tutkimuksen eettisyyden huomioimme keskustelemalla osallisten kanssa tutkimuksen tarkoituksesta, vaiheista ja tutkimusluvista sekä huolehtimalla aineistosta ja anonyymiteetistä. Valtasuhteiden näkökulmasta ei ole ongelmatonta, että tutkija on samalla opettaja (Brinkmann & Kvale 2005, 163–165). Prosessin aikana ymmärsimme, että esimerkiksi tutkimuslupaa ei voi kysyä eikä tutkimuksen tarkoituksesta voi tiedottaa vain lomakkeella tutkimuksen alussa, vaan keskustelua on pidettävä yllä prosessin kaikissa vaiheissa.

Tutkijoiden tulee lisäksi arvioida, mitä hyötyä tutkimuksessa mukana olemisesta ja uudesta tiedosta on osallisille itselleen (Brinkmann & Kvale 2017; Chimirri 2015; Kousholt & Juhl 2021). Tutkimusasetelma tarjosi opiskelijoille tilan havainnoida ja arvioida oman arjen kokonaisuutta. Kun opiskelija kokee tutkimusprosessin mieluisaksi ja hyödylliseksi, hän voi innostua kertomaan elämästään hyvin henkilökohtaisia asioita – jotakin sellaista, mitä ei ole osannut ennakoida tutkimukseen lupautuessaan. Tuloksia raportoidessaan tutkijan on pohdittava, kuinka olla luottamuksen arvoinen (ks. mm. Riessmann 2008) ja keskusteltava osallisten kanssa tekemistään tulkinnoista ja päätelmistä (Brinkmann & Kvale 2005; Suorsa 2014, 148).

Tietoa arkielämästä tarvitaan silloin, kun tutkitaan kokemusta (Dreier 1999, 2011; Holzkamp 2016), sillä kokemus kietoutuu konkreettisiin ympäristön osiin (Vygotsky 1994, 342–343). Subjekti-

tieteen näkökulma korostaa arkielämän kokonaisuutta myös oppimisen tutkimuksessa (mm. Schraube & Marvakis 2016). Opiskelijat voivat kuitenkin ajatella, että tieto henkilökohtaisesta arjesta on yksityistä, eikä sitä tule kerätä systemaattisesti esimerkiksi opetuksen käytänteiden kehittämiseksi (Ifenthaler & Schumacher 2016). Samanaikaisesti teknologia mahdollistaa opintojen kulkeutumisen oppilaitosten ulkopuolelle opiskelijan kaikkeen arkeen (Holzkamp 2016; Schraube & Marvakis 2016).

Subjektitieteen käytäntötutkimuksen ajatus kansatutkijuudesta toteutui tutkimuksessamme vain osittain. Emme menneet opiskelijoiden mukana heidän arkeensa, vaan opiskelijat havainnoivat arkeaan itse.


Tutkimustulosten yleistettävyyys kietoutuu tiiviisti arjen olosuhteisiin – käytännössä siihen, että elämme arkea jaetussa maailmassa (Busch-Jensen & Schraube 2019). Henkilökohtaisimmassakin arjessa risteilevät monet ihmiselämän yleiset lainalaisuudet ja olosuhteet (Højholt & Schraube 2019). Hahmottamamme neuvottelun paikat ja suhteutumistavat voivat olla merkittäviä kokemuksen ja toiminnan ulottuvuuksia etäopiskelussa ja etätyössä silloin, kun olosuhteet ja arjen dynamiikka ovat vastaavat kuin tähän tutkimukseen osallistuneiden elämässä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöyden suojaamiseksi emme tarkentaneet osallisten taustoja tai elämäntilanteita etäopiskelyyhteyden ulkopuolella. Opiskelijoiden kokemisen ja toiminnan mahdollisuudet kuitenkin eroavat esimerkiksi iän, asuinpaikan tai perherakenteen mukaan. Toisin kuin covid-19-pandemian aikaisessa maailmanlaajuisessa etäarjessa, tutkimukseemme osallistuneista valtaosa oli itse valinnut etäopiskelun. Asetelma vastasi yleisempää jatkuvan ja elinikäisen oppimisen kontekstia, jossa teknologia luo mahdollisuuksia yhdistää opinnot joustavasti muuhun elämään.

Tutkimuksemme pohjalta ja sen avulla opiskelijaa voidaan auttaa tunnistamaan ajankohtaisia toimintamahdollisuuksia arjessa ja tapoja perustella omaa toimintaansa. Tulokset tekevät näkyväksi vaihtoehtoisia tapoja suhteutua ympäröiviin olosuhteisiin tai tarjota paikkoja uudelleentulkinnoille. Kun keholliset siirtymät ja kohtaamiset puuttuvat opetuksesta, on tär-


keää kiinnittää huomiota opiskelijan kiinnittymisen poluttamiseen ja yhteenkuuluvuuden tukemiseen. Tuloksemme antavat aihetta pohtia, miten koulutusuudistukset vaikuttavat opiskelijan arkeen ja millaisia mahdollisuuksia kehitykselle avautuu tai mitä rajautuu pois ja millaiseksi joustavuuden ja ohjaavien struktuurien suhde opinnoissa muotoutuu. Opiskelijoita voi tukea arvojen ja sitoumusten tunnistamisessa, jotta toimintamahdollisuuksiin tarttuminen on mielekästä, tarkoituksenmukaista ja kestävä. Tunnistamamme suhteutumistavat – tasapainoilu, ajelehtiminen, lamaannus ja uudelleenmäärittely – voivat olla tarpeellisia vaiheita eri aikoina ja arjen eri neuvottelunpaikoissa.

Tutkimuksen raportointivaihe on saanut tukea Työsuojelurahastolta.




MARIA PELTOLA
KT, yliopisto-opettaja
kasvatustieteiden tiedekunta
Oulun yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0001-6952-0379>



TEEMU SUORSA
KT, dosentti, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden tiedekunta
Oulun yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-5639-1149>



JUSSI SILVONON
PsT, dosentti
Itä-Suomen yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0001-6915-1518>

LÄHTEET

- Berry, G. R. & Hughes, H. (2020). Integrating work-life balance with 24/7 information and communication technologies. The experience of adult students with online learning. *American Journal of Distance Education*, 34(2), 91–105. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1701301>
- Blunden, A. (2011). Vygotsky's idea of Gestalt and its origins. *Theory & Psychology*, 21(4), 457–471. <https://doi.org/10.1177/0959354310386403>
- Bowen, W. & Lack, K. (2013). *Higher Education in the Digital Age*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(2), 157–181. <https://doi.org/10.1080/10720530590914789>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2017). Ethics in qualitative psychological research. Teoksessa C. Willig & W. Stainton-Rogers (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: Sage, 263–279.
- Busch-Jensen, P. & Schraube, E. (2019). Zooming in zooming out. Analytical strategies of situated generalization in psychological research. Teoksessa C. Højholt & E. Schraube (toim.) *Subjectivity and Knowledge. Generalization in the Psychological Study of Everyday Life*. Cham: Springer, 221–241.
- Chatterjee, R. & Correia, A.-P. (2020). Online students' attitudes toward collaborative learning and sense of community. *American Journal of Distance Education*, 34(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1703479>
- Chimirri, N. A. (2015). Designing psychological co-research of emancipatory-technical relevance across age thresholds. *Outlines, Critical Practice Studies*, 16(2), 26–51.
- Chimirri, N. A. & Schraube, E. (2019). Rethinking psychology of technology for future society. Exploring subjectivity from within more-than-human everyday life. Teoksessa K. O'Doherty, L. Osbeck, E. Schraube, & J. Yen (toim.) *Psychological Studies of Science and Technology*. London: Palgrave Macmillan, 49–76.
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines, Critical Practice Studies*, 1(1), 5–32.
- Dreier, O. (2011). Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 63(2), 4–23.
- El'konin, D. B. (2001). Symbolic mediation and joint action. *Journal of Russian and East European Psychology*, 39(4), 9–20. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040539049>

- Gillett-Swan, J. K. (2017). The challenges of online learning supporting and engaging the isolated learner. *Journal of Learning Design*, 10(1), 20–30. <http://dx.doi.org/10.5204/jld.v9i3.293>
- Glaser, B. & Holton, J. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum. Qualitative Social Research*, 5(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-5.2.607>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- González Rey, F. L. (2019). A dialogue with Holzkamp on the matter of subjectivity. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 80–101.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2014). Practice research. Teoksessa T. Teo (toim.) *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer, 1485–1488. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_615
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2019). Developing knowledge through participation and collaboration. Research as mutual learning processes. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 575–604.
- Højholt, C. & Schraube, E. (2019). *Subjectivity and Knowledge. Generalization in the Psychological Study of Everyday Life*. New York: Springer.
- Holzkamp, K. (2013a). What could a psychology from the standpoint of the subject be? Teoksessa E. Schraube & U. Osterkamp (toim.) *Psychology From the Standpoint of the Subject. Selected writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 46–59.
- Holzkamp, K. (2013b). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. Teoksessa E. Schraube & U. Osterkamp (toim.) *Psychology From the Standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp*. London: Palgrave Macmillan, 233–341.
- Holzkamp, K. (2016). Conduct of everyday life as a basic concept of critical psychology. Teoksessa E. Schraube ja C. Højholt (toim.) *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. London: Routledge, 65–98.
- Honkasalo, M.-L., Ketokivi, K. & Leppo, A. (2014). Moniselitteinen ja hämärä toimijuus. *Sociologia*, 51(4), 365–372.
- Hviid, P. & Zittoun, T. (2008). Editorial introduction: Transitions in the process of education. *European Journal of Psychology in Education*, 23(2), 121–130.
- Ifenthaler, D. & Schumacher, C. (2016). Student perceptions of privacy principles for learning analytics. *Education Tech Research Dev*, 64, 923–938. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-947-y>
- Järvilehto, T. (1994). *Ihminen ja ihmisen ympäristö*. Oulu: Pohjoinen.
- Järvilehto, T. (2009). The Theory of the Organism-Environment System as a Basis of Experimental Work in Psychology. *Ecological Psychology*, 21(2), 112–120. <https://doi.org/10.1080/10407410902877066>
- Kinnari, H. (2020). Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi. Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Kousholt, D. & Juhl, P. (2021). *Addressing ethical dilemmas in research with young children and families. Situated ethics in collaborative research*. Hu Arenas. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00236-9>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews*. London: Sage.
- Laal, M. (2011). Impact of Technology on lifelong learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 28, 439–443.
- Lemmetty, S. (2020). Itseohjautuvan työssä oppimisen ihanuus ja ongelmallisuus. Kohti sosiokulttuurista näkökulmaa. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 328–332. <https://doi.org/10.33336/aik.100538>
- Nissen, M. (2019). Remembering, rewriting, rearticulating, resituating motivation. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 468–502.
- Nørgård, R. T. (2021). Theorising hybrid lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(4). <https://doi.org/10.1111/bjet.13121>
- OECD. (2019). *Getting Skills Right. Future-Ready Adult Learning Systems*. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264311756-en>
- OECD. (2020). *The Potential of Online Learning for Adults. Early Lessons from the COVID-19 crisis. OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ee040002-en>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). *Jatkuvan oppimisen kehittäminen. Työryhmän väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:19.
- Osterkamp, U. (2009). Knowledge and practice in critical psychology. *Theory & Psychology*, 19(2), 167–191. <https://doi.org/10.1177/0959354309103538>
- Panadero, E. & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning. A review. *European Psychologist*, 20(3), 190–203. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000226>
- Pedersen, A. Y., Nørgård, R. T. & Köppe, C. (2018). Patterns of Inclusion. Fostering Digital Citizenship through Hybrid Education. *Educational Technology & Society*, 21(1), 225–236.
- Peltola, M. (2022). *Structured fabrics of everyday life. Subject-scientific perspective on maintaining and changing life conditions in learning contexts of adulthood*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Peltola, M. & Suorsa, T. (2020). University studies in the adjacent tab. Dimensions of students' agency and everyday life in the rural north of Finland. *Education in the North*, 27(2), 92–105. <https://doi.org/10.26203/3w82-8n53>

- Peltola, M., Suorsa, T. & Silvonen, J. (2021). "I try to remember that this is temporary". Continuous balancing in remote students' everyday life. *Hu Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00247-6>
- Rainio, A. P. (2010). *Lionhearts of the playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. University of Helsinki.
- Rainio, A.-P. & Hilppö, J. (2017). The dialectics of agency in educational ethnography. *Ethnography and Education*, 12(1), 78–94.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage.
- Rosa, H. (2019). *Resonance. A Sociology of Our Relationship to the World*. Cambridge: Polity Press.
- Roth, W. & Jornet, A. (2017). *Understanding Educational psychology. A late Vygotskian, Spinozist approach*. Cham: Springer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saari, A. (2016). Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus*, 36(1), 4–13. <https://doi.org/10.33336/aik.88470>
- Schraube, E. & Højholt, C. (2016). *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. London: Routledge.
- Schraube, E. & Marvakis, A. (2016). Frozen fluidity. Digital technologies and the transformation of students' learning and conduct of everyday life. Teoksessa E. Schraube & C. Højholt (toim.) *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. London: Routledge, 205–225.
- Silvonen, J. (1987). Psykologia kriittisenä subjektitieteenä. *Tiede & Edistys*, 12(1), 56–62.
- Silvonen, J. (1991). Subjektiiiset toimintaperusteet psykologisen determinaation lähtökohtina. *Psykologia*, 26(1), 13–20.
- Silvonen, J. (2015). Toimijuus ja suhteet - neljä fragmenttia toimijuudesta. Teoksessa: P. Kauppila, J. Silvonen & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 3–15.
- Silvonen, J. & Keso, P. (1999). Grounded Theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia*, 34(2), 88–96.
- Sun, A. & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice. A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157–190.
- Suorsa, T. (2014). *Todellisinta on mahdollinen. Systeeminen ja subjektitieteellinen näkökulma kasvatuspsykologiseen kokemuksen tutkimukseen*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Suorsa, T. (2019). Learning and experience. Identifying and analysing a change in an organism-environment system in counsellor training. Teoksessa K. Murakami, J. Cresswell, T. Kono, & T. Zittoun (toim.) *The Ethos of Theorizing*. Concord: Captus. 202–211.
- Tolman, C. W. (1994). Individual subjectivity and its development. Teoksessa C. Tolman (toim.) *Psychology, Society, and Subjectivity*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203420942>
- Trespalacios, J., Snelson, C., Lowenthal, P. R., Uribe-Flórez, L. & Perkins, R. (2021). Community and connectedness in online higher education. A scoping review of the literature. *Distance Education*, 42(1), 5–21.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the Development of Children's Action. A Cultural-Historical Theory of Developmental Psychology*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2014). Toimijuus elämäntulkussa – ohjaustyön perusta? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 192–201. <https://doi.org/10.33336/aik.94099>
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. Teoksessa R. Van der Veer & J. Valsiner (toim.) *The Vygotsky Reader*. Oxford, United Kingdom: Blackwell, 338–354.
- Wang, C. H., Shannon, D. M. & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302–323.