

# Opiskelijoiden aineelliset ja kokemukselliset etä- opiskelu ympäristöt Covid-19-pandemian aikana

---

## Solja Upola

FT, markkinointiviestinnän lehtori  
Lapin koulutuskeskus REDU  
solja.upola@gmail.com

## Satu-Maarit Korte

KT, mediakasvatuksen yliopistonlehtori  
Lapin yliopisto  
satu-maarit.korte@ulapland.fi

## Janne Väättäjä

KM, tutkija  
Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden  
tiedekunta  
janne.vaataja@ulapland.fi

## Suvi Lakkala

KT, dosentti, inklusiivisen kasvatuksen  
yliopistonlehtori  
Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden  
tiedekunta  
suvi.lakkala@ulapland.fi

## Merja Paksuniemi

KT, tutkija  
Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden  
tiedekunta  
merja.paksuniemi@ulapland.fi

## Pigga Keskitalo

KT, professori, dosentti  
Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden  
tiedekunta  
pigga.keskitalo@ulapland.fi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

---

## Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, millaisista tekijöistä opiskelijoiden kokemukset etäopiskelusta koostuvat. Tutkimusaineisto kerättiin Covid-19-pandemian aikana vuonna 2021 toisen asteen opiskelijoilta sekä perusopetuksen 9.-luokan oppilailta (N=189). Lisäksi toisen asteen opiskelijoiden (N=45) kanssa toteutettiin työpajoja, joissa etäopetuksen hyviä käytänteitä ja ongelmakohtia käsiteltiin. Laadullinen aineisto on analysoitu aineistolähtöisesti. Opiskelijat ilmaisevat toimivan etäopiskeluympäristön tukevan sosiaalista, psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia. Tutkimus tuo esille opiskelijoiden vaihtelevat tuen tarpeet sekä moniulotteisen sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen etäopetuksessa. Lisäksi opiskelijoiden itseohjautuvuuden kokemukset linkittyvät minäpystyvyyden kokemukseen. Tulokset ovat hyödynnettävissä kehitettävässä etäohjauskäytäntöjä, jotka huomioivat aineelliset ja kokemukselliset etäopiskelu ympäristöt.

**Avainsanat:** *etäopiskelu ympäristö, hyvinvointi, itseohjautuvuus, minäpystyvyys, tuen tarve, toisen asteen koulutus, perusopetuksen 9. luokka*

## Abstract

The study aims to identify factors consisting of students' experiences related to distance education. The research data was collected during the Covid-19 pandemic in 2021 from upper secondary school students and 9th grade students of basic education (N=189). In addition, workshops were held with upper secondary school students (N=45), where appropriate practices and challenging areas of distance education were discussed. The collected data was analyzed using a qualitative content analysis method. The students emphasized that a functional distance learning environment supports social, psychological and physical well-being. The study highlights students' varying needs for support and the importance of multidimensional social interaction in distance education. In addition, students' experiences of self-regulation are linked to the experience of self-efficacy. The results can be implemented when developing guidance practices in distance education that take into account physical and experiential distance learning environments.

**Keywords:** *distance learning environment, well-being, self-regulation, self-efficacy, need for support, upper secondary education, 9th grade of basic education*



## Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan, kuinka opiskelijat kokivat opiskelun Covid-19-pandemian pitkittyneen etäopiskelujakson aikana vuosina 2020–2021. Tutkimustehtävänä on selvittää, miten opiskelijat kokevat verkkovälitteisen etäopiskelun ja etäopiskeluympäristön. Aiempien tutkimusten mukaan opiskelijoiden siirtyminen etäopetukseen vaikutti kokonaisvaltaisesti nuorten opintoihin, sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä heidän kokemaansa psykososiaaliseen hyvinvointiin (Jia, 2021; Lavonen & Salmela-Aro, 2022; Lemay ja muut, 2021; Tan & Chua, 2022).

Etäopiskelussa opiskelija joutuu ottamaan vastuuta omasta oppimisprosessistaan, mikä haastaa hänen itseohjautuvuustaitojaan. Toisen asteen koulutukseen tiiviisti kuuluvat rakenteet, kuten opiskelijan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS) ja sen toteuttaminen (OPH, 2022) muuttuivat Covid-19-pandemian seurauksena, kun koulun ohjaushenkilöstön opiskelijoille antama tuki muuttui ja siirtyi verkkovälitteiseksi (Lapin liitto, 2021; OPH, 2022; Valtionneuvosto, 2022). Siirtyminen etäopetukseen aiheutti monenlaisia ohjaustarpeita. Erityisesti perusasteelta toiselle asteelle siirtyvät nuoret tarvitsevat tavallisesti oppilaitoksen ohjaushenkilöstön ohjausta ja tukea oman opintopolkunsa suunnitteluun (Lakkala & Lakkala, 2019; Niemi & Jahnukainen, 2018).

Ammatillisessa koulutuksessa korostuu oppimisen ja osaamisen arvioinnin autenttisuus, millä tarkoitetaan sitä, että osaamisen hankkiminen pohjautuu työ-

elämässä edellytettäviin ammattitaitoihin (Opetushallitus [OPH], 2022). Covid-19-pandemian takia opiskelun siirtyminen etäopiskeluun rajoitti pääsyä työelämän autenttisiin opiskeluympäristöihin ja osaamisen osoittamiseen. Opiskelun siirtyminen etäopiskeluympäristöihin ja sen mukanaan tuomat vaihtelevat ja ennenkokemattomat osaamisen hankkimisen tavat tuottivat osalle opiskelijoista epävarmuuden tunnetta ja kohtuutonta stressiä (Petillion & McNeil, 2020).

Verkkovälitteisten opiskeluympäristöjen vaikutuksia nuorten hyvinvoinnin tukemiseen liittyviin tekijöihin on tuotu aiemmin esiin vain vähän. Artikkelimme tuo ajankohtaista tietoa opiskelijoiden etäopiskeluun liittyvistä tekijöistä. Covid-19-pandemian vuoksi opinnot siirtyivät eri tavoin toteutettavaksi etäopetuksiksi (Frangou & Keskitalo, 2020). Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti verkkovälitteistä etäopetusta. Verkkovälitteinen etäopetus on vaihtoehto fyysisesti kasvokkain järjestettävälle kontaktiopetukselle (Chaeruman ja muut, 2018). Tutkimusaineistosta noin 20 prosenttia on kerätty peruskoulun 9.-luokkalaisilta, joita kutsutaan kyseisessä kontekstissa oppilaisiksi. Muut tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat toisen asteen opiskelijoita lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Käytämme artikkelissa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ja oppilaisista yhteistä termiä *opiskelijat*.

## Verkkovälitteiset etäopiskelu- ympäristöt ja opiskelijan hyvin- vointi

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu opiskeluympäristön tukevan tai heikentävän opiskelijoiden hyvinvointia (Salmela-Aro, 2017; Salmela-Aro & Udaya, 2020). Tuoreet tut-

kimukset tuovat esiin nuorten kokeman paineen lisääntymisen ja uupumuksen sekä tuen tarpeen lisääntymisen etäopinnoissa Covid-19-pandemian aikana (esim. Lavonen & Salmela-Aro, 2022; Lemay ja muut, 2021; Tan & Chua, 2022). Aiempien tutkimusten mukaan opiskelijoiden oppimista tukee heidän myönteinen asennoitumisensa opiskeluympäristöön (Dorman & Fraser, 2009; Fraser, 2014).

Etäopetusta voidaan järjestää synkronisesti, asynkronisesti tai monimuoto-opetuksena (Chaeruman ja muut, 2018). Synkronisessa etäopetuksessa opettaja ja oppija toimivat oppimistilanteissa yhtäaikaaisesti, kuten esimerkiksi opettajan etäyhteyksin järjestämällä luennolla. Timosen ja Ruokamon mukaan (2020) asynkroninen etäopetus ei edellytä opettajan ja oppijan samanaikaisia yhteistoimintoja; asynkroninen etäopetus voi olla esimerkiksi sitä, että opettaja on suunnitellut oppijoille itsenäisiä tehtäviä, joiden avulla he voivat edetä opinnoissaan oma-aloitteisesti. Monimuotoinen etäopetus puolestaan on synkronisten ja asynkronisten opetusratkaisujen yhdistelmä (Timonen & Ruokamo, 2020). Etäopetus on siten enemmän kuin pelkkää oppituntien siirtämistä koulujen luokkahuoneista kotioloihin. Lähiopetuksessa pidettäviin itsestäänselvyyksiin, kuten opiskelijoiden sosiaalisiin kohtaamisiin ja henkilökohtaisten suhteiden rakentamiseen, on kiinnitettävä erityistä huomiota etäopetuksessa (Jia, 2021; Schwantler & Tellioglu, 2021). Opiskeluympäristö on järjestelmä, jossa opiskelu tapahtuu, ja opiskelijat ovat sen ytimessä (Aldridge & Bianchet, 2022). Schwantler ja Tellioglu (2021) korostavat tutkimuksessaan tieto- ja viestintäteknologisen infrastruktuurin merkitystä, jota hyödynnetään etäopetuksessa. Opiskeluympäristöjä voidaan luonnehtia aineellisiksi tai fyysisiksi, sekä kokemukselliseksi tai psykoso-

siaalisiksi (Baars ja muut, 2021). Aineellinen opiskeluympäristö käsittää käytettävissä olevat tilat, laitteet ja yhteydet, siinä missä kokemuksellinen opiskeluympäristö rajautuu puolestaan opiskelun tukena oleviin aistimuksiin ja tuntemuksiin, kuten turvallisuuden tunteeseen.

Opiskelijan hyvinvointi voidaan ymmärtää moniulotteisena käsitteenä, jolla tarkoitetaan yksilön kokemusta oman mielensä ja kehonsa tasapainosta sekä psyykkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista (World Health Organization [WHO], 2018). Psykologista hyvinvointia määriteltäessä käsitteeseen useimmiten yhdistetään yksilön *sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen* hyvinvointi, ja se voidaan tulkita osaksi laajempaa mielenterveyden käsitettä (Aro ja muut, 2019). Opiskelijoiden psykososiaalisen hyvinvoinnin tukeminen on yhteydessä opinnoissa pärjäämiseen ja niistä suoriutumiseen. Tässä artikkelissa termi *psykososiaalinen hyvinvointi* ymmärretään yksilön sisäisen ja sosiaalisen ympäristön keskinäisenä tasapainoisena vuorovaikutuksena sisältäen fyysisen hyvinvoinnin (Negovan, 2010). Opiskelijoiden itseohjautuvuustaidot ovat hyvin heterogeenisiä, joten opiskelun rinnalle on kehitetty erilaisia tukitoimia (Aro ja muut, 2019). Oikeanlaisen tuen saaminen ja menestyminen opinnoissa vahvistaa opiskelijan hallinnan tunnetta omasta opiskelustaan, ja siten sillä on merkitystä myös opiskelijan positiiviseen minäpystyvyyden tunteeseen (Aro ja muut, 2014).

Psykososiaalisella hyvinvoinnilla on vahva merkitys opiskelijan oppimisprosessissa (Negovan, 2010, 85–86). Kuntun ja muiden mukaan (2017) yleisimpiä uhkia opiskelijan psyykkiselle hyvinvoinnille ovat jatkuva ylläsituksen kokeminen, vaikeudet keskittyä tehtäviin ja valvomisen huolien vuoksi. Lisäksi psyykkisen

hyvinvoinnin uhkana on, että opiskelija tuntee itsensä masentuneeksi ja onnettomaksi (Kunttu ja muut, 2017). Psykkisen hyvinvoinnin voidaankin nähdä rakentuvan kuudesta eri ulottuvuudesta Ryffin (1995) psykologisen hyvinvoinnin mallin mukaan: itsensä hyväksymisestä, ajatusten ja tekojen itsenäisyydestä, mielekkästä ja tarkoituksenmukaisesta elämästä, henkilökohtaisesta kasvusta, tilanteen- ja elämänhallinnasta sekä myönteisistä suhteista toisiin ihmisiin. Toisin sanoen hyvinvointi tarkoittaa sitä, että ihminen tuntee hallitsevansa erilaiset tilanteet ja selviytyy ja pystyy kohtaamaan elämän haasteet (Appelqvist-Schmidlechner ja muut, 2016; Negovan, 2010). Tällainen minäpystyvyyden tunne omista voimavaroista ja kyvyistä toimia eri tilanteissa kehittyä kokemusten ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Bandura, 1997), ja siksi sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen yhtä lailla verkkovälitteisessä opiskelussa on tärkeää (Frangou & Keskitalo, 2020; Frangou & Körkkö, 2020). Tätä tukee Talsman ja kumppaneiden (2018) tutkimus, jossa todetaan psykososiaalisen hyvinvoinnin olevan yhteydessä suhtautumiseen omaan kyvykkyyteen. Toisin sanoen opiskelijan myönteisillä kokemuksilla omasta pystyvyydestään opiskelutilanteissa on vaikutusta opintomenestykseen (Bandura, 1997; Reeve ja muut, 2008). Ennaltaehkäisevien ja hyvinvointia tukevien toimintojen merkitys korostuu, sillä esimerkiksi yksinäisyyden aiheuttamat mielenterveysongelmat saattavat aiheuttaa kauaskantoisia ongelmia ja syrjäytymistä, kuten muun muassa jatko-opinnoista poisjättäytymistä (Hilli ja muut, 2017; Tyndall ja muut, 2018). Siten psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisella on pitkälle ulottuva vaikutus opiskelijan elämässä ja työelämään siirtymisessä.

## Tutkimuksen toteuttaminen

**T**utkimustehtävänä on selvittää, 1) miten opiskelijat kokevat verkkovälitteisen etäopiskelun ja 2) miten opiskelijat kokevat verkkovälitteisen etäopiskeluympäristön.

Tutkimuksen taustalla vaikutti maailmanlaajuinen Covid-19-pandemia, jolla oli välittömät vaikutukset koulumaailmaan – opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen – ja niitä tukeviin käytäntöihin. Tutkimus on toteutettu ajankohtana, jolloin Covid-19-pandemia oli kestänyt yli vuoden, ja siten kokemuksta etäopetuksesta ja -opiskelusta oli saatavilla runsaasti. Tutkimus on syntynyt erityisesti ammatillisen koulutuksen tarpeesta määrittää verkkovälitteistä etäopetusta ja kehittää etäopetukseen soveltuvia, opiskelijan etäopiskelua tukevia pedagogisia menetelmiä (Lapin liitto, 2021; OPH, 2022). Tutkimusmenetelmänä on hyödynnetty laadullista tutkimusotetta, jossa on pyritty tarkastelemaan ilmiötä mahdollisimman aineistolähtöisesti (Johnson & Christensen, 2020).

Tutkimukseen osallistui 234 pohjois-suomalaista toisen asteen opiskelijaa sekä peruskoulun 9.-luokkalaista. Heidät valittiin tutkimuksen kohteeksi, koska heillä katsottiin olevan paljon tietoa ja kokemusta etäopiskelusta. Tutkimuskontekstina olivat pohjoissuomalaiset toisen asteen lukio- ja ammatillisten oppilaitosten sekä yläkoulujen toimintaympäristöt. Koulutuksen järjestäjiltä oli lupa tutkimuksen toteuttamiseen. Osallistujilta pyydettiin kirjallinen lupa dokumentoida työpajojen työskentelyä valokuvaamalla ja käyttää opiskelijoiden työpajoissa tuottamaa aineistoa tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opiskelijoilta kerättyä kysely- ja työpaja-aineistoa.

Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoille keväällä 2021 suunnatusta a) kyselystä (N=189) ja b) kolmessa työpajassa opiskelijoiden (N=45) tuottamasta aineistosta. Tutkimusaineisto on primaaria, tutkijoiden itse keräämää. Aineistonkeruu on toteutettu siten, että ensimmäinen aineisto on kerätty kyselyllä. Webropol-kysely lähetettiin kaikkiin Lapin läänin toisen asteen oppilaitoksiin sekä peruskouluihin. Kyselyn kohderyhmänä olivat toisen asteen lukio- ja ammatilliset opiskelijat sekä peruskoulun 9.-luokkalaiset, ja kysely liittyi opiskelijoiden Covid-19-pandemia-ajan opiskelukokemuksiin. Tässä tutkimuksessa aineistoksi valittiin kyselystä ne kohdat, joissa opiskelijoita on pyydetty kuvaamaan ja arvioimaan kokemuksiaan etäopiskelusta, etäoppimisesta ja etäopetuksesta. Kyselyn lopussa vastaajalla on ollut mahdollisuus antaa vapaasti palautetta ja kertoa ajatuksiaan aiheesta (ks. kysymykset taulukko 1). Vastausten pituus vaihteli kysymyksestä riippuen, ja yhteensä vastauksista kertyi tekstiä 54 sivun verran.

Kyselyaineistossa opiskelijat olivat pääasiassa 18-vuotiaita tai nuorempia. Vain 25 opiskelijaa oli 19-vuotiaita tai vanhempia. Toisen asteen lukio-, ammattilukio- tai ammatillisen koulutuksen opiskelijoita oli määrällisesti eniten, 143 opiskelijaa, joten sen mukaisesti työpaja-aineistot päätettiin kerätä ammatillisilta ja lukio-opiskelijoilta. Opiskelijoiden sukupuolella emme nähneet olevan merkitystä tutkimuksellemme.

Toinen osa aineistosta on kerätty toisen asteen oppilaitosten kolmessa eri toimintayksikössä lokakuun 2021 ja tammikuun 2022 välisenä aikana. Kaksi työpajoista oli ammatillisissa oppilaitoksissa ja yksi lukiossa. Autenttisissa oppilaitosympäristöissä järjestettiin neljä tuntia kestävä työpaja-

työpajassa, joissa opiskelijat (tutkimusinformantit) (N=45) määrittivät monisanaisesti ja -menetelmäisesti etäopiskelukokemuksiaan yksilö-, pari- ja pienryhmätyöskentelyssä. Työpajoissa selvitettiin opiskelijoiden näkemyksiä etäopiskelusta, etäoppimisesta ja etäopetuksesta (ks. taulukko 1).

Työpajoissa tuotettu aineisto koostuu kahdesta erilaisesta tehtävänannosta. Opiskelijoita pyydettiin laatimaan etäopiskelu- ja etäopetusohjeistukset a) opiskelijalle ja b) opettajalle (18 kpl + 18 kpl A4-kokoisilla papereilla). Toiseksi työpajaan osallistuvia pyydettiin määrittelemään etäopiskelua SWOT-analyysin käsitteitä hyödyntäen (vahvuudet, mahdollisuudet, heikkoudet, uhat). Aineistoksi syntyi yhteensä 173 määrittelyä SWOT-analyysin mukaan jaoteltuna (ks. taulukko 1 sivulla 16).

Jokaisessa työpajassa opiskelijat tuottivat eniten sisältöä etäopiskelun heikkouksiin (ks. taulukko 1), mutta samanaikaisesti he pyrkivät määrittämään ratkaisuja tai mahdollisuuksia tehdäkseen etäopiskelusta parempaa ja toimivampaa.

Aineistot on analysoitu pääosin aineistolähtöisesti, joiltain osin teoriaohjaavasti (Schreier, 2014). Sisältöalueet ja aineistoimerkit pohjautuvat sekä kyselyyn että työpajoihin. Koko aineiston analyysi toteutettiin siten, että tutkijat perehtyivät molempiin tutkimusaineistoihin itsenäisesti lukemalla useaan otteeseen aineistot läpi ja abstrahoiden aineistoista keskeisiä ja toistuvia opiskelijoiden etäopiskeluun liittyviä ilmiöitä (Johnson & Christensen, 2020). Näitä olivat *opiskeluympäristöjen heterogeenisyys, jaksaminen/hyvinvointi ja omat yksilölliset tavat opiskella*. Keskeisten ilmiöiden määrittelyn jälkeen tutkijat edelleen redusoiden itsenäisesti aineistoja (Schreier, 2014) ja nostivat aineis-

Taulukko 1. Tutkimusaineistot.

K Y S E L Y	Peruskoulun 9. luokka	Ammatillinen oppilaitos	Lukio	Ammatti- lukio	Yhteensä	
	N	46	39	99	5	<b>189</b>
	15-vuotias	16-vuotias	17-vuotias	18-vuotias	19-vuotias tai vanhempi	
	N	22	50	63	29	25
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mitkä ovat mielestäsi kolme parasta asiaa etäopetuksessa?</li> <li>- Mitkä ovat mielestäsi kolme raskainta asiaa etäopetuksessa?</li> <li>- Koitko ahdistusta etäopetuksen aikana; oppitunnilla tai sen ulkopuolella? Miksi ja millaista?</li> <li>- Saitko suoritettua kaikki kurssit etäopetusjakson aikana? Avoimet vastaukset.</li> <li>- Jos et saanut kaikkia kursseja suoritetuksi, kertoisitko miksi?</li> <li>- Osallistuitko kaikille etäopetustunneille?</li> <li>- Jos et osallistunut etäopetukseen, kertoisitko miksi?</li> <li>- Kuinka paljon seuraavat tahot (perhe, koulun ohjaajat ja opettajat, opiskelukaverit, muut) ovat tukeneet sinua etäopinnoissa? Avoimet vastaukset.</li> <li>- Kuinka paljon olisit kaivannut apua etäopinnoissa seuraavilta tahoilta (perhe, koulun ohjaajat ja opettajat, opiskelukaverit, muut)? Avoimet vastaukset.</li> <li>- Kuinka hyväksi arvioisit omat digitaitosi?</li> <li>- Kuinka hyväksi arvioisit opettajien digitaidot?</li> <li>- Millainen on mielestäsi hyvä etäopettaja?</li> <li>- Millaiseen etäopetukseen on mielestäsi mukavaa osallistua?</li> <li>- Onko muita asioita, joita haluat nostaa esiin etäopetuksesta?</li> </ul>					
	<b>Tehtävänanto SWOT-analyysiin</b>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mitä asioita kokemuksesi mukaan liittyy etäopiskeluun?</li> <li>Määrittele etäopiskelun vahvuuksia, mahdollisuuksia, heikkouksia ja uhkatekijöitä.</li> </ul>					
		Työpaja I	Työpaja II	Työpaja III	Yhteensä	Luku- määrä
	Osallistujat N	20	12	13	45	173
	Vahvuudet	12	15	17	44	
Mahdollisuudet	10	11	12	33		
Heikkoudet	15	18	25	58		
Uhat	10	12	16	38		
<b>Tehtävänanto ohjeistuksiin</b>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Miten etäopiskeluun voi itse vaikuttaa?</li> <li>Laadi 10 kohdan ohjeistus opiskelijalle.</li> <li>- Millaisista asioista koostuu hyvä etäopetus?</li> <li>Laadi 10 kohdan ohjeistus opettajalle.</li> </ul>						
					18	
					18	

toista keskeisiä tekijöitä, joita voitiin kytkeä edellä mainittuihin kolmeen etäoppimiseen liitettävään ilmiöön. Yhdessä keskustelemalla muodostettiin tarkentuneet pää- ja alakategoriat (Johnson & Christensen, 2020). Aineistolainauksissa Q viittaa kyselyaineistoon ja W työpajassa tuotettuun aineistoon. Jokaiselle aineistoyksikölle luotiin identifointikoodi, joka kertoo aineistokeruumenetelmän ja -ajankohdan. Koodin numero viittaa yksilötunnisteeseen (ks. taulukko 2 sivulla 18).

Opiskeluympäristöt nähtiin koko etäopiskeluprosessin läpileikkaavana tekijänä, joka ilmenee sekä *aineellisena* että *kokemuksellisena* ulottuvuutena (ks. taulukko 2). Tutkijat tunnistivat aineistosta selkeitä yhteyksiä jo olemassa oleviin viitekehyyksiin, kuten hyvinvointi, itseohjautuvuus ja minäpystyvyys, joten tältä osin aineistoa tarkasteltiin ja kategorisoitiin erityisesti suhteessa näihin ilmiöihin liittyviin teorioihin. Pääkategorioiksi muodostettiin a) hyvinvointi, b) itseohjautuvuus, sekä c) minäpystyvyys. Hyvinvointi jaoteltiin *sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin* omiksi alakategorioikseen. Opiskelijoiden kokemukset itseohjautuvuustaidoista heijastelivat neljää eri tekijää, jotka nimettiin alakategorioiksi *ajanhallinta, työmäärän hallinta, yksilölliset tavat opiskella* sekä *opiskelua tukeva verkosto*. Koska aineistossa kuvattiin paljon niin onnistumisen kuin lannistumisenkin kokemuksia, yhdeksi etäopiskelua kuvaavaksi kategoriaksi nimettiin minäpystyvyys. Jokaisen kategorian sisällöiksi muodostui sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan nähdä tutkijatriangulaation toteutuminen (Flick, 2014, 11–12), jolloin tutkijat perehtyivät itsenäisesti tutkimusaineistoon ja vertailivat keskenään saamiaan tuloksia. Samoin aineistotriangu-

laatio (Johnson & Christensen, 2020) toteutui, sillä tutkimusaineisto muodostui sekä kyselystä että työpajoissa tuotetuista aineistoista. Kahden eri aineistotyyppin analysointiin eli aineistotriangulaatioon (Johnson & Christensen, 2020) päädyttiin, koska katsottiin, että työpajatyöskentelyssä kerätty aineisto lisää tiedon luotettavuutta ja syventää kyselyllä saatua tietoa. Tutkimusaineisto on primaaria, tutkijoiden itse keräämää, ja osa aineistosta on kerätty autenttisisessa oppilaitosympäristössä useita tunteja kestävässä työpajoissa, joissa opiskelijat (tutkimusinformatit) ovat voineet monisanaisesti ja -menetelmäisesti määrittää etäopiskelukokemuksiaan työskentelemällä yksin, pareina ja pienryhmissä. Voidaan väittää, että toisen asteen opiskelijoilla on laaja tietämys etäopiskeluun vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi heidän edustamansa opiskelijajoukko on heterogeeninen muun muassa tuen tarpeiltaan.

Tutkimuksen rajoitteena voidaan pitää sitä, että työpajat pidettiin ainoastaan toisen asteen oppilaitoksissa, vaikka kyselyssä kerättiin tietoa myös peruskoulusta. Näin ollen vertailevia tutkimustuloksia eri ikäisten opiskelijoiden etäopiskelukokemuksista ei ollut mahdollista muodostaa. Samoin työpaja-aineistot analysoitiin yhtenäisenä toisen asteen opiskelijoilta kerättyä aineistona, jossa ei eroteltu ammattilisten ja lukio-opiskelijoiden vastauksia. Tutkimusaineiston keruu esimerkiksi yksilöhaastatteluna olisi voinut tuottaa syvällisempää tietoa etäopiskelusta. Työpajoissa tutkijoiden persoonat ja heidän tapansa johdattaa tehtävänantoihin ovat voineet vaikuttaa opiskelijoiden tuottamaan aineistoon. Kuitenkin työpajojen vetäjät ovat olleet samoja henkilöitä ja työpajojen olosuhteet on samasisältöisesti järjestetty, millä on pyritty työpaja-aineistojen verrannollisuuteen.



Taulukko 2. Tutkimusaineiston sisällönanalyysi aineistoesimerkkeineen.

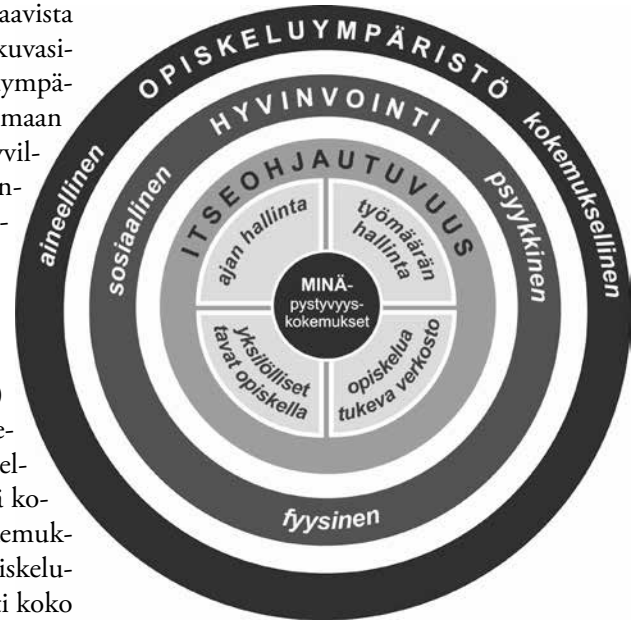
Pää-kategoria	Ala-kategoria	Kokemuksen kuvaus	Aineistoesimerkki
HYVINVOINTI	Sosiaalinen	+ yhteenkuuluvuus, yhteisöllisyys, rentous, hyvä ilmapiiri, hyvä motivaatio, tekemisen ilo ryhmässä, ei tarvinnut nähdä ihmisiä, enemmän aikaa omalle perheelle — ”ei ole sama asia etänä kuin livenä, ftof”, ei näe kavereita, erakoituminen, yksinäisyys, sosiaaliset pelot, esiintymisjännitys, kammo laittaa mikrofoni ja kamera päälle, epämieluisat ryhmät, pakko, välttäminen	Tunnet olevasi osa yhteisöä, jossa tehdään muutakin kuin opettajan ehdoilla. Yhdessä haetaan tietoa ja ryhmätehtäviä, joita ei sitten laiteta kotehtäväiksi siksi, että on vain hölpötetty power pointeista jotakin. (Q159) Ei paineita sosiaalisesta esittämisestä. (Q128) Jotkin meet-tunnit ahisti niin paljon, koska piti vastata kysymyksiin muitten kuullen ja pelotti että ois pitänyt tehdä ryhmätehtäviä tai laittaa kamera päälle. (Q027)
	Psyykinen	+ positiivisuus, motivoivuus, odottaa muiden seuraa, innostus mahdollisuuksista, aktiivisuus, ideointi — ”seinät kaatuu päälle”, stressi, ”hukuin tehtäviin”, ahdistus, lamaantuminen, keskittymisvaikeudet, masennus, elämänhallinta, syrjäytyminen	Motivoitunut ilmapiiri saa innostumaan [...] Valoisa asenne poikkeusolosuhteisiin, aktiivinen osallistuminen ja yhdessä ideointi. (Q172) Mun ahistus eka alko kasvamaan ja nyt se on aika paha. Se tulee tärinä, epämuikavuutena ja pahana mielenä. (Q027)
	Fyysinen	+ saa olla kotona, nukkua enemmän, jäi energiaa opiskeluun, omavalintainen tautous- ja opiskelurytmi, voi syödä tunnilla keskittyminen helpompaa, ei ulkonäköpainetta, myös puolikuntoisena mahdollista opiskella — hyötyliikunta väheni, väsyminen, kivut (päänsärky, selkäym. fyysiset vaivat), tylsät, puuduttavat ja monotoniset oppitunnit, ”joutui olemaan 4 seinän sisällä”	Olet fyysisesti rento. (Q070) Vessataut kun haluaa. (Q061) Saa pötköttää peiton alla kuunnellessa opetusta. (Q190) Helpompi levähtää. (Q098) Ei tarvitse odottaa ruokailua, jos tulee nälkä. (Q111) Saa nukkua pitempään. (Q052) Näytön tuijottaminen käy silmiin. (Q023) Koko päivän istuminen aiheuttaa vaikeuksia. (Q086)
ITSEOHJAUTUVUUS		+ ahkeruus, oma-aloitteisuus, periksiantamattomuus, sai itse tehdä ja päättää, vastuun- ja velvollisuudentunto — työn välttäminen, välinpitämättömyys, laiskuus, koulua ei ota tosissaan, koulusta poisjäänti, rästien kertyminen, motivaation puute	Vastuu omassa tekemisessä ja oppimisessa. (Q172) Käyttää omia oppimismenetelmiä. (Q117) Yksitoimiminen on vaikeaa, kun opettaja ei ole lähellä valmiina auttamaan. (Q116)
	Ajan hallinta	+ ajan säästö, oma aikataulu, suunnittelu, aikataulujen noudattaminen, enemmän omaa aikaa, vapaus — organisointikyvyttömyys, kaaos, liikaa tehtäviä suhteessa annettuun aikaan, liian tiukat aikataulut	On aikaa tehdä muitakin asioita koulupäivän aikana. Esimerkiksi ulkoiluttaa koiria välituntien aikana, tai tehdä annetut kotehtävät nopeasti välituntin aikana, jotta ei tarvitse käyttää niihin vapaa-aikaa. (Q173) Koti-koulu-rutiinia ei ollut, koska kaikki tehtiin kotona, jolloin vapaa-aika ei tuntunut vapaa-ajalta eikä koulu-aika tuntunut koulujalta. (Q107)
	Työmäärän hallinta	+ omat tavoitteet, mahdollisuus opiskella enemmän kuin lähiopetuksessa, sitoutuminen, loppuunsaattaminen, — kuormittuneisuus, rankkuus, viime tipassa, helpompi linta-sata, houkutus tehdä muuta kuin kouluhommia, enemmän tehtäviä etänä kuin lähiopetuksessa, liian laajat tehtävät, joutuu ryhmään, missä muut ei tee mitään	Tehokkuus nousi, sillä kotona tuli vietettyä niin paljon aikaa, ettei jaksanut tehdä muuta kuin kouluhommia. (Q132) Paljon enempi saa tehtyä tehtäviä päivän aikana. (Q064) Tehtäviä oli niin paljon että hukuin niiden alle eikä elämässäni ollut silloin juuri muuta sisältöä kuin koulu, koska en muuta ehtinyt tehdä. (Q029) Opettajat antaa aivan liikaa tehtäviä, vaikka niiden laatu olisi tärkeämpää. (Q134) Saattaa helposti jättää kaiken viime hetkelle ja sitten tehtäviä kertyy lisää. (Q044)
	Yksilölliset tavat opiskella	+ erilaisia vaihtoehtoja suorittaa, laajemmat kurssitarjonnat — ei tarvinnut kuunnella, oli helppo välttää opetusta, kaikki ei osallistunut, joutui huonoon ryhmään, passiivisuus	Saa olla oma itsensä ja käyttää omia opiskelukeinoja. (Q033) Oma rauha ja pystyy keskittymään paremmin. (Q133) Tunneilla ei synny keskustelua opettavasta aiheesta, jolloin koulunkäynti ei ole niin rikasta ja opetuksen sisäistäminen jää heikommalle tasolle. (Q189)
	Opiskelua tukeva verkosto	+ kaverit auttoi ja antoi läksyt, yhteisöllinen oppiminen — ei saa apua, ei uskalla pyytää apua, opettajalta ei voi kysyä tai ei tavoittanut, toiset aineet vaikeampia oppia etänä	Voisi pyytää apua yksityisesti opettajalta ettei kaikki kuule. Ei tarvitsisi pelätä epäonnistumista. (Q123) Ei ollut ketään opettamassa asioita kunnolla. (Q009)
MINÄPYSTYVYYS		+ vaikutusmahdollisuus, organisointikyky, paineensietokyky, kärsivällisyys, pitkä pinna, pakko jaksaa, sisukkuus, itsensä ylittäminen, harkintakyky, yhteistoiminta- ja ryhmätyökykyisyys, joustaminen, omat taidot kehittyivät kun oli pakko — holtittomuus, riittämättömyys, huononmuuden tunne, oppimisvaikeudet, vastoinkäymiset, autetuksi joutuminen, ”ei opi mitään”, helpompi lopettaa koulu	Koin tietyllä tavalla olevani rauhallisempi, kun sain olla yksin ja se helpotti oppimista. (Q131) Tunne, että saa enemmän aikaa. (Q150) Alkoi ahdistaa, kun ei oppinut mitään. Tietokoneen ruudun läpi oli vaikeampaa opiskella ja avun kysely oli vaikeampaa kuin lähiopetuksessa. Myös yksin kotona oleminen verrattuna kouluun, missä on sosiaalisia suhteita, alkoi ahdistaa. (Q166) Tuntuu, että minulta odotetaan liikaa. (Q010) Tuntuu, että ei osaa. (Q118)
	OPISKELUYMPÄRISTÖ, aineellinen ja kokemuksellinen	+ opiskeluympäristön vaihtelevuus, monisjainnillisuus, valinnan vapaus, helppous, atk-aidot kehittyivät, rauha, säästetty rahaa, kontaktit laajalta alueelta olevien ihmisten kanssa, voi puuhata muuta esim. kotitöitä oppituntien aikana — laitteiden ja yhteyksien toimimattomuus, ärsyntyminen, kyllästyminen, turhautuminen, hermostuminen, liikaa häiriötekijöitä kotiympäristössä, ei voi keskittyä, epämielystyviä kokemuksia, oma reivi, ei halua jakaa sitä muille	Saa olla turvallisen tuntuissa opiskeluympäristössä (Q018) Ympäristössä on harvoin häiriötekijöitä. (Q172) Töiden [...] tekeminen kodin häirikön kanssa. (Q079) Oppitunneilla ahdisti eniten se, jos yhtäkkiä nelti katkeaa tai yhteydet eivät toimi. Näin joskus kävikin. (Q105)

## Tutkimustulokset: Opiskelijoiden kokemukset etäopiskelusta

Opiskelijat kuvasivat etäopiskelua moniulotteisena ilmiönä, jota voidaan tarkastella seuraavista tulokulmista. Ensiksi, opiskelijat kuvasivat etäopiskeluaan sekä 1) opiskeluympäristöön liittyvillä tekijöillä että 2) omaan jaksamiseen ja hyvinvointiin liittyvillä tekijöillä (ks. taulukko 2). Henkilökohtaiset *opiskeluympäristöt* olivat hyvin heterogeenisia, ja ne joko tukivat opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja minäpystyvyyden kokemuksia tai vaikeuttivat opiskelua. Opiskeluympäristö käsitetään a) aineellisina resursseina, kuten yhteydet ja laitteet, sekä b) kokemuksellisenä, jolloin opiskeluympäristössä korostuvat opiskelijan yksilölliset kokemukset, kuten tunneilmapiiri. Siten opiskeluympäristö määrittää läpileikkaavasti koko etäopiskeluprosessia. Kun opiskeluympäristö on sekä aineellisesti että kokemuksellisesti toimiva, luo se hyvät edellytykset etäopiskelulle.

Toiseksi, opiskelijoiden *hyvinvointi* näyttäytyi sosiaalisina, psyykkisinä ja fyysisinä tekijöinä. Lähtökohtaisesti hyvinvointi käsitetään psykososiaalisesti ilmiöksi, johon tämän tutkimuksen mukaan kuuluvat sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen hyvinvointi. Ne näyttäytyvät onnistuneessa etäopiskelukokemuksessa. Kolmanneksi, seuraavat tekijät edellyttävät opiskelijalta *itseohjautuvuutta*: a) ajanhallinta, b) työmäärän hallinta, c) yksilölliset tavat opiskella, sekä d) opiskelua tukevan verkoston olemassaolo. Opiskelijan itseohjautuvuus näyttäytyi edellä mainituissa neljässä osa-alueessa, ja niissä koetut onnistumiset ja epäonnistumiset vaikuttavat myönteisesti tai kielteisesti opiskelijan *minäpystyvyyden kokemukseen*, joka muo-

dostaa aineistomme yhden pääkategorian. Siten tulostulokuvioimme muodostuu kehämäiseksi, jossa ulkokehältä lähestytään kohti opiskelijan moniulotteista etäopiskelukokemusta (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Opiskelijan etäopiskelukokemusten rakentuminen.

Tässä tutkimuksessa korostui, että jokainen etäopiskeluun vaikuttava tekijä (ks. kuvio 1 ja taulukko 2) koettiin yksilöllisesti kunkin opiskelijan omista lähtökohdista käsin. Siten opiskelijat kuvasivat edellä mainittuja tekijöitä joko myönteisesti, jolloin ne ilmenivät opiskelua tukevana (*"Etänä opiskelu voi edistää itsenäisyyttä ja vastuunkantoa."*) (W3SWOT12), tai kielteisesti, jolloin ne vaikeuttivat opiskelua: *"Yksinäisyyden tunne ja ei saa apua koulutyöhön liittyen niin helposti kuin lähiopetuksessa."* (Q143). Etäopiskelu edellytti perinteisestä luokkaopetuksesta eroavia opiskelutaitoja, mikä sai osan opiskelijoista kokemaan ahdistuneisuutta ja riittämättömyyttä, kun taas osalle etäopiskelu mahdollisti menestyksekkäitä oppimiskokemuksia ja voimaantumista.

## Aineelliset ja kokemukselliset etäopiskeluympäristöt

*Kokemuksellinen opiskeluympäristö* määrittyi opiskelijoiden mukaan turvallisiksi ja salliviksi, jolloin opiskelija rohkaistuu keskustelemaan kriittisesti ja avoimesti (Julin & Rumpu, 2018; Aldridge & Bianchet, 2022). Opiskelija (Q019) kuvaa osallistumista opiskelua tukevaan etäopiskeluympäristöön seuraavasti: *”Lämminhenkiseen, jossa ei tarvi pelätä mitään muuta ajattelee, jos puhuu ja on monipuolisesti erilaisia toimintatapoja.”* Etäopetuksessa opiskelijat opiskelevat omilla henkilökohtaisissa opiskeluympäristöissään, jotka osoittautuivat hyvin heterogeenisiksi ja vaihteleviksi. Toiset opiskelijat korostivat omaa vapautta ja ympäristön mukavuutta, kuten *”saa pötköttää peiton alla kuunnellussa opetusta”* (Q190) tai keskittymisen vaikeutta: *”Ajatukset harhailee, jos seuraa opetusta sängystä.”* (W3SWOT06). Toisille oma opiskeluympäristö oli rauhaton ja epävakaa, ja siellä saattoi olla samaan aikaan useita henkilöitä etätöissä ja -opiskelemissa: *”Kotona etänä työskentelyssä voi ergonomiaksi kärsiä, eikä kaikilla ole mahdollisuutta keskittyä muiden perheenjäsenten tai muiden häiriötekijöiden takia.”* (W3SWOT02). Opiskelijalla saattoi opiskelun lisäksi olla arjen velvoitteita, kuten muista perheenjäsenistä huolehtimista tai ruuanlaittoa. Siten opiskeluun kuulumatomat työt kuormittivat omalta osaltaan etäopiskelua.

*Aineellisessa opiskeluympäristössä* oppimisvälineiden tekniset ominaisuudet ja niiden luotettavuus säätelivät etäopiskelua. Verkkovälitteistä opiskeluympäristöä opiskelijat eivät kokeneet niin vakaaksi kuin luokkaopetustilannetta, mutta sitä kuvattiin *toimivaksi* opiskeluympäristöksi. Opiskeluun negatiivisesti vaikuttavina tekijöinä opiskelijat nimesivät verkko-

yhteyksien epäluotettavuuden ja hitauden, omien oppimisvälineiden puutteellisuuden sekä muut tekniset ongelmat. Osa koki aineellisen opiskeluympäristön eriarvoistavan opiskelijoita, koska kaikilla ei ollut käytettävissä omaa tietokoneetta, vaan sen joutui jakamaan muiden perheenjäsenten kanssa (vrt. Schwantler & Tellioglu, 2021). Oman kameran ja mikrofonin käytön vaatimukset vaikuttivat kielteisesti turvallisuuden tunteeseen. Suurin osa opiskelijoista koki kameran ja mikrofonin välityksellä kommunikoinnin ahdistavana. Opiskelijat kuvasivat tilannetta seuraavasti:

*”Oman huoneen/kodin näyttäminen kameran välityksellä voi olla joillekin epämiellyttävää.”* (W1SWOT03)

*”Sosiaalinen ahdistus, pakottamisen tunne, kun pyydetään vastaamaan mikrofonilla tai kirjoittamaan chattiin. Vaikutus arviointiin epäoikeudenmukaista, koska hiljaisemmat ihmiset eivät koe vastauksista mukavaksi.”* (W3SWOT03)

Toisaalta opiskelijat toivat esille, että jo aikaisemmin tutuksi tulleen ja omaksi koetun ryhmän kanssa oli helpompaa kommunikoida kuva ja ääni päällä. Kun kamerat olivat pois käytöstä, koettiin sekin ahdistavana, koska silloin ei voinut lukea toisten ilmeitä ja reaktioita. ”Pimeyteen” puhumista vieroksuttiin. Hyvät etäopiskeluolosuhteet edellyttävät opiskeluympäristön aineellista toimivuutta ja sitä, että opiskelija voi kokea etäopiskelutilanteen turvallisena. Tällä luotiin positiivinen lähtökohta etäopiskelulle.

## Sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen hyvinvointi

Opiskelijan *hyvinvointi* pitkittyneen etäopiskelujakson aikana näyttäytyi merki-

tyksellisenä opiskeluun vaikuttavana tekijänä. Hyvinvointi nähdään 1) sosiaalisena, 2) psyykkisenä ja 3) fyysisenä hyvinvointina. Opiskelijan hyvinvoinnin tila vaikuttaa siihen, miten hän kokee opiskeluympäristön (Dorman & Fraser, 2009; Fraser, 2014).

*Sosiaalinen hyvinvointi* muodostuu opiskelijoiden mukaan perhe- ja lähipiiristä, ystävistä ja luokkakavereista – heidän kanssaan vietetyn ajan määrästä ja laadusta. Osa opiskelijoista voimaantuu sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, läsnäkontakteista ja tunteesta, että kuuluu ryhmään. Opiskelijat kaipaavat fyysistä läsnäoloa, sillä verkkovälitteistä kommunikointia ei koeta niin sujuvaksi, syvälliseksi tai monitasoiseksi (vrt. Lemay ja muut, 2021). Opiskelija (Q078) kuvaa etäopiskelua seuraavasti: *”Muutos opiskelussa, liian pitkään kestävä muutos huonoa eli lyhyenä jaksona etäopiskelu on mukavaa.”* Verkkovälitteinen viestintä poikkeaa totutusta, hitaat yhteydet voivat aiheuttaa viivettä puhetilanteessa. Totuttu ja luonteva tapa tulkita eleitä ja ilmeitä on erilaista etäyhteyksin, myös spontaanit sosiaaliset kohtaamiset ovat puuttuneet. Toisaalta opiskelijat kertovat, että tarvittaessa tapaaminen etäyhteyksin oli aikaa säästävää ja nopeasti järjestettävissä. Toiset opiskelijat kertovat olleensa helpottuneita, koska etäopiskelu mahdollisti sosiaalisen vetäytymisen. Toisaalta vetäytyminen saattoi johtaa myös ulkopuolisuuden kokemukseen ja jopa syrjäytymiseen (Hilli ja muut, 2017; Tyndall ja muut, 2018), kuten opiskelija (W3SWOT09) kuvaa: *”Mielenterveysongelmat tai niiden pakeneminen, yksinäisyys, sosiaaliset suhteet etäisiä ja yhteydenpito vähäistä. Jonkinlainen syrjäytymisen riski voi kasvaa.”*

Oma ja lähiverkoston *psyykkinen hyvinvointi* ja siitä huolen kantaminen koros-

tui pitkittyneen etäopiskelujakson aikana. Opiskelijat (Q166) kokivat eriaistista turhautumista, uupumusta, ahdistusta ja stressiä: *”Alkoi ahdistaa, kun ei oppinut mitään. Tietokoneen ruudun läpi oli vaikeampaa opiskella ja avun kysely on vaikeampaa kuin lähiopetuksessa. Myös yksin kotona oleminen verrattuna kouluun, missä on sosiaalisia suhteita, alkoi ahdistaa.”* Osa opiskelijoista koki huojentavana, kun sai jäädä kotiin opiskelemaan, sillä he kokivat ryhmässä sosiaalisia paineita. Samoin ulkonäölliset paineet vähenivät, kun ei tarvinnut kiinnittää huomiota vaatteisiin tai laittautumiseen. *”Ei stressaa siitä mitä muut ajattelevat, koska he eivät ole näkemässä sinua.”* (Q049). Osa opiskelijoista oli keksinyt omia tapoja motivoitua yksinoloonsa etäopiskelussa, iloita saavutuksistaan sekä palkita itseään. Opiskelija oli innostunut esimerkiksi opiskelun vapaudesta.

Tässä tutkimuksessa korostui psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ohella *fyysinen hyvinvointi* ja siitä huolehtiminen, kun koulumatkat, harrastukset ja muu hyötyliikunta loppui osalla opiskelijoista kokonaan. Kun Covid-19-rajoitukset olivat epidemian leviämisvaiheessa tiukimmillaan, oli liikkumisen tapahduttava kotiympäristössä (Valtioneuvosto, 2022). Ulos lähtemisen, luonnossa liikkumisen ja esimerkiksi kotieläinten hoitamisen opiskelijat kokivat tuovan säännöllistä rutiinia etäopiskelupäivään, parantavan fyysistä hyvinvointia ja olevan merkityksellistä omalle jaksamiselle. Kouluruokailumahdollisuuden puuttumisen opiskelijat kokivat heidän fyysistä jaksamistaan haittaavana asiana. Toisaalta he kokivat positiivisena mahdollisuutena valita itse päivittäinen ruoka ja ruokailuajat, ja ajoittaa ne jopa oppitunnin aikaan. Rahan ja ajan säästämisen mainitsivat useat tutkittavat. Tämä ilmeni esimerkiksi vähentyneenä polttoaineentarpeena, tai kun sosiaaliset tapah-

tumat kodin ulkopuolella vähenivät, niin ei ollut myöskään tarvetta hankkia uusia vaatteita.

## Kokemukset itseohjautuvuudesta ja minäpystyvyydestä etäopiskelun keskeisinä taitoina

Opiskelijat kertoivat seuraavien asioiden vaikuttavan etäopiskelukokemuksensa: a) ajanhallinta, b) työmäärän hallinta, c) yksilölliset tavat opiskella, sekä d) opiskelua tukevan verkoston olemassaolo. Itseohjautuvuustaidoilla ja minäpystyvyyden kokemuksilla on merkitystä siihen, miten opiskelijat kokevat etäopiskelun ja etäopiskelyympäristöt.

Opiskelijan *ajanhallinnantaidot* nousivat vahvasti etäopiskelua edistäviksi tai estäviksi tekijöiksi. Osa opiskelijoista koki itsenäisyyden ja vapauden tehtävien suorittamisajan suhteen motivoivana ja innostavana, jolloin sillä nähtiin olevan minäpystyvyyttä vahvistava vaikutus. *”Tehokkuus nousi, sillä kotona tuli vietettyä niin paljon aikaa, ettei jaksanut tehdä muuta kuin kouluhommia.”* (Q132). Opiskelijat rytmittivät etäopiskelun päiväohjelmaansa siten, että se tuki omaa jaksamista ja hyvinvointia sekä huomioi mahdollisesti muun perheen aikataulut. Samoin opiskelijat kokivat *”säästävönsä aikaa”* (Q163), koska ei ollut fyysisiä koulumatkoja. Toisaalta ajanhallinta tuotti stressiä ja jopa vahvaa ahdistusta osalle opiskelijoista: *”Koko ajan kun tuntui että tehtävät kasaantuvat päälle, vaikka kuinka paljon niitä teki.”* (Q055) ja *”lähes kaikki pitää opetella itse”* (Q066). Aineistolainauksista voi päätellä, että osalla opiskelijoista ei ollut riittäviä itseohjautuvuustaitoja määrittämään itsenäisesti omia aikataulujaan tai suorittamaan tehtävistä annettujen aikataulujen puitteissa.

*Työmäärän hallinnan* suhteen osa opiskelijoista innostui opiskelemaan enemmän, koska he kokivat pystyvänsä tehokkaampaan työskentelyyn etäopiskelussa. Kun tehtävien tekemiseen sai riittävän väljän palautusaikataulun, joustava ajankäyttö tuki minäpystyvyyden tunnetta. Opiskelija kuvasi minäpystyvyyden ilmenevän esimerkiksi hallinnan tunteena etäopiskelussa. Samoin verkkovälitteinen etäopetus mahdollisti laajemman opintotarjonnan silloin, kun opiskelijalla oli mahdollista valita opintoja myös muilta koulutuksen tarjoajilta, eivätkä pitkät etäisyydet olleet esteenä (Lapin liitto, 2021). Toisaalta tutkimuksessa ilmeni, että kun itseohjautuvuustaidot olivat puutteelliset, koki opiskelija hallitsemattomuutta ja riittämättömyyttä tehtävien suhteen sekä edellytyksen omaan tahtiin etenemisestä ahdistavana: *”saattaa helposti jättää kaiken viime hetkelle ja sitten tehtäviä kertyy lisää.”* (Q044). Tätä opiskelija kuvasi muun muassa negatiivisena kierteenä. Opiskelijat myös arvostelivat saamaansa tehtävien määrää, jota pidettiin osittain ylimitoitettuna suhteessa opintokurssin laajuuteen: *”työmäärä, opettajat antaa aivan liikaa tehtäviä, vaikka laatu olisi tärkeä”* (Q134). Tämä näyttäytyy niin, että opintojen kokonaissuunnittelu ei ole toteutunut.

Opiskelijoilla ilmeni erilaisia ohjauksen ja tuen tarpeita. *Yksilölliset tarpeet* näkyivät muun muassa *erilaisissa tavoissa opiskella*. Osa opiskelijoista kaipasi dialogisuutta, vuoropuhelua muiden opiskelijoiden ja opettajan kanssa. He kertoivat oppivansa paremmin yhteisöllisesti ja opiskelivat mieluiten itse valitsemansa parin tai ryhmän kanssa. Lisäksi opiskelijat (W1SWOT02) kertoivat ikäviä kokemuksia yhteisöllisestä opiskelusta: *”Ollaan yksin yhdessä – joutuu ryhmään, missä muut ei tee mitään.”* Toiset opiskelijat kokivat helpottavana sen, että saivat opis-

*Kun riittävää ohjausta  
ei ollut saatavilla,  
korostuivat opiskelijoiden  
omat tukiverkostot.*

kella yksin omaan tahtiin omassa rauhasa: ”Opettajan saa hiljennettyä ja edettyä omaa tahtia.” (Q107). Opiskelijat kuvasivat opettajien etäopetus- ja ohjauskäytäntöjä ja -taitoja vaihteleviksi. Toisinaan opetus oli ollut yksipuolista luennointia, jolloin opettaja ei ollut varmistanut, olivatko opiskelijat paikalla tai seuraavatko he opetusta. Tällöin opiskelija oli saattanut kokea houkuttelevaksi vaihtoehdoksi jättäytyä pois etäoppitunnilta. Opettaja oli mahdollisesti antanut etäoppitunnin alussa tehtäväpaketin, ilmoittanut sille palautusajankohdan ja poistunut etäoppitunnilta, jolloin opiskelijat olivat jääneet omatoimisesti tekemään tehtäviä ilman ohjausta. Tutkimuksemme mukaan opiskelijalle olisi tärkeää järjestää mahdollisuus henkilökohtaiseen ohjaukseen ja kahdenkeskisiin ohjauskeskusteluihin esimerkiksi puhelimitse tai sähköpostitse. Myös yhteisöllistä tiedonrakentamista ja reflektointia vertaisten kanssa tulee lisätä.

Kun riittävää ohjausta ei ollut saatavilla, korostuivat opiskelijoiden omat tukiverkostot. *Opiskelua tukevan verkoston* määriteltiin käsittävän toiset opiskelijat, ystävät ja perheenjäsenet. Opiskelijat kertoivat, että on vaikeaa pyytää etäopetuksen aikana apua opettajalta ja he kokivat, että sitä ei ollut saatavilla juuri silloin, kuin olisi itse tarvinnut. Opiskelijaryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus koettiin myös negatiivisena: muiden opiskelijoiden reaktiot pelottivat, eikä opiskelija uskaltanut

kysyä julkisesti neuvoa, kuten kirjallisesti chatissa tai suullisesti mikrofonin välityksellä.

Opiskelijoiden *itseohjautuvuustaidot* vaihtelivat suuresti, mikä heijastui opiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksiin. Myönteisesti *minäpystyvyyden kokemuksen* vaikuttivat kehittyneet itseohjautuvuustaidot ja onnistumisen kokemukset. Tässä näyttäytyi merkittävänä opiskelijan kokemus hallinnan tunteesta opiskelutaan. Kun opiskeluympäristö tuki opiskelijan oppimista, hänen minäpystyvyyden kokemuksensa oli vahva: ”*tunne että saa enemmän aikaan.*” (Q150). Osa opiskelijoista koki etäopiskelun uuvuttavana. Etäopiskelu sai aikaan riittämättömyyden, huonommuuden sekä autetuksi joutumisen kokemuksia, sillä monelle opiskelijalle uusi tapa opiskella verkkovälitteisesti lisäsi tuen tarpeita: ”*Aika ajoin vaikea keskittyä, kun aiheet pomppii. Opettajan pitäisi olla selkeämpi ja johdonmukainen.*” (W2SWOT03). Pitkään jatkunut verkkovälitteinen etäopiskelu nähtiin myös henkilökohtaisena mahdollisuutena kehittymiseen. Itseohjautuvuustaidot ja positiiviset minäpystyvyyden kokemukset tulivat esille tilanteissa, jolloin opiskelija kertoi keksineensä uusia tapoja opiskella ja omia keinoja edistää oppimista. Tämä näkyi esimerkiksi rohkeutena kokeilla erilaisia opiskelua tukevia sovelluksia. Pandemian myötä opettajat ja opiskelijat olivat pakotettuja käyttämään uusia verkkovälitteisiä oppimismenetelmiä, jolloin ”digiloikka” opiskelussa oli todellinen ja lisäsi siten aidosti opiskelijan digitaalisten työvälineiden käytön osaamista. Pitkittynyttä etäopiskeluajanjaksoa opiskelija (Q082) kuvaa seuraavasti: ”*Sai olla kotona, lopulta liikaa joutui olemaan.*”

## Pohdinta

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijoiden etäopiskeluun vaikuttavat opiskeluympäristöön, omaan hyvinvointiin ja opiskelutapaan liittyvät tekijät. Opiskelukokemus on siten riippuvainen useista tekijöistä, joihin opiskelija itse ei voinut aina vaikuttaa. Opiskeluympäristö näyttäytyy teknisesti epävarmana tai kokemuksellisesti epävakana, mihin vaikuttavat esimerkiksi opettajien vaihtelevat etäopetustaidot tai muiden ryhmäläisten passiivinen käyttäytyminen. Siten voidaan väittää, että etäopiskelu on alttiina useille ulkoisille tekijöille, joilla nähdään olevan vaikutusta oppimiseen. Lähiopetuksessa oppilaitoksen opiskeluympäristö on ennakoitava, ja siellä olevat ihmiset noudattavat tiettyä toimintatapaa, jolloin opettajalta tuen saaminen on luontevaa. Jos opiskelija ei saa riittävää tukea verkkovälitteiseen opiskeluun, on pahimmillaan seurauksena opinnoista putoaminen ja jopa koulusta eroaminen, joka voi johtaa syrjäytymiseen (Hilli ja muut, 2017). Opiskeluympäristö on tärkeää ymmärtää kokonaisvaltaisesti siten, että opiskelukokemukseen vaikuttaa sekä aineellinen ympäristö, toisin sanoen tieto- ja viestintätekniikan infrastruktuurin luotettava toiminta, että kokemuksellinen eli psykososiaalinen opiskeluympäristö, jotka yhdessä muodostavat tasapainoisen kokonaisuuden (Baars ja muut, 2021; Schwantler & Tellioglu, 2021).

Opiskelijat kuvaavat etäopiskelua yhtäältä vahvuuksien kautta, uudenlaisena mahdollisuutena, mikä näyttäytyi positiivisena innostumisena ja hallinnan tunteena. Toisaalta opiskelijat liittävät etäopiskeluun negatiivisia ja lannistavia piirteitä. Onnistuneessa etäopiskelussa korostuvat vuorovaikutteisuus, yhteisöllisyys, mahdollisuus edetä omaan tahtiin, tuen

tarpeeseen vastaaminen sekä turvalliseksi koettu opiskeluympäristö (Lavonen & Salmela-Aro, 2022; Lemay ja muut, 2021; Petillion & McNeil, 2020). Opiskelijat kaipaavat enemmän tukea, ohjausta ja palautetta riippumatta heidän itseohjautuvuustaidoistaan, kuten myös Jia (2021) aiemmassa tutkimuksessaan toteaa. Opettajan ohjaustaidot korostuvat ja hänen tulee huolehtia siitä, että opiskelija kokee yhteisöllisessä etäopiskelutilanteessa oppitunnin ilmapiirin turvallisenä ja tuntee kuuluvansa joukkoon (Aldridge & Bianchet, 2022; Frangou & Keskitalo, 2020; Frangou & Körkkö, 2020; Lavonen & Salmela-Aro, 2022; Lemay ja muut, 2021). Samoin opiskelijan ja opettajan keskinäinen luottamuksellinen suhde vaikuttaa myönteisesti etäopiskeluun.

Tutkimus osoittaa verkkovälitteisen ohjauksen rajallisuuden opiskelun tukena. Opiskelijan osaamisen osoittaminen ja taitojen oikeudenmukainen ja laaja-alainen arviointi koetaan ongelmalliseksi. Opiskelijat kokevat, että etäolosuhteissa osaamisen osoittamiseen vaikuttaa useita opiskelijasta itsestään riippumattomia tekijöitä, kuten autenttisten työelämän opiskeluympäristöjen saavuttamattomuus (OPH, 2022). Monien opinnot vaikeutuivat tai jopa keskeytyivät tuen ja ohjauksen puuttumisen takia (Niemi & Jahnukainen, 2018). Opiskelijat tunsivat huolta itsensä lisäksi vertaisistaan pitkittyneen etäopiskelujakson aikana, sillä osalle opiskelijoista etäopiskelun tuomat haasteet olivat liian kuormittavia ja he jättäytyivät kokonaan pois opinnoista. Nuorten syrjäytymisestä ja siihen johtavista tekijöistä tulee saada lisää tutkimustietoa ja koulutusta, jotta niistä viittaavien heikkojen signaalien lukutaito kehittyy oppilaitosympäristöissä. Opettajilla ja ohjaushenkilöstöllä on merkittävä mahdollisuus vaikuttaa opiskelijan tulevaisuuden suuntaan

# *Tutkimus osoittaa verkkovälitteisen ohjauksen rajallisuuden opiskelun tukena.*

tukemalla heitä yksilöllisesti turvallisessa opiskeluympäristössä, jolloin oppiminen saa aikaan myönteisiä minäpystyvyyden kokemuksia: opiskelija pärjää ja hän on riittävän hyvä.

Aihe on ajankohtainen määritettäessä ja kehitettäessä tutkimusperusteisesti verkkovälitteistä etäopiskelua. Tämän tutkimuksen pohjalta nähdään tarvetta toisen asteen opetus- ja ohjaushenkilöstön pedagogisen osaamisen vahvistamiseksi, jossa huomioidaan opiskelijoiden psykososiaalinen hyvinvointi. Psykososiaalisen hyvinvoinnin tukeminen on merkityksellistä minäpystyvyyden kehittymiselle, mikä vaikuttaa kauaskantoisesti opiskelijoiden myöhempään elämään (Talsma ja muut, 2018). Erityisesti yhteisöllisyyttä hyödyntävät pedagogiset menetelmät näyttäisivät tämän tutkimuksen mukaan vahvistavan opiskelijoiden turvallisuuden tunnetta.

Etäopetus- ja opiskelutilanteet ovat olleet haasteellisia, ja muutokset lähi- ja etäopiskelun välillä tapahtuivat nopeasti ja ne vuorottelivat. Nyt kun opetus on palannut takaisin lähiopetukseen, on osa etäopiskelukäytännöistä jäänyt toimiviksi didaktisiksi ratkaisuisi sekä monipuolistamaan oppitunteja ja ohjausta. Opiskelijoiden joukko on hyvin heterogeeninen sekä tuen tarpeiltaan että myös opiskelutavoiltaan. Opiskelijoiden yksilöllinen huomioiminen tuo pedagogista haastetta opetushenkilöstölle — se edellyttää uusien menetelmien kehittämistä tämän

päivän opiskelijoille globalisoituvassa yhteiskunnassa. Tutkimuksessamme itseohjautuvuus on osoittautunut merkittäväksi osaksi opiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia. Kuitenkin itseohjautuvuuteen kannustavat opetusmenetelmät myös haastavat opiskelijoita. Osalle ne sopivat ja osalle eivät. Tämän vuoksi tarvitaan lisää tutkimusta itseohjautuvuustaitojen ja minäpystyvyyden kokemusten tukemisesta sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmasta. Omalta osaltamme tutkimuksemme toi tähän Covid-19-aikaan uutta tietoa toisen asteen opiskelijoiden kokemuksista. Aito “digiloikka” on käytännön pakottamana toteutunut, ja meidän tulisi nähdä tulevaisuudessa mahdollisuuksia kehittää etäopiskelua tukevia pedagogisia ratkaisuja ja monimuotoisia opiskeluympäristöjä.

## **Lähdeluettelo**

Aldridge, J.M., & Bianchet, S. (2022). Using student feedback about the learning environment as a starting point for co-construction. *Learning Environments Research*, 25(3), 939–955. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09403-9>

Appelqvist-Schmidlechner, K., Tuisku, K., Tamminen, N., Nordling, E., & Solin, P. (2016). Mitä on positiivinen mielenterveys ja kuinka sitä mitataan? *Suomen lääkärilehti*, 71(24), 29–34.

Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. ja Paananen, M. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. KUMMI 11. Niilo Mäki Instituutti.

Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Närhi, V., Korhonen, E., & Ahonen, T. (2019). Associations Between Childhood Learning Disabilities and Adult-Age Mental Health Problems, Lack of Education, and Unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71–83. <https://doi.org/10.1177/0022219418775118>

Baars, S., Schellings, G.L.M., Krishnamurthy, S., Joore, J. P., den Brok, P. J., & van Wesemael, P. J. V. (2021). A framework for exploration of relationship between the psychosocial and physical learning environment. *Learning Environments Research*, 24(1), 43–69. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09317-y>



- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Chaeruman, U. A., Wibawa, B., & Syahrial, Z. (2018). Determining the Appropriate Blend of Blended Learning: A Formative Research in the Context of Spada-Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 6(3), 188–195. <https://doi.org/10.12691/education-6-3-5>
- Dorman, J. P., & Fraser, B. J. (2009). Psychosocial environment and affective outcomes in technology-rich classrooms: testing a causal model. *Social Psychology of Education*, 12(77), 77–99. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9069-8>
- Flick, U. (toim.) (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.
- Frangou, S.-M., & Keskkitalo, P. (2020). Enhancing Social Learning with Digital Applications: Life Stance Education and Sámi Pedagogy Move to Synchronous Distance Learning in Teacher Education. Teoksessa R.E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Harts-horne, R. Kaplan-Rakowski, & C. Mouza (toim.), *Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field* (ss. 23–26). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Frangou, S.-M., & Körkkö, M. (2020). Model of Technology Enhanced Affective Learning. Teoksessa T.C. Huang, T.T. Wu, J. Barroso, F.E. Sandnes, P. Martins, & Y.M. Huang (toim.), *Innovative Technologies and Learning. ICITL 2020. Lecture Notes in Computer Science*, vol 12555 (ss. 582–590). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-63885-6\\_63](https://doi.org/10.1007/978-3-030-63885-6_63)
- Fraser, B. (2014). Classroom Learning Environments: Historical and contemporary perspectives. Teoksessa N. Lederman, & S. Abell (toim.), *Handbook of Research on Science Education Volume II*, Routledge, (ss. 104–119).
- Hilli, P., Ståhl, T., Merikukka, M., & Ristikari, T. (2017). Syrjäytymisen hinta – case investoinnin kannattavuuslaskelmasta. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135714/YP1706\\_Hillium.pdf?sequence=2](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135714/YP1706_Hillium.pdf?sequence=2)
- Jia, M. (2021). The influence of distance learning during COVID-19 pandemic on student's self-regulated learning in higher education: A qualitative study. Teoksessa *2021 5th International Conference on Digital Technology in Education (ICDTE 2021)* (ss. 47–52). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3488466.3488492>
- Johnson, R. B., & Christensen, H. (2020). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Sage.
- Julin, S., & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut*, 6, 2018.
- Kunttu, K., Pesonen, T., & Saari, J. (2017). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. *Yliopilaisten terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 1*. Arkmedia Oy. [https://www.yths.fi/app/uploads/2020/01/KOTT\\_2016-1.pdf](https://www.yths.fi/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf)
- Lakkala, P., & Lakkala, S. (2019). Finnish vocational education and training in transition. Teoksessa M. Paksuniemi, & P. Keskkitalo (toim.), *Introduction to the Finnish Educational System* (ss. 33–50). Brill Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004394278>
- Lapin liitto. (2021). Lapin Korona exit -tiekartta. <https://lapinluotsi.fi/wp-content/uploads/2021/01/lapin-korona-exit-tiekartta-loppuraportti-tiivis-versio.pdf>
- Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. Teoksessa F. M. Reimers (toim.), *Primary and Secondary Education During Covid-19* (ss. 105–123). Springer, Cham.
- Lemay, D. J., Bazelaïs, P., & Doleck, T. (2021). Transition to online learning during the COVID-19 pandemic. *Computers in Human Behavior Reports*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100130>
- Negovan, V. (2010). Dimensions of students' psychosocial well-being and their measurement: Validation of a students' Psychosocial Well Being Inventory. *Europe's Journal of Psychology*, 6(2), 85–104.
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9–25. <https://journal.fi/akakk/article/view/84714>
- Opetushallitus [OPH]. (2022). Ammatillinen koulutus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/amatillinen-koulutus>
- Petillion, R. J., & McNeil, W. S. (2020). Student experiences of emergency remote teaching: Impacts of instructor practice on student learning, engagement, and well-being. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2486–2493.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. Teoksessa D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (toim.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications* (ss. 223–244). Routledge.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.

Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving—school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>

Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school—The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology, 17*(6), 943–964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>

Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (ss. 170–183). Sage Publications.

Schwantler, S., & Tellioglu, H. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic: Distance Learning at Schools: An analysis of problems through the switch from classroom teaching to distance learning in Austria. Teoksessa *2021 the 6th International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL 2021)* (ss. 195–201). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3474995.3475028>

Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences, 61*, 136–150. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S104160801730211X>

Tan, O. S., & Chua, J. J. E. (2022). Science, social responsibility, and education: The experience of Singapore during the COVID-19 pandemic. Teoksessa F. M. Reimers (toim.), *Primary and Secondary Education During Covid-19* (ss. 263–281). Springer, Cham.

Timonen, P., & Ruokamo, H. (2021). Designing a Preliminary Model of Coaching Pedagogy for Synchronous Collaborative Online Learning. *Journal of Pacific Rim Psychology, 15*(1), 1–22. <https://doi.org/10.1177/1834490921991430>

Tyndall, I., Waldeck, D., Riva, P., Wesselmann, E. D., & Pancani, L. (2018). Psychological flexibility and ostracism: Experiential avoidance rather than cognitive fusion moderates distress from perceived ostracism over time. *Journal of Contextual Behavioral Science, 7*(1), 72–80. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2018.02.001>

Valtioneuvosto (2022). Rajoitukset ja suositukset koronaepidemian aikana. <https://valtioneuvosto.fi/tieto-koronaviruksesta/rajoitukset-ja-suositukset>

World Health Organization [WHO] (2018). Mental health: strengthening our response. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

