

54. vuosikerta
Kasvatusopillisen aikakauskirjan 160. vuosikerta
Kasvatus ja koulun 109. vuosikerta

2023

Kasvatus





Tämän teemanumeron toimittivat


Rauno Huttunen – Kirsi Pyhälto

PÄÄKIRJOITUS

Mirva Heikkilä 3 Tutkimustieto koronan vaikutuksista
tukee opettajien työtä

ARTIKKELEITA

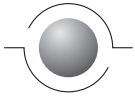
- Heta Tuominen – Riikka Hirvonen 5 Tavoitteet ja huolet koronapandemian
– Henriikka Juntunen – Jaana Viljaranta aikana: Perfektionistiset taipumukset
– Markku Niemivirta opiskelustressin ja siitä selviämisen
selittäjänä 
- Piia Näykki – Tuula Nousiainen 23 Etäopiskelun kuormittavuus- ja
– Emilia Ahlström – Hely Innanen voimavaratekijät: Opettajaopiskelijoiden
– Anne Martin – Johanna Kainulainen kokemuksia covid-19-pandemian ajalta 
– Tommi Mäkinen
- Riikka Perämäki – Anni Kuosmanen 40 Perheellisten ja lapsettomien yliopisto-
– Ari Tuhkala opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen
keskellä koronaviruspandemiaa 
- Alina Inkinen – Sonja Kosunen 56 Poikkeusoloissa opiskelijavalintaa kohti:
Diskurssianalyysi korkeakoulutukseen
hakeutumisesta keväällä 2020 
- Suvi Jokila – Kalypso Filippou 74 Vastuuta ja vapautta: Kansainvälisten
– Anna Jolkkonen yliopisto-opiskelijoiden uudelleen
muotoutuva opiskeluarki covid-19-
pandemian alussa 

- Katariina Hakala – Ida-Maria Raudasoja **88** Ammatillista opetusta etäällä ja lähellä.
– Anu Raudasoja – Suvi Lakkala Inklusiivinen hybridipedagogiikka ja
– Raija Pirttimaa – Eerika Kiuru opettajan osaaminen koronapandemian
jäljiltä 

KOLUMNIT

- Ari Haasio – Elisa Kannasto **103** Koronapandemia-ajan vaikutukset työhön
ammattikorkeakoulussa

ENGLISH SUMMARIES**105****KIRJOITTAJAT****108**



Pääkirjoitus

Kasvatus-lehti haluaa lähestyä tutkijoiden arkea ja nostaa kasvatustieteellistä tutkimusta sekä tutkijoiden työtä esille. Nuoret kasvatustieteen tohtorit ovat tieteenalamme tutkimuksen tulevaisuuden tekijöitä. Kasvatus aloittaa nyt uuden perinteen: kutsumme vuosittain Suomen kasvatustieteellisen seuran väitöskirjapalkinnon saaneen kirjoittamaan lehteen pääkirjoituksen. Tämän teemanumeron pääkirjoituksessa ääneen pääsee KT Mirva Heikkilä, jolle seura myönsi vuoden 2022 väitöskirjapalkinnon artikkelista *Agency as polyphony: Student and primary teachers' narration embedded in theory and practice*.

Mirva Heikkilä työskentelee erikoistutkijana Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Hän toimii suomalaisten tiedepääomaa tutkivassa FINSCI (Fostering Finnish science capital) -hankkeessa sekä SITE – opettajankoulutus ja osaamisen kehittymisen jatkumo opiskelijavalinnasta työelämään -tutkimushankkeessa. Heikkilä tutkii oppimista ja opettamista korkeakoulutuksessa sekä ammatillista kehittymistä työelämässä. Häntä kiinnostavat korkeakoulutuksen ja työelämän väliset yhteydet, ja hän haluaa selvittää, miten tulevia asiantuntijoita, esimerkiksi opettajia, voidaan entistä paremmin tukea toimimaan nykypäivän monimutkaisissa tietoympäristöissä.

Kirsi Pyhältö

Vastaava päätoimittaja

Tutkimustieto koronan vaikutuksista tukee opettajien työtä

Kasvatuksen näkökulmasta on tärkeää kysyä, mitä voimme oppia koronapandemiasta. Pandemia on haastanut yksilöllisiä, sosiaalisia ja yhteiskunnallisia voimavaroja. Kasvatustieteellinen tutkimus voi auttaa tunnistamaan ja luomaan ratkaisuja yllättävissä globaaleissa kriiseissä etsimällä vastauksia siihen, miten ihmisen kasvua voidaan tukea. Millaista oppimista, poisoppimista, kasvua tai taantumista pandemia toi näkyväksi, mitä emme ennen olleet huomanneet? Millaisia kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä eriarvoisuuksia järjestelmiimme ja kulttuuriimme sisältyi jo ennen pandemiaa? Entä miten asetelmat ehkä muuttuivat pandemian myötä, ja millaisia vaikutuksia sillä on?

Koronapandemian aikana ja sen jälkeen paitsi lasten ja nuorten myös aikuisten hyvinvointi on ollut koetuksella, esimerkiksi työelämässä. Samalla pandemia on ollut ammatillisen kehittymisen näkökulmasta myös kasvun paikka. Esimerkiksi opettajien alanvaihtoaikeista on puhuttu mediassa.

Totta on, että opettajat joutuivat työskentelemään pandemian aikana hyvin epävarmoissa ja vaihtelevissa olosuhteissa. Asiaa voi kuitenkin katsoa myös toisesta näkökulmasta: Suomessa

opettajat saivat sentään jatkaa ammattinsa harjoittamista. Monissa muissa maissa koulut olivat nimittäin suljettuina koronapandemian pahimpina aikoina. Suomalaisesta näkökulmasta katsottuna tämä on tuntunut erikoiselta: miksi ihmeessä lapset jätettiin vaille koulutusta? Kyse tuskin on pelkästään siitä, etteikö näissä maissa olisi tarpeeksi kehittynyttä teknologiaa etäopetuksen toteuttamiseksi. Suomessakin opettajat joutuivat itsenäisesti kokeilemaan erilaisia yhteydenpito-kanavia ja käyttämään luovuuttaan opetuksen jatkamisessa.

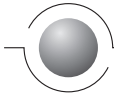
Syitä siihen, miksi Suomessa perusopetus jatkui – vaikkakin etänä – voidaan etsiä luokanopettajan ammatin asemasta ja luonteesta yhteiskunnassa. Suomessa luokanopettajan koulutus on jo vuosikausia ollut yliopistotasoisista maisterikoulutusta, ja koulutus on hakijoiden määrällä mitattuna yksi maamme vetovoimaisimmista. Monien muiden maiden kärsiessä opettajapulasta luokanopettajan ammatti on Suomessa verrattain arvostettu. Muualla standardoidut kokeet ja hallinnolliset toimet rajoittavat opettajan toimintavapautta, kun taas Suomessa luokanopettajilla on verraten väljät raamit suunnitella työtään sekä valtaa esimerkiksi toteuttaa arviointia parhaaksi katsomillaan tavoilla. Monissa muissa maissa päättäjillä ei luultavasti tullut edes mieleen, että opettajat olisivat kykeneviä jatkamaan työtään poikkeusoloissa.

Opettajan työtä halutaan nyt monessa maassa viedä tutkimusperustaiseen suuntaan. Sekä tutkijat että päättäjät pohtivat, mitä on tutkimuksellinen lukutaito opettajan työssä. Osa haluaa opettajien noudattavan tutkimustuloksia tarkkaan ja jättävän oman harkinnan vähemmälle. Suomessa ajatus on toisenlainen. Luokanopettajat oppivat koulutuksessaan tutkimustaitoja, jotta heidän ammatillinen toimijuutensa vahvistuisi. Tavoitteena ei kuitenkaan ole, että opettajien välttämättä pitäisi työnsä ohella tehdä tutkimusta. Sen sijaan tavoitteena on tutkimukselliset silmälasit hävittää, ymmärtää sekä käsitteellistää koulun ja oppimisen ilmiöitä. Kun opettajat pystyvät nousemaan käytännön tapahtumien yläpuolelle, he pystyvät myös luovasti muuntautumaan erilaisiin, radikaalistikin vaihtuviin tilanteisiin, kuten koronapandemiassa lähi- ja etäopetuksen välillä. Opettajilla on ammattitaito, joka auttaa heitä keskittymään lasten oppimiseen ja hyvinvointiin tilanteista riippumatta.

Koulu tavoittaa lähes koko ikäluokan ja on tästä syystä yhteiskunnan oppimisen, uudistumisen sekä hyvinvoinnin avainpaikka. Opettajien sitoutuneisuus oppilaiden tukemiseen tuli koronapandemia-aikana näkyväksi niin oppilaille kuin heidän vanhemmilleenkin. Jos oppilasta ei tavoitettu, huolestunut opettaja ryhtyi toimenpiteisiin. Tämä paljastaa, miten tärkeää on, että lapsi tai nuori tulee kouluun joka päivä. Tutkimuksen perusteella tiedämme, että rutiinit tukevat vaikkapa elintapoihin kytkeytyvää hyvinvointiamme tai mielenterveyttämme. Samoin lapselle tai nuorelle on merkittävää se, että hänellä on paikka, jonne mennä aamuisin oppimaan ja kokemaan mielekkäitä asioita, tapaamaan muita ihmisiä sekä syömään lämpimän aterian. Suomessa voimme luottaa siihen, että siellä on korkeasti koulutetut ammattilaiset huolehtimassa yhteiskuntamme tulevaisuuden rakentajista.

Opettajan työn tutkimus on olennainen osa kasvatustiedettä; sen avulla vahvistetaan myös tutkimusperustaista opettajankoulutusta. Nykypäivän opetustyö on vaativaa ja vastuullista tietotyötä. Se vaatii opettajankoulutukseltakin paljon. Koronapandemia sekä muut meitä uhkaavat kriisit ovat osoittaneet tutkitun tiedon merkityksen. On ilo olla mukana tarjoamassa ajankohtaista tutkittua tietoa pandemian vaikutuksista kasvatukseen ja koulutukseen.

Mirva Heikkilä



HETA TUOMINEN – RIIKKA HIRVONEN – HENRIKKA JUNTUNEN
– JAANA VILJARANTA – MARKKU NIEMIVIRTA

Tavoitteet ja huolet koronapandemian aikana: Perfektionistiset taipumukset opiskelustressin ja siitä selviämisen selittäjänä

Tuominen, Heta – Hirvonen, Riikka – Juntunen, Henriikka – Viljaranta, Jaana – Niemivirta, Markku. 2023. TAVOITTEET JA HUOLET KORONAPANDEMIAN AIKANA: PERFEKTIONISTISET TAIPUMUKSET OPISKELUSTRESSIN JA SIITÄ SELVIÄMISEN SELITTÄJÄNÄ. *Kasvatus* 54, 5–22.

Selvitämme koronapandemian alussa yliopisto-opiskelijoiden (N=737) etäopetukseen siirtymisen seurauksena kokemaan stressiä, heidän soveltamiaan hallintakeinoja ja opiskelun aiheuttamasta kuormituksesta palautumista. Lisäksi selvitämme erilaisten perfektionististen pyrkimysten ja huolten painotuksien (perfektionismiprofiilien) yhteyksiä näihin kokemuksiin. Opiskelijat vastasivat sähköiseen kyselyyn touko–kesäkuussa 2020. Keskimäärin opiskelijat kokivat enemmän haastestressiä kuin haittastressiä. Tyypillisimmät hallintakeinot olivat hyväksyminen ja myönteinen tulkinta, kun taas muiden tukeen ja apuun turvaututtiin vähiten. Havaitimme eroja näissä kuitenkin suhteessa latentin profiilianalyysin avulla tunnistettuihin neljään ryhmään: kunnianhimoiset (36 %), perfektionistit (25 %), ei-perfektionistit (24 %) ja huolestuneet (15 %). Huolia korostavat ryhmät (perfektionistit ja huolestuneet) kokivat stressiä enemmän kuin muut. Korkeita tavoitteita korostavat ryhmät (kunnianhimoiset ja perfektionistit) suosivat hallintakeinoista suunnitelmallista toimintaa. Perfektionistit arvioivat palautuvansa kuormituksesta muita heikommin. Tulostemme mukaan tavoitteita ja niiden saavuttamista koskevat erilaiset painotukset ovat yhteydessä koronapandemian aiheuttaman poikkeustilanteen stressikokemuksiin. Etenkin kovien tavoitteiden ja niitä koskevien huolten yhdistelmä vaikuttaisi riskiltä hyvinvoinnille. Yliopistoissa tulisi kiinnittää huomiota siihen, minkälaista tukea opiskelijoille tarjotaan tavoitteiden asettamiseen, omiin suorituksiin suhtautumiseen ja jaksamiseen.

Asiasanat: etäopiskelu, hallintakeinot, henkilösuuntautunut lähestymistapa, korkeakoulu, koronapandemia, perfektionismi, stressi

Johdanto

Koronaviruspandemian alussa myös korkea-asteella siirryttiin nopeasti etäopiskeluun. Tämä aiheutti nuorille ja nuorille aikuisille uudenlaisia haasteita, kuten muuttuneita opetus- ja opiskelutapoja, itsenäisen työkentelyn määrän lisääntymistä, vähentynyttä vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä, erilaisten sähköisten järjestelmien opettelua ja käyttämistä sekä tilanteen aiheuttamaa yleistä epävarmuutta. Haasteet vaikuttivat niin opintoihin kuin hyvinvointiinkin. Pandemian aikana on esimerkiksi havaittu yliopisto-opiskelijoiden yksinäisyyden, ahdistuneisuuden, masentuneisuuden oireiden ja stressin lisääntyneen (ks. esim. Elmer, Mepham & Stadtfeld 2020; Kauhaneen ym. 2022). Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksen mukaan vuonna 2021 joka kolmas suomalainen korkeakouluopiskelija oli psyykkisesti kuormittunut eli kärsi ahdistus- tai masennusoireista, lähes joka kolmas opiskelija ei kokenut kuuluvansa mihinkään opiskeluun liittyvään ryhmään, ja yli 40 prosenttia opiskelijoista raportoi opiskelu-uupumusta (Parikka ym. 2021). Toisaalta etäopiskelulla on todettu myös joitakin myönteisiä vaikutuksia, kuten kilpailullisuuden väheneminen opiskelijoiden keskuudessa (Elmer ym. 2020).

Opiskelijat pyrkivät reagoimaan pandemian aiheuttamiin haasteisiin ja selviytymään sen aiheuttamasta stressistä erilaisin hallintakeinoin. Tässä tutkimuksessa tarkastelemmekin, missä määrin yliopisto-opiskelijat ylipäänsä kokivat etäopetukseen siirtymisen seurauksena opintoihinsa liittyvää stressiä, minkälaisia hallintakeinoja he sovelsivat ja kuinka hyvin he kokivat palautuvansa opiskelun aiheuttamasta kuormituksesta.

Nopean etäopetukseen siirtymisen myötä muuttuneet opetus- ja opiskelutavat heijastunevat myös opiskelijoiden tavoitteisiin ja siihen, missä määrin niiden saavuttaminen tai saavuttamatta jääminen aiheuttavat huolta – etenkin, kun opiskelijat eroavat tässä suhteessa

jo lähtökohtaisesti toisistaan. Miten tällaisessa poikkeuksellisessa tilanteessa selviää opiskelija, joka myös normaaleissa opiskeluolosuhteissa vaatii itseltään täydellisyyttä ja on tyytymättömän suorituksiinsa? Entä opiskelija, joka ei tavallisesti kannu huolta omista aikaansaannoksistaan tai tavoittele parhaimpia suorituksia? Tässä tutkimuksessa tartumme näihin kysymyksiin selvittämällä, olisiko perfektionististen taipumusten huomioimisella lisäarvoa tarkasteltaessa yliopisto-opiskelijoiden stressiä ja siitä selviytymistä koronapandemian aikaisissa opinnoissa.

Stressi, hallintakeinot ja palautuminen

Yksilöt suhtautuvat ja reagoivat erilaisiin kuormitustekijöihin eri tavoin. Transaktionaalisen stressiteorian (Lazarus & Folkman 1984; ks. myös Biggs, Brough & Drummond 2017) mukaan tilannekohtaiset stressitekijät eivät suoraan ole syy stressiin, vaan stressikokemuksen synnyn kannalta keskeisiä ovat yksilön tekemät arviot ja tulkinnat tilanteesta. Arviointiprosessi sisältää kaksi kognitiivista arviota. Ensimmäisessä yksilö arvioi tapahtumien merkitystä itselleen, omalle hyvinvoinnilleen ja tavoitteilleen. Myönteiseksi tai merkityksettömiksi arvioidut tapahtumat eivät herätä tarvetta puuttua tilanteeseen, kun taas stressaaviksi arvioidaan tapahtumat, joihin sisältyy mahdollisuus henkilökohtaisiin menetyksiin, vastoinkäymisiin tai haasteisiin. Näiden tilanteiden kohdalla tehdään myös toinen kognitiivinen arvio siitä, kuinka yksilö uskoo pystyvänsä vaikuttamaan tilanteeseen omia voimavarojaan ja hallintakeinojaan hyödyntämällä tai tilannetekijöitä muuttamalla. Stressin kokemus onkin seurausta siitä, että yksilö arvioi voimavaransa ja hallintakeinonsa riittämättömiksi tilanteen vaatimuksiin nähden (Lazarus & Folkman 1984).

Stressikokemusten kannalta haitallisiksi ja haasteellisiksi koetuilla tilannearvioilla on erilainen merkitys (Lazarus & Folkman 1984): Haitallisiksi tai uhkaaviksi koetut tilanteet syn-

nyttävät kielteisiä tunteita, koska niihin sisältyy mahdollisuus menetyksiin tai vastoinkäymisiin. Haasteellisiksi koettuihin tilanteisiin sen sijaan sisältyy mahdollisuus myönteisiin seurauksiin ja tunnekokemuksiin, mikäli yksilöllä on tilanteessa tarvittavat hallintakeinot käytössään. Haitta- ja haastearvioiden erilaista roolia stressin synnyssä ovat tarkastelleet esimerkiksi Cavanaugh, Boswell, Roehling ja Boudreau (2000) niin sanotussa haaste-haastastressimallissaan (*challenge-hindrance model*). Malli jakaa stressitekijät kahteen joukkoon: haastestressitekijöihin eli kokemuksiin, jotka kuormittaessaankin saattavat stimuloida sekä kannustaa eteenpäin ja haastastressitekijöihin eli kokemuksiin, jotka pääasiassa vain kuluttavat energiaa ja herättävät defensiivisiä reaktioita. Stressin vaikutukset ovat tämän erottelun myötä paremmin ymmärrettävissä, kun tunnistetaan linkit tietynlaisten stressitekijöiden ja lopputulemien välillä.

Mallia on sittemmin testattu myös opiskelun konteksteissa. LePine, LePine ja Jacksonin (2004) tutkimuksessa haaste- ja haastastressi ennustivat oppimismotivaatiota ja oppimistuloksia eri tavoin – haastestressi myönteisesti, haastastressi kielteisesti – mutta emotionaalista väsymystä molemmat kielteisesti. Flinchbaugh, Luth ja Li (2015) puolestaan havaitsivat, että haastestressi ennusti opiskelijajoukossa tyytyväisyyttä elämään myönteisesti mutta haastastressi kielteisesti. Opiskeluun linkittyvä kukoistus (*thriving*, innostus ja energisyys opiskellessa) välitti lisäksi molempien stressityyppien yhteyttä elämäntyytyväisyyteen, ja resilienssi moderoi yhteyksien voimakkuutta mutta vain haastastressin osalta. Resilienssi yksilöllisenä tekijänä näytti siis toimivan tietynlaisena puskurina haastastressin vaikutuksille. Edellä kuvatun kaltaisia selkeästi eriytyviä yhteyksiä ei kuitenkaan ole havaittu läheskään kaikissa tutkimuksissa (Mazzola & Disselhorst 2019). Vaikka mallin pätevyyteen on siten syytä suhtautua kriittisesti, tarjoaa se kuitenkin kiinnostavan ja mielekkään lähtökohdan tarkastella opiskelijoiden erilaisia stressikokemuksia.

Stressaavaksi koettuun tilanteeseen ja stressin kokemukseen voidaan pyrkiä vaikuttamaan erilaisin hallintakeinoin (*coping*). Transaktionaalisessa stressiteoriassa (Biggs ym. 2017; Lazarus & Folkman 1984) hallintakeinot kohdistuvat joko suoraan stressin aiheuttajaan (ongelmakeskeiset hallintakeinot, *problem-focused coping*) tai stressitekijän synnyttämiin tunnekokemuksiin (tunnekeskeiset hallintakeinot, *emotion-focused coping*). Ongelmakeskeisissä hallintakeinoissa tavoitteena on tehdä jotain stressitilanteen muuttamiseksi, kun taas tunnekeskeiset hallintakeinot tähtäävät stressin aiheuttaman tunnereaktion ja kokemuksen lieventämiseen tai käsittelyyn. Keinojen valintaan vaikuttaa pitkälti se, miten stressitekijä tulkitaan ja missä määrin siihen koetaan voitavan vaikuttaa.

Carver, Scheier ja Weintraub (1989) tarkensivat erottelua käsitteellistämällä yksityiskohtaisemmin erilaisia tapoja reagoida stressiin. Heidän alkuperäinen listansa (ja sitä vastaava operationalisointinsa) käsitti 13 erilaista hallintakeinoja ja myöhempi versio (Carver 1997) hieman muokatusti 14. Osa näistä edustaa ongelmakeskeisiä hallintakeinoja (esimerkiksi aktiivinen käsittely, suunnitelmallisuus ja instrumentaalinen tuki eli avun tai neuvojen hakeminen muilta) ja osa tunnekeskeisiä hallintakeinoja (esimerkiksi myönteinen tulkinta, hyväksyminen ja emotionaalinen tuki). Lisäksi he listasivat tietynlaisia passiivisuutta tai välttelyä kuvastavia keinoja (esimerkiksi etäisyydenotto). Kyseistä jaotetta on sovellettu tutkimuksissa varsin eri tavoin. Karkeana johtopäätöksenä voidaan todeta ongelmakeskeisten hallintakeinojen (esimerkiksi aktiivinen käsitteleminen) soveltamisen olevan myönteisemmin yhteydessä erilaisiin hyvinvointitekijöihin ja tunnekeskeisten hallintakeinojen (esimerkiksi tunteiden purkaminen) kielteisemmin, mutta yksittäisten hallintakeinojen osalta yhteydet voivat vaihdella paljonkin (Kato 2015).

Yksi osoitus onnistuneesta stressin säätelystä ja toimivien hallintakeinojen soveltamisesta on kokemus kuormituksesta palautumi-

sesta. Palautumisella viitataan prosessiin, jossa esimerkiksi työssä tai opiskelussa kulutetut henkiset ja fyysiset voimavarat palautuvat takaisin perustasolle (ks. mm. Sonnentag & Fritz 2007; Zijlstra & Sonnentag 2006). Sitä on tutkittu sekä palautumisprosessin että sen lopputuloksen näkökulmista (ks. Steed, Swider, Keem & Liu 2021): toisaalta palautumista voidaan tarkastella vapaa-ajan aktiviteetteina ja erityisesti niiden aikana syntyvinä psykologisina kokemuksina, kuten rentoutumisen ja työstä irtautumisen tunteina (esim. Sonnentag & Fritz 2007); toisaalta palautumiseksi voidaan nähdä onnistuneen toipumisprosessin lopputuloksena syntynyt tunne virkistymisestä ja tarmokkuudesta (esim. Binnewies, Sonnentag & Mojza 2009).

Riittävää palautumista pidetään välttämättömänä hyvinvoinnille (ks. Steed ym. 2021; Zijlstra & Sonnentag 2006), ja sen on havaittu olevan yhteydessä esimerkiksi yleiseen elämäntyytyväisyyteen (Mauno, Hirvonen & Kiuru 2018; Sonnentag & Fritz 2007) ja hyviin suoriin (Binnewies ym. 2009). Puutteellisen palautumisen on sen sijaan havaittu olevan yhteydessä esimerkiksi uupumukseen, masennusoireisiin ja uniongelmiin (Sonnentag & Fritz 2007). Palautumisen tunnetta voivat edesauttaa tai haitata yhtä lailla työhön tai opiskeluun liittyvät kuin vapaa-aikaan liittyvät kuormitustekijät ja voimavarat; palautuminen hankaloituu, jos työn tai opiskelun ja vapaa-ajan rajat hämärtyvät (ks. Steed ym. 2021; Zijlstra & Sonnentag 2006).

Perfektionismi

Stressin kokemus ja erilaisten hallintakeinojen soveltaminen ovat myös yhteydessä yksilöllisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat tilanteiden tulkintaan tai siihen, minkälaisen henkilökohtaisen merkityksen ne saavat suhteessa omiin tavoitteisiin (Carver & Connor-Smith 2010). Perfektionismi määritellään usein yksilölliseksi persoonallisuuteen liittyväksi taipumukseksi, jota luonnehtii toisaalta korkeiden tavoitteiden asettaminen sekä pyrkimys täydellisyyteen ja

toisaalta huoli omista suorituksista ja tyytyväisyys omiin aikaansaannoksiin (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate 1990; Hewitt & Flett 1991; Stoeber & Otto 2006). Perfektionismia ei pidetä enää yksinomaan kielteisenä piirteenä, vaan tyyppillisempää on tulkita se moniulotteisena taipumuksena sisältäen sekä myönteisiä (perfektionistiset pyrkimykset, *perfectionistic strivings*) että kielteisiä (perfektionistiset huolet, *perfectionistic concerns*) puolia (ks. Stoeber & Otto 2006).

Perfektionismin ulottuvuuksia tarkasteltaessa on havaittu, että perfektonistiset pyrkimykset ovat yhteydessä moniin myönteisiin tekijöihin, kuten vaivannäköön, oppimisorientaatioon, opiskeluuntoon ja hyviin suoriin, kun taas perfektonistiset huolet on yhdistetty erilaisiin kielteisiin seurauksiin, kuten epäonnistumisen pelkoon, suoritusvälttämisorientaatioon, opiskelu-uupumukseen ja erilaisiin hyvinvoinnin ongelmiin, esimerkiksi masentuneisuuden oireisiin (Stoeber & Rambo 2007; Ståhlberg, Tuominen, Pulkka & Niemivirta 2019; Tuominen, Kuusi, Pulkka, Tapola & Niemivirta 2021). Perfektionismin ulottuvuudet eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan yksilöllä voivat korostua samanaikaisesti sekä pyrkimykset että huolet. Henkilösuuntautuneen eli ryhmittelevän lähestymistavan avulla voidaan tarkastella perfektonismin kahden ulottuvuuden erilaisia yhdistelmiä (ks. Gaudreau & Thompson 2010; Stoeber & Otto 2006). Tällöin yksilöt jaetaan ryhmiin sen mukaan, mitkä ulottuvuudet heillä painottuvat (perfektionismiprofililit), minkä jälkeen ryhmien eroja voidaan tarkastella suhteessa muihin muuttujiin. Tämä mahdollistaa perfektonististen taipumusten ja niiden seurauksien kokonaisvaltaisemman tarkastelun. On esimerkiksi mahdollista, että perfektonististen pyrkimysten merkitys muuttuu riippuen siitä, kuinka paljon niihin liittyy huolia.

Tyyppillinen ratkaisu ryhmittelevää lähestymistapaa hyödyntäneissä tutkimuksissa on ollut kolmen perfektonistityypin malli, joka eriyttää adaptiiviset ja epäadaptiiviset perfektonistit sekä ei-perfektonistit (esim.

Rice & Ashby 2007; Rice, Ashby & Gilman 2011). Adaptiivisten perfektionistien profiilia luonnehtivat korkeat pyrkimykset ilman niihin liittyviä huolia; tästä tavoitteellisesta ryhmästä on käytetty aiemmassa tutkimuksessa myös nimitystä kunnianhimoiset (Ståhlberg ym. 2019; Tuominen ym. 2021). Epäadaptiivisten perfektionistien profiilia sen sijaan kuvaavat sekä korkeat pyrkimykset että huolet. Ryhmästä on käytetty usein myös nimitystä perfektionistit. Ei-perfektionistien profiilille tunnusomaista ovat matalat pyrkimykset ja huolien vähäisyys.

Regressioiden interaktioihin pohjautuvan 2×2-mallin (Gaudreau & Thompson 2010) pohjalta voidaan kuitenkin olettaa löytyvän näiden kolmen ryhmän lisäksi myös ryhmä, jota luonnehtivat matalat pyrkimykset ja huolien suuri määrä. Myöhemmässä perfektionismiprofiilitutkimuksessa onkin löydetty niin sanottu huolestuneiden ryhmä (Sironic & Reeve 2012; Ståhlberg, Tuominen, Pulkka & Niemivirta 2021; Tuominen ym. 2021; Wang, Slaney & Rice 2007). Vastaavia kolmen (Rice & Slaney 2002; Wang, Permyakova & Sheveleva 2016) ja neljän (Lee & Anderman 2020; Ståhlberg ym. 2019; Wang ym. 2007) ryhmiä on tunnustettu myös yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa.

Tutkimuksen tavoitteet ja oletukset

Koronapandemian aikaiseen etäopetukseen siirtymiseen ja sen aiheuttamaan stressiin reagoitiin erilaisin hallinta- ja selviytymiskeinoin. Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on selvittää, missä määrin yliopisto-opiskelijat yleisesti kokivat etäopetukseen siirtymisen seurauksena opintoihinsa liittyvää erilaista stressiä (haaste vs. haitta) koronaviruspandemian alussa keväällä 2020, minkälaisin hallintakeinoin he pyrkivät tilanteesta selviämään ja miten he kokivat palautuvansa opiskelun aiheuttamasta kuormituksesta.

Yliopisto-opiskelijat kokivat uudenlaisen opiskelutilanteen hyvin eri tavoin. Kokemukset näyttävät kuitenkin osin hajautuneen: toi-

set pärjäisivät etäopinnoissa varsin hyvin, kun taas toiset kokivat tilanteen selvästi kuormittavana (Parikka ym. 2021; ks. myös Juntunen ym. 2022). Tämän tutkimuksen taustalla on ajatus, että yliopisto-opiskelijan perfektionistiset taipumukset eli se, kuinka vaativia tavoitteita opiskelija itselleen asettaa (perfektionistiset pyrkimykset) ja missä määrin hän kokee ne saavuttaneensa (perfektionistiset huolet), saattavat osaltaan selittää opiskelijoiden välisiä eroja kokemuksissa ja selviytymiskeinoissa.

Tutkimuksen toisena tavoitteena on selvittää, minkälaisia yliopisto-opiskelijoiden perfektionismiprofiileja voidaan tunnustaa koronapandemian alussa. Ymmärrys perfektionismista yliopistokontekstissa on tärkeää pohdittaessa muun muassa opinnoissa pärjäämistä, mielenterveyttä ja sopeutumista. Erityisen tärkeää on ymmärtää paremmin perfektionismin merkitystä erilaisiin olosuhteisiin – kuten koronapandemiaan ja etäopiskeluun – sopeutumiselle. Näin voitaisiin tukea opiskelijoita, joilla on suurempi riski psykologisille ja emotionaalisille haasteille (ks. Rice & Lapsley 2001).

Tästä näkökulmasta myös stressikokemusten ja hallintakeinojen ymmärrys on tärkeää. Kolmantena tavoitteenamme onkin tutkia, miten opiskelijoiden perfektionismiprofiilit ovat yhteydessä stressikokemuksiin, hallintakeinoihin ja opiskelun aiheuttamasta kuormituksesta palautumiseen. Opintojen kuormituksesta palautumisen voidaan ajatella olevan etäopiskelun aikana erityisen olennaista, kun opiskelun ja vapaa-ajan rajat hämärtyivät.

Nuorten ja nuorten aikuisten perfektionismia on tutkittu Suomessa vähän (ks. kuitenkin Ståhlberg ym. 2019, 2021; Tuominen ym. 2021), erityisesti suhteessa opiskeluhuvinvointiin ja kokemuksiin opintojen kuormittavuudesta. Tämä on tietääksemme ensimmäinen tutkimus, joka selvittää suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden perfektionismiprofiilien yhteyksiä stressikokemuksiin, hallintakeinoihin ja palautumiseen koronapandemian aiheuttaman poikkeustilanteen aikana. Niin sanotun 2×2-mallin (Gaudreau & Thomp-

son 2010) sekä aiempien yliopistokontekstissa tehtyjen tutkimusten (esim. Lee & Anderman 2020; Ståhlberg ym. 2019; Wang ym. 2007) pohjalta oletamme löytävämme ainakin neljä profiilia: profiilit, joissa korostuvat molemmat perfektionismin ulottuvuudet eli pyrkimykset ja huolet (perfektionistit), ei kumpikaan ulottuvuus (ei-perfektionistit) ja vain toinen ulottuvuus (kunnianhimoiset ja huolestuneet). Perfektionismiprofiilien on todettu olevan yhteydessä erilaisiin hyvinvointitekijöihin, kuten opiskeluintoon ja -uupumukseen (Lee & Anderman 2020; Tuominen ym. 2021; Wang ym. 2016). Lisäksi uupumuksella ja stressillä on käsitteellistä päällekkäisyyttä (ks. esim. Maslach 2015). Oletamme näin ollen löydettyjen profiilien linkittyvän myös opiskelijoiden stressikokemuksiin, hallintakeinoihin ja palautumiseen.

Oletamme aiemman tutkimuksen perusteella (Ashby & Gnillka 2017; O'Connor & O'Connor 2003; Rice & Lapsley 2001) niin ikään, että huolia korostavat perfektionismiryhmät kokevat muita enemmän stressiä, nimenomaan haastastressiä, kun taas tavoitteita korostaville ryhmille tyypillisempää on haastestressi. Ennakoimme myös tavoitteita korostavien ryhmien suosivan muita enemmän aktiivisia ja ongelmakeskeisiä hallintakeinoja ja vastaavasti huolia korostavien ryhmien muita enemmän tunnekeskeisiä tai vältteleviä hallintakeinoja (ks. Dunkley, Blankslein, Halsall, Williams & Winkworth 2000; Metallidou & Stamovlasis 2020). Oletamme lisäksi, että opiskelijat huolia korostavissa perfektionismiryhmissä arvioivat palautuvansa muita heikommin, sillä perfektionistiset huolet on yhdistetty systemaattisesti esimerkiksi opiskelu-uupumukseen (Tuominen ym. 2021).

Tutkimuksen toteutus

Osallistujat, mittarit ja alustavat analyysit

Keräsimme tutkimuksen aineiston sähköisellä kyselylomakkeella touko-kesäkuussa 2020 Itä-Suomen, Turun ja Helsingin yliopistoissa¹. Tutkimukseen osallistui yhteensä 737 eri

alojen yliopisto-opiskelijaa², joista 25 prosenttia opiskeli ensimmäistä vuotta, 20 prosenttia toista vuotta, 17 prosenttia kolmatta vuotta, 15 prosenttia neljättä vuotta ja 23 prosenttia viidettä vuotta tai enemmän. Osallistujista 81 prosenttia oli naisia (n=599) ja 16 prosenttia miehiä (n=115); verrattuna suomalaisiin yliopisto-opiskelijoihin (ks. Suomen virallinen tilasto 2022), naiset olivat tässä tutkimuksessa suhteellisesti yliedustettuina. Opiskelijoiden keskimääräinen ikä oli 26,9 vuotta (kh=7,75). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja vastaamisen luottamuksellisuutta ja anonymiteettiä korostettiin.

Arvioimme perfektionismia The short almost perfect scale (SAPS, Rice, Richardson & Tueller 2014) -mittariin perustuvilla väitämillä. Mittari sisältää kaksi ulottuvuutta: perfektionistiset pyrkimykset, jotka viittaavat korkeiden tavoitteiden asettamiseen ja erinomaisuuteen pyrkimiseen (4 osiota, esimerkiksi ”Asetan tekemisilleni yleensä kovat tavoitteet ja standardit”), ja perfektionistiset huolet, joilla tarkoitetaan omien saavutusten kriittistä arviointia sekä koettua eroa omien tavoitteiden ja suoritusten välillä (4 osiota, esimerkiksi ”Olen usein huolestunut siitä, että en pysty täyttämään omia odotuksiani”). Vastajat arvioivat, kuinka hyvin kukin luonnehdinta heitä kuvasi viisiportaisella Likert-asteikolla (1=ei ollenkaan, 5=erittäin hyvin).

Koska SAPS-osoiden on aiemmissa tutkimuksissa (esim. Ståhlberg ym. 2021) todettu latautuvan osin ristiin, tarkastelimme perfektionismin faktorirakennetta eksploratiivisen rakenneyhtälömallintamisen (ESEM) avulla (Marsh, Morin, Parker & Kaur 2014). Siinä mallin latausmatriisiin asetetaan vähemmän rajoituksia kuin konfirmatorisessa faktorianalyyssissa (CFA), mutta mallin sopivuutta aineistoon voidaan kuitenkin testata samalla tavoin. Kahden faktorin malli sopi aineistoon hyvin, $\chi^2(13)=60,24$, $p<0,001$; CFI=0,983; RMSEA=0,070 (90% CI:0,053–0,089); SRMR=0,019, ja ratkaisu piti sisällään odotuksen mukaisesti yksittäisiä ristiinlatauksia. Perfektionististen huoltien osio (”Olen usein huo-

lestunut siitä, että en pysty täyttämään omia odotuksiani”) latautui myös perfektionististen pyrkimysten faktorille ($\lambda=0,24$), ja pyrkimysten osio (”Minulla on selkeät ja korkeat tavoitteet (esim. opiskelussani)”) latautui negatiivisesti huolten faktorille ($\lambda=-0,38$). Oletetun mukaiset standardoidut faktorilataukset olivat kaikki korkeita (yli 0,64), mutta faktoreiden välinen korrelaatio tavanomaista hieman korkeampi ($r=0,31$, $p<0,001$). Pyrkimysten reliabiliteetti (McDonaldin ω) oli 0,85, huolten 0,84.

Opintoihin liittyvää stressin kokemusta arvioimme LePine ym. (2004) Haaste- ja häihta-stressi (*challenge and hindrance stress*) -mittarilla, jossa vastaaja arvioi, kuinka paljon tietyt asiat aiheuttavat hänelle stressiä. Käyttämässämme versiossa opiskelijaa pyydettiin arvioimaan stressin määrää listattujen aiheiden osalta pandemian aiheuttaman poikkeustilanteen aikana asteikolla 0 (ei lainkaan stressiä) – 10 (erittäin kovaa stressiä). Mittarissa viisi osiota käsittelee haastestressiä (esimerkiksi ”Kursseilla edellytetyn työn vaikeus ja vaativuus”), viisi häihta-stressiä (esimerkiksi ”Opiskeluprojektien tai -tehtävien edellyttämän epäolennaisen tai turhan työn määrä”). ”Kurssi-arvosanojen määräytyminen naamakertoimen tai suosikki-järjestelmän mukaan suoritusten sijaan” -väit-tämä poistettiin analyysistä, koska se sai käytännössä vain arvoja 0 ja 1.

Testasimme alkuperäisen mallin mukais-ta kahden faktorin rakennetta jäljelle jääneiden osioiden osalta CFA:lla. Mallin pätevyys oli vain kohtalainen, $\chi^2(26)=339,31$, $p<0,001$; CFI=0,918; RMSEA=0,128 (90% CI: 0,116–0,141); SRMR=0,057, ja modifikaatioindek-sien tarkastelu osoittikin kahden osioparin – ”Tunne siitä, että olen jumissa tai että en edisty” ja ”Kurssitöiden valmistumiseen liit-tyvät aikapaineet” sekä ”Opiskeluprojektien tai -tehtävien edellyttämän epäolennaisen tai turhan työn määrä” ja ”Kaikenlaiseen tois-arvoiseen tekemiseen käytetty aika kurseilla” – välillä olevan riippuvuutta, jota malli ei onnistunut selittämään. Näiden osioparien korrelaatioiden sallimisen jälkeen malli sopi aineistoon hyvin, $\chi^2(24)=152,09$, $p<0,001$;

CFI=0,966; RMSEA=0,085 (90% CI: 0,073–0,099); SRMR=0,029. Latentti faktorikorrelaatio oli kuitenkin varsin korkea ($r=0,89$), joten haaste- ja häihta-stressi eivät tämän opera-tionalisoinnin pohjalta näyttäneet eriytyvän yhtä selvästi kuin mitä teoria olettaa. Ratkai-sun pohjalta muodostimme keskiarvoistetut summamuuttujat, joiden reliabiliteetit (ω) oli-vat 0,92 (haastestressi) ja 0,78 (häihta-stressi).

Hallintakeinoja suhteessa koronapande-mian aiheuttaman poikkeustilanteen koh-taamiseen ja käsittelyyn arvioimme Carve-rin (1997) Brief COPE -mittarilla, joka on lyhyt versio alkuperäisestä COPE-mittarista (Carver ym. 1989). Mittarin hallintakeinois-ta valitsimme kyselyyn kahdeksan konteks-tiin mielekkäällä tavalla sopivaa hallintakei-noa, jota kutakin mittasi kaksi osiota: aktii-vinen käsitteleminen (”Olen omalta osaltani yrittänyt tehdä tilanteelle jotain”), suunnitel-mallisuus (”Olen pohtinut aktiivisesti miten pitäisi toimia”), instrumentaalinen tuki (”Olen tiedustellut neuvoja toisilta ihmisiltä”), myön-teinen tulkinta (”Olen yrittänyt nähdä tilan-teen positiivisemmassa valossa”), hyväksymi-nen (”Olen opetellut elämään asian kanssa”), emotionaalinen tuki (”Olen yrittänyt saada henkistä tukea toisilta”), tunteiden purkami-nen (”Olen purkanut mieltäni helpottaakseni oloani”) ja etäisyydenotto (”Olen hakeutunut muihin aktiviteetteihin pitääkseni ajatukset poissa tapahtuneesta”).

Opiskelijaa pyydettiin pohtimaan, millä kai-killla tavoin hän on yrittänyt käsitellä pande-mian aiheuttamaa poikkeustilannetta, ja arvioi-maan sitten, kuinka usein hän on toiminut kun-kin osion esittämällä tavalla käyttäen viiden vaihtoehdon asteikkoa (1=en koskaan, 2=var-sin harvoin, 3=silloin tällöin, 4=melko usein, 5=lähes jatkuvasti). Kahdeksan faktorin malli sopi aineistoon hyvin, $\chi^2(76)=209,82$, $p<0,001$; CFI=0,973; RMSEA=0,048 (90% CI: 0,041–0,056); SRMR=0,034, joten muodostimme mal-lin pohjalta keskiarvoistetut summamuuttujat. Muuttujien reliabiliteetit (ω) olivat 0,74 (aktii-vinen käsitteleminen), 0,77 (suunnitelmallisuus), 0,71 (instrumentaalinen tuki), 0,82 (myönte-

nen tulkinta), 0,78 (hyväksyminen), 0,85 (emotionaalinen tuki), 0,65 (tunteiden purkaminen) ja 0,79 (etäisyydenotto).

Palautumista arvioitiin kysymyksellä “Miten olet viime aikoina palautunut opiskelun aiheuttamasta kuormituksesta?”, johon opiskelijat vastasivat viisiportaisella asteikolla (1=selvästi tavanomaista heikommin, 2=vähän tavanomaista heikommin, 3=tavanomaisesti, 4=vähän tavanomaista paremmin, 5=selvästi tavanomaista paremmin). Vastaavanlaista kysymystä on aiemmin käytetty työhyvinvointitutkimuksessa työstä palautumisen arvioimiseen (Mauno ym. 2018). Noin 30 prosenttia vastaajista ilmoitti palautuneensa tavanomaisesti, 54 prosenttia tavanomaista heikommin ja 16 prosenttia tavanomaista paremmin. Jakauman ollessa kuitenkin riittävän normaali (ka.=2,48, kh=1,11, vinous=0,53), käsitelimme muuttujaa jatkossa jatkuvaluonteisena.

Aineiston analyysi

Tarkasteltuamme yliopisto-opiskelijoiden stressikokemusten, hallintakeinojen ja palautumisen kuvailevia tietoja sekä näiden välisiä yhteyksiä koko otoksessa hyödynsimme seuraavaksi henkilösuuntautunutta lähestymistapaa, jossa keskeistä on erilaisten yhtenäisten osaryhmien tunnistaminen ja niiden ominaisuuksien arvioiminen. Tällaisen ryhmittelevän lähestymistavan on todettu soveltuvan varsin hyvin perfektionismien tutkimukseen (ks. esim. Lee & Anderman 2020; Stoeber & Otto 2006; Ståhlberg ym. 2019; Tuominen ym. 2021). Tässä tutkimuksessa tarkastelimme, minkälaisia perfektionismiprofiileja oli tunnistettavissa yliopisto-opiskelijoilla koronapandemian aikana. Käytimme latenttia profiilianalyysia (LPA) Mplus-ohjelmassa (Muthén & Muthén 2017). LPA on malliperustainen ryhmittelyanalyysi, jonka avulla pyritään löytämään aineistoa mahdollisimman hyvin selittävä ratkaisu mahdollisimman pienen ryhmämäärän avulla (Vermunt & Magidson 2002); ajatuksena on, että tunnistetuilla osaryhmillä on keskenään samanlainen mutta toisista ryhmistä poikkeava vastausprofiili tarkasteltavana olevien muuttujien suhteen.

Teimme ryhmittelyn perfektionismia mitaavien kahdeksan osion perusteella. Latentissa profiilianalyysissa ryhmittelyratkaisun tueksi saadaan erilaisia tilastollisia indeksejä, joiden perusteella voidaan tehdä päätelmiä eri vaihtoehtojen pätevyydestä. Profiilien lukumäärää päätettäessä arvioimme mallien sopivuutta Akaike informaatiokriteerin (AIC), bayesilaisen informaatiokriteerin (BIC), otoskoolla korjatun bayesilaisen informaatiokriteerin (SABIC), Vuong-Lo-Mendell-Rubin (VLMR) ja Lo-Mendell-Rubin (LMR) -testien sekä entropia-arvon avulla. AIC-, BIC- ja SABIC-arvojen pienentyessä ryhmittelyratkaisun voidaan tulkita selittävän aineistoa yhä paremmin. VLMR- ja LMR-testit (Lo, Mendell & Rubin 2001) sen sijaan vertaavat peräkkäisiä ratkaisuja toisiinsa, jolloin merkitsevä p-arvo ($<0,05$) osoittaa, että profiilin lisääminen parantaa mallin sopivuutta ja tuottaa siis aineistoa paremmin selittävän ratkaisun. Entropia, joka lähenee arvoa 1 ($>0,70$), kertoo profiilien erottuvan hyvin toisistaan. Muita kriteerejä profiilien lukumäärää päätettäessä olivat myös saadun ratkaisun yksinkertaisuus (*parsimony*) sekä sen tulkittavuus ja sisällöllinen ja teoreettinen mielekkyys. Koska aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että sukupuoli saattaa selittää perfektionismiryhmitelyä – joskin vain vähän (tytöille oli todennäköisempää kuulua perfektionisteihin kuin ei-perfektionisteihin tai huolestuneisiin, Tuominen ym. 2021) – lisäsimme sukupuolen vielä malliin kovariaattina R3STEP-komennolla tarkastellaksemme, ennustaako sukupuoli profiilijäsenyyttä.

Seuraavaksi tarkastelimme, missä määrin erilaiset perfektionismiprofiilit ennustivat opiskeluun liittyviä stressitekijöitä sekä hallinta- ja selviytymiskeinoja. Mplus-ohjelman mixture-mallissa sovellettiin BCH-menetelmää (Bolck, Croon & Hagenaars 2004), jonka avulla saadaan profiilikohtaiset keskiarvot tutkittaville kriteerimuuttujille sekä niiden vertailu Waldin testillä (ks. Asparouhov & Muthén 2020). BCH-menetelmän etuna muihin vastaaviin verrattuna on se, että lisättäessä kovariaat-

teja tai ennustettavia muuttujia malliin, latenteissa luokissa ei juurikaan tapahdu siirtymiä.

Tulokset

Stressin kokeminen, hallintakeinot ja palautuminen koko aineistossa

Opiskelijat kokivat keskimäärin melko vähän sekä haastestressiä (ka.=4,91, kh=2,60) että haitta-

stressiä (ka.=4,40, kh=2,38), joskin ensin mainittua tilastollisesti merkitsevästi enemmän ($t=6,11$, $p < 0,001$). Keskiarvojen (ks. Taulukko 1) perusteella opiskelijat sovelsivat eri hallintakeinoja seuraavassa järjestyksessä tyypillisimmästä vähiten tyypilliseen: hyväksyminen, myönteinen tulkinta, suunnitelmallisuus, tunteiden purkaminen, aktiivinen käsitteleminen, etäisyydenotto, emotionaalinen tuki ja instrumentaalinen tuki.

TAULUKKO 1. Muuttujien korrelaatiot, keskiarvot (ka.) ja keskihajonnat (kh)

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Perfektio- nismi: pyrkimykset	-												
2. Perfektio- nismi: huolet	0,27***	-											
3. Haaste- stressi	0,08*	0,34***	-										
4. Haitta- stressi	0,05	0,35***	0,74***	-									
5. Aktiivinen käsittele- minen	0,08*	0,01	0,05	-0,01	-								
6. Suunnitel- mallisuus	0,18***	0,04	0,12**	0,07	0,51***	-							
7. Instrumen- taallinen tuki	0,05	-0,03	0,13**	0,20***	0,23***	0,34***	-						
8. Myönteinen tulkinta	-0,03	-0,15***	-0,08*	-0,10*	0,15***	0,21***	0,18***	-					
9. Hyväksy- minen	-0,05	-0,16***	-0,23***	-0,23***	0,06	0,02	-0,09*	0,46***	-				
10. Emotionaa- linen tuki	0,05	0,02	0,21***	0,25***	0,25***	0,32***	0,70***	0,09*	-0,20***	-			
11. Tunteiden purkaminen	0,07	0,02	0,16***	0,21***	0,29***	0,36***	0,61***	0,17***	-0,08*	0,66***	-		
12. Etäisyyden- otto	0,05	0,12**	0,20***	0,20***	0,17***	0,23***	0,32***	0,10**	-0,16***	0,41***	0,31***	-	
13. Palautu- minen	-0,11**	-0,24***	-0,51***	-0,46***	-0,07	-0,11**	-0,13***	0,16***	0,26***	-0,21***	-0,18***	-0,19***	-
ka.	3,88	3,08	4,91	4,40	3,13	3,32	2,42	3,54	4,15	2,79	3,19	2,97	2,48
kh	0,81	0,95	2,60	2,38	1,01	0,94	0,92	0,99	0,84	1,02	0,95	1,04	1,11

Huom. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Hallintakeinojen soveltamisen määrä ja määrän vaihtelu olivat sikäli systemaattista, että lähes jokaisen hallintakeinon kohdalla soveltamisen määrä erosi tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,05$) muista hallintakeinoista. Ainoastaan tunteiden purkamista ja aktiivista käsittelemistä opiskelijat sovelsivat keskimäärin yhtä paljon.

Haaste- ja häiätstressin korrelaatiot eri hallintakeinojen kanssa olivat varsin samankaltaiset. Vahvimmat positiiviset yhteydet olivat sekä ongelma- että tunnekeskeisiin hallintakeinoin (etäisyydenotto, emotionaalinen tuki, instrumentaalinen tuki ja tunteiden purkaminen), joilla kaikilla on myös tietynlainen sosiaalinen funktio: muihin ihmisiin tai aktiviteetteihin turvautuminen. Ainoa selkeä negatiivinen yhteys stressikokemuksilla oli hyväksymiseen; mitä enemmän opiskelija oli si-

nut tilanteen kanssa, sitä vähemmän hän koki stressiä ja päinvastoin. Tosin tämäkään yhteys ei ollut erityisen voimakas ($r = -0,23$ molempien stressikokemusten osalta). Palautuminen korreloi vahvan kielteisesti sekä haaste- että häiätstressin kanssa, ja se vastaavasti oli myös yhteydessä eri hallintakeinoin samalla tavoin kuin stressikokemukset mutta käänteisesti. Pieni poikkeama tästä oli merkitsevä positiivinen korrelaatio myönteisen tulkinnan kanssa.

Yliopisto-opiskelijoiden perfektionismiprofiilit

Päädyimme latenttien profiilianalyyysien perusteella neljän profiilin ratkaisuun. Vaikka AIC-, BIC- ja SABIC-arvot laskivat sitä mukaa, kun profiileja lisättiin, arvojen lasku kuitenkin pieneni neljän profiilin jälkeen (ks. Taulukko 2).

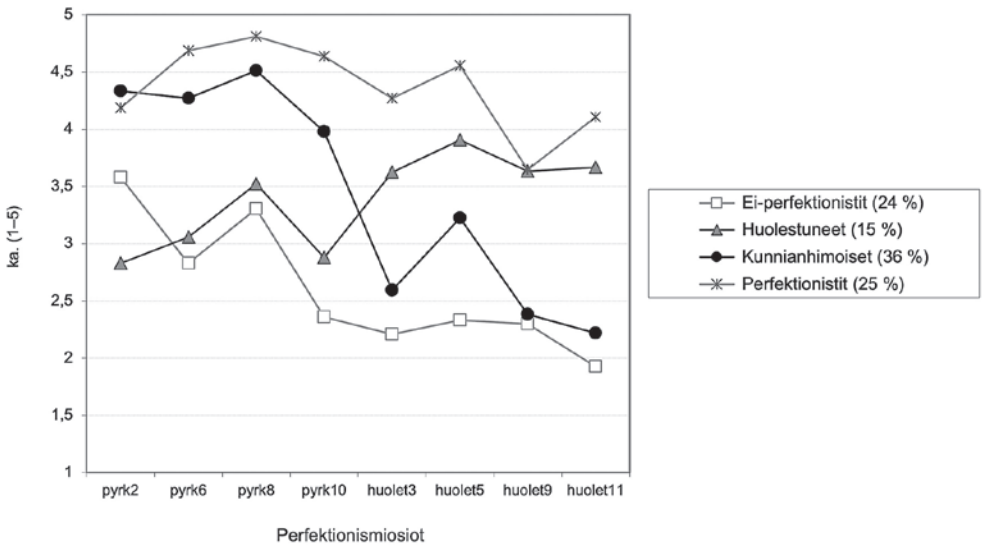
TAULUKKO 2. Latenttien profiilianalyyysien tilastolliset indeksit

k	AIC	BIC	SABIC	p_{VLMR}	p_{LMR}	Entropia	Ryhmiin koot
1	17325,968	17399,609	17348,804	–	–	–	737
2	16025,640	16140,705	16061,321	0,0000	0,0000	0,852	353, 384
3	15488,615	15645,103	15537,141	0,0195	0,0205	0,813	258, 253, 226
4	15058,495	15256,406	15119,866	0,0041	0,0044	0,845	179, 110, 264, 184
5	14834,016	15073,351	14908,233	0,4171	0,4225	0,836	97, 197, 99, 197, 147

Huom. k=latenttien profiilien määrä mallissa; AIC=Akaike information criterion; BIC=Bayesian information criterion, SABIC=otokoolla korjattu BIC; p_{VLMR} =Vuong-Lo-Mendell-Rubin-testi, p_{LMR} =Lo-Mendell-Rubin-testi.

Lisäksi neljän profiilin ratkaisun VLMR- ja LMR-testien merkitsevät p-arvot osoittivat, että uuden profiilin lisääminen tuotti aineistoa paremmin selittävän ratkaisun. Sen sijaan viiden profiilin ratkaisun VLMR- ja LMR-arvot osoittivat, että malli ei enää selittänyt aineistoa neljän profiilin ratkaisua paremmin. Myös entropia-arvo neljän profiilin ratkaisussa oli korkea (0,845), ja tämä ratkaisu olikin sekä tilastollisin kriteerein että tulkinnallisuuden ja sisällöllisen mielekkyyden kannalta sopivin.

Oheisessa kuviossa on havainnollistettu perfektionismiprofiilit (osioiden latentit keskiarvot profiileittain) ja taulukossa 3 ryhmien väliset erot perfektionismimuuttujissa. Yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa suurin ryhmä oli kunnianhimoiset ($N=264$, 36 % vastanneista), joiden profiilia luonnehti suhteellisen korkeat perfektionistiset pyrkimykset mutta matalat huolet. Seuraavaksi suurinta ryhmää ($N=184$, 25 % vastanneista) kuvasivat muihin verrattuna hyvin korkeat pyrkimykset



KUVIO. Yliopisto-opiskelijoiden perfektionismiprofililit

Huom. Perfektionistisia pyrkimyksiä mittaavat osiot: pyr2 = "Minulla on selkeät ja korkeat tavoitteet (esim. opiskelussani)", pyr6 = "Asetan tekemisilleni yleensä kovat tavoitteet ja standardit", pyr8 = "Odotan itseltäni paljon", pyr10 = "Minulla on voimakas tarve pyrkiä erinomaisuuteen". Perfektionistisia huolia mittaavat osiot: huolet3 = "Tuskin koskaan tunnen, että se mitä olen tehnyt, on tarpeeksi hyvää", huolet5 = "Olen usein huolestunut siitä, että en pysty täyttämään omia odotuksiani", huolet9 = "Saavutukseni yltyvät vain harvoin korkeisiin tavoitteisiini", huolet11 = "En ole juuri koskaan tyytyväinen aikaansaannoksiini".

ja niihin samanaikaisesti liittyvät huolet. Ryhmä nimettiin perfektionisteiksi, sillä määritelmänsä mukaisesti perfektionismi muodostuu nimenomaan korkeiden tavoitteiden ja huolien yhdistelmästä. Kolmannen ryhmän, ei-perfektionistien (N=179, 24 % vastanneista), profiilia luonnehti suhteellisen matalat perfektionistiset pyrkimykset ja hyvin matalat huolet. Sen sijaan viimeisen ryhmän profiilissa korostuivat keskimääräistä korkeammat huolet, vaikka perfektionistiset pyrkimykset olivat suhteellisen matalia. Tämä huolestuneiksi (N=110, 15 % vastanneista) nimetty ryhmä oli kuitenkin pienin. Multinomiaalisen logistisen regression perusteella sukupuoli ei ennustanut profiilijäsennyttä.

Perfektionismiprofilien yhteys stressikokemuksiin, hallintakeinoihin ja palautumiseen

Perfektionismiprofilien mukainen ryhmittely ennusti tilastollisesti merkitsevästi sekä haasteettä haittastressin kokemuksia (ks. Taulukko 3). Eniten haastestressiä kokivat perfektionistit, sen jälkeen huolestuneet ja sitten keskenään yhtä paljon ei-perfektionistit ja kunnianhimoiset. Haittastressiä kokivat eniten huolestuneet ja perfektionistit, ja heitä vähemmän mutta keskenään jälleen yhtä paljon haittastressiä kokivat ei-perfektionistit ja kunnianhimoiset.

Hallintakeinojen osalta kaikki perfektionismiryhmät sovelsivat eniten tilanteen hyväksyntää, myönteistä tulkintaa sekä suunnitel-

TAULUKKO 3. Perfektionismiprofiilien erot perfektionismi-, stressi- ja hallintakeinomuuttujissa (BCH-menetelmällä)

	1. Kunnianhimoiset		2. Perfektionistit		3. Ei-perfektionistit		4. Huolestuneet		Profiilien erot	χ^2	p
	ka.	kv	ka.	kv	ka.	kv	ka.	kv			
Perfektionismi:											
Pyrkimykset	4,33	0,03	4,63	0,03	2,93	0,05	2,97	0,06	1 > 3,4; 2 > 1,3,4	1498,94	< 0,001
Huolet	2,55	0,04	4,25	0,04	2,08	0,05	3,86	0,06	1 > 3; 2 > 1,3,4; 4 > 1,3	1687,14	< 0,001
Stressi:											
Haastestressi	4,42	0,18	6,15	0,21	4,17	0,22	5,42	0,25	2 > 1,3,4; 4 > 1,3	56,49	< 0,001
Haittastressi	3,94	0,16	5,72	0,19	3,94	0,21	5,33	0,25	2,4 > 1,3	67,82	< 0,001
Hallintakeinot:											
Aktiivinen käsitteleminen	3,19	0,07	3,22	0,09	3,16	0,09	2,80	0,11	1,2,3 > 4	11,77	0,008
Suunnitelmallisuus	3,44	0,06	3,44	0,08	3,13	0,08	3,08	0,09	1,2 > 3,4	19,23	< 0,001
Instrumentaalinen tuki	2,52	0,06	2,39	0,08	2,41	0,08	2,27	0,09	1 > 4	4,99	0,173
Myönteinen tulkinta	3,66	0,06	3,29	0,09	3,64	0,08	3,49	0,09	1,3 > 2	12,42	0,006
Hyväksyminen	4,23	0,05	3,97	0,08	4,30	0,06	4,08	0,08	1 > 2; 3 > 2,4	12,36	0,006
Emotionaalinen tuki	2,89	0,07	2,80	0,08	2,74	0,09	2,69	0,10	-	3,16	0,368
Tunteiden purkaminen	3,26	0,06	3,23	0,08	3,11	0,08	3,13	0,10	-	2,72	0,436
Etäisyydenotto	2,99	0,07	3,01	0,09	2,85	0,08	3,01	0,11	-	2,57	0,463
Palautuminen	2,72	0,09	2,11	0,10	2,89	0,10	2,61	0,14	1,3,4 > 2	36,10	< 0,001

Huom. ka.=keskiarvo, kv=keskivirhe. Keskiarvojen erot riskitasolla $p < 0,05$ (Waldin testi).

mallista toimintaa ja vähiten emotionaaliseen sekä instrumentaaliseen tukeen turvautumista. Tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä ilmeni hyväksymisessä, myönteisessä tulkinnassa, suunnitelmallisuudessa, aktiivisessa käsittelyssä ja instrumentaalisessa tuessa. Pareittain tarkasteltuna hyväksyminen ja myönteinen tulkinta olivat tyypillisempää kunnianhimoisille ja ei-perfektionisteille, kun taas suunnitelmallisuus oli tyypillisintä kunnianhimoisille ja perfektionisteille. Aktiivinen käsitteleminen oli huolestuneille vähemmän tyypillistä kuin muille ryhmille, jotka eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitse-

västi. Instrumentaalisen tuen hakeminen oli kunnianhimoisille tyypillisempää kuin huolestuneille, mutta muut ryhmät eivät eronneet toisistaan. Perfektionistit sen sijaan arvioivat palautuvansa opiskelun aiheuttamasta kuorimituksesta muita heikommin, mikä oli ainoa tilastollisesti merkitsevä ero palautumista koskevissa arvioissa.

Pohdinta

Tutkimuksemme ensimmäisenä tavoitteena on ollut selvittää, missä määrin yliopisto-opiskelijat kokivat etäopetukseen siirtymisen

seurauksena opintoihinsa liittyvää stressiä koronaviruspandemian alussa keväällä 2020, minkälaisin hallintakeinoin he pyrkivät tilanteesta selviämään sekä miten he kokivat palautuvansa opiskelun aiheuttamasta kuormituksesta. Opiskelijat kokivat keskimäärin enemmän haastestressiä (esimerkiksi aikapaineita ja työmäärään liittyvää kuormitusta) kuin haittastressiä (esimerkiksi turhan työn ja edistymättömyyden aiheuttamaa kuormitusta). Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että yliopisto-opiskelijat raportoivat enemmän stressiä oppilaitosten sulun aikana keväällä 2020 verrattuna pandemiaa edeltävään aikaan (Elmer ym. 2020).

Hallintakeinoista tyyppisimpiä olivat tutkimusessamme tilanteen hyväksyminen, myönteinen tilannetulkinta ja suunnitelmallinen toiminta. Muiden tukeen ja apuun turvauduttiin uuden tilanteen hallinnassa sen sijaan vähiten. Toisaalta pandemian alkuvaiheessa tilanne oli kaikille uusi, ihmiset eristäytyivät, eikä etänä toimivia verkostoja välttämättä ollut vielä saatavilla. Samaan aikaan Puolassa toteutetun tutkimuksen (Babicka-Wirkus, Wirkus, Stasiak & Kozłowski 2021) mukaan yliopisto-opiskelijoiden eniten käyttämiä hallintakeinoja olivat niin ikään tilanteen hyväksyminen ja suunnitelmallisuus mutta toisaalta myös emotionaalisen tuen hakeminen, joka ei suomalaisilla opiskelijoilla korostunut yhtä paljon.

Koronapandemian alkuvaiheen aiheuttama yleinen epävarmuus ja huoli, nopea siirtyminen uusiin opetus- ja opiskelutapoihin sekä itsenäisen työskentelyn lisääntyminen saattavat osaltaan selittää, miksi enemmistö opiskelijoista koki palautuneensa opiskelun aiheuttamasta kuormituksesta tavanomaista heikommin. Toisaalta osa koki palautuneensa jopa tavanomaista paremmin. Tämä voi johtua siitä, että osalle opiskelijoista etäopiskelu saattoi olla arjen muun järjestelyn näkökulmasta helpotus ja mahdollistaa esimerkiksi pidempiä yöunia sekä enemmän aikaa harrastuksille (ks. Vuorio ym. 2021). Poikkeustilanne ei siis suinkaan koskettanut kaikkia samalla tavoin. Myös erilaisten yksilöllisten tekijöiden, kuten perfekti-

nismin tai resilienssin, voi ajatella heijastuvan opiskelijoiden kokemuksiin ja erilaisiin tapoihin suhtautua poikkeustilanteeseen ja selviytyä siitä. Tässä tutkimuksessa eroja opiskelijoiden välillä havaittiinkin, kun stressikokemuksia, hallintakeinojen soveltamista ja palautumista tarkasteltiin perfektionismiprofileittain.

Tutkimuksen toisena tavoitteena on ollut selvittää, minkälaisia perfektionismiprofiileja yliopisto-opiskelijoilta voidaan tunnistaa. Tunnistamamme neljä perfektionismiprofiilia – kunnianhimoiset, perfektionistit, ei-perfektionistit ja huolestuneet – vastasivat hyvin oletuksiamme ja aiempien tutkimusten tuloksia (Lee & Anderman 2020; Ståhlberg ym. 2019; Wang ym. 2007). Suurinta ryhmää, kunnianhimoisia, luonnehti korkeiden tavoitteiden asettaminen ilman omiin suorituksiin liittyvää huolta tai voimakasta itsekriittisyyttä. Tämä varsin myönteinen ryhmä edusti yliopisto-opiskelijoiden tyyppisintä profiilia, johon kuului yli kolmannes opiskelijoista. Tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Ståhlberg ym. 2019). Myös toiseksi suurin ryhmä korosti korkeaa tavoitetasoa ja pyrkimystä erinomaisuuteen, mutta kyseisellä perfektionistien ryhmällä korkeisiin tavoitteisiin yhdistyivät myös omiin suorituksiin liittyvät huolet, kriittisyys ja tyytymättömyys. Koska neljännes opiskelijoista kuului tähän perfektionistien ryhmään, oli kahden ensimmäisen hyvin tavoitteellisen ryhmän osuus jopa 60 prosenttia yliopisto-opiskelijoista. Tulos tuntuu loogiselta ottaen huomioon yliopisto-opintojen selektiivisen ja vaativan luonteen.

Ei-perfektionistien ryhmään, jota kuvasivat matalat perfektionistiset pyrkimykset ja vähäiset huolet, kuului noin neljännes opiskelijoista. Sen sijaan huolestuneiden ryhmään, jota luonnehtivat keskimääräistä korkeammat huolet ja toisaalta matalammat pyrkimykset, kuului vain 15 prosenttia yliopisto-opiskelijoista. Tunnistamiemme perfektionismiryhmien suhteelliset osuudet vastaavat hyvin aiempaa sekä suomalaisessa (Ståhlberg ym. 2019) että amerikkalaisessa (Lee & Anderman 2020) yliopisto-kontekstissa tehtyä tutkimusta.

Huolestuneiden on havaittu olevan lukiolaisten tyyppillisin profiili (ks. Tuominen ym. 2021), kun taas tutkimuksemme yliopisto-opiskelijoilla kyseinen ryhmä oli pienin. Tämä saattaa johtua siitä, että yliopistossa opiskelijat ovat voineet valita opiskelualan omien intressiensä perusteella eikä kaikissa opinnoissa pärjäämisellä välttämättä ole heille yhtä suurta merkitystä kuin lukiolaisille. Lukiolaisilla sen sijaan voi olla enemmän painetta opiskella ja olla hyviä laajemmin eri oppiaineissa säilyttääksen jatko-opintomahdollisuutensa lisäten mahdollisesti lukiolaisten suorituksiin liittyviä huoliakin.

Keskeisimpänä tavoitteenamme oli tutkia, miten opiskelijoiden perfektionismiprofiilit ovat yhteydessä stressikokemuksiin, hallintakeinoihin ja opiskelun aiheuttamasta kuormituksesta palautumiseen. Ryhmät, joiden profiilissa korostuivat huolet – perfektionistit ja huolestuneet – kokivat esimerkiksi työmäärän ja edistymättömyyden kuormittavampina kuin muut opiskelijat. Opiskelijat, jotka korostivat korkeita tavoitteita – kunnianhimoiset ja perfektionistit – suosivat hallinta- ja selviytymiskeinoina aktiivista ja suunnitelmallista toimintaa. Tilanteen hyväksyminen tai sen tulkitseminen positiivisessa valossa olivat tyyppisiä hallintakeinoja kaikille, mutta erityisesti opiskelijoille, joilla oli vähän huolia (kunnianhimoisille ja ei-perfektionisteille). Yleisesti ottaen opiskelijat turvautuivat muiden tukeen ja apuun melko vähän, mutta neuvojen hakeminen muilta oli kuitenkin kunnianhimoisille tyyppillisempää kuin huolestuneille. Lisäksi perfektionistit arvioivat palautuvansa opiskelun aiheuttamasta kuormituksesta muita heikommin.

Oletuksemme stressikokemuksista piti sikäli paikkansa, että huolia korostaneet perfektionismiryhmät kokivat stressiä enemmän kuin muut, mutta ennakoimamme haaste- ja haittastressin suhteellinen painottuminen eri ryhmillä ei saanut tukea. Osin tätä saattaa selittää haaste- ja haittastressin selvästi epäoptimaalinen operationalisointi. Ongelma ei näin ollen välttämättä ole näiden stressityyppien

erottelussa sinänsä tai sen taustalla olevassa teoriassa, vaan siinä, miten stressityyppejä tutkimuksessa mitataan. Tulostemme nojalla stressityyppien empiirinen erottelu heijasti lähinnä opiskelussa tyyppillisten kahdenlaisten stressitekijöiden joukkoja, jotka eivät oletetun psykologisen funktion osalta kuitenkaan eronneet toisistaan. Osin syynä saattaa olla myös mittarin luonteesta (lista samankaltaisia vääntämiä) johtuva metodivarianssi eli sellainen osioiden ja faktoreiden vahva keskinäinen korreloituminen, joka ei palaudu pelkästään sisältöön. Jatkossa lieneekin syytä soveltaa operationalisointia, jossa ei a priori määritellä stressitekijöitä haaste- ja haittatyyppeihin, vaan määrittely perustuu vastaajan omaan arvioon (ks. Searle & Auton 2015).

Hallintakeinojen soveltamisen osalta eroja perfektionismiryhmien välillä oli vähemmän. Merkillepantavaa oli myös se, että kaikissa ryhmissä sovellettiin eniten tiettyjä (esimerkiksi hyväksyminen) keinoja ja vähiten toisia (esimerkiksi instrumentaalinen tuki). Tässä mielessä poikkeustilanne mahdollisesti yhdisti opiskelijoita enemmän kuin erotteli. Mittausajankohtana tilanne oli vielä uusi ja akuutti kaikille, ja opintoihin liittyvät rajoitustoimet kohdistuivat melko samanlaisina kaikkiin yliopisto-opiskelijoihin; tämä saattoi ohjata samankaltaisten hallintakeinojen käyttämiseen pandemian alkuvaiheessa. Siitä osoituksena voitaneen pitää myös tulosta, jonka mukaan vain perfektionistit erosivat muista ryhmistä palautumista koskevissa arvioissaan.

Tuloksia tulkittaessa on pidettävä mielessä tutkimuksen rajoitteet. Tutkimus perustui poikkileikkausaineistoon. Olisi tärkeää tutkia sekä pandemia-ajan stressikokemuksia että perfektionismin yhteyttä niihin seurantaaineistolla voidaksemme ymmärtää paremmin ilmiöiden välisiä yhteyksiä ja niiden muutoksia. Aineistomme on kerätty pandemian alussa. On mahdollista, että tulokset heijastelevat erityisesti pandemian alkuun liittyneitä, nopeallakin aikataululla tehtyjä muutoksia opiskelussa ja yliopistojen opetusjärjestelyissä, joten tulokset saattaisivat olla erilaisia

pandemian myöhemmässä vaiheessa. Myös aineiston naisvaltaisuus on saattanut vaikuttaa hieman tuloksiin, joskin lähinnä ehkä stressikokemusten ja palautumisen osalta, sillä esimerkiksi psyykkisen kuormittuneisuuden ja opiskelu-uupumuksen on todettu olevan yleisempää naisopiskelijoilla miehiin verrattuna (Parikka ym. 2021).

Vaikka hallintakeinojen mittarin lyhyttä versiota käytetäänkin paljon, eri keinoja mitataan siinä varsin kapeasti. Sisältöjen edustavuus on siis vääjäämättä hieman suppea, vaikka kahdesta osiosta muodostuneiden osa-alueiden sisäinen yhtenäisyys olikin varsin hyvä (pois lukien tunteiden purkaminen, jonka reliabilitteetti oli matalahko). Tutkimuksessamme tarkasteltiin yksilön itselleen asettamia tavoitteita ja odotuksia. Jatkossa olisi tärkeää huomioida myös muiden suunnalta koetut odotukset, sillä nimenomaan stressikokemusten kannalta ulkoisen paineen (uhka, johon on vaikea vaikuttaa) rooli voisi korostua pandemian kaltaisessa, sosiaalisesti eristävässä poikkeustilanteessa ja etenkin yhteydessä opiskeluhyvinvointiin (Kljajic ym. 2017).

Tuloksemme osoittavat, että opiskelijat saattavat kokea koronapandemian kaltaisen, kaikille uuden ja jo lähtökohtaisesti kuormittavan tilanteen eri tavoin. Tähän saattaa vaikuttaa muun muassa se, kuinka korkeita tavoitteita he asettavat ja miten he asennoituvat niiden saavuttamiseen. Havaintojemme perusteella yliopisto-opiskelijan huoli omista suorituksistaan ja tyytymättömyys niihin linkittyvät kokemuksiin opiskelutilanteen kuormittavuudesta ja heikkoon palautumiseen. Etenkin kovien tavoitteiden ja niitä koskevien huolten yhdistelmä vaikuttaa muodostavan riskitekijän opiskelijan hyvinvoinnille. Osa opiskelijoista saattaa siis olla alttiimpia etäopetuksen kielteisille seurauksille, minkä takia yksilöllisten erojen ymmärtäminen ja erilaisten opiskelijatyypin tunnistaminen on tärkeää.

Opiskelijoiden tavoitetasoa ja huolien kuormittavuutta olisi tärkeää arvioida paitsi pandemian tai jonkin vastaavan kriisin aiheuttaman poikkeustilanteen aikana myös sen jäl-

keen. Opiskelijoiden hyvinvointia saattaisi tukea vähäisempi suorituskeskeisyys, realististen tavoitteiden asettaminen ja omista saavutuksista iloitseminen. Yliopistoissa tulisi kiinnittää huomiota siihen, minkälaista ohjausta tai tukea opiskelijoille pandemian tai kriisin jälkeisenä aikana tarjotaan tavoitteiden asettamisen, omiin suorituksiin suhtautumisen ja jaksamisen suhteen. Esimerkiksi opintopsykologipalvelut voisivat olla tärkeässä asemassa.

Yliopistoissa olisi hyvä pohtia myös mahdollisuuksia tarjota opintoihin joustavia, henkilökohtaisia ratkaisuja, jotta erilaisten ja erilaisissa elämäntilanteissa olevien opiskelijoiden oppimista, opiskelua ja hyvinvointia voitaisiin tukea mahdollisimman hyvin. Eri tavoin motivoituneilla yliopisto-opiskelijoilla saattaa olla erilaisia toiveita opetuksen toteuttamisesta pandemian hellittäessä: heikosti motivoituneet ja kuormittuneet kaipaavat takaisin lähiopetukseen, kun taas myönteisesti motivoituneet toivovat voivansa jatkaa opintojaan etänä (Tuominen ym. 2022). Haettaessa joustoa ja yksilöllisiä ratkaisuja erilaisia etäopiskelun muotoja hyödyntämällä korostuu myös opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opintojen etenemisen aktiivinen seuranta yliopistojen taholta. Olisi tärkeää varmistaa, että opiskelijat pystyvät aidosti etenemään yksilöllisiä opintopolkujaan jäämättä yksin ja vaille tukea.

Viitteet

- ¹ Tutkimuksen ovat mahdollistaneet Itä-Suomen yliopiston (69271), Suomen Akatemian (347679, 316852) ja Suomen Kulttuurirahaston (00210454) tuki.
- ² Kyselytutkimusta mainostettiin kyseessä olevien yliopistojen tiedotuskanavilla, mutta pyyntöä osallistua tutkimukseen ei lähetetty opiskelijoille henkilökohtaisesti. Tarkkaa vastausprosenttia ei ole tästä syystä mielekäästä laskea.

Lähteet

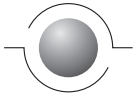
- Ashby, J. S. & Gnlika, P. B. 2017. Multidimensional perfectionism and perceived stress: Group differences and test of a coping mediation model. *Personality and Individual Differences* 119, 106–111. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.012>

- Asparouhov, T. & Muthén, B. 2020. Auxiliary variables in mixture modeling: Using the BCH method in Mplus to estimate a distal outcome model and an arbitrary second model. *Mplus Web Notes* 21. <http://www.statmodel.com/examples/webnote.shtml>. (Luettu 2.5.2023.)
- Babicka-Wirkus, A., Wirkus, L., Stasiak, K. & Kozłowski, P. 2021. University students' strategies of coping with stress during the coronavirus pandemic: Data from Poland. *PLOS ONE* 16 (7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255041>
- Biggs, A., Brough, P. & Drummond, S. 2017. Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. Teoksessa C. L. Cooper & J. C. Quick (toim.) *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*. New York, NY: John Wiley, 351–364.
- Binnewies, C., Sonnentag, S. & Mojza, E. J. 2009. Daily performance at work: Feeling recovered in the morning as a predictor of day-level job performance. *Journal of Organizational Behavior* 30 (1), 67–93. <https://doi.org/10.1002/job.541>
- Bolck, A., Croon, M. & Hagenaars, J. 2004. Estimating latent structure models with categorical variables: One-step versus three-step estimators. *Political Analysis* 12 (1), 3–27. <https://doi.org/10.1093/pan/mp001>
- Carver, C. S. 1997. You want to measure coping but your protocol' too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine* 4 (1), 92–100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6
- Carver, C. S. & Connor-Smith, J. 2010. Personality and coping. *Annual Review of Psychology* 61, 679–704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. 1989. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 56 (2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Cavanaugh, M. A., Boswell, W. R., Roehling, M. V. & Boudreau, J. W. 2000. An empirical examination of self-reported work stress among U.S. managers. *Journal of Applied Psychology* 85 (1), 65–74. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.1.65>
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M. & Winkworth, G. 2000. The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology* 47 (4), 437–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.4.437>
- Elmer, T., Mepham, K. & Stadtfeld, C. 2020. Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE* 15 (7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Flinchbaugh, C., Luth, M. T. & Li, P. 2015. A challenge or a hindrance? Understanding the effects of stressors and thriving on life satisfaction. *International Journal of Stress Management* 22 (4), 323–345. <https://doi.org/10.1037/a0039136>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. 1990. The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research* 14 (5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Gaudreau, P. & Thompson, A. 2010. Testing a 2x2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences* 48 (5), 532–537. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.031>
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. 1991. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology* 60 (3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Juntunen, H., Tuominen, H., Viljaranta, J., Hirvonen, R., Toom, A. & Niemivirta, M. 2022. Feeling exhausted and isolated? The connections between university students' remote teaching and learning experiences, motivation, and psychological well-being during the COVID-19 pandemic. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 42 (10), 1241–1262. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2135686>
- Kato, T. 2015. Frequently used coping scales: A meta-analysis. *Stress & Health* 31 (4), 315–323. <https://doi.org/10.1002/smi.2557>
- Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W. M. A., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S., Bastola, K., Brown, J. S. L. & Sourander, A. 2022. A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0>
- Kljajic, K., Gaudreau, P. & Franche, V. 2017. An investigation of the 2 x 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences* 57, 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.004>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Lee, Y. J. & Anderman, E. M. 2020. Profiles of perfectionism and their relations to educational outcomes in college students: The moderating role of achievement goals. *Learning and Individual Differences* 77. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101813>
- LePine, J. A., LePine, M. A. & Jackson, C. L. 2004. Challenge and hindrance stress: Relationships with exhaustion, motivation to learn, and learning performance. *Journal of Applied Psychology* 89 (5), 883–891. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.883>
- Lo, Y., Mendell, N. R. & Rubin, D. B. 2001. Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika* 88 (3), 767–778. <https://doi.org/10.1093/biomet/88.3.767>
- Marsh, H. W., Morin, A. J. S., Parker, P. D. & Kaur, G. 2014. Exploratory structural equation modeling: An integration of the best features of exploratory and confirmatory factor analysis. *Annual Review of Clinical Psychology* 10 (1), 85–110. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153700>

- Maslach, C. 2015. Burnout, psychology of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2. painos. Vol. 2, 929–932. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26009-1>
- Mauno, S., Hirvonen, R. & Kiuru, N. 2018. Children's life satisfaction: The roles of mothers' work engagement and recovery from work. *Journal of Happiness Studies* 19, 1373–1393. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9878-6>
- Mazzola, J. J. & Disselhorst, R. 2019. Should we be "challenging" employees? A critical review and meta-analysis of the challenge-hindrance model of stress. *Journal of Organizational Behavior* 40 (8), 949–961. <https://doi.org/10.1002/job.2412>
- Metallidou, P. & Stamovlasis, D. 2020. University students' perfectionistic profiles: Do they predict achievement goal orientations and coping strategies? *Journal of Educational and Developmental Psychology* 10 (2), 57–67. <https://doi.org/10.5539/jedp.v10n2p57>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. 2017. *Mplus: Statistical analysis with latent variables. User's guide (1998–2017)*. 8. painos. https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf. (Luettu 2.5.2023.)
- O'Connor, R. C. & O'Connor, D. B. 2003. Predicting hopelessness and psychological distress: The role of perfectionism and coping. *Journal of Counseling Psychology* 50 (3), 362–372. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.3.362>
- Parikka, S., Holm, N., Ikonen, J., Koskela, T., Kilpeläinen, H. & Lundqvist, A. 2021. KOTT 2021 -tutkimuksen perustulokset 2021. *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos*. <https://terveytemme.fi/kott/>. (Luettu 12.8.2022.)
- Rice, K. G. & Ashby, J. S. 2007. An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology* 54 (1), 72–85. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.72>
- Rice, K. G., Ashby, J. S. & Gilman, R. 2011. Classifying adolescent perfectionists. *Psychological Assessment* 23 (3), 563–577. <https://doi.org/10.1037/a0022482>
- Rice, K. G. & Lapsley, D. 2001. Perfectionism, coping, and emotional adjustment. *Journal of College Student Development* 42 (2), 157–168.
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E. & Tueller, S. 2014. The short form of the revised almost perfect scale. *Journal of Personality Assessment* 96 (3), 368–379. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.838172>
- Rice, K. G. & Slaney, R. B. 2002. Clusters of perfectionists: Two studies of emotional adjustment and academic achievement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 35 (1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069046>
- Searle, B. J. & Auton, J. C. 2015. The merits of measuring challenge and hindrance appraisals. *Anxiety, Stress, & Coping* 28 (2), 121–143. <https://doi.org/10.1080/10615806.2014.931378>
- Sironic, A. & Reeve, R. A. 2012. More evidence for four perfectionism subgroups. *Personality and Individual Differences* 53 (4), 437–442. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.003>
- Sonnentag, S. & Fritz, C. 2007. The recovery experience questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology* 12 (3), 204–221. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.204>
- Steed, L. B., Swider, B. W., Keem, S. & Liu, J. T. 2021. Leaving work at work: A meta-analysis on employee recovery from work. *Journal of Management* 47 (4), 867–897. <https://doi.org/10.1177/0149206319864153>
- Stoeber, J. & Otto, K. 2006. Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review* 10 (4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoeber, J. & Rambow, A. 2007. Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences* 42 (7), 1379–1389. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.015>
- Ståhlberg, J., Tuominen, H., Pulkka, A.-T. & Niemivirta, M. 2019. Maintaining the self? Exploring the connections between students' perfectionistic profiles, self-worth contingency, and achievement goal orientations. *Personality and Individual Differences* 151, 109495. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.07.005>
- Ståhlberg, J., Tuominen, H., Pulkka, A. & Niemivirta, M. 2021. Students' perfectionistic profiles: Stability, change, and associations with achievement goal orientations. *Psychology in the Schools* 58 (1), 162–184. <https://doi.org/10.1002/pits.22444>
- Suomen virallinen tilasto 2022. *Opiskelijat ja tutkinnot*. Helsinki: Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/julkaisu/ckg66hse81qxg0109v9q3kc0b>. (Luettu 13.8.2022.)
- Tuominen, H., Kuusi, A., Pulkka, A.-T., Tapola, A. & Niemivirta, M. 2021. Täydellisytyen pyrkimistä ja huolta omista suorituksista? Lukiolaisten perfektionismi ja opiskeluyhyvinvointi. *Kasvatus* 52 (2), 209–222. <https://doi.org/10.33348/kvt.111445>
- Tuominen, H., Pikkariainen, P., Hirvonen, R., Juntunen, H., Viljaranta, J. & Niemivirta, M. 2022. Yliopisto-opiskelijoiden motivaatioprofiilit koronapandemian aikana ja toiveet opetuksen toteuttamisesta jatkossa. *Kasvatus* 53 (5), 547–552. <https://doi.org/10.33348/kvt.122723>
- Vermunt, J. K. & Magidson, J. 2002. *Latent class cluster analysis*. Teoksessa J. A. Hagenaars & A. L. McCutcheon (toim.) *Applied latent class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 89–106.
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J. & Miettunen, A. 2021. Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. *Raportit ja selvitykset 2021:4*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/etaopetuksen-tilannekuva-koronapandemiassa-vuonna-2020>. (Luettu 13.8.2022.)
- Wang, K. T., Slaney, R. B. & Rice, K. G. 2007. Perfectionism in Chinese university students from Taiwan: A study of psychological well-being and achievement motivation. *Personality and Individual Differences* 42 (7), 1279–1290. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.006>

- Wang, K. T., Permyakova, T. M. & Sheveleva, M. S. 2016. Assessing perfectionism in Russia: Classifying perfectionists with the short almost perfect scale. *Personality and Individual Differences* 92, 174–179. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.044>
- Zijlstra, F. R. H. & Sonnentag, S. 2006. After work is done: Psychological perspectives on recovery from work. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 15 (2), 129–138. <https://doi.org/10.1080/13594320500513855>

Saapunut toimitukseen: 14.4.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 9.11.2022



PIIA NÄYKKI – TUULA NOUSIAINEN – EMILIA AHLSTRÖM – HELY INNANEN
– ANNE MARTIN – JOHANNA KAINULAINEN – TOMMI MÄKINEN

Etäopiskelun kuormittavuus- ja voimavaratekijät: Opettajaopiskelijoiden kokemuksia covid-19-pandemian ajalta

Näykki, Piia – Nousiainen, Tuula – Ahlström, Emilia – Innanen, Hely – Martin, Anne – Kainulainen, Johanna – Mäkinen, Tommi. 2023. ETÄOPIKSELUN KUORMITTAVUUS- JA VOIMAVARATEKIJÄT: OPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA COVID-19-PANDEMIAN AJALTA. Kasvatus 54, 23–39.

Tutkimuksessa tarkastellaan opettajaopiskelijoiden kokemuksia kuormittavuus- ja voimavaratekijöistä covid-19-pandemiasta seuranneen etäopetusjakson aikana sekä kuormituksen ja voimavarojen välistä yhteyttä. Tutkimusaineisto kerättiin etäopetusjakson aikana tammikuussa 2022 verkkokyselyllä (N=76). Vastaajista suurin osa (74 %) oli toisen vuoden opiskelijoita, jotka olivat opiskelleet siihenastiset opettajaopintonsa koronapandemian aikana etäopetuksessa. Monimenetelmäisen tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajaopiskelijat kokivat kuormittuneisuutta eli uupumusta ja ahdistusta. Lisäksi naiset kokivat miehiä enemmän sekä ahdistusta että uupumusta. Tutkimuksessa tarkasteltiin kuormituksen ja voimavarojen välistä yhteyttä ja huomattiin, että resurssienhallintastrategioista ajan ja opiskelu ympäristön hallinta sekä vaivannäön säätely olivat kohtalaisesti yhteydessä opiskelun ulottuvuuksien kanssa. Laadullisen analyysin tulokset avoimista kysymyksistä syventävät analyysia tuoden esille tekijöitä, jotka kuormittivat opettajaopiskelijoita, mutta myös tekijöitä, jotka opiskelijat kokivat voimavaroikseen covid-19-pandemian aikaisessa etäopiskelussa. Opettajankoulutus voi olla keskeisessä roolissa tarjoamalla opettajaopiskelijoille tukea voimavarojen vahvistamiseen myös poikkeusaikana, esimerkiksi mahdollistamalla yhteisön muodostumisen, aktiivisen toiminnan ja informaalin kohtaamisen.

Asiasanat: covid-19, etäopiskelu, kuormittavuus, opettajankoulutus, opiskeluinto, resurssienhallinta, voimavarat

Johdanto

Covid-19-pandemiasta seurannut etäopetusjakso oli pitkä korkeakouluopinnoissa kesken kevääseen 2022 mennessä yhteensä kaksi vuotta. Se sisälsi paikkakunnasta ja opetuksen toteutuksesta riippuen hieman eripituisia lähi-, hybridi- ja etäopetuksen jaksoja. Opiskelijoiden kokemuksia koronapandemian aikana toteutetusta etäopetuksesta on tutkittu sekä suomalaisissa (ks. mm. Mäkipää, Hildén & Samulin 2022; Salmela-Aro, Upadyaya, Ronkainen & Hietajärvi 2022) että kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. esim. Mudenda ym. 2020). Suomalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että opiskelijat eri koulutusasteilla ovat olleet uupuneita (Salmela-Aro ym. 2022) ja kokeneet erityisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai sen puutteeseen liittyviä haasteita (Mäkipää ym. 2022; Toivonen, Juutinen, Sjöblom, Oksanen & Mäkipää 2022). Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi oli tosin herättänyt huolta jo ennen koronapandemian aikaisia rajoituksia. Terveiden ja hyvinvointilaitoksen toteuttaman (Parikka ym. 2022) korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen mukaan 56 % opiskelijoista on kokenut psyykkistä kuormittuneisuutta kasvavissa määrin ennen koronapandemiaa: ahdistus, masennus ja ulkopuolisuuden tunne ovat haastaneet opiskelijoiden arkea.

Opettajankoulutus on tunnistettu yhdeksi aloista, joilla on esiintynyt lisääntyvässä määrin jaksamisen haasteita, kuormittuneisuutta, uupumusta ja riittämättömyyden tunteita (Caires, Almeida & Vieira 2012; Näykki, Ahonen, Järvenoja & Pyhältö 2019). Muun muassa Reichl, Wach, Spinath, Brünken ja Karbach (2014) ovat tuoneet esiin, että lähes puolet opintojen alkuvaiheessa olevista opettajaopiskelijoista kokee uupumusta henkisen paineen ja suuren työmäärän vuoksi. Tämän tutkimuksen kohderyhmäksi valitut opettajaopiskelijat ovat aloittaneet yliopisto-opintonsa ja opiskelleet lähes koko opintojensa ajan koronapandemian aikaisessa etäopetuksessa. Opettajaopiskelijoiden kokemukset ovat mer-

kityksellisiä, sillä opiskelijaroolin rinnalla he tarkastelevat opetusta ja oppimista tulevina opettajina. He tarvitsevat valmiuksia voimavarojen tukemiseen myös tulevassa opetustyössään.

Aiheen ajankohtaisuudesta huolimatta opettajaopiskelijoiden kokemuksia pandemia-ajan kuormittuneisuudesta ja voimavaroista on tutkittu suomalaisen opettajankoulutuksen kontekstissa vain vähän (Lavonen & Salmela-Aro 2022; Mäkipää ym. 2022). Tästä syystä on tärkeää tarkastella opiskelijoiden kokemuksia voimavaroistaan ja kuormittuneisuudestaan ajanjaksona, jolloin lähiopetusta rajoitettiin ja selvittää, miten valmiuksia toimia sekä voida paremmin – myös erilaisten kriisien aikana – voitaisiin tukea (Aulén, Pakarinen, Feldt & Lerkkanen 2021; Reich, Zautra & Hall 2010).

Yksi tapa tarkastella voimavaroja ja vaatimuksia on JR-D-malli, joka on kehitetty organisaatiokontekstiin (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001). Sitä on sovellettu myös korkeakouluopiskelijoiden voimavarojen ja vaatimusten tarkasteluun (Lesener, Santiago Pleiss, Guys & Wolter 2020). Tässä monimenetelmäisessä tutkimuksessa opiskelijoiden voimavaroina etäopetuksen tilanteissa tarkastellaan opiskeluintoa (Salmela-Aro & Upadyaya 2012; Salmela-Aro ym. 2022), oppimisen itsesäätelyn strategisia taitoja, erityisesti resurssienhallintastrategioita (Pintrich 1989) ja teknologiaorientoituneisuutta (Valtonen ym. 2021). Kuormittuneisuuden kokemukset on puolestaan määritelty JR-D-mallin mukaisesti vaatimuksiksi, ja niiden osalta tarkastellaan erityisesti opiskelijoiden uupumus- ja ahdistuskokemuksia. Edellä mainitut tekijät on valittu tarkastelun kohteiksi, jotta saataisiin mahdollisimman kokonaisvaltainen näkemys opiskelijoiden kokemuksista vaatimuksineen ja voimavaroineen.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiseksi opettajaopiskelijat arvioivat kuormittuneisuutensa covid-19-pandemiasta seuranneen etäopetusjakson aikana?
2. Mitkä tekijät ovat lisänneet opettajaopiskelijoiden kuormittuneisuutta?

3. Millaisiksi opettajaopiskelijat arvioivat voimavaransa covid-19-pandemiasta seuranneen etäopetusjakson aikana?
4. Mitkä tekijät ovat lisänneet opettajaopiskelijoiden voimavaroja?
5. Miten kuormittuneisuus ja voimavarat ovat yhteydessä toisiinsa?

Kuormittuneisuuden kokemukset vaatimustekijöinä

Opettajaopiskelijoiden kuormittuneisuutta on tutkittu ennen koronapandemia-aikaa. Haasteita jaksamiselle ovat aiheuttaneet muun muassa epävarmuus omasta osaamisesta akateemisten taitojen (ks. esim. Zhang, Gan & Cham 2007) ja tulevaisuuden opettajuuden suhteen (ks. esim. Chaplain 2008; Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini 2017). Opettajaopiskelijoiden on todettu myös kokevan ajankäytön suunnittelun ja resurssienhallinnan haasteita (ks. esim. Meister & Melnick 2003).

Tutkimukset covid-19-pandemiasta johduneen etäopetuksen aikana kertovat yleisesti kasvaneista hyvinvoinnin haasteista – esimerkiksi stressikokemuksista, ahdistuksesta ja masennuksesta (Saravanan, Mahmoud, Elshami & Taha 2020). Koronapandemian seurauksena käynnistettyä etäopetusta toteutettiin erilaisin tavoin, mutta yhdistäviä tekijöitä ovat olleet muun muassa fyysisen läsnäolon puuttuminen, vähäisempi informaalin ja spontaanin vuorovaikutuksen mahdollisuus sekä sosioemotionaalisen kohtaamisen haasteet (Bauters ym. 2021; Ismailov & Laurier 2021). Tutkimukset ovat korostaneet opiskelijoiden eristäytyneisyyden ja yksinäisyyden kokemusta etäopetuksessa johtuen vähäisistä kasvokkaisista kohtaamisista sekä muiden opiskelijoiden että opettajien kanssa (Puljak ym. 2020). Teknologiavälitteinen vuorovaikutus on koettu myös haastavammaksi ja monimutkaisemmaksi kuin vuorovaikutus kasvokkaisen opetuksen tilanteissa (Amir ym. 2020; Radu, Schnakovszky, Herghelegiu, Ciubotariu & Cristea 2020). Kontaktien vähäisyys on huolenaihe,

koska sosiaalistumista vahvistavien rutiinien ja yhteisöllisyyden puuttuminen vaikuttavat myös opintojen etenemiseen ja ammatilliseen kehittymiseen (UNESCO 2020).

Opettajaopiskelijat ovat kokeneet etäopiskelussa keskittymiskyvyn ja oppimismotivaation ylläpitämisen (Cengizhan 2021; Tarchi, Brante, Jokar & Manzari 2022) sekä ajanhallinnan haasteita (Cengizhan 2021). Myös etäluentojen työmäärä on koettu suureksi (Mäkipää ym. 2022). Lisäksi opettajaopiskelijat ovat kokeneet vuorovaikutuksellisen etäoppimisympäristön luomisen ja ylläpitämisen haasteina (Tarchi ym. 2022). Esimerkiksi suurin osa Cengizhanin (2021) haastattelututkimukseen osallistuneista opettajaopiskelijoista kertoi unohtuvansa etäopetustilanteiden aikana sosiaaliseen mediaan, ystävien kanssa viestittelyyn, verkko-ostoksille tai pelaamiseen. Tulevaisuuden epävakaus aiheutti niin ikään psyykkisiä negatiivisia vaikutuksia, jotka vaikuttivat negatiivisesti opintojen suunnitteluunkin (Cengizhan 2021). Myös Barrot, Llenares ja del Rosarion (2021) tutkimuksessa opiskelijat pitivät covid-19-pandemian aikana etäopiskelua kuormittavana tekijänä erilaisia opiskeluympäristöön liittyviä elementtejä, kuten häiriötekijöitä kotona, opiskelujen itseenäistä aikataulutusta tai vaikeuksia täyttää opintosuoritusten vaatimuksia.

Opiskeluinto, oppimisen itsesäätelytaidot ja teknologiaorientoituneisuus voimavartekijöinä

Tässä artikkelissa voimavaroihin liittyviksi pääkäsitteiksi on valittu 1) opiskeluinto, joka sisältää uppoutumisen, omistautumisen ja energisyyden (Salmela-Aro 2018; Salmela-Aro & Upadyaya 2012; Salmela-Aro ym. 2022; Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014), 2) oppimisen itsesäätelyn strategiset taidot, erityisesti resurssienhallintastrategiat (Pintrich 1989; Zimmerman 2002) ja 3) teknologiaorientoituneisuus (Barrot ym. 2021; Mehrvarz, Heidari, Farrokhnia & Noroozi 2021; Valtonen ym.

2021). Nämä tekijät on valittu tutkimuksen pääteemoiksi, koska niiden avulla on tavoitteena tarkastella voimavarojen eri ulottuvuuksia etäopiskelun kontekstissa.

Opiskeluinto on keskeinen oppimista ylläpitävä voimavara, jolla tarkoitetaan positiivisia emotionaaliseen, kognitiiviseen ja toiminnalliseen opiskeluun liittyviä osa-alueita: opiskeluun uppoutumista, omistautumista ja energisyyttä (Salmela-Aro & Upadaya 2012). Opiskelija, jolla on opiskeluintoa, on opiskeluun sitoutunut ja suhtautuu opiskeluun myös myönteisesti ja tavoitteellisesti (Salmela-Aro 2018). Opiskeluinnon on havaittu olevan yhteydessä myös opiskelun sujuvuuteen ja opiskelijan hyvinvointiin (Salmela-Aro 2011).

Oppimisen itsesäätely on omaa oppimista ohjaava prosessi, jolla viitataan paitsi taitoon säädellä tiedollista toimintaa myös keinoihin arvioida, suunnata ja säädellä motivaatiota ja tunteita (Boekaerts 2011; Zimmerman & Schunk 2008). Itsesäätelyn tarve korostuu haaste- ja kuormitustilanteissa (Hadwin, Sukhawathanakul, Rostampour & Bahena-Olivares 2022). Tästä syystä on todennäköistä, että koronapandemiasta seurannut etäopetuksen ajanjakso on korostanut entistä vahvemmin itsesäätelytaitojen merkitystä. Esimerkiksi Chandran (2020) mukaan opiskelijat säätelivät tunteitaan pyrkimällä etäännyttämään itseään tylsistymisestä ja masentavista ajatuksista, jotta he selviäisivät koronapandemiatilanteen negatiivisilta vaikutuksilta. Etäopiskelun kuormitustekijöiden hallinnassa opiskelijoiden on tunnistettu hyödyntävän oppimisen itsesäätelyn strategioita, joista eniten käytettyjä ovat olleet muun muassa avun hakeminen, resurssien-, ajan- ja oppimisympäristön hallinta sekä teknologisen osaamisen lisääminen (Barrot ym. 2021).

Teknologiaorientoituneisuuden rooli on korostunut etäopetusaikana. Siihen kytkeyty paitsi opinnoissa myös vapaa-ajalla hankittu digitaalinen osaaminen (Martzoukou, Fulton, Kostagiolas & Lavranos 2020; Mehrvarz ym. 2021). Digitaaliseksi osaamiseksi voidaan määritellä digitaalisten työkalujen, alustojen ja

ympäristöjen käytössä tarvittavat tiedot ja taidot, mutta myös tiedot ja taidot, joita tarvitaan tukemaan opintoihin sitoutumista, oppimista ja hyvinvointia digitaalisissa ympäristöissä (Greenhow, Lewin & Willet 2021).

Opiskelijoiden digitaalisilla taidoilla on todettu olevan merkitystä sekä opinnoissa suoriutumiseen (Bergdahl, Nouri, Fors & Knutsson 2020; Mehrvarz ym. 2021) että hyvinvointiin (Dinu ym. 2022; Kumpikaité-Valiüniené, Aslan, Duobiené, Glińska & Anandkumar 2021; Wang, Zhang, Wang & Li 2021). Digitaalinen osaaminen esimerkiksi vähentää kognitiivista kuormitusta kriisiaikana, mikä puolestaan voi suojella uupumukselta (Wang ym. 2021). Myös sosiaalinen näkökulma on noussut esiin: teknologian sosiaaliin ulottuvuuksiin kytkeytyvän kompetenssin on todettu vähentävän stressiä (Kumpikaité-Valiüniené ym. 2021), ja digitaalisella itsevarmuudella on havaittu olevan yhteys vähäisempiin yksinäisyyden kokemuksiin etäopetusaikana (Dinu ym. 2022). Opiskelijoiden kokemus verkko-opetuksen hyödyistä vaikuttaa lisääntyneen pandemia-aikana (Lin 2021), mutta samalla erityisesti teknologiavälitteisen opetuksen vuorovaikutuksen puutteiden aiheuttama tyytymättömyys on pysynyt samana – tai jopa kasvanut – etäopetusajan jatkuessa (Lin 2021).

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskonteksti, osallistujat ja aineistonkeruu

Tutkimus toteutettiin monimenetelmäisen orientaation mukaisesti (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson 2003) hyödyntäen sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Tutkimusaineisto kerättiin luokan- ja erityisopettajaopiskelijoille suunnatun, etäopetuksena toteutetun opintojakson yhteydessä. Opintojakso nähtiin sopivana kontekstina, sillä sille osallistui saman viikon aikana suuri osa alkuvaiheen opiskelijoita ja kyselyn aihe sopi luontevasti opintojakson teemoihin. Opiskelijat vastasivat suomenkieliseen verkkokyselyyn opintojakson viimeisellä tapaamiskerralla

tammikuussa 2022. He saivat ennen kyselyyn vastaamistaan opintojakson verkko-oppimisympäristön kautta tutustuttavakseen tutkimustiedotteen ja tietosuojailmoituksen, ja heiltä pyydettiin erillisellä verkkolomakkeella suostumus tiedotteen mukaiseen kyselyvastausten tutkimuskäyttöön. Vastaaminen oli vapaaehtoista, ja suostumus oli mahdollista perua milloin tahansa.

Opintojaksolle ilmoittautuneista 100 opiskelijasta 76 (76 %) vastasi kyselyyn ja antoi suostumuksensa vastausten käyttöön tutkimuksessa. Suurin osa (74 %) kyselyyn vastanneista oli toisen vuoden opiskelijoita. Toisen vuoden opettajaopiskelijat valittiin tutkimuksen kohderyhmäksi, koska he ovat aloittaneet opintonsa covid-19-pandemian aikana ja heillä oli kokemusta etäopiskelusta kahden lukuvuoden ajalta. Vastaajista 61 (80,3 %) oli naisia ja 15 (19,7 %) miehiä, ja heistä 62 (81,6 %) opiskeli luokanopettajaksi ja 14 (18,4 %) erityisopettajaksi. Osallistujien keskimääräinen ikä oli 22,8 vuotta.

Verkkokysely sisälsi sekä määrällisiä että avoimia kysymyksiä. Määrällisen kyselyaineiston (N=76) tavoitteena oli muodostaa yleiskuva osallistujien kuormittuneisuudesta (ahdistus ja uupumus) ja voimavaroista (opiskeluinto, resurssienhallinta ja teknologiaorientoituneisuus) sekä niiden mahdollisista keskinäisistä yhteyksistä ja yhteyksistä taustatekijöihin (ikä, sukupuoli, opiskeluala). Avointen kysymysten laadullinen teemoittelu puolestaan mahdollisti tarkemman ymmärryksen saamisen kuormituksen ja voimavarojen taustalla olevista tekijöistä.

Analyysi

Tutkimuksessa käytetyt muuttujat esitetään liitteessä olevassa taulukossa. Vaatimukseksi määriteltyä kuormittuneisuutta selvitettiin kahden MED NORD -kyselystä (Lonka ym. 2008) poimitun osa-alueen eli uupumuksen (esimerkiksi ”tunnen olevani aivan puhki”) ja ahdistuksen (esimerkiksi ”tehtävät, määräajat ja kova kilpailu stressaavat minua”) kautta. MED NORD -kyselyn validiteetti ja reliabili-

teetti on todettu eri alojen korkeakouluopiskelijoihin ja väitöskirjatutkijoihin kohdistuvissa tutkimuksissa suomalaisessa ja pohjoismaisessa kontekstissa (Lonka ym. 2008; Lonka, Ketonen, Vekkaila, Cerrato Lara & Pyhältö 2019; Näykki ym. 2019). Mittarin reliabiliteetin tarkastelussa havaittiin osamittarien Cronbachin alfan arvojen (ks. Liite) olevan tässä tutkimuksessa erittäin lähellä aiempien tutkimusten arvoja.

Voimavaraksi määriteltyä opiskeluintoa mitattiin Schoolwork engagement inventory (EDA) -mittarilla, joka on validoitu useissa suomalaisten nuorten, nuorten aikuisten ja yliopisto-opiskelijoiden kanssa toteutetuissa tutkimuksissa (Salmela-Aro & Upadyaya 2012; Salmela-Aro ym. 2022; Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014). Mittari koostui kolmesta opiskelunnon ulottuvuudesta: energiasta (esimerkiksi ”opiskellessani tunnen itseni tarmokkaaksi”), omistautumisesta (esimerkiksi ”olen innoissani opiskelusta”) ja opiskeluumusta (esimerkiksi ”olen uppoutunut opiskeluuni”).

Toisen tässä tutkimuksessa voimavaraksi määrittelyn ulottuvuuden, oppimisen itsesääntelyn resurssienhallinnan tarkastelussa sovellettiin MSLQ-mittaria (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1993). MSLQ-mittaria on hyödynnetty myös monissa aiemmissa suomalaisia opettajaopiskelijoita koskevissa tutkimuksissa (esim. Häkkinen ym. 2020; Näykki ym. 2019; Valtonen ym. 2021). Tässä tutkimuksessa käytettiin kolmea resurssienhallinnan osamittaria: ajan ja opiskelu ympäristön hallinta (esimerkiksi ”käytän tehokkaasti opiskeluuni varaamani ajan”), vaivannäön säätely (esimerkiksi ”pystyn viemään aloittamani työn loppuun asti silloinkin, kun aihe on tylsä ja vähemmän kiinnostava”) sekä avun hakeminen (esimerkiksi ”jos en ymmärrä käsiteltyä asiaa, pyydän apua opiskelukavereiltani”).

Voimavaramuuttujien luotettavuustarkastelussa useimpien osamittarien Cronbachin alfan arvot (ks. Liite) vastasivat alkuperäisiä mittareita. Ainoastaan Vaivannäön säätely -osamittarissa arvo jäi selvästi matalammaksi, vaikka siitä poistettiin reliabiliteettitarkastelun yh-

teydessä yksi, mahdollisesti monitulkintaiseksi osoittautunut väittämä.

Teknologiaorientoituneisuutta (ks. Liite) selvitettiin neljällä väittämällä, jotka muotoiltiin aiempien tutkimusten (mm. Valtonen ym. 2021) pohjalta. Väittämässä kysyttiin, 1) missä määrin uusien teknologioiden kokeileminen ja käyttäminen oli vastaajasta innostavaa vapaa-ajalla ja 2) opiskelussa, 3) seurasiiko vastaaja aktiivisesti uuden teknologian kehitystä sekä 4) miten tuttua verkko-opiskelu oli vastaajalle ennen covid-19-etäopetusta. Väittämät kohdistuivat sekä opiskelu- että vapaa-aikaan, sillä myös vapaa-ajan toiminnan on todettu olevan yhteydessä digitaaliseen osaamiseen ja siten opinnoissa suoriutumiseen (Martzoukou ym. 2020; Mehrvarz ym. 2021).

Kaikissa väittämässä käytettiin samaa, kuusiportaista asteikkoa (1=vahvasti eri mieltä, 6=vahvasti samaa mieltä), ja yksittäiset väittämät yhdistettiin analyysia varten kutakin osamittaria edustaviksi keskiarvomuuttujiksi. Tilastolliset analyysit toteutettiin SPSS Statistics 26 -ohjelmalla. Analyyseissa tarkasteltiin kuormitukseen ja voimavaroihin liittyvien muuttujien välisiä korrelaatioita sekä vertailtiin eri ryhmiä kyseisten muuttujien suhteen. Jakaumien normaaliuden tarkastelun perusteella analyyseissä käytettiin parametrittomia testejä (Spearmanin rho ja Mann-Whitneyn U-testi). Tulosten raportoinnissa käytettiin korrelaation voimakkuuden tulkintaan Evansin (1996) viisiportaista jaottelua erittäin heikkoon ($r < 0,2$), heikkoon ($r = 0,2 - 0,39$), kohtalaiseen ($r = 0,4 - 0,59$), vahvaan ($r = 0,6 - 0,79$) ja erittäin vahvaan ($r \geq 0,8$) korrelaatioon.

Kyselyn avoimissa kysymyksissä opiskelijoita pyydettiin kertomaan omin sanoin, millaiset tekijät he ovat kokeneet kuormittaviksi pandemiasta seuranneen etäopetuksen aikana ja millaisia keinoja he ovat hyödyntäneet voimavaroina ja kuormituksesta palautumisen tukena. Kuormittavia tekijöitä koskevaan kysymykseen vastasi 75 (98,7 %) ja kuormituksesta palautumista koskevaan kysymykseen 73 (96,1 %) kaikista 76 vastaajasta. Avoimet vastaukset analysoitiin laadullisen teoriaoh-

jaavan sisällönanalyysin avulla. Analyysissa tiivistettiin aineistoa kategorioihin systemaattisen koodaus- ja teemoitteluprosessin kautta, jota asetetut tutkimuskysymykset ohjasivat (Schreier 2014). Kategoriat eivät olleet toisiaan poissulkevia, vaan yhdessä kirjallisessa vastauksessa saattoi olla kuvauksia kuormitus- tai voimavaratekijöistä, joita teemoiteltiin useamman kategorian alle.

Laadullisen analyysin luotettavuutta varmistettiin monivaiheisesti. Ensimmäinen kirjoittaja (Näykki) teki ensin teoriaohjaavan analyysin, josta muodostui koodausrunko. Hän perehtyi opiskelijoiden vastauksiin ja teemoitelti samansisältöisiä vastauksia yhdistävän kategorian alle. Tämän jälkeen kaksi tutkimusavustajaa, joille aineisto ei ollut ennestään tuttu, tekivät koodausrunгон avulla itsenäisesti riippumattoman rinnakkaiskoodauksen, ja tästä laskettiin koodauksen prosentuaalinen yhteneväisyys. Rinnakkaiskoodauksen tehneet tutkimusavustajat tarkastelivat yhdessä artikkelin ensimmäisen kirjoittajan kanssa vastauksia, joiden alakategoriasta he olivat eri mieltä; he kävivät näistä kohdista tarkan merkitysneuvottelun (ks. Taulukko 2), jonka jälkeen he vahvistivat päätöksensä kategoriasta. Prosessin yhteydessä muodostui myös yksi uusi kategoria koodausrunkoon. Analyysin lopuksi laskettiin frekvenssi eli kuinka usein kategorioihin liittyviä teemoja mainittiin ja merkittiin myös kunkin kategorian prosentuaalinen osuus vastaajista.

Tulokset

Opettajaopiskelijoiden arviot kuormittuneisuudestaan

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski opettajaopiskelijoiden arvioita kuormittuneisuudestaan covid-19-pandemiasta seuranneen etäopetusjakson aikana. Opettajaopiskelijat kokivat etäopetusajana keskivahvaa uupumusta (ka.=3,03) ja ahdistusta (ka.=3,43). Opiskelijan iän ja ahdistuksen välillä oli heikko negatiivinen korrelaatio ($r = -0,26$; $p < 0,05$), eli vanhemmat opiskelijat raportoivat hieman

vähemmän ahdistusta kuin nuoremmat (Ks. Liite.) Uupumuksen kanssa iällä ei puolestaan ollut tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota.

Taulukko 1 esittää Mann-Whitneyn U-testin tulokset. Tarkasteltaessa (ks. Taulukko 1)

sukupuolten välisiä eroja, naiset ($md=3,67$) kokivat miehiä ($md=3,00$) enemmän ahdistusta ($p<0,01$). Myös koettu uupumus oli naisilla ($md=3,00$) miehiä ($md=2,50$) korkeampi ($p<0,05$). Luokanopettajaksi ja erityis-

TAULUKKO 1. Kuormituksen ja voimavarojen vertailu sukupuolten sekä opiskelualojen välillä (Mann-Whitney U)

Muuttuja	Ryhmä	n	Keskiarvo	Mediaani	Keskiahajonta	Alakvartaali	Yläkvartaali	p
1a Uupumus	M	15	2,48	2,50	0,95	1,63	3,25	*
	N	61	3,16	3,00	1,01	2,50	3,75	
	LO	62	3,00	3,00	1,01	2,25	3,50	ns
	EO	14	3,18	3,13	1,10	2,25	4,00	
1b Ahdistus	M	15	2,78	3,00	0,96	2,00	3,50	**
	N	61	3,59	3,67	0,99	3,00	4,33	
	LO	62	3,46	3,67	1,03	2,67	4,33	ns
	EO	14	3,30	3,33	1,07	3,00	3,67	
2a Energia	M	15	3,36	3,33	0,83	2,67	4,00	ns
	N	61	3,63	3,67	0,81	3,00	4,33	
	LO	62	3,60	3,50	0,76	3,00	4,33	ns
	EO	14	3,48	3,50	1,05	2,67	4,33	
2b Omistautuminen	M	15	4,02	4,00	0,93	3,33	4,83	ns
	N	61	4,46	4,33	0,73	4,00	5,00	
	LO	62	4,44	4,33	0,79	4,00	5,00	ns
	EO	14	4,10	4,33	0,72	3,67	4,67	
2c Opiskeluimu	M	15	3,13	3,33	0,80	2,67	3,67	ns
	N	61	3,37	3,33	0,84	2,83	4,00	
	LO	62	3,34	3,33	0,80	3,00	4,00	ns
	EO	14	3,24	3,50	1,01	2,33	4,00	
3a Ajan ja ympäristön hallinta	M	15	3,37	3,17	0,90	2,67	4,08	ns
	N	61	3,74	3,83	0,85	3,17	4,33	
	LO	62	3,67	3,67	0,86	3,17	4,33	ns
	EO	14	3,69	3,75	0,95	2,83	4,67	
3b Vaivannäön säätely	M	15	3,97	4,25	0,78	3,50	4,62	ns
	N	61	4,10	4,00	0,63	3,75	4,50	
	LO	62	4,10	4,00	0,65	3,75	4,75	ns
	EO	14	4,04	4,13	0,75	3,50	4,50	
3c Avun hakeminen	M	15	4,22	4,17	0,75	4,00	4,58	ns
	N	61	4,34	4,50	0,63	3,92	4,83	
	LO	62	4,35	4,42	0,67	4,00	4,83	ns
	EO	14	4,19	4,25	0,60	3,83	4,67	
4 Teknologia-orientoituneisuus	M	15	3,90	3,50	0,84	3,50	4,50	ns
	N	61	3,38	3,50	0,89	2,75	4,00	
	LO	62	3,48	3,50	0,90	3,00	4,00	ns
	EO	14	3,48	3,50	0,94	3,50	4,00	

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$; ns=ei merkitsevä

opettajaksi opiskelevien välillä sen sijaan ei havaittu eroja kuormituksessa.

Kuormittuneisuutta lisänneet tekijät

Toinen tutkimuskysymys perehtyi tarkemmin kuormittuneisuutta lisääviin tekijöihin avointen vastausten kautta. Taulukosta 2 on nähtävissä analyysissa tunnistetut neljä pääkategoriaa: sosiaaliset haasteet (f=79), oppimi-

sen itsesääteilyyn liittyvät haasteet (f=54), etäopiskelun fyysinen kuormittavuus (f=35) sekä toimimattomat tai epämieluisat opetusjärjestelyt (f=22).

Sosiaaliset haasteet jakautuivat kolmeen alakategoriaan (ks. Taulukko 2). Eniten mainintoja sai kokemus yksinäisyydestä ja vähäisistä ihmiskontakteista. Opiskelijat kertoivat etäjakson vaikuttaneen siihen, etteivät he ole pääs-

TAULUKKO 2. Opettajaopiskelijoiden kokemat kuormittavuustekijät (N=75)

Pääkategoria	Alakategoria	Yksimielisuus ¹⁾	f (% vastaajista)
Sosiaaliset haasteet (f=79) ²⁾	Vähäiset ihmiskontaktit ja yksinäisyyden kokemus	89,3 %	35 (46,7 %)
	Vuorovaikutuksen ja sosiaalisen läsnäolon puute	81,3 %	34 (45,3 %)
	Informaalin sosiaalisen kohtaamisen kaipuu	84 %	10 (13,3 %)
Oppimisen itsesääteilyyn liittyvät haasteet (f=54)	Keskittymisen haaste	92 %	24 (32 %)
	Opiskelurytmin ja -paikan valinnan haaste	89,3 %	14 (18,7 %)
	Vastuun ottaminen ja mielenkiinnon ylläpitäminen	89,3 %	9 (12 %)
Fyysinen kuormittavuus (f=35)	Opiskelun ja vapaa-ajan yhteensulautumisen haaste	93,3 %	7 (9,3 %)
	Pitkäaikainen ja jatkuva päätetyöskentely	84 %	29 (38,7 %)
	Arkiliikunnan puute	94,7 %	6 (8 %)
Opetusjärjestelyt (f=22)	Toimimattomat tai epämieluisat opetusjärjestelyt	— ³⁾	22 (29,3 %)

¹⁾ Kolmen samaa analyysirunkoa käyttäneen itsenäisen koodaajan yksimielisuus ennen merkitysneuvottelua.

²⁾ Yhdessä vastauksessa saatettiin mainita useampiin saman pääkategorian alakategoriaihin sijoittuvia asioita.

³⁾ Kategoria muodostettiin koodauskierroksen jälkeen merkitysneuvottelujen yhteydessä.

seet tutustumaan toisiinsa, ryhmäytymään ja ystäväystymään, esimerkiksi näin: ”Yksinäisyys, sillä lähes koko yliopistossa opiskeluaikani on ollut etäilyä jossakin muodossa, mikä on johtanut siihen, että kovin syviä ystävyysuhteita ei ole päässyt muodostumaan” (LO19). Opiskelijoiden kertomasta ilmeni lisäksi, kuinka etäopiskelu ja koronarajoitteet aiheuttivat eristäytymistä. Eräs opiskelija (LO49) kertoi olleensa ”yksin neljän seinän sisällä tapaamatta ketään fyysisesti päiväkausiin”.

Seuraavaksi eniten tunnistettiin vuorovaikutuksen ja sosiaalisen läsnäolon puutteita opetustilanteissa (ks. Taulukko 2). Opiskelijat kokivat, että vuorovaikutusta ei ollut riittävästi ja se oli erilaista verrattuna kasvokkai-

siin kohtauksiin tai siihen liittyi enemmän haasteita – kuten passiivisuutta – verrattuna lähiopetukseen. Etäopetuksessa käytetyt digitaaliset alustat vaikeuttivat elekielen havainnointia ja tulkintaa: ”Zoomissa on vaikea tulkita toisen eleitä ja vuorovaikutus saattaa tökkiä esim. siksi, että ei huomaa, että toinen on aloittamassa puhumaan” (LO56). Kolmantena sosiaalisiin haasteisiin liittyvänä alakategoriana nousi esiin kaipuu informaaleihin kohtauksiin opiskelukavereiden kanssa. Nämä kohtaamishetket olisivat luontevia hetkiä ja kaa ajatuksia ja kokemuksia sekä lisätä hyvinvointia ja yhteenkuuluvuutta: ”Esimerkiksi ruokailut ja siirtymät ovat helppo tapa jutella mieltä askarruttavista asioista ja etäopiske-

lussa nämä ovat jääneet pois” (LO46). Kun ei ”näe opiskelukavereita niin kuin normaalisti, jää jakamatta samaistuttavia kokemuksia, joista voisi olla apua omassa jaksamisessa” (LO19).

Oppimisen itsesäätelyn haasteissa tunnistettiin neljä alakategoriaa (ks. Taulukko 2), joista eniten mainintoja sai keskittymishaaste etäopiskelutilanteissa. Monet opiskelijat kokivat LO42-vastaajan tavoin, että ”aktiivinen läsnäolo zoomissa vie paljon enemmän energiaa kuin aktiivinen läsnäolo luentosalissa. Etäopetus passivoi ja keskittymiseen liittyvät ongelmat korostuvat.” Kotiympäristössä mainittiin myös olevan enemmän häiriötekijöitä ja luennon seuraamisen ohella matala kynnyksy ryhtyä muihin askareisiin: ”Voi esim. olla puhelimella, koska kukaan ei huomaa, jos kamera on kiinni” (LO56).

Toinen alakategoria (ks. Taulukko 2) liittyi opiskelurytmin luomiseen sekä rauhallisen ja keskittymistä tukevan opiskelupaikan valintaan. Haasteita aiheutti muun muassa ”arkirytmin puuttuminen. [...] Myös oma aikataulutus on vaikeampaa, kun siirtymiä ei ole ja kaikki tehdään tietokoneella.” (LO26.) Taukojen pitäminen ja työrauhan rakentaminen oli opiskelijoista hankalaa: ”Kotiolosuhteet asettavat haasteen. On haastava toteuttaa hyvää työskentelyergonomiaa ja rytmittää päivien tauot. Ruokatauot ovat hyvin lyhyitä, jos ei ole valmiiksi suunnitellut ruokia valmiiksi.” (LO57.)

Kolmanneksi itsesäätelyn alakategoriaksi (ks. Taulukko 2) tunnistettiin tarve vastuun ottamiselle ja mielenkiinnon ylläpitämiselle. Opiskelijat mainitsivat muun muassa, että he olivat itsenäisesti enemmän vastuussa kaikesta kuin lähiopetuksessa: ”Tarvitsen struktuuria ja rutiinia. Osaan kyllä yleensä pitää huolen tällaisista asioista, mutta kun pitäisi 6 kurssi[a] samaan aikaan itse hoitaa, alkaa mennä jo liialliseksi. Eri asia on, jos jokaisessa 6 kurssissa olisi viikkoon merkitty nyt on luento tästä kurssista” (EO5.) Myös avun pyytäminen ja antaminen koettiin hankalammaksi kuin lähiopetuksessa: ”[Etäopiskelussa] vahvistuu tunne siitä, että kaikki tulisi tehdä itse. Avun pyytäminen

[...] tuntuu erityisen isolta ja vaivaavalta asialta, kun auttajaa/auttavaa opettajaa ei näe, vaan viestintä tapahtuu esim. zoomissa tai sähköpostilla.” (LO48.) Oppimisen itsesäätelyyn liittyvät niin ikään vaikeudet pitää yllä mielenkiintoa haasteista huolimatta: ”Myös mielenkiinnon jatkuvuus, koska on rankkaa istua koneella yksin koko päivää” (LO45).

Neljänneksi oppimisen itsesäätelyn haasteeksi nousi opiskelu- ja vapaa-ajan sulautuminen yhteen (ks. Taulukko 2). Koti oli myös opiskelupaikka, mikä vaikeutti opiskeluun käytettävän ajan rajaamista ja opiskelusta irrottautumista: ”Kun opinnot painottuvat kotiin, en osaa olla ajattelemta, että pitäisikö vielä tehdä vähän ja olenko tehnyt tarpeeksi. Jos opiskelu tapahtuisi kampuksella tai kirjastolla, olisi helpompi rajata, että nyt on tehnyt tarpeeksi yhdelle päivälle.” (LO53.)

Etäopiskelun fyysiset kuormitustekijät muodostuivat kahdesta alakategoriasta (ks. Taulukko 2). Ensimmäinen niistä liittyi pitkäaikaiseen ja jatkuvaan päätetyöskentelyyn. Yksi opiskelijoista (LO18) kuvaili yleisesti, että ”tietokoneen ääressä istuminen pitkiä aikoja vaikuttaa jaksamiseen ja fyysiseen hyvinvointiin”. Toinen opiskelija (LO28) korosti erityisesti etäopiskelusta seurannutta väsymistä ja apaattisuutta: ”Yksinäoleminen ja virtuaalisten kasvojen tuijottaminen. Saan energiaa muista ihmisistä ja zoomissa se on paljon vaikeampaa. Olen enemmän väsynyt ja apaattinen etäopiskellessa.” Toinen alakategoria kuvasi arkiliikunnan vähentymisestä seuranneita haasteita ja vaikutuksia hyvinvoinnille, esimerkiksi ”Kun ei ole koulupäivässä fyysisiä siirtymiä” (EO6).

Toimimattomista tai epämieluisista opetusjärjestelyistä (ks. Taulukko 2) johtuvia kuormitustekijöitä opiskelijat kuvasivat muun muassa seuraavasti: ”kun ei ole lähiopetusta, kirjallisten tehtävien määrä on paisunut osilla kurseista kohtuuttoman suureksi” (EO7). Opiskelijat myös arvioivat omaa osallistumistaan esimerkiksi seuraavilla tavoilla: ”en koe pystyväni antamaan itsestäni kaikkea, kun olemme etäyhteydessä. Jännitän usein zoom-tilanteita, ne

eivät ole itselleni luonnollisia.” (LO30.) “Etäopiskelussa olen arka kommentoimaan esim. Zoomin välityksellä ja välillä koen huonommuutta siitä, että muut ajattelevat, etten osallistu” (EO10).

Opettajaopiskelijoiden arviot voimavaroistaan

Kolmas tutkimuskysymys koski opettajaopiskelijoiden arvioita omista voimavaroistaan etäopetusaikana. Opiskeluinnon eri ulottuvuuksista opiskelijat kokivat vahvimmin omistautumista: sen keskiarvo (ka.=4,34) erottui energiaa (ka.=3,57) ja opiskeluimua (ka.=3,32) korkeampana (ks. Liite). Resurssienhallintastrategioiden hyödyntämisessä korostui eniten avun hakeminen (ka.=4,32), seuraavaksi eniten vaivannäön hallinta (ka.=4,08) ja vähiten ajan sekä opiskeluympäristön hallinta (ka.=3,67). Teknologiaorientoituneisuus oli keskivahvaa (ka.=3,48). (Ks. Liite.)

Voimavaratekijöiden ja opiskelijan iän välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita (ks. Liite). Eri ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin Mann-Whitney U-testillä (ks. Taulukko 1), jonka mukaan sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja minkään voimavaroihin liittyvän muuttujan (opiskeluunto, resurssinhallintastrategiat tai teknologiaorientoituneisuus) suhteen. Myöskään luokanopettajaksi ja erityisopettajaksi opiskelevien välillä ei havaittu eroja voimavarojen eri ulottuvuuksissa.

Voimavaroja lisänneet tekijät

Neljäs tutkimuskysymys syventyi voimavaroja lisänneisiin ja jaksamista tukeneisiin tekijöihin avointen vastausten pohjalta. Analyysissä tunnistettiin neljä pääkategoriaa: oman oppimisen suunnittelu ja oppimisen itsesääätely (f=51), fyysiset tekijät ja vapaa-aika (f=45), sosiaaliset tekijät (f=45) sekä opetusjärjestelyt (f=13). (Ks. Taulukko 3.)

TAULUKKO 3. Opettajaopiskelijoiden kokemat voimavaratekijät etäopiskelussa (N=73)

Pääkategoria	Alakategoria	Yksimielisyys	f (% vastaajista)
Oppimisen suunnittelu ja itsesääätely (f=51)	Oman rytmin luominen	93,2 %	22 (30,1 %)
	Sopivan opiskelupaikan valinta	89 %	18 (24,7 %)
	Kotiympäristön rauha, turva ja joustavuus	95,9 %	11 (15,1 %)
Fyysiset tekijät ja vapaa-aika (f=45)	Liikunta, ulkoilu, harrastukset, vapaa-aika	90,4 %	24 (32,9 %)
	Nukkuminen, lepo ja terveelliset elämäntavat	83,6 %	21 (28,8 %)
Sosiaaliset tekijät (f=45)	Ryhmätyöskentelyyn hakeutuminen	90,4 %	25 (34,2 %)
	Perheen ja kavereiden tuki	91,8 %	20 (27,4 %)
Opetusjärjestelyt (f=13)	Hyvin toimivat opetusjärjestelyt	93,2 %	13 (17,8 %)

Oman oppimisen suunnittelu ja oppimisen itsesääätely koostui kolmesta alakategoriasta (ks. Taulukko 3). Ensimmäinen niistä liittyi oman rytmin luomiseen: ”Itsenäisten tehtävien joustava aikataulu. Voi tehdä silloin kun huvittaa. Myös se, että luennot tulevat [tallenteiksi] on ollut erittäin positiivinen asia ja luentoihin voi palata tai luentojen katsomisen voi tehdä itselle sopivalla ajalla.” (LO38.) Eräs opiskelija (EO8) oli kokenut positiivisena asiana sen, että ”opinnot pystyy tekemään omaan tahtiin, jolloin pääsee etenemään opinnoissa nopeammin”.

Toinen alakategoria (ks. Taulukko 3) sisälsi sopivan opiskelupaikan valintaan liittyviä tekijöitä. Opiskelijoille tärkeää oli ”mahdollisuus olla monissa kaupungeissa/tien päällä opiskellessa” (EO6) sekä se, että ”opinnot voi tehdä missä vaan [jolloin on] saanut olla läheisten kanssa, [mikä on] taas vaikuttanut kuormituksen vähentymiseen” (EO7). Etäopiskelu on mahdollistanut esimerkiksi asunon lapsuudenkodissa, jolloin ympäristössä on ollut enemmän voimavaroja lisääviä kohtaamisia. Kolmas alakategoria (ks. Tauluk-

ko 3) liittyikin tarkemmin kotiympäristön rauhasta, turvallisuudesta ja joustavuudesta nauttimiseen: ”lisäksi koti on ympäristö, jossa koen turvallisuutta, joten etäopiskelu vähentää siten stressiä. Lisäksi etäopintojen puolesta aika, mitä tulisi käytettyä, esimerkiksi aamulla kamppukselle siirtymiseen säästyy muuhun.” (EO8.)

Fyysisiin voimavaroihin ja vapaa-aikaan liittyvät tekijät jakautuivat kahteen alakategoriaan (ks. Taulukko 3). Ensimmäisessä oli kuvauksia siitä, miten opiskelijat huolehtivat riittävästä liikunnasta ja säännöllisestä ulkoilemisesta: ”Minua on auttanut se, että pyrkii vähentämään ruudun tuijottamista vapaa-ajalla ja muistaa käydä ulkona” (LO44). Osa opiskelijoista oli hyödyntänyt tähän myös taukoja; he mainitsivat asioita kuten ”eväät, mielekäs tekeminen opintojen ulkopuolella, ulkoilu tauoilla, lepö” (LO5) sekä ”tauojen aikana juoksu-lenkit” (LO36). Toiseksi alakategoriaksi tunnistettiin nukkumiseen, lepoon ja terveellisiin elämäntapoihin liittyvät voimavaratekijät (ks. Taulukko 3). Monipuolisen ja kokonaisvaltaisen itsestä huolehtimisen katsottiin sisältävän tekijöitä kuten ”uni, liikunta, ruokavalio, ulkoilu, harrastukset, ihmissuhteet” (LO54) ja ”elämäntavat, asenne, läheiset ihmiset” (LO43).

Sosiaaliset tekijät sisälsivät kaksi alakategoriaa (ks. Taulukko 3), joista ensimmäinen kuvasi ryhmätyöskentelyyn hakeutumista. Tärkeää oli ”ryhmätyöskentely ja turvallinen kotiryhmä, jossa tuetaan muita ja tehdään paljon yhdessä” (LO14). Ryhmätyön avulla luotiin yhteyttä muihin opiskelukavereihin ja katkaistiin yksinäinen työskentely esimerkiksi tapaamalla kasvokkain: ”minua helpottaa, että välillä poistun kotoa tai olen muuten yhteyksissä kavereihin esim. ryhmätyön puitteissa, jolloin yksinäinen puurtaminen katkeaa hetkeksi aikaa” (LO46). Myös etäyhteyksien hyödyntäminen yhdessä opiskeluun mainittiin voimavaraksi: ”ystävien kanssa opiskelu Zoomissa” (LO13). Toinen alakategoria (ks. Taulukko 3) koski perheen ja kavereiden tukea: ”Ystävien ja perheen tuki on ollut keskeistä, esim. opiskelukavereiden kanssa on jaettu paljon kokemuksia ja on sitä kautta saanut vertaistukea” (LO44).

Etäopiskelun hyvin toimivina opetusjärjestelyinä (ks. Taulukko 3) opiskelijat mainitsivat muun muassa mahdollisuudet vapaamuotoiseen keskusteluun etäopetuksessa, mikä ”korvaa ikään kuin jutustelun käytävällä ennen tunnin alkua, ja vähentää kovasti yksinäisyyden tunnetta” (LO33). Opiskelijat myös arvostivat aktiivisia keskustelutehtäviä: ”Se, että tunneilla on keskustelua ja palautettavia tehtäviä saa minut aktiivisemmaksi. Se myös auttaa, kun kaikilla on kamera päällä kun keskustellaan ja muut osallistuvat myös aktiivisesti.” (LO62.) Toisaalta opiskelijat kertoivat hyötyneensä myös armeliaisuudesta sitä kohtaan, että he eivät aina itse jaksa olla aktiivisia ja osallistua sekä ymmärtävät opiskelukavereiden vastaa- van tilanteen. Kuormittuneisuudelta suojasivat lisäksi ”riittävä tauotus luennoilla ja pienryhmätapaamisissa sekä toimivat sähköiset ympäristöt” (LO17) sekä ”selkeät ohjeet [ja se, että] tehtävät ja materiaalit on helppo löytää” (LO33).

Miten kuormittuneisuus ja voimavarat ovat yhteydessä toisiinsa?

Viides tutkimuskysymys tarkasteli kuormittuneeseen ja voimavaroihin liittyvien tekijöiden välisiä yhteyksiä. Voimavaroihin kuuluvien tekijöiden keskinäisiä korrelaatioita tarkasteltaessa (ks. Liite) on nähtävissä vahva positiivinen korrelaatio kaikkien kolmen opiskelun ulottuvuuden – energian, omistautumisen ja opiskeluinno – kesken (r välillä 0,67–0,72; $p < 0,001$). Resurssienhallintastrategioista ajan ja opiskeluympäristön hallinta sekä vaivannäön säätely korreloivat kohtalaisesti (r välillä 0,43–0,58; $p < 0,001$) opiskelun ulottuvuuksien sekä toistensa kanssa. Avun hakeminen puolestaan ei korreloinut minkään opiskelun osa-alueen tai muiden resurssienhallinnan strategioiden kanssa, kuten ei myöskään teknologiaorientoituneisuus. (Ks. Liite.)

Eri voimavaratekijöiden yhteyksiä uupumuksesta ja ahdistuksesta muodostuvaan kuormittuneeseen tarkasteltaessa (ks. Liite) mikään kolmesta opiskelun ulottuvuudesta ei kor-

reoloinut uupumuksen tai ahdistuksen kanssa. Resurssienhallinnan strategioista vaivannäön säätelyllä oli heikko negatiivinen korrelaatio ahdistuksen kanssa ($r=-0,26$; $p<0,05$). Muita tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä kuormittuneisuuden ja resurssienhallinnan strategioiden välillä ei havaittu. Teknologiaorientoituneisuus korreloi heikosti negatiivisesti sekä uupumuksen ($r=-0,24$; $p<0,05$) että ahdistuksen ($r=-0,26$; $p<0,05$) kanssa. (Ks. Liite.)

Pohdinta

Opettajaopiskelijat kokivat tämän tutkimuksen tuloksien mukaan kuormittuneisuutta covid-19-pandemiasta seuranneen etäopetusjakson aikana, ja naiset kokivat miehiä enemmän sekä uupumusta että ahdistusta. Vanhemmat opiskelijat olivat nuorempia opiskelijoita vähemmän ahdistuneita. Samansuuntaisia tuloksia kuormittuneisuuskokemuksista on osoitettu ennen covid-19-pandemiaa tehdyissä tutkimuksissa (mm. Näykki ym. 2019; Reichl ym. 2014) sekä tutkimuksissa, jotka tarkastelevat pandemia-ajanjaksoa (Saravanan ym. 2020). Opiskelijat kokivat kuitenkin myös opiskeluintoa pandemia-ajan etäopetuksen aikana. Erityisesti opiskeluun omistautumisen osa-alue erottui energian ja opiskeluimun kokemuksia korkeampana, mikä vastaa aiempia havaintoja yliopisto-opiskelijoiden kontekstissa (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker 2002; Vizoso, Rodríguez & Arias-Gundín 2018).

Tutkimuksessa tarkennettiin kuormittavuuskokemuksia selvittämällä muuttujien välisiä yhteyksiä opiskeluintoon, resurssinhallintastrategioihin ja teknologiaorientoituneisuuteen. Nämä teemat valittiin, koska opiskeluinto on keskeinen oppimista ylläpitävä voimavara ja resurssinhallinta on tunnistettu keskeiseksi oppimisen itsesäätelyn strategiaksi (Pintrich ym. 1993). Lisäksi teknologiaaitoidot ovat olennainen yksilön taitoalue, jolla on vaikutusta etäopetuksen osallistumiseen (Bergdahl ym. 2020). Resurssienhallintastrategioista erityisesti vaivannäön säätely oli yhteydessä vähäisempään ahdistukseen ja vahvempaan opiskelu-

intoon. Lisäksi ajan ja opiskeluympäristön hallinnan strategia oli positiivisessa yhteydessä koettuun opiskeluintoon.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on tunnustettu resurssienhallintastrategiat keskeiseksi kuormitusta puskuroivaksi itsesäätelystrategiaksi (Komarraju & Nadler 2013; Näykki ym. 2019). Tutkimuksissa on osoitettu erityisesti vaivannäön säätely strategiana, jonka hyvin hallitsevat opiskelijat pystyvät suoriutumaan haastavissa opiskeluympäristöissä (Sungur 2007), jollaiseksi pandemiasta seurannut etäopetuksen ajanjakso voidaan laskea. Opiskelijoiden teknologiaaitoidot puolestaan tukevat sekä opinnoissa etenemistä että hyvinvointia (Bergdahl ym. 2020; Dinu ym. 2022; Kumpikaitè-Valiünienè ym. 2021; Mehrvarz ym. 2021; Wang ym. 2021). Tässä tutkimuksessa vahvempi teknologiaorientoituneisuus oli yhteydessä hieman vähäisempään ahdistukseen ja uupumukseen. Havainto tukee esimerkiksi Wangin ja kollegoiden (2021) tuloksia, joissa uupumusta vähensi erityisesti teknologisen osaamisen helpottama kognitiivinen kuormitus. Oletettavaa on myös, että hyvien teknologiaaitojen avulla on mahdollista tukea vuorovaikutusta ja siten tuoda opiskelijoille sosioemotionaalista tukea jaksamiseen (Dinu ym. 2022; Kumpikaitè-Valiünienè ym. 2021).

Tutkimus toi esiin opettajaopiskelijoita kuormittaneita tekijöitä. Opiskelijat mainitsivat kuormitusta lisänneen vuorovaikutuksen ja sosiaalisen läsnäolon kaipuun; he olivat kokeneet itsensä etäopetuksen aikana yksinäiseksi ja kaipasivat informaaleja kohtaamisia. Nämä kohtaamiset koettiin merkityksellisiksi tiedon ja kokemusten jakamisen hetkiksi sekä kanavaksi saada vertaistukea ja palautua opintojen kuormituksesta. Informaalin vuorovaikutuksen mahdollisuus ja sosiaalisen läsnäolon puutteet on tunnistettu myös aiemmissa covid-19-tutkimuksissa (Bauters ym. 2021; Ismailov & Laurier 2021). Tutkimukset ovat korostaneet muun muassa eristäytyneisyyden ja yksinäisyyden kokemusta (McInerney & Roberts 2004; Puljak ym. 2020) sekä yhteenkuuluvuuden tarpeen kasvamista etäopetuksen jat-

kuessa pidempään (Salmela-Aro ym. 2022). Etäopetuksen aikainen vuorovaikutus on koettu haastavammaksi ja monimutkaisemmaksi kuin kasvokkaisen opetuksen tilanteissa (Amir ym. 2020; Radu ym. 2020).

Tulokset osoittavat, että opiskelijat kokivat fyysistä kuormittuneisuutta, keskittymishaasteita sekä opiskelurytmin luomisen ja rauhallisen opiskelupaikan valinnan haasteita. Nämä haasteet voidaan nähdä resurssienhallintataitoon liittyvänä (Pintrich ym. 1993). Opintojen muuttuessa ajasta ja paikasta vapaammiksi, opiskelijoilla oli vaikeuksia erottaa vapaa-aika opiskelujasta. Opiskelijat tunsivat olevansa enemmän itse vastuussa omista opinnoistaan kuin lähiopetuksessa. Myös Barrot kollegoineen (2021) osoitti opiskelijoiden haasteeksi opiskeluympäristön ja -ajan hallintaan liittyviä tekijöitä, kuten häiriötekijät kotona ja opiskelijujen itsenäisen aikataulutuksen. Etäopiskelun sujuvan etenemisen kannalta erityisen merkitykselliseen rooliin on tullut opiskelijoiden kyky suunnitella ja monitoroida omien opintojensa etenemistä.

Tulokset tuovat esiin voimavaratekijöitä, joilla opiskelijat ovat pyrkineet selviytymään kuormittuneisuudesta. Nämä kytkeytyivät usein fyysisiin tekijöihin ja vapaa-aikaan, kuten liikuntaan ja ulkoiluun sekä levosta ja terveellisistä elämäntavoista huolehtimiseen. Tämä tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa esimerkiksi palautumisen merkityksestä hyvinvoinnissa (Ragsdale, Beehr, Grebner & Han 2011). Palautumista voi tapahtua sekä aktiivisesti että passiivisesti. Aktiivista palautumista edesauttavat erilaiset vapaa-ajan toiminnot, esimerkiksi liikunta tai sosiaaliset aktiviteetit, kun taas passiivinen palautuminen on lepäämistä kuormituksen jälkeen. Huomiointavaa on toimintojen muotojen sijaan toimintojen aikaansaama psykologisen palautumisen kokemus (Sonnentag & Fritz 2007).

Voimavaroiksi tunnistettiin myös sosiaalisia tekijöitä, kuten perheen ja kavereiden tuki sekä ryhmätyöskentelyyn ja yhteisopiskeluun hakeutuminen verkossa tai kasvokkain. Pandemia-ajan etäopiskelussa on noussut esiin eri-

tyisesti kaipuu parempaan vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen. On ikään kuin tunnistettu yhteisön keskeinen merkitys hyvinvoinnin ja oppimisen mahdollistajana. Opiskelijat toivat vastauksissaan monin tavoin esiin sen, että he ovat järjestäneet itselleen sosiaalisia tilanteita, joko kasvokkain tai verkossa, ja kokivat tämän merkityksellisenä voimavarana. Voimavaroja kuormittuneisuuden puskuroimiseksi toi myös itselle sopivan opiskelurytmin luominen ja opiskelua mahdollistavan paikan vapaa valinta. Lisäksi hyvin toimivien opetusjärjestelyjen mainittiin tukevan jaksamista.

Tutkimuksen aineisto kerättiin yhden opintojakson aikana yhdessä suomalaisessa yliopistossa, ja tästä syystä tulosten yleistettävyys on rajallinen. Tulokset ovat suuntaa antavia ja tarvitsevat laajemman otannan. Tutkimuksen vahvuudeksi voidaan kuitenkin katsoa se, että pienestä otoskoosta huolimatta vastaajat edustivat suurta osaa (noin 80 %) kyseisen vuosiryhmän opiskelijoista. Lisäksi tutkimuksen vahvuutena on monimenetelmäinen orientaatio, jossa tarkasteltiin rinnakkain yleiskuvaa opiskelijoiden kuormituksesta ja voimavaroista kvantitatiivisten menetelmien avulla ja muodostettiin monipuolista ymmärrystä heidän kokemuksistaan laadullisen analyysin kautta sekä havainnollistettiin kokemuksia suorilla lainauksilla. Käytetyt mittarit osoittautuivat pääasiassa hyvin tämän tutkimuksen kontekstiin sopiviksi, joskin resurssienhallintastrategioihin sisältyneen vaivannäön säätelyn osamittarin väittämien muotoilua on syytä selkeyttää.

Opiskelijoiden hyvinvoinnin haasteet olivat lisääntyneet jo ennen covid-19-pandemiaa, mutta etäopetuksen ajanjakso on entisestään korostanut erilaisia oppimiseen liittyviä haasteita. Tutkimus (Boekaerts 2011; Hadwin ym. 2022) on tunnistanut muun muassa oppimisen itsesäätelyn keskeiseksi oppimistaidoksi, joka auttaa tarkastelemaan omia negatiivisia tunteita ja vahvistaa omaa tukijärjestelmää kohdata erilaisia haasteita, epävarmuuksia ja kuormittuneisuutta. Opettajankoulutus voi olla keskeisessä roolissa vahvistamassa opettajaopiskeli-

joiden itsesäätelyn taitoja ja tarjoamassa heille tukea opiskelun kuormittavuudesta palautumiseen. Keskeinen kysymys on, miten etäopetuksessa voitaisiin paremmin huomioida sekä yksilöitä että yhteisöä kokonaisuudessaan ja luoda tukea yhteisön muodostumiselle, aktiiviselle toiminnalle ja myös informaalille kohtaamiselle. Tulevaisuuden etäopetuksessa tulisi siirtyä pandemiarajoitusten aikaansaamasta etäopetuksen hätätilasta (*emergency online practices*) tutkimusnäyttöön perustuvaan etäopetukseen, jossa huomioidaan oppimisen sosiaaliset ja kognitiiviset tekijät sekä oppijoiden osallisuuden ja oppimistilanteen vuorovaikutuksellisuuden vahvistaminen.

Lähteet

- Amir, L. R., Tanti, I., Maharani, D. A., Wimardhani, Y. S., Julia, V., Sulijaya, B. & Puspitawati, R. 2020. Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia. *BMC Medical Education* 20, 392. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-0>
- Aulén, A.-M., Pakarinen, E., Feldt, T. & Lerkkanen, M.-K. 2021. Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education* 102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
- Barrot, J. S., Llenares, I. I. & del Rosario, L. S. 2021. Students' online learning challenges during the pandemic and how they cope with them: The case of the Philippines. *Education and Information Technologies* 26, 7321–7338. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10589-x>
- Bauters, M., Pejoska, J., Durall, E., Saarikivi, K., Wikström, V., Falcon, M. & Martikainen, S. 2021. Are you there? Presence in collaborative distance work. *Human Technology* 17 (3), 261–293. <https://doi.org/10.14254/1795-6889.2021.17-3.5>
- Boekaerts, M. 2011. Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge, 408–425.
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. 2012. Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education* 35 (2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>
- Cengizhan, S. 2021. The effects of COVID-19 process on time management of foreign language teacher candidates. *Educational Policy Analysis and Strategic Research* 16 (2), 295–312. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.345.13>
- Chandra, Y. 2020. Online education during COVID-19: Perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies* 10 (2), 229–238. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0097>
- Chaplain, R. P. 2008. Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology* 28 (2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. 2003. *Advanced mixed methods research designs*. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 209–240.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. 2001. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology* 86 (3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dinu, L. M., Byrom, N. C., Mehta, K. J., Everett, S., Foster, J. L. H. & Dommett, E. J. 2022. Predicting student mental well-being and loneliness and the importance of digital skills. *Journal of Further and Higher Education* 46 (8), 1040–1053. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2038780>
- Evans, J. D. 1996. *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Greenhow, C., Lewin, C. & Willet, K. B. S. 2021. The educational response to Covid-19 across two countries: A critical examination of initial digital pedagogy adoption. *Technology, Pedagogy and Education* 30 (1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1866654>
- Hadwin, A. F., Sukhawathanakul, P., Rostampour, R. & Bahena-Olivares, L. M. 2022. Do self-regulated learning practices and intervention mitigate the impact of academic challenges and COVID-19 distress on academic performance during online learning. *Frontiers in Psychology* 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813529>
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. 2017. Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 45 (3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Häkkinen, P., Virtanen, T., Virtanen, A., Näykki, P., Pöysä-Tarhonen, J., Niilo-Rämä, M. & Järvelä, S. 2020. Finnish pre-service teachers' perceptions of their strategic learning skills and collaboration dispositions. *Journal of Education for Teaching* 46 (1), 71–86. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708628>
- Ismailov, M. & Laurier, J. 2021. We are in the "breakout room." Now what? An e-portfolio study of virtual team processes involving undergraduate online learners. *E-Learning and Digital Media* 19 (2), 120–143. <https://doi.org/10.1177/20427530211039710>
- Komarraju, M. & Nadler, D. 2013. Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences* 25, 67–72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>

- Kumpikaité-Valiüniénè, V., Aslan, I., Duobienè, J., Glińska, E. & Anandkumar, V. 2021. Influence of digital competence on perceived stress, burnout and well-being among students studying online during the COVID-19 lockdown: A 4-country perspective. *Psychology Research and Behavior Management* 14, 1483–1498. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S325092>
- 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*. Cham: Springer, 105–123. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Lin, T.-J. 2021. Exploring the differences in Taiwanese university students' online learning task value, goal orientation, and self-efficacy before and after the COVID-19 outbreak. *The Asia-Pacific Education Researcher* 30 (3), 191–203. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00553-1>
- Lesener, T., Santiago Pleiss, L., Guys, B. & Wolter, C. 2020. The study demands-resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (14). <https://doi.org/10.3390/ijerph17145183>
- Lonka, K., Ketonen, E., Vekkaila, J., Cerrato Lara, M. & Pyhäntö, K. 2019. Doctoral students' writing profiles and their relations to well-being and perceptions of the academic environment. *Higher Education* 77, 587–602. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0290-x>
- Lonka, K., Sharafi, P., Karlgren, K., Masiello, I., Nieminen, J., Birgegård, G. & Josephson A. 2008. MED NORD – a tool for measuring medical students' well-being and study orientations. *Medical Teacher* 30 (1), 72–79. <https://doi.org/10.1080/01421590701769555>
- Martzoukou, K., Fulton, C., Kostagiolas, P. & Lavranos, C. 2020. A study of higher education students' self-perceived digital competences for learning and everyday life online participation. *Journal of Documentation* 76 (6), 1413–1458. <https://doi.org/10.1108/JD-03-2020-0041>
- McInerney, J. M. & Roberts, T. S. 2004. Online learning: Social interaction and the creation of a sense of community. *Journal of Educational Technology & Society* 7 (3), 73–81. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.7.3.73>. (Luettu 3.5.2023.)
- Mehrvarz, M., Heidari, E., Farrokhnia, M. & Noroozi, O. 2021. The mediating role of digital informal learning in the relationship between students' digital competence and their academic performance. *Computers & Education* 167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104184>
- Meister, D. G. & Melnick, S. A. 2003. National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education* 24 (4), 87–94. <https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463283>
- Mudenda, S., Zulu, A., Phiri, M. N., Ngazimbi, M., Mufwambi, W., Kasanga, M. & Banda, M. 2020. Impact of coronavirus disease 2019 (COVID-19) on college and university students: A global health and education problem. *AQUADEMIA* 4 (2), ep20026. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8494>
- Mäkipää, T., Hildén, R. & Samulin, T. 2022. The perceptions of student teachers of online pedagogical courses and assessment practices in Finnish subject teacher education. *Educational Science* 12 (6). <https://doi.org/10.3390/educsci12060389>
- Näykki, P., Ahonen, A. K., Järvenoja, H. & Pyhäntö, K. 2019. Student teachers' feelings of anxiety and exhaustion: Can self-regulated learning skills function as an antidote? *Educational Research and Evaluation* 24 (8), 462–480. <https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1601571>
- Parikka, S., Holm, N., Ikonen, J., Koskela, T., Kilpeläinen, H. & Lundqvist, A. 2022. KOTT 2021 -tutkimuksen perustulokset 2021. Terveysten ja hyvinvoinninlaitos. www.terveytemme.fi/kott/ (Luettu: 31.8.2022.)
- Pintrich, P. R. 1989. The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Teoksessa C. Ames & M. L. Maehr (toim.) Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments*. Vol. 6. Greenwich, CT: JAI Press, 117–160.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. 1993. Reliability and predictive validity of the Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Education and Psychological Measurement* 53 (3), 801–813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Puljak, L., Čivljak, M., Haramina, A., Mališa, S., Čavić, D., Klinec, D., Aranza, D., Mesarić, J., Skitarelić, N., Zoranić, S., Majstorović, D., Neuberger, M., Mikšić, Š. & Ivanišević, K. 2020. Attitudes and concerns of undergraduate university health sciences students in Croatia regarding complete switch to e-learning during COVID-19 pandemic: A survey. *BMC Medical Education* 20, 416. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02343-7>
- Radu, M.-C., Schnakovszky, C., Herghelegiu, E., Ciubotariu, V.-A. & Cristea, I. 2020. The impact of the COVID-19 pandemic on the quality of educational process: A student survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (21), 7770. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217770>
- Ragsdale, J. M., Beehr, T. A., Grebner, S. & Han, K. 2011. An integrated model of weekday stress and weekend recovery of students. *International Journal of Stress Management* 18 (2), 153–180. <https://doi.org/10.1037/a0023190>
- Reich, J. W., Zautra, A. J. & Hall, J. S. (toim.) 2010. *Handbook of adult resilience*. New York, NY: Guilford Press.
- Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R. & Karbach, J. 2014. Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior* 85 (1), 85–92. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.002>
- Salmela-Aro, K. 2011. *Opiskelu-uupumus ja -into*. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 43–45.
- Salmela-Aro, K. 2018. *Kouluinto ja koulu-uupumus*. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–46.
- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. 2012. The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication, and absorp-

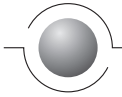
- tion (EDA). *European Journal of Psychological Assessment* 28 (1), 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I. & Hietajärvi, L. 2022. Study burnout and engagement during COVID-19 among university students: The role of demands, resources, and psychological needs. *Journal of Happiness Studies* 23, 2685–2702. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>
- Saravanan, C., Mahmoud, I., Elshami, W. & Taha, M. H. 2020. Knowledge, anxiety, fear, and psychological distress about COVID-19 among university students in the United Arab Emirates. *Frontiers in Psychiatry* 11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.582189>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. 2002. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3, 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schreier, M. 2014. Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Lontoo: SAGE, 170–183. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Sonnentag, S. & Fritz, C. 2007. The recovery experience questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology* 12 (3), 204–221. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.204>
- Sungur, S. 2007. Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (3), 315–326. <https://doi.org/10.1080/00313830701356166>
- Tarchi, C., Brante, E. W., Jokar, M. & Manzari, E. 2022. Pre-service teachers' conceptions of online learning in emergency distance education: How is it defined and what self-regulated learning skills are associated with it? *Teaching and Teacher Education* 113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103669>
- Toivonen, T., Juutinen, S., Sjöblom, K., Oksanen, A. & Mäki-kangas, A. 2022. Korkeakoulu yhteisöön kuulumisen ajallinen kehitys, ennustajat ja hyvinvointisuraukset koronapandemian aiheuttaman etäopiskelun aikana. *Kasvatus* 53 (5), 530–546. <https://doi.org/10.33348/kvt.125527>
- UNESCO. 2020. COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375693>. (Luettu: 31.8.2022.)
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo, K. & Kukkonen, A. 2021. How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior* 116. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643>
- Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. 2007. Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences* 43 (6), 1529–1540. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>
- Zimmerman, B. J. 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice* 41 (2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. 2008. Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York, NY: Lawrence Erlbaum, 1–30.

Saapunut toimitukseen: 14.4.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 9.11.2022

LIITE: Muuttujien keskiarvot ja hajonnat, reliabiliteetit (Cronbachin alfa) sekä muuttujien väliset korrelaatiot (Spearmanin rho)

	1a	1b	2a	2b	2c	3a	3b	3c	4	Ikä
Vaatumukset										
1 Kuormitus (MED NORD)	—									
1a Uupumus	—									
1b Ahdistus	0,64**	—								
Voimavarat										
2 Opiskeluinto (EDA)	-0,02	-0,07	—							
2a Energia	0,09	0,11	0,72**	—						
2b Omistautuminen	-0,05	-0,05	0,72**	0,67**	—					
2c Opiskeluimu	-0,12	-0,18	0,55**	0,43**	0,56**	—				
3 Resurssienhallinta (MSLQ)										
3a Ajan ja ympäristön hallinta	-0,19	-0,26*	0,57**	0,43**	0,52**	0,58**	—			
3b Vaivannäön säätely	-0,12	-0,21	0,03	-0,03	-0,03	-0,11	-0,06	—		
3c Avun hakeminen	-0,24*	-0,26*	0,07	0,13	0,07	0,01	0,16	0,04	—	
4 Teknologiaorient.										
4 Teknologiaorientoituneisuus	-0,22	-0,26*	0,00	-0,08	-0,04	-0,01	0,07	-0,19	0,20	—
Taustatekijät										
Ikä	3,03	3,43	3,57	4,34	3,32	3,67	4,08	4,32	3,48	22,78
Keskiarvo	1,03	1,03	0,81	0,79	0,83	0,87	0,66	0,66	0,90	3,26
Keskiahjonta	1,25	1,00	1,33	2,33	1,67	1,50	2,50	2,17	1,50	20
Minimi	5,25	5,67	5,00	6,00	5,00	5,17	5,50	5,67	5,50	40
Maksimi	4	3	3	3	3	6	4	6	4	—
Väittämiä	0,81	0,69	0,81	0,84	0,80	0,77	0,56	0,69	0,74	—
Cronbachin alfa	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76
N										

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001



RIIKKA PERÄMÄKI – ANNI KUOSMANEN – ARI TUHKALA

Perheellisten ja lapsettomien yliopisto-opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen keskellä koronaviruspandemiaa

Perämäki, Riikka – Kuosmanen, Anni – Tuhkala, Ari. 2023. PERHEELLISTEN JA LAPSETTOMIEN YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN KESKELLÄ KORONAVIRUSPANDEMIAA. *Kasvatus* 54, 40–55.

Keväällä 2020 yliopistot joutuivat siirtämään suurimman osan opetuksesta verkkoon koronapandemian vuoksi. Opiskeluolosuhteiden äkillinen muutos sekä pandemian pitkeytyminen ovat aiheuttaneet huolta opiskelijoiden hyvinvoinnin heikkenemisestä ja sen myötä opintojen etenemisestä. Tässä artikkelissa tutkimme perheellisten ja lapsettomien opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä koronapandemian aikana syksyllä 2021. Tutkimus toteutettiin verkkokyselynä hyödyntäen University student engagement inventory (USEI)-mittaria, joka mittaa opintoihin kiinnittymistä kolmessa ulottuvuudessa: kognitiivinen, emotionaalinen ja behavioraalinen. Tutkimusaineisto sisälsi vastaukset 392 Jyväskylän yliopiston opiskelijalta, joista 44 oli perheellisiä ja 348 lapsettomia. Kerätty aineisto analysoitiin rakenneyhtälömallinnuksella, jonka mittamalli testattiin ensin konfirmatorisella faktorianalyysillä. Tuloksiamme mukaan perheelliset opiskelijat olivat emotionaalisesti vahvemmin opintoihinsa kiinnittyneitä kuin lapsettomat opiskelija. Muita kiinnittymiseen vaikuttaneita tekijöitä olivat opiskelijan ikä ja aloitusvuosi. Vahva emotionaalinen kiinnittyminen oli myös yhteydessä matalampaan opintojen keskeyttämisaikomukseen. Tuloksemme korostavat sitä, että yliopistojen henkilökunnan on tärkeää tarjota opiskelijoille emotionaalista tukea erilaisten kriisiaikojen aikana.

Asiasanat: faktorianalyysi, koronapandemia, lapsettomat, opintoihin kiinnittyminen, opiskelijat, perheelliset, rakenneyhtälömalli

Johdanto

Koronapandemia muutti keväällä 2020 yhtäkkiä suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden opiskeluolosuhteita, kun luennot, harjoitusryhmät ja opintopiirit jouduttiin siirtämään verkkoon. Toukokuussa 2020 toteutetun korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointikyselyn mukaan osa opiskelijoista oli sopeutunut verkko-opiskeluun hyvin, kun taas toisille se oli ollut yksinäistä, kaoottista ja ahdistavaa. Jopa 40 prosenttia opiskelijoista koki opiskeluun liittyvän stressin määrän lisääntyneen pandemian alettua ja monien etäopetuksen olosuhteiden, kuten yksin asumisen, huonon taloudellisen tilanteen ja läheisten sosiaalisten suhteiden puuttumisen, heikentäneen heidän hyvinvointiaan. (Sarasjärvi & Vuolanto 2021.) Myös Helsingin yliopistossa pandemia-aikana tehty tutkimus korostaa psykologisten tarpeiden, etenkin yhteenkuuluvuuden tunteen, tärkeyttä opiskelijoiden hyvinvoinnille sekä opintoihin kiinnittymiselle. Lisäksi etäopintojen vaativuus on yhteydessä heikompaan opintoihin kiinnittymiseen sekä opinnoissa loppuun palamiseen. (Salmela-Aro, Upadyaya, Ronkainen & Hietajärvi 2022.)

Vahvan opintoihin kiinnittymisen tiedetään olevan yhteydessä opiskelijoiden hyvinvointiin, tyytyväisyyteen opintoihin, yliopistoon ja opiskelutovereihin, akateemisiin saavutuksiin sekä vähäisempään opintojen keskeyttämiseen (Abreu Alves ym. 2022; Maroco, Maroco, Campos & Fredricks 2016; Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova & Bakker 2002). On myös havaittu, että vuorovaikutus niin vertaisiin kuin opettajiin lisää minäpystyvyyttä ja vahvistaa opintoihin kiinnittymistä (She, Ma, Jan, Sharif Nia & Rahmatpour 2021).

Vahvan opintoihin kiinnittymisen on useissa tutkimuksissa osoitettu niin ikään ehkäisevän opintojen keskeyttämistä (Abreu Alves ym. 2022; Farr-Wharton, Charles, Keast, Woolcott & Chamberlain 2018; Marôco ym. 2020), ja opintoihin kiinnittymisellä sekä opintoihin uupumisella on havaittu olevan vahva käänteinen suhde (Marôco ym. 2020; Salmela-Aro, Kiuru, Leski-

nen & Nurmi 2009; Salmela-Aro & Upadyaya 2020; Schaufeli ym. 2002; Zucoloto, de Oliveira, Maroco & Campos 2016). Suomessa toteutetuissa tutkimuksissa on esimerkiksi todettu opiskelijoiden opintoihin sitouttamisen pienentävän valmistumattomuusriskiä eli todennäköisyyttä saada tutkinto valmiiksi (Siekkinen & Rautopuro 2012). Nuorena opintonsa aloittaneiden korkeakouluopiskelijoiden opintojen keskeyttämisriski on huomattavasti pienempi kuin varttuneempaina aloittaneilla. Yli 30-vuotiaina opintonsa aloittaneista ja opintonsa lopettamista harkinneilla syynä olivat erilaiset elämäntilanteeseen liittyvät tekijät, kuten perhe- ja taloussyyt. (Korhonen & Rautopuro 2012.)

Tarkastelemme tutkimuksessamme perheellisten ja lapsettomien korkeakouluopiskelijoiden kiinnittymistä koronapandemian aikana, koska osan opiskelijoista tiedetään kokeneen etäopiskelun vaikeaksi (Goman ym. 2021; Sarasjärvi & Vuolanto 2021). Perheellisten korkeakouluopiskelijoiden on havaittu kiinnittävän opintoihinsa lapsettomia opiskelijoita paremmin opintojen suunnitelmallisuuden, opintojen priorisoinnin sekä syväsuuntautuneen opiskelun osa-alueilla (Karvinen 2020), mutta muutoin ei aiheita ole Suomessa juurikaan tutkittu. Tämä voi viitata siihen, että etäopiskeluolosuhteet haastavat lapsettomia opiskelijoita enemmän yhteenkuuluvuuden tunteen suhteen. Perheellisillä opiskelijoilla on todennäköisesti juuri perheen ansiosta enemmän läheisiä sosiaalisia kontakteja muun yliopistoyhteisön lisäksi, mikä voi toimia voimavaroja lisäävänä tekijänä koronapandemiassa ja etäopiskeluolosuhteissa.

Vuoden 2019 arvion mukaan perheellisiä korkeakouluopiskelijoita on 12,9 prosenttia kaikista korkeakouluopiskelijoista (Saari, Koskinen, Attila & Sarén 2020). Perheellisistä varttuneista opiskelijoista noin kolmanneksella on aikaisemmin suoritettu korkeakoulututkinto, lähes kolmella neljästä on pidempää työkokemusta ja yli yhdeksän kymmenestä asuu kumppanin kanssa. Joukossa on kuitenkin myös varttuneita opiskelijoita, joilla ei ole aikaisempaa työkokemusta tai tutkintoja. (Saari 2018).

Perheelliset korkeakouluopiskelijat aloittavat opintonsa noin 30,5-vuotiaina, mutta aloitusiän hajonta on suurta (Saari 2018). He ovat muita opiskelijoita vanhempia kaikkien yliopisto-opiskelijoiden aloitusiän mediaani ollessa 21 vuotta ja ammattikorkeakouluopiskelijoilla 24 vuotta (Saari ym. 2020). Iän voidaan olettaa olevan keskeinen tekijä myös opintoihin kiinnittymisessä. Aikuisiällä aloittaneet opiskelijat ovat akateemisesti orientoituneempia kuin nuorempina opintonsa aloittaneet, ja nuoremmilla opiskelijoilla esiintyy enemmän kiinnittymistä haittaavia tapoja ja tottumuksia, kuten esimerkiksi opiskelutehtävien välttelyä (Korhonen 2017). Myös korkeakouluopiskelijoiden terveyst- ja hyvinvointikyselyssä (THL 2021) suurinta opiskeluintoa osoittavat tyypillisesti 30–35-vuotiaat opiskelijat.

Eri opiskelijaryhmien tunnistaminen kiinnittymisen osalta on tärkeää, jotta oppilaitokset voivat tarjota ja kohdentaa heitä tukevia opiskelukäytänteitä sekä muita tukipalveluita ja ohjausta opintojen läpäisyn tueksi poikkeusaikana ja etäopinnoissa. Tämä voisi puolestaan ehkäistä korkeakoulutuksen keskeyttämisen riskiä. Suomessa maisteritutkinnon suorittamisen tavoiteaika on Bolognan prosessin mukaisesti viisi vuotta, mutta vain noin neljännes opiskelijoista ylittää tähän (Siekkinen & Rautopuro 2012). Tilastokeskuksen (2022) mukaan luvulla vuonna 2020 yliopistokoulutuksen (alemmat ja ylempät korkeakoulututkinnot) keskeytti yhteensä 5,4 prosenttia opiskelijoista, joista toiseen koulutusasteeseen vaihtoi 0,6 prosenttia ja 4,8 prosenttia keskeytti tutkintoon johtavan koulutuksen kokonaan. Koska varsinaista tilastotietoa koronapandemian vaikutuksesta opintojen keskeyttämiseen ei ole vielä saatavilla, tutkimuksemme yhtenä tarkoituksena onkin selvittää, vaikuttaako koronapandemian aikainen opintoihin kiinnittyminen opiskelijoiden aikomukseen keskeyttää opinnot.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten opiskelijan perhetilanne on yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen?
2. Vaikuttavatko opintoihin kiinnittymiseen muut tekijät kuin opiskelijan perhetilanne,

esimerkiksi opintojen aloitusvuosi, opiskelijan ikä, sukupuoli, tiedekunta tai työssä käyminen?

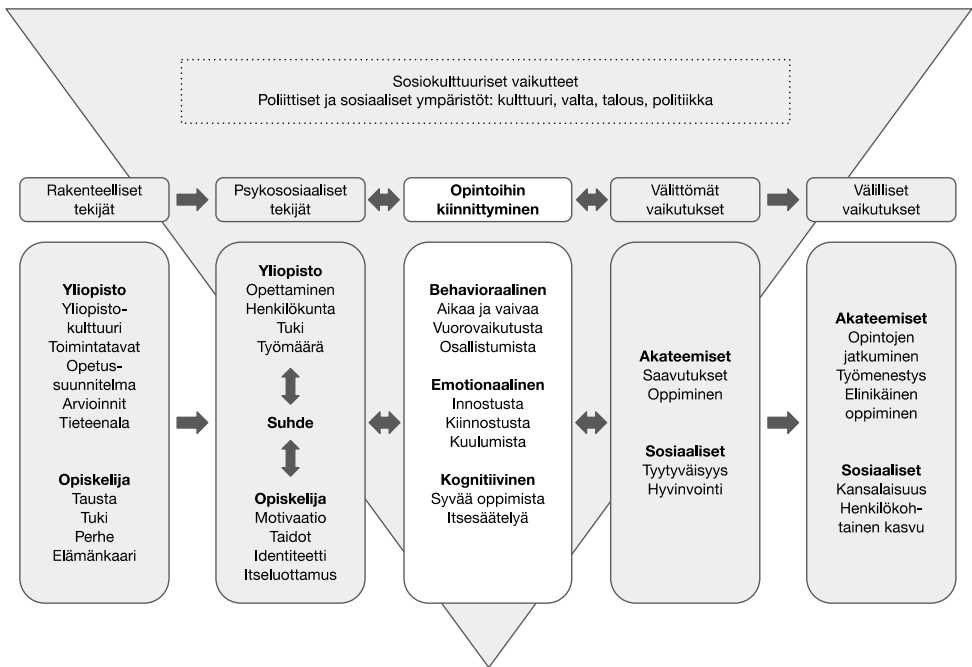
3. Vaikuttaako koronapandemian aikainen opintoihin kiinnittyminen opiskelijan aikomukseen keskeyttää opinnot?

Korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen

Student engagement -käsitteestä on suomenkielisissä tutkimuksissa käytetty termejä opintoihin sitoutuminen, opiskeluinto ja opintoihin kiinnittyminen (esim. Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016). Käytämme tässä tutkimuksessa käsitettä opintoihin kiinnittyminen pohjautuen Kahun (2013) korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen käsitteelliseen viitekehykseen (ks. Kuvio 1).

Viitekehyksessä kiinnittymiseen vaikuttavat rakenteelliset tekijät, kuten yliopiston opetussuunnitelma sekä opiskelijan demografinen tausta, sekä psykososiaaliset tekijät, kuten opetushenkilöstön osaaminen ja opiskelijan henkilökohtainen motivaatio. Opintoihin kiinnittyminen puolestaan johtaa välittömiin vaikutuksiin, esimerkiksi akateemiseen suoriutumiseen ja hyvinvointiin, sekä välillisiin vaikutuksiin, kuten onnistumiseen työelämässä. Keskitymme tutkimuksessamme opiskelijan yksilöllisen kiinnittymisen tasoon, jolloin vaikuttavina tekijöinä toimivat opiskelijan demografiset ominaisuudet, etenkin perhetilanne, sekä seurauksena opiskelijan aikomus keskeyttää opinnot. Sosiokulttuurisena kontekstina (ks. Kuvio 1) korostuu koronapandemian aikainen tilanne yliopistoissa, vaikei sen vaikutuksen erittelemisen – esimerkiksi mittamalla kiinnittymistä samoilla henkilöillä ennen pandemiaa ja sen aikana – ollutkaan tutkimuksessamme mahdollista.

Opintoihin kiinnittymisen moniulotteisuutta on tutkittu paljon, ja sille on vahvat teoreettiset perusteet (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Korhonen, Mattsson, Inkinen & Toom 2019; Sinatra, Heddy & Lom-



KUVIO 1. Kahun (2013) korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen konseptuaalinen viitekehys

bardi 2015). Behavioraalinen kiinnittyminen tarkoittaa myönteistä käyttäytymistä, aktiivisuutta opinnoissa sekä osallistumista opintoihin liittyvään toimintaan (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006; Finn 1989; Fredricks ym. 2004; Voelkl 2012). Myönteinen käyttäytyminen on esimerkiksi luennoille ja harjoitusryhmiin osallistumista, ajoissa saapumista sekä tehtävien ajoissa palauttamista. Aktiivisuus opinnoissa voi ilmetä esimerkiksi kysymyksiä esittämisenä luennoilla tai panostuksena huolelliseen tehtävien tekemiseen. Osallistuminen opintoihin liittyvään toimintaan tarkoittaa puolestaan esimerkiksi ainejärjestötoimintaa tai yliopiston muuta kehittämistoimintaa. Behavioraalinen ulottuvuus nähdään tärkeänä etenkin hyvien opintosuoritusten aikaan saamiseksi (Fredricks ym. 2004).

Kiinnittymisen emotionaalisella ulottuvuudella viitataan opiskelijan tunnereaktioihin, kuten iloon, turhautumiseen tai kyllästymiseen (Fredricks ym. 2004). Emotionaalinen ulottuvuus voi ilmetä myös tunnereaktioina

yliopiston opettajia, tutkijoita ja muita opiskelijoita kohtaan tai yliopiston aktiviteetteja, kuten oppimistehtäviä tai luentoja, kohtaan. Emotionaalinen sitoutuminen voidaan ymmärtää myös vahvana yliopistoon kuulumisen tunteena, jolloin yliopisto muodostaa tärkeän osan opiskelijan elämästä ja hän arvostaa menestystä opiskelutavoitteissaan (Finn 1989). Itsemääräämisteoriasta tuttu yhteenkuuluvuuden tunne ulottuvuus on yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen sekä opiskelijoiden hyvinvointiin, ja sosiaaliset kontaktit niin yliopistossa kuin sen ulkopuolella tukevat yhteenkuuluvuuden tunnetta (Salmela-Aro ym. 2022).

Kognitiivinen ulottuvuus ilmenee opiskelijan autonomisuutena, oppimisen arvostamisena ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisena (Appleton ym. 2006). Kognitiivinen kiinnittyminen voi kohdistua opiskelijan itseensä, yliopiston henkilökuntaan tai muihin opiskelijoihin. Opiskelijan itseensä kohdistuvassa kognitiivisessa kiinnittymisessä keskeistä

on hänen ajatuksensa, näkemyksensä ja strategiansa, jotka liittyvät tiedon hankkimiseen tai osaamisen, kuten opiskelumenetelmien ja itsesäätelyn, kehittämiseen sekä ponnisteluihin monimutkaisten asioiden ymmärtämiseksi (Fredricks ym. 2004; Sinval, Casanova, Marôco & Almeida 2021). Henkilökuntaan suuntautuva kognitiivinen kiinnittyminen voi ilmetä esimerkiksi laadukkaana opetuksen vaatimuksena, ja muihin opiskelijoihin suuntautuva kiinnittyminen esimerkiksi odotuksina toisten opiskelijoiden ahkerasta työskentelystä.

Myös Kahun (2013) viitekehyksessä opintoihin kiinnittyminen jaetaan kolmeen ulottuvuuteen. Behavioraalinen ulottuvuus kattaa opintoihin käytetyn panostuksen, vuorovaikutuksen sekä osallistumisen, ja emotionaalinen ulottuvuus puolestaan innostuksen, kiinnostuksen sekä kuulumisen tunteet. Kognitiivinen ulottuvuus käsittää korkeatasoisen oppimisen ja itsesäätelyn. Vaikka ulottuvuuksien on todettu olevan osittain päällekkäisiä, niitä on suositeltu käsiteltävän yhdessä vain yhteen tai kahteen ulottuvuuteen keskittymisen sijaan (Fredricks ym. 2004; Sinval ym. 2021). Toinen viitekehysten etu on se, että se on käsitteellistetty korkeakouluopiskelijoiden kontekstiin. Esimerkiksi Fredricks ym. (2004) sekä Sinval ym. (2021) huomauttavat, että korkeakouluopiskelijoiden kiinnittymistä on usein aiemmin tutkittu kysymyksillä, jotka on poimittu työntekijöiden työelämään kiinnittymistä mittaavista tutkimuksista.

Tutkimuksemme teoreettisen viitekehysten operationalisoimiseksi hyödynnämme Marocon ym. (2016) kehittämää University student engagement inventory (USEI) -mittaria, joka puolestaan pohjautuu Fredricksin ym. (2004) ja Kahun (2013) käsitteellistämiseen opintoihin kiinnittymisestä. Mittari on todettu validiksi vertaamalla sitä Schaufelin ym. (2002) kehittämää UWES-SS (Utrecht work engagement scale - student survey) -mittariin. Mittaria on testattu sekä kansallisilla aineistoilla, esimerkiksi Portugalissa (Maroco ym. 2016; Sinval ym. 2021), että kansainvälisillä aineistoilla (Assunção ym. 2020; Durón-Ramos, Mojica-Gómez, Villamizar-Gomez &

Chacón-Andrade 2020; Presoto ym. 2021). Mittarilla on tutkittu korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä esimerkiksi lääketieteen opiskelijoilla Italiassa (Abreu Alves ym. 2022), apteekkarin perustutkinto-opiskelijoilla Brasiliassa (Zucoloto ym. 2016), psykologian opiskelijoilla Italiassa (Esposito, Marôco, Passeggia, Pepicelli, & Freda 2022), aikuisopiskelijoilla Englannissa (Javed, Qureshi & Khawaja 2022) sekä koronapandemian aikaisessa etäopiskelussa korkeakouluopiskelijoilla Kiinassa (She ym. 2021).

Menetelmät

Aineisto

Keräsimme tutkimusaineiston 18.10.–31.10.2021 suomenkielisellä Webropol-kyselylomakkeella. Lähetimme kyselyn Jyväskylän yliopiston kaikkien tiedekuntien ainejärjestöjen (yhteensä 40) sähköpostilistoille sekä yliopiston perheellisten opiskelijoiden omalle sähköpostilistalle. Kyselyyn vastasi yhteensä 395 opiskelijaa. Toimitimme kyselyn yhteydessä vastaajille tutkimustiedotteen, tiedotteen henkilötietojen käsittelystä sekä tietosuojailmoituksen. Tutkimusaineisto tallennettiin suojatusti, ja sen käsittelyyn oli oikeus vain tämän artikkelin kirjoittajilla.

Kaikki kyselyn kysymykset olivat monivalintakysymyksiä paitsi ikä sekä mahdollinen lasten lukumäärä ja nuorimman huollettavan ikä. Taulukko 1 esittää frekvenssit ja suhteelliset osuudet aineiston keskeisimmistä taustamuuttujista ryhmiteltyinä perheellisiin ja lapsettomiin. Kaikille vastaajille yhteisiä taustamuuttujia olivat sukupuoli, ikä, tiedekunta, opintojen aloitusvuosi. Lisäksi kysyimme myös asumismuodosta, mahdollisesta työtilanteesta, opintoihin ja töihin käytetystä ajasta viikossa sekä opintojen edistymisestä. Vastaajilta, joilla oli huollettavana alaikäisiä lapsia, tiedustelimme myös lasten lukumäärää sekä nuorimman huollettavan ikää.

Taulukko 2 esittää opiskelijoiden kiinnittymistä mittaavan USEI-mittarin 15 suomennettua väittämää. Kaikissa kolmessa kiinnittymisen ulottuvuudessa, behavioraalisissa, emotio-

TAULUKKO 1. Perheellisten ja lapsettomien määrät (n) ja prosenttiosuudet (%) sukupuolen, iän, tiedekunnan ja aloitusvuoden mukaan

	Perheelliset (n=44)		Lapsettomat (n=348)		Yhteensä (n=392)	
	n	%	n	%	n	%
Sukupuoli						
Nainen	41	93,20	272	78,20	313	79,80
Mies	3	6,80	57	16,40	60	15,30
Muu/ei halua kertoa	0	0,00	19	16,10	19	4,80
Ikä						
Alle 20 vuotta	0	0,00	23	6,60	23	5,90
20–24 vuotta	3	6,80	217	62,40	220	56,10
25–29 vuotta	7	15,90	70	20,10	77	19,60
30–34 vuotta	10	22,70	23	6,60	33	8,40
Yli 30 vuotta	24	54,50	15	4,30	39	9,90
Tiedekunta						
Kasvatustieteet ja psykologia	20	45,50	145	41,70	165	42,10
Matemaattis-luonnontiet.	5	11,40	88	25,30	93	23,70
Humanistis-yhteiskuntatiet.	7	15,90	85	24,40	92	23,50
Liikuntatieteellinen	9	20,50	15	4,30	24	6,10
Informaatioteknologia	2	4,50	12	3,40	14	3,60
Kauppakorkeakoulu	1	2,30	3	0,90	4	1,00
Aloitusvuosi						
Vuonna 2021	8	18,60	83	24,00	91	23,40
Vuonna 2020	13	30,20	72	20,80	85	21,90
Vuonna 2019	6	14,00	61	17,60	67	17,20
Vuonna 2018	4	9,30	60	17,30	64	16,50
Vuonna 2017	6	14,00	37	10,70	43	11,10
Vuonna 2016	3	7,00	16	4,60	19	4,90
Ennen vuotta 2015	3	7,00	17	4,90	20	5,10

naalisessa ja kognitiivisessa, oli yhteensä viisi väittämää. Kaikkiin väittämiin vastattiin samalla viisiportaisella asteikolla (1=ei koskaan, 2=harvoin, 3=joskus, 4=usein ja 5=aina).

Esikäsitelimme aineiston kääntämällä muuttujat saman suuntaiseksi sekä poistamalla kolme vastaajaa, jotka olivat jättäneet suurimpaan osaan kysymyksistä vastaamatta. Lopullinen aineisto koostui näin ollen 392 vastaajasta,

joista perheellisiä oli 44 (11,22 %) ja lapsettomia 348 (88,77 %). Vastausmäärän vaihtelevu-
li kysymysten välillä oli 388–392, ja kaikkiin viiteentoista väittämään vastasi yhteensä 378 opiskelijaa (378/392 = 96,42 %).

Vaikka USEI-mittari on validoitu useissa kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa, katsoimme konfirmatorisen faktorianalyysin (Jöreskog ja Sörbom 2001) tarpeelliseksi, kos-

TAULUKKO 2. USEI-mittarin väittämät suomennettuna

Ulottuvuus	Muuttuja	
Behavioraalinen	beh_1	Keskityn tunneilla
	beh_2	Noudatan yliopiston sääntöjä
	beh_3	Teen tehtäväni ajallaan
	beh_4	Kun olen epävarma jostain, kyselen ja osallistun keskusteluun tunnilla
	beh_5	Osallistun aktiivisesti ryhmiin
Emotionaalinen	emo_1	Koen olevani pätevä yliopistossa
	emo_2	Olen innoissani opinnoistani
	emo_3	Tykkään olla yliopistossa
	emo_4	Olen kiinnostunut opinnoistani
	emo_5	Yliopisto on mielenkiintoinen paikka olla ja opiskella
Kognitiivinen	kog_1	Lukiessani kirjaa varmistan itseltäni, että ymmärrän lukemani
	kog_2	Kerron yliopiston ulkopuolisille ihmisille asioista, joita olen oppinut kursseilla
	kog_3	Jos en ymmärrä jonkin käsitteen merkitystä, yritän ratkaista ongelman esimerkiksi sanakirjan avulla tai kysymällä apua muilta
	kog_4	Yritän yhdistää aikaisemmin hankkimaani tietoa uusien ongelmien ratkaisuprosesseihin
	kog_5	Yritän yhdistää eri kurssien asioita osaksi yleistä tietämystäni

ka suomensimme itse väittämät. Toteutimme faktorianalyysin R-tilastoympäristölle kehitetyllä lavaan-lisäosalla (Rosseel 2012) ja käytimme mallin perustana kovarianssimatriisia sekä estimointimenetelmänä suurinta uskottavuutta (*maximum likelihood*). Raportoimme konfirmatorisen faktorianalyysin ja myöhemmin rakenneyhtälömallin Jackson, Gillaspyn ja Purc-Stephensonin (2009) suositusten perusteella, esimerkiksi mallin arvioinnin hyvyysindikaattorien raja-arvojen suhteen.

Konfirmatorinen faktorianalyysi

Ensimmäisessä faktorimallissa (CFA1) opintoihin kiinnittyminen oli jaettu kolmeen faktoriin (kognitiivinen, emotionaalinen ja behavioraalinen ulottuvuus), joista jokaista mittasi viisi muuttujaa eli väittämää (ks. Taulukko 3).

Estimoinnissa käytimme 31 parametria ja kaikkia havaintoja, jotka eivät sisältäneet puuttuvia tietoja (378). Arvioitaessa mallin CFA1 sopivuutta aineistoon saatiin khiin neliöarvo $\chi^2(df=89)=264,43$. Haydukin (1987) mukaan mallin sopivuus aineistoon on hyvä, jos khiin neliöarvo suhteessa vapausasteiden määrään on alle viisi, ja mallissamme se oli 2,97. Yhteensopivuutta testaavat RMSEA (root mean square error of approximation) ja SRMR (standardized root mean square residual) indikaattorit olivat kohtalaisia (RMSEA=0,072, SRMR=0,063). Suhdeotoskoon vaikutuksen huomioiva TLI (Tucker-Lewis index) oli 0,885, mikä alittaa usein raja-arvona pidetyn 0,90. Estimoidun mallin hyvyttä suhteessa perusmalliin vertaava CFI (comparative fit index) oli puolestaan 0,903, joka ylittää yleensä raja-arvona pidetyn 0,90.

TAULUKKO 3. CFA1 ulottuvuudet, muuttujat, standardoidut regressiopainokertoimet (β), estimaatin keskivirhe (S), z-arvo, p-arvo sekä standardoidun regressiopainokertoimen 95 % luottamusvälin ala- ja yläraja

Ulottuvuus	Muuttuja	β	S	z-arvo	p-arvo	95%:n alaraja	95%:n yläraja
Behavioaraalinen	beh_1	0,55	0,04	13,58	<0,005	0,47	0,63
	beh_2	0,29	0,06	4,95	<0,005	0,17	0,40
	beh_3	0,48	0,05	9,37	<0,005	0,38	0,58
	beh_4	0,57	0,05	11,92	<0,005	0,48	0,67
	beh_5	0,49	0,05	9,62	<0,005	0,39	0,59
Emotionaalinen	emo_1	0,47	0,03	13,99	<0,005	0,40	0,53
	emo_2	0,77	0,02	31,75	<0,005	0,72	0,82
	emo_3	0,85	0,02	44,86	<0,005	0,81	0,88
	emo_4	0,81	0,02	37,64	<0,005	0,77	0,85
	emo_5	0,84	0,02	43,04	<0,005	0,80	0,88
Kognitiivinen	kog_1	0,56	0,04	15,92	<0,005	0,49	0,63
	kog_2	0,41	0,05	8,35	<0,005	0,32	0,51
	kog_3	0,55	0,04	12,77	<0,005	0,47	0,64
	kog_4	0,73	0,03	21,28	<0,005	0,67	0,80
	kog_5	0,70	0,04	19,55	<0,005	0,63	0,77

Tarkasteltaessa mallin CFA1 standardoituja regressiopainokertoimia (ks. Taulukko 3) jokainen faktori sisälsi yhden muuttujan, joka oli heikommin latautunut suhteessa muihin (beh_2, emo_1, kog_2). Tämä vuoksi laadimme toisen mallin (CFA2), josta heikoiten latautuneet muuttujat on poistettu. Mallin CFA2 parametrien määräksi tuli 25, ja estimointiin saimme tällä kertaa mukaan 380 havaintoa ilman puuttuvia tietoja. Mallin CFA2 parempi khiin neliöarvo $\chi^2(df=53)=159,64$ sekä paremmat hyvyysindikaattorit (CFI=0,932, TLI=0,915, RMSEA=0,073, SRMR=0,055) osoittivat sen sopivan paremmin rakenneyhtälömallin pohjaksi. Heikoimmin latautuneiden muuttujien pois jättämistä puolsi myös se, että mallin CFA2 Cronbach alpha-kertoimet olivat paremmat kaikissa kolmessa ulottuvuudessa kuin mallissa CFA1: behavioaraalinen (CFA1 $\alpha=0,59$ | CFA2 $\alpha=0,69$), emotionaalinen (CFA1 $\alpha=0,87$ | CFA2 $\alpha=0,89$) ja

kognitiivinen (CFA1 $\alpha=0,72$ | CFA2 $\alpha=0,73$) kiinnittyminen.

Rakenneyhtälömallin kehittämisen lähtökohdaksi otimme konfirmatorisen faktorianaalysin perusteella mallin CFA2, joka toimi näin ollen opintoihin kiinnittymisen mittamallina. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta ensimmäiseksi selittäväksi taustamuuttujaksi lisäsimme opiskelijan perhetilanteen, joka muodostui yhdestä kysymyksestä eli onko vastaajalla huollettavana alaikäisiä lapsia? Perheelisten opiskelijoiden oletimme olevan iältään vanhempia kuin lapsettomat, joten lisäsimme vastaajan iän malliin sen vaikutuksen kontrolloimiseksi. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi testasimme mallia myös muilla aineiston taustamuuttujilla, esimerkiksi vastaajan sukupuolella tai opintojen aloitusvuodella.

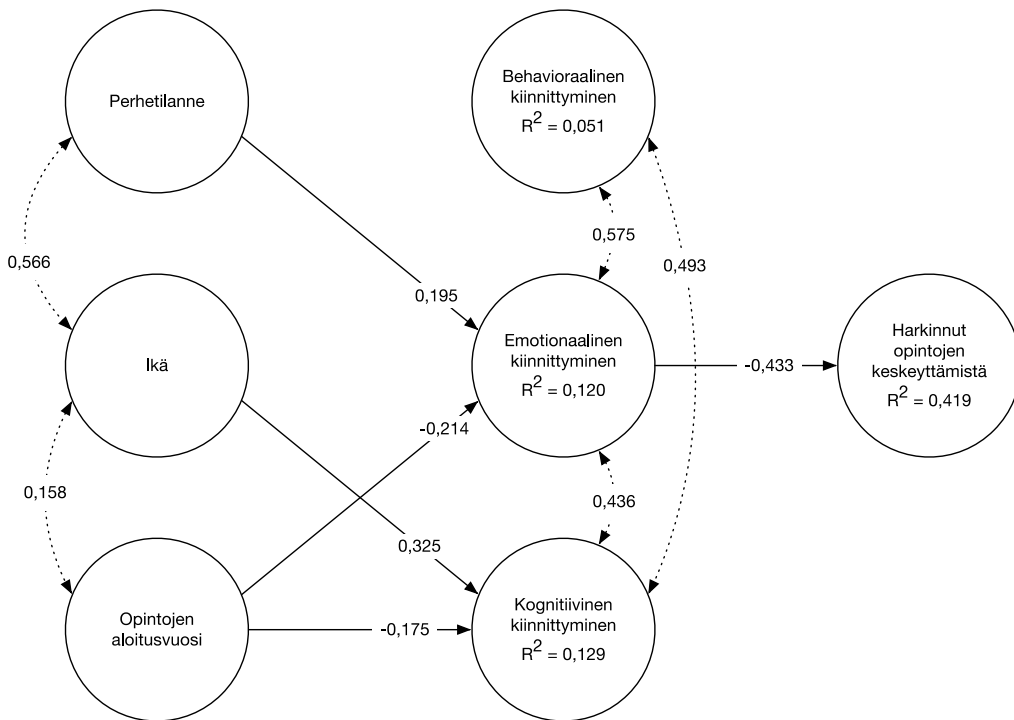
Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi lisäsimme malliin selitettäväksi muuttujaksi vastaajan aikomuksen keskeyttää opin-

not. Kysymys aikomuksesta keskeyttää opinnot sisälsi kolme vastausvaihtoehtoa: onko harkinnut opintojen keskeyttämistä määräajaksi? onko harkinnut opintojen keskeyttämistä pysyvästi? onko harkinnut vaihtaa alaa? Opintojen keskeyttämisen summamuuttujan Cronbachin alpha oli 0,65, ja rakenneyhtälön mittamallissa väittämät latautuivat riittävästi (keskeyttää määräajaisesti 0,510; keskeyttää pysyvästi 0,730; vaihtaa alaa 0,616). Opintojen keskeyttämisestä oli myös seuraava kysymys: mitkä tekijät olivat vaikeuttaneet opintoja pandemia-aikana? Tämän kysymyksen vastausvaihtoehdot olivat peräisin Eurostudent VII-opiskelijatutkimuksesta (Saari ym. 2020).

Tulokset

Malli sisältää 51 parametria. Käytimme estimointimenetelmänä suurinta todennäköisyyttä ja estimoimme 378 havainnolla, jotka eivät sisältäneet puuttuvia tietoja. Lopullinen malli on esitetty kuviossa 2, johon olemme selkeyden vuoksi merkinneet ainoastaan tilastollisesti merkitsevät muuttujien väliset yhteydet tilastollisen merkitsevyyden raja-arvon ollessa 0,5 prosentin todennäköisyydessä ($p=0,005$).

Taulukossa 4 on puolestaan selitettävien ja selittävien muuttujien väliset standardoidut regressiokertoimet. Mallin Khiin neliöarvo



KUVIO 2. Rakenneyhtälömalli (selkeyden vuoksi merkitty ainoastaan tilastollisesti merkitsevät muuttujien väliset yhteydet raja-arvolla $p < 0,005$)

$\chi^2(df=120)$ oli 295,52 eli suhteessa vapausasteiden määrään 2,46. RMSEA oli 0,062 ja SRMR 0,051 eli hyvää tasoa. Suhdeotoskoon vaikutuksen huomioiva TLI oli 0,893, niukasti alle

raja-arvon. Tätä tosin selittää opintojen keskeyttämisen summamuuttujien matalahkot lataukset (ilman kyseistä summamuuttujaa TLI=0,910). Mallin hyvyttä suhteessa nolla-

TAULUKKO 4. Rakenneyhtälömallin standardoidut regressiopainokertoimet (β), estimaatin keskivirhe (S), z-arvo, p-arvo sekä standardoidun regressiopainokertoimen 95 % luottamusvälin ala- ja yläraja

	β	S	z-arvo	p-arvo	95%:n alaraja	95%:n yläraja
Behavioaraalinen kiinnittyminen						
Perhestatus	0,128	0,08	1,63	0,107	-0,03	0,28
Ikä	0,122	0,08	1,53	0,130	-0,03	0,28
Opintojen aloitusvuosi	-0,076	0,07	-1,16	0,249	-0,20	0,05
Kognitiivinen kiinnittyminen						
Perhestatus	0,027	0,07	0,40	0,687	-0,11	0,16
Ikä	0,325	0,07	4,88	<0,005	0,19	0,46
Opintojen aloitusvuosi	-0,175	0,06	-3,13	<0,005	-0,29	-0,07
Emotionaalinen kiinnittyminen						
Perhestatus	0,195	0,06	3,16	<0,005	0,07	0,32
Ikä	0,135	0,06	2,16	0,033	0,01	0,26
Opintojen aloitusvuosi	-0,214	0,05	-4,19	<0,005	-0,31	-0,11
Harkinnut opintojen keskeyttämistä						
Behavioaraalinen kiinnittyminen	-0,278	0,11	-2,60	0,016	-0,49	-0,07
Kognitiivinen kiinnittyminen	-0,015	0,08	-0,17	0,862	-0,18	0,15
Emotionaalinen kiinnittyminen	-0,433	0,08	-5,19	<0,005	-0,60	-0,27

malliin vertaava CFI oli 0,916. Hyvyyssindikaattoreiden perusteella mallin voidaan siis todeta kuvaavan aineistoa riittävän hyvin.

Mallissa selittävästä muuttujista perhetilanne, ikä ja opintojen aloitusvuosi (ks. Taulukko 4) sekä selitettävistä muuttujista behavioaraalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen (ks. Taulukko 4) vapautettiin korreloimaan keskenään. Muuttujien välistä korrelaatiota havainnollistaa kuviossa 2 muuttujien väliset katkoviivanuolet. Selittävästä muuttujista ikä ja perhetilanne korreloivat keskenään. Iän ja opintojen aloitusvuoden välillä oli heikko korrelaatio, mutta perhestatuksen ja opintojen aloitusvuoden välillä korrelaatiota ei ollut. Vastaavasti kaikkien opintoihin kiinnittymistä mittaavien muuttujien välillä havaitsimme korrelaation, kuten on teorian pohjalta syytä olettaakin, koska kyseessä on saman ilmiön eri ulottuvuudet.

Malliin sisällytetyillä kolmella taustamuuttujalla – perhetilanne, ikä ja opintojen aloitusvuosi – kykenimme selittämään riittävästi emotionaalisen kiinnittymisen ($R^2=0,120$) ja kognitiivisen kiinnittymisen ($R^2=0,0129$) mut-

ta ei behavioaraalisen kiinnittymisen ($R^2=0,051$) variansseista. Opintoihin kiinnittymisen kolme ulottuvuutta puolestaan selittävät noin 42 prosenttia aikomuksesta keskeyttää opinnot ($R^2=0,419$), joten tältä osin tulos on varsin merkittävä.

Perhetilanteen positiivinen yhteys opintoihin kiinnittymisen emotionaaliseen ulottuvuuteen

Aineistosta muodostetun rakenneyhtälömallin perusteella opiskelijan perhetilanteella oli positiivinen yhteys opintoihin kiinnittymisen emotionaaliseen ulottuvuuteen mutta ei behavioaraaliseen tai kognitiiviseen ulottuvuuteen. Standardoitu regressiokerroin perhestatuksen ja emotionaalisen ulottuvuuden välillä on voimassa, kun muiden muuttujien vaikutus kontrolloidaan (ikä=1, opintojen aloitusvuosi=1), joten perheellisten parempaa emotionaalista kiinnittymistä ei voida selittää perheellisten korkeammalla iällä (perheellisten iän $ka.=36,68$, $kh=8,35$; lapsettomien iän $ka.=24,18$, $kh=5,37$).

Perheellisten opiskelijoiden emotionaalisen

kiinnittyminen keskiarvo oli 4,30 (kh=0,52) ja lapsettomilla 3,76 (kh 0,64). Keskiarvot eroavat ryhmien välillä myös tilastollisesti merkitsevästi (t-testi, varianssit yhtä suuret: $t=-5,280$, $df=390$, $p<0,005$). Emotionaalisen kiinnittymisen summamuuttuja oli normaalisti jakautunut (Shapiro-Wilkinson: $W=0,954$, $p<0,005$), ja sen varianssi oli molemmissa ryhmissä yhtä suuri (F-testi: $F=1,536$, $df=347, 43$, $p=0,087$).

Opintojen aloitusvuoden ja opiskelijan iän vaikutus opintoihin kiinnittymiseen

Perhetilanteen lisäksi toinen emotionaaliseen opintoihin kiinnittymiseen vaikuttanut tekijä oli opintojen aloitusvuosi. Mallissa emotionaalinen kiinnittyminen saa sitä isomman arvon mitä kauemmin opintojen aloittamisesta

on. Sama voidaan havaita taulukosta 5, joka esittää sekä emotionaalisen että kognitiivisen kiinnittymisen summamuuttujien tunnusluvut aloitusvuosittain.

Emotionaalisen kiinnittymisen mediaani laskee edelliseen aloitusvuoteen verrattuna, mutta on taas korkeampi ennen vuotta 2016 aloittaneilla opiskelijoilla. Samoin kognitiivisen kiinnittymisen keskiarvo on korkeampi 2020 ja 2021 aloittaneilla kuin vuonna 2019 ja sitä ennen aloittaneilla opiskelijoilla. Kognitiiviseen opintoihin kiinnittymiseen vaikutti positiivisesti myös opiskelijan ikä, eli kognitiivinen kiinnittyminen oli korkeampi vanhemmilla opiskelijoilla, etenkin yli 25-vuotiailla verrattuna nuorempiin opiskelijoihin.

Testasimme mallia myös muuttujilla opiske-

TAULUKKO 5. Kognitiivinen ja emotionaalinen opintoihin kiinnittyminen opintojen aloitusvuosittain. Opiskelijoiden määrä (n), keskiarvo (ka.), keskihajonta (kh), mediaani (md)

Opintojen aloitusvuosi	n	Kognitiivinen kiinnittyminen			Emotionaalinen kiinnittyminen		
		ka.	kh	md	ka.	kh	md
2021	91	3,94	0,57	4	4,06	0,62	4
2020	85	3,92	0,53	4	3,80	0,61	4
2019	67	3,73	0,52	3,75	3,76	0,57	4
2018	64	3,86	0,52	4	3,77	0,64	3,88
2017	43	3,69	0,51	3,75	3,65	0,80	3,75
2016	19	3,66	0,66	3,50	3,64	0,67	3,75
Ennen 2016	20	3,84	0,47	3,88	3,74	0,66	3,88

lijän sukupuoli, tiedekunta ja työssä käyminen. Emme havainneet näillä tilastollisesti merkitsevää yhteyttä yhteenkään opintoihin kiinnittymisen ulottuvuuteen, minkä vuoksi niitä ei ole malliin sisällytetty.

Vahvempi emotionaalinen opintoihin kiinnittyminen vähentämässä aikomuksia keskeyttää opinnot koronapandemian aikana

Emotionaalinen opintoihin kiinnittyminen vähensi opiskelijan aikomusta keskeyttää opinnot mutta behavioraalinen tai kognitiivinen kiinnittyminen eivät. Kuten todettua, per-

heelliset opiskelijat olivat emotionaalisesti kiinnittyneempiä kuin lapsettomat. Perheellisistä opiskelijoista 11 (25 %) oli harkinnut keskeyttämistä määräajaksi ja lapsettomista 84 (24 %). Perheellisistä opiskelijoista sen sijaan vain yksi (2 %) oli harkinnut opintojen keskeyttämistä kokonaan mutta lapsettomista 44 (12 %). Alanvaihtoa puolestaan oli harkinnut seitsemän (16 %) perheellistä opiskelijaa ja 101 (29 %) lapsetonta opiskelijaa.

Kyseisiä opiskelijaryhmiä erottaa näin ollen etenkin aikomus keskeyttää opinnot pysyvästi tai vaihtaa alaa. Kahden luokitteluasteikollisen muuttujan keskinäistä riippuvuutta tes-

taavan Fisherin tarkan testin perusteella kuitenkin tilastollisesti merkitsevä ero oli ainoastaan aikomuksessa keskeyttää opinnot pysyvästi ($p=0,043$).

Kun kysyimme, mitkä tekijät haittasivat opiskelijoiden opintojen etenemistä, perheelisten opiskelijoiden kolme yleisintä valintavaihtoehtoa olivat lastenhoidon järjestäminen (39 %), ongelmat opetusjärjestelyissä (34 %) ja työssäkäynti (32 %). Lapsettomilla opiskelijoilla yleisimmät tekijät olivat puolestaan opintojen vaativuus tai työmäärä (44 %), puutteellinen opiskelumotivaatio (43 %) ja ongelmat opetusjärjestelyissä (31 %).

Kysymykseen opintoja vaikeuttaneista tekijöistä oli mahdollista myös antaa sanallinen vastaus kohtaan ”jokin muu tekijä”. Vastauksissa nousi esiin useita koronapandemiaan ja etäopiskeluun liittyviä haasteita, kuten esimerkiksi se, että ”kaikki on etänä” ja ”etäopiskelu ja tietokoneen tekniset ongelmat”. Vastauksissa nousi esiin myös yksinäisyys ja vertaistuen puute: ”on paljon itsenäistä puurtamista, vertaisten puute”, ”tukipalveluiden puutteellisuus ja/tai huono saavutettavuus”, ”korona ja sen tuoma yksinäisyyden ja erillisyyden tunne, itselleni ei myöskään oikein sovi, että teen vain yksin kotona hommia”. Muita tekijöitä olivat ajanhallintaan liittyvät ongelmat: ”arjen pyörittäminen eli ajan puute”, ”huono ajanhallinnan taito ja etäopiskelu ei muodosta kunnollista rytmiä arkeen” sekä kuormittaviksi koetut opinnot: ”opintojen psyykkinen rankkuus”.

Pohdinta

Tutkimuksemme on selvittänyt perheelisten ja lapsettomien korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä koronapandemian aikana syksyllä 2021. Tutkimus tuotti kolme keskeistä tulosta, jotka havaitsimme opintoihin kiinnittymistä ja eri selittäviä tekijöitä testaavasta rakenneyhtälömallista. Ensinnäkin perheeliset opiskelijat kiinnittyivät opintoihin lapsettomia paremmin myös koronapandemian aikana, ja ero selittyi ennen kaikkea emotionaalisen kiinnittymisen kautta. Toiseksi emotionaaliseen

kiinnittymiseen vaikutti perhetilanteen lisäksi opintojen aloitusvuosi eli opiskelijoiden emotionaalinen opintoihin kiinnittyminen vaikuttaisi heikkenevän ajan myötä. Kolmanneksi aikomus opintojen keskeyttämisestä oli käänteisesti yhteydessä emotionaaliseen kiinnittymiseen, mutta yhteyttä behavioraalisen tai kognitiivisen kiinnittymiseen ei havaittu.

Opintoihin kiinnittymisen emotionaalinen ulottuvuus liittyy opinnoissa koettuihin tunnereaktioihin, kuten ilo, turhautuminen tai kyllästyminen (Fredricks ym. 2004; Kahu 2013). Perheelisten korkeakouluopiskelijoiden parempi emotionaalinen kiinnittymisen on linjassa Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL 2021) tulosten kanssa, sillä niiden mukaan perheelisten opiskelijoiden opiskeluinnotus on suurempi ja he kokevat lapsettomia enemmän yliopistoon liittyviä positiivisia tunteita ja yhteyttä kouluinstituutioon. Perheeliset opiskelijat ovat vanhempia kuin lapsettomat, ja vanhemmat opiskelijat saattavat olla tietoisempia uravalinnastaan sekä tavoitteellisempia opiskelussaan. Tämä puolestaan heijastuisi parempana opintoihin kiinnittymisenä (Hartikainen 2012).

Tulostemme perusteella perheeliset opiskelijat olivat kuitenkin emotionaalisesti kiinnittyneempiä opintoihinsa, vaikka vastaajien ikä kontrolloitiin. Perheeliset opiskelijat näkevät opiskelun usein väliaikaisena vaiheena ja ovat hyvin tulevaisuusorientoituneita, mikä näytetty määrätietoisena tavoitteita kohti pyrkimisenä (Karvinen 2020; Koivisto 2008). Perheelisten opiskelijoiden suurempaa opintojen merkityksellisyyttä, opiskeluinnotusta ja täten emotionaalista kiinnittymistä voisikin iän sijaan selittää halu perheen taloudellisen tilanteen vahvistamisesta valmistumalla aikataulussa ja siirtymällä työelämään.

Perheelisillä opiskelijoilla on myös arjessaan läheisiä sosiaalisia kontakteja, mikä saattoi toimia voimavaroja lisäävänä tekijänä koronapandemian aikana. Yksin asumisen ja läheisten sosiaalisten suhteiden puuttumisen onkin aikaisemmissa tutkimuksissa havaittu heikentävän opiskelijoiden hyvinvointia (Sarajärvi &

Vuolanto 2021), mikä voisi ilmetä myös lapsettomien opiskelijoiden heikompana emotionaalisenä kiinnittymisenä myös koronapandemia-aikana.

Toinen emotionaaliseen kiinnittymiseen vaikuttanut tekijä oli opintojen aloitusvuosi. Mitä useampi vuosi opintojen aloittamisesta oli, sitä matalampi oli opiskelijan emotionaalinen kiinnittymisen. Alkuvaiheen opiskelijoiden vahvempaa emotionaalista kiinnittymistä saattaa selittää opintojen uutuuden viehäytys, kun taas loppuvaiheen opiskelijat alkavat jo suuntautua työelämään ja irrottautua opiskelijastatuksesta.

Toisaalta aloitusvuoden vaikutus voi myös liittyä kyselyn aikana vallinneeseen koronapandemiaan. Vuosina 2020 ja 2021 aloittaneet opiskelijat ovat opiskelleet ainoastaan poikkeusolojen aikana, mutta sitä ennen aloittaneet ovat voineet verrata etäopetusta normaaleihin opetusjärjestelyihin. Lisäksi uusien opiskelijoiden lähiopetusta on pyrittiin lisäämään rajoitusten sallittua. Näin ollen koronapandemiasta aiheutuneet haittavaikutukset, esimerkiksi sosiaalisen kanssakäymisen puute peruttujen luentojen ja harjoitusryhmien vuoksi (Sarasjärvi & Vuolanto 2021), voisi selittää aiemmin aloittaneiden heikompaan emotionaalista kiinnittymistä myöhemmin aloittaneisiin verrattuna.

Kognitiivinen kiinnittymisessä on olennaisesti kyse opiskelumenetelmistä, itsesäätelystä, monimutkaisten asioiden sisäistämisestä sekä opiskeluun liittyvistä odotuksista (Appleton ym 2006; Fredricks ym. 2004; Kahu 2013; Sinval ym. 2021). Tutkimuksessamme perusteella kognitiivinen opintoihin kiinnittyminen oli sitä suurempi mitä vanhempi opiskelija oli, mitä selittää opiskelutaitojen parantuminen iän myötä. Toisaalta kognitiivinen kiinnittymisen oli tutkimuksessamme keskimäärin heikompaan kauemmin opiskelleilla. Tätäkin voisi selittää se, että pandemian aikana aloittaneille opiskelijoille on pyritty järjestämään lähiopetusta vahvistaen ja ylläpitäen heidän kognitiivista kiinnittymistään, kun taas pidemmällä opinnoissaan olevat joutuivat opiskelemaan

yksin etänä. Kyseinen seikka voi myös heijastua siihen, että opiskelija ei jaksa samalla tavalla ponnistella opintojensa eteen; tavoitteen saattaa tällöin olla oppimisen ja opintojen etenemisen sijaan koronapandemian opiskeluympäristöistä selviytyminen. Myöskään itsesäätelyä tukevia rakenteita ei ole samalla tavalla kuin lähiopetuksessa, ja sosiaalisten kontaktien puuttuessa muihin opiskelijoihin ja opettajiin ei suunnata odotuksia samassa määrin.

Aikaisemmat tutkimukset (ks. esim. Abreu Alves ym. 2022; Farr-Wharton ym. 2018; Marôco ym. 2020) osoittavat opintoihin kiinnittymisen ehkäisevän opintojen keskeyttämistä. Tutkimuksemme perusteella aikomukseen opintojen keskeyttämisestä vaikutti ennen kaikkea opintoihin kiinnittymisen emotionaalinen ulottuvuus, johon puolestaan olivat yhteydessä opintojen aloitusvuosi sekä perhetilanne. Näin ollen alkuvaiheen opiskelijoilla oli pienempi opintojen keskeyttämisriski, mikä voi jälleen liittyä siihen, että koronapandemian aikana heillä oli loppuvaiheen opiskelijoita enemmän lähiopetusta ja tukea tarjolla.

Lisäksi perheelliset opiskelijat olivat emotionaalisesti opintoihin kiinnittyneempiä, ja he raportoivatkin lapsettomia vähemmän opintojen keskeyttämisaikomuksia. Heidän valitsemistaan yleisimmistä opintojen etenemistä vaikeuttaneista tekijöistä kaksi liittyi perhe-elämän käytännön asioiden järjestämiseen: lastenhoito tai työssäkäynti. Lapsettomilla opiskelijoilla puolestaan yleisimmät opintojen etenemistä hankaloittaneet tekijät kytkeytyivät suoraan itse opiskeluun eli opintojen työmäärään tai vaativuuteen, opiskelumuotivaation puutteeseen sekä opetusjärjestelyihin. Tulokset ovat varsin linjassa aikaisempiin tutkimuksiin (Salmela-Aro ym. 2022; Sarasjärvi & Vuolanto 2021), joissa havaittiin opiskelijoiden akateemisen stressin sekä masennus- ja ahdistusoireiden kasvaneen koronapandemian aikaisen etäopiskelun vaativuuden vuoksi.

Tutkimuksemme suurin rajoite on, että aineisto on poikkileikkaus tiettyä ajankohtana eikä sitä ollut mahdollista verrata koronapandemiaa edeltäneeseen aikaan. Alkuperäi-

nen tutkimusasetelmamme oli perheellisten ja lapsettomien opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen vertailu, minkä vuoksi kyselyssä ei ollut suoraan koronapandemiaa koskevia väittämiä. Myös jotkin tyypillisesti kiinnittymiseen liitetyt tekijät, kuten opintomenestyksen yhteys opintoihin kiinnittymiseen, jäivät tutkimuksemme ulkopuolelle. Opintomenestyksen kannalta on tunnistettu behavioraalisen opintoihin kiinnittymisen tärkeys, mutta emme tutkimukssamme löytäneet tekijöitä, joilla olisi ollut vaikutusta behavioraaliseen kiinnittymiseen.

On myös huomioitava, että tutkimusaineisto kattaa vain yhden yliopiston opiskelijoita ja heistäkin vain pienen osan (noin 400 opiskelijaa Jyväskylän yliopiston 14 000 opiskelijasta), joten tulokset eivät ole yleistettävissä kaikkiiin yliopisto-opiskelijoihin. Eri yliopistoissa on ollut myös erilaisia tapoja toteuttaa opetusta koronapandemian aikana ja kokemukset voivat vaihdella eri opiskelualojen välillä. Tuloksissa tulee myös huomioida, että opintoihinsa paremmin kiinnittyneet opiskelijat voivat olla halukkaampia vastaamaan erilaisiin kyselyihin, mikä voi antaa optimistisemmän kuvan todellisesta tilanteesta.

Tutkimuksen metodologisena ansiona voidaan pitää USEI-mittarin kääntämistä suomeksi ja sen validointia konfirmatorisella faktori-analysillä käyttäen Jyväskylän yliopiston opiskelijoilta kerättyä aineistoa. Jatkotutkimusaiheena voisi olla vertaileva tutkimus, jos samoilta tutkittavilta saataisiin kerättyä vastaava aineisto sen jälkeen, kun tavallisiin opetusjärjestelyihin on palattu. Suomentamamme USEI-mittari kaipaa myös jatkovalidointia.

Opiskelijoiden kiinnittymisen tutkiminen tuottaa arvokasta tietoa siitä, millaiseksi opiskelijat kokevat etäopetusjärjestelyjen laadun (Henrie, Halverson & Graham 2015). Opetushenkilökunnan näkökulmasta tutkimukssamme korostuu etenkin emotionaalisen kiinnittymisen tärkeys opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen parantamiseksi ja mahdollisesti korkeakouluopintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi. Koronapandemian alkuvaiheessa suuri osa opetushenkilöstön resurs-

seista meni siihen, että pakollinen opetus saadaan ylipäätään järjestettyä. Tulevaisuudessa olisikin syytä pohtia, miten kriisiajassa ja pandemiatilanteissa etäopiskelua voidaan kehittää opiskelijoille sosiaalisesti miellyttävämmäksi, esimerkiksi suunnittelemalla parempia verkko-oppimisympäristöjä (El-Sayad, Saad & Thurasamy 2021; Karabchuk & Roshchina 2022; Salas-Pilco, Yang & Zhang 2022) sekä tukemalla oppimisen vuorovaihteisuutta, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja oppimistyytyväisyyttä opiskelijoiden kiinnittymiseksi opintoihin (Salmela-Aro ym. 2022; She ym. 2021).

Mitä pidempään pandemia-aika kestää, sitä enemmän opiskelijat tarvitsevat tukea erityisesti psykologisten tarpeiden, kuten yhteenkuuluvuuden tunteen täyttymiseksi (Salmela-Aro ym. 2022). Tästä syystä opettajien ja vertaisten tarjoaman tuen tärkeys korostuu (Abreu Alves ym. 2022). Oppilaitoksissa olisi näin ollen hyvä pohtia, voisiko opetushenkilöstö tukea opiskelijoita henkilökohtaisemman ja tiiviimmän ohjauksen keinoin tai voisiko opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tunnetta ja opintojen merkityksellisyyttä lisätä esimerkiksi pysyvien pienryhmien ja säännöllisen ryhmätyöskentelyn muodossa etäopinnoista huolimatta.

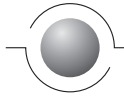
Lähteet

- Abreu Alves, S., Sinval, J., Lucas Neto, L., Marôco, J., Gonçalves Ferreira, A. & Oliveira, P. 2022. Burnout and dropout intention in medical students: The protective role of academic engagement. *BMC Medical Education* 22, 83. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03094-9>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology* 44 (5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Assunção, H., Lin, S.-W., Sit, P.-S., Cheung, K.-C., Harju-Luukkainen, H., Smith, T., Maloa, B., Campos, J. Á. D. B., Ilic, I. S., Esposito, G., Francesca, F. M. & Marôco, J. 2020. University student engagement inventory (USEI): Transcultural validity evidence across four continents. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02796>
- Durón-Ramos, M. F., Mojica-Gómez, P. A., Villamizar-Gomez, K. & Chacón-Andrade, E. R. 2020. Impact of positive personal traits on university student engagement

- in Mexico, Colombia, and El Salvador. *Frontiers in Education* 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00012>
- El-Sayad, G., Md Saad, N. H. & Thurasamy, R. 2021. How higher education students in Egypt perceived online learning engagement and satisfaction during the COVID-19 pandemic. *Journal of Computers in Education* 8 (4), 527–550. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00191-y>
- Esposito, G., Marôco, J., Passeggia, R., Pepicelli, G. & Freda, M. F. 2022. The Italian validation of the university student engagement inventory. *European Journal of Higher Education* 12 (1), 35–55. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1875018>
- Farr-Wharton, B., Charles, M. B., Keast, R., Woolcott, G. & Chamberlain, D. 2018. Why lecturers still matter: The impact of lecturer-student exchange on student engagement and intention to leave university prematurely. *Higher Education* 75, 167–185. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0190-5>
- Finn, J. D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59 (2), 117–142. <https://doi.org/10.3102%2F00346543059002117>
- Fredricks, J. A., Blumenfeldt, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109. <https://doi.org/10.3102%2F00346543074001059>
- Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämurtonen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S. & Åkerlund, C. 2021. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenveto ja suositukset. Julkaisut 8:2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/04/KARVI_0821.pdf. (Luettu 27.10.2022.)
- Hartikainen, S. 2012. Opinnot tienhaarassa – opinnoissa pysymisen ja niistä luopumisen harkintoja hitaalla opintopolulla. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 139–162.
- Hayduk, L. A. 1987. *Structural equation modeling with LISREL: Essentials and advances*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Henrie, C. R., Halverson, L. R. & Graham, C. R. 2015. Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education* 90, 36–53. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.005>
- Javed, R., Qureshi, F. H. & Khawaja, S. 2022. Academic intrinsic motivation and learning engagement in mature students in private higher education institutions in the South of England. *European Journal of Education Studies* 9 (2), 1–24. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i2.4131>
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A. Jr. & Purc-Stephenson, R. 2009. Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods* 14 (1), 6–23. <https://doi.org/10.1037/a0014694>
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. 2001. *Lisrel 8: User's reference guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kahu, E. R. 2013. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38 (5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Karabchuk, T. & Roshchina, Y. 2022. Predictors of student engagement: The role of universities' or importance of students' background? *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2035240>
- Karvinen, E. 2020. Opiskelija, vanhempi vai opiskelijavanhempi? Perheellisten opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202004273813>
- Koivisto, H. 2008. “-- On jotain mihiin peilata...” nuorten perheellisten naisten kokemuksia yliopisto-opiskelusta. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-18356>
- Korhonen, V. 2017. Ensimmäisen vuoden opintoihin kiinnittymisen monet kasvot yliopistossa. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press, 87–109. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201802161242>
- Korhonen, V., Mattsson, M., Inkinen, M. & Toom, A. 2019. Understanding the multidimensional nature of student engagement during the first year of higher education. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01056>
- Korhonen, V. & Rautopuro, J. 2012. Hitaasti, mutta epävarmasti – onko opintoihin hakeutumisen lähtökohdilla yhteyttä opintojen käynnistymisongelmiin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 87–112.
- Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S.-W., Sit, P.-S., Cheung, K.-C., Maloa, B., Ilc, I. S., Smith, T. J. & Campos, J. A. D. B. 2020. Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout? *PLoS ONE* 15 (10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816>
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B. & Fredricks, J. A. 2016. University student's engagement: Development of the university student engagement inventory (USEI). *Psicologia, reflexão e crítica* 29 (1). <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilas suhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.
- Presoto, C. D., Wajngarten, D., Dos Santos Domingos, P. A., Botta, A. C., Campos, J. A. D. B., Pazos, J. M. & Garcia, P. P. N. S. 2021. University engagement of dental students related to educational environment: A transnational study. *PLoS one* 16 (11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259524>
- Rossee, Y. 2012. lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software* 48 (2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Saari, J. 2018. Opiskelijoiden elämäntilanteet ja niiden esiintyvyyseri koulutusaloilla. EUROSTUDENTVI-tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja

- 2018: 17. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-563-1>
- Saari, J., Koskinen, H., Attila, H. & Sarén, N. 2020. Eurostudent VII – opiskelijatutkimus 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:25. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-907-3>
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y. & Zhang, Z. 2022. Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology* 53 (3), 593–619. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. 2009. School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment: official organ of the European Association of Psychological Assessment* 25 (1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, 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>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I. & Hietajärvi, L. 2022. Study burnout and engagement during COVID-19 among university students: The role of demands, resources, and psychological needs. *Journal of Happiness Studies* 23, 2685–2702. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>
- Sarasjärvi, K. & Vuolanto, P. 2021. Suomen korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi covid-19 epidemian ensimmäisen tartunta-allon aikana. COVID-19 international student’s well-being study (C19 ISWS) -tutkimuksen raportti, Tampereen yliopisto. <https://zenodo.org/record/4620752> (Luettu 27.10.2022.)
- Schaufeli W. B., Martínez I. M., Pinto A. M., Salanova M. & Bakker A. B. 2002. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33 (5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- She, L., Ma, L., Jan, A., Sharif Nia, H. & Rahmatpour, P. 2021. Online learning satisfaction during COVID-19 pandemic among Chinese university students: The serial mediation model. *Frontiers in Psychology* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.743936>
- Siekkinen, T. & Rautopuro, J. 2012. Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat korkeakouluopiskelijat. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 15–38.
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C. & Lombardi, D. 2015. The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist* 50 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Sinval, J., Casanova, J. R., Marôco, J. & Almeida, L. S. 2021. University student engagement inventory (USEI): Psychometric properties. *Current Psychology* 40, 1608–1620. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0082-6>
- THL. 2021. Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus KOTT. KOTT 2021 -tutkimuksen tuloksia. Opiskeluun viime kuukauden aikana kokeneiden osuus. Terveystieteen ja hyvinvoinnin laitos. https://www.terveytemme.fi/kott/html/ko_studies_enthusiasm.html. (Luettu 27.10.2022.)
- Tilastokeskus. 2022. Koulutuksen keskeyttäminen 2020. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus. https://tilastokeskus.fi/til/kkesk/2020/kkesk_2020_2022-03-17_fi.pdf. (Luettu: 27.10.2022.)
- Voelkl, K. E. 2012. School identification. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer, 193–218.
- Zucoloto, M. L., de Oliveira, V., Maroco, J. & Campos, J. A. D. B. 2016. School engagement and burnout in a sample of Brazilian students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 8 (5), 659–666. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.06.012>

Saapunut toimitukseen: 15.4.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 2.11.2022



ALINA INKINEN – SONJA KOSUNEN

Poikkeusoloissa opiskelijavalintaa kohti: Diskurssianalyysi korkeakoulutukseen hakeutumisesta keväällä 2020

Inkinen, Alina – Kosunen, Sonja. 2022. POIKKEUSOLOISSA OPISKELIJAVALINTAA KOHTI: DISKURSSIANALYYSI KORKEAKOULUTUKSEEN HAKEUTUMISESTA KEVÄÄLLÄ 2020. Kasvatus 54, 56–73.

Tarkastelemme tässä artikkelissa siirtymää ja hakeutumista toisen asteen koulutuksesta korkeakoulutukseen poikkeusoloissa ja opiskelijavalintauudistuksen päättyessä keväällä 2020. Tuolloin Suomi siirtyi kansalliseen poikkeustilaan covid-19-pandemian vuoksi ja yhteiskunta sulkeutui koko opiskelijavalintaprosessin ajaksi. Aineisto koostui verkkolomakkeilla kerätyistä kirjoitelmista (n=65), joita analysoimme kriittisen diskurssianalyysin keinoin. Kirjoitelmissa opiskelupaikan tavoittelemisesta rakentui viisi diskurssia: ennakoitidiskurssi, epäonnistuneen strategian diskurssi, korjausdiskurssi, mahdollisuuksien kaventumisdiskurssi ja mahdollistumisdiskurssi. Kolme ensiksi mainittua rakentuivat puheessa suoraan suhteessa opiskelupaikan saamiseen. Kaksi jälkimmäistä puolestaan rakentuivat suhteessa poikkeusoloihin. Eri hakijoiden keskinäiset positiot kilpailussa korkeakoulupaikasta muovaantuivat uudenlaisiksi diskurssien välisissä suhteissa. Tulokset osoittavat, että opiskelijavalintojen uudistus ei ole kyennyt poistamaan pitkää valmistautumista korkeakoulujen valintoihin, vaan valmistautuminen on muuttanut muotoaan ulottuen uudella tavalla koko lukioaikaan. Lisäksi opiskelijavalintauudistuksen ja poikkeusolojen yhdistelmän aiheuttamat yllättävät muutokset korkeakoulujen valikointikäytänteisiin aiheuttivat ennakoimattomia lopputuloksia opiskelijavalinnassa lähes kaikille aineistomme hakijoille. Nämä tulokset tuovat esille koulutuspolitiikan ja yksilöllisten kokemusten monimutkaisen suhteen osana koulutuksellisia siirtymiä.

Asiasanat: covid-19, diskurssianalyysi, koulutuspolitiikka, opiskelijavalinnat, opiskelijavalintojen uudistus

Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa siirtymää ja hakeutumista toisen asteen koulutuksesta korkeakoulutukseen poikkeusoloissa ja opiskelijavalintojen uudistuksen päätyttyä. Aineisto on tuotettu keväällä 2020, jolloin Suomi siirtyi kansalliseen poikkeustilaan covid-19-pandemian vuoksi ja yhteiskunta sulkeutui käytännössä koko opiskelijavalintaprosessin ajaksi. Samaan aikaan joukko pääosin nuoria aikuisia valmistautui ensin ylioppilaskirjoituksiin ja tämän jälkeen osa heistä korkeakoulujen pääsykokeisiin. Vuonna 2020 saatettiin loppuun myös korkeakoulujen opiskelijavalintoja koskeva uudistus. Tämän uudistuksen myötä todistusvalinnasta, jossa painotetaan ylioppilaskirjoitusten arvosanoja korkeakoulujen opiskelijavalinnan kriteerinä, tuli pääasiallinen väylä hakeuduttaessa korkeakoulutukseen (HE 2018a).

Kansainvälinen ja kansallinen tutkimuskirjallisuus osoittaa, että esimerkiksi hakijan sosiaalinen tausta (kuten sosioekonominen tausta) ja sukupuoli kietoutuvat hakeutumisen prosessiin ja voivat osallistua eriarvoisuuden tuottamiseen (Nevala & Nori 2017; Nori 2011; Reay, Davies, David & Ball 2001). Hakeutumisen ja hyväksytyksi tulemisen mahdollisuudet eivät ole erilaisista taustoista tuleville hakijoille samanlaiset (ks. Reay ym. 2001). Opiskelijavalintojen uudistus on näin ollen kytköksissä paitsi korkeakoulutukseen pääsyyn myös laajemmin koulutukselliseen tasa-arvoon. Millaisia mahdollisuuksia ja mahdolltomuuksia korkeakouluvalinnoissa rakentuu hakijoiden näkökulmasta? Pandemian luoman poikkeustilan tiedetään vieneen nämä olosuhteet äärimmilleen (YK 2020).

Tarkastelemme, miten poikkeusolot rakentuvat osaksi opiskelijoiden korkeakoulutukseen valikoitumisen diskursseja. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisia diskursseja hakijoiden puheessa rakentuu todistusvalinnan korostumisesta opiskelijavalinnoissa?
2. Millaisia diskursseja hakijoiden puheessa rakentuu opiskelijaksi valikoitumisesta poikkeusolojen aikana?

Korkeakoulutukseen valikoituminen ja opiskelijavalintauudistus Suomessa

Koulutusvalinnat näyttäytyvät julkisessa keskustelussa usein yksilöllisinä prosesseina huolimatta siitä, että valintoja tehdään tosiasiallisesti paikallisissa konteksteissa; niissä koulutustaan koskevia valintoja tekevät eivät pysty hyödyntämään yhtäläisiä resursseja (Tolonen & Aapola-Kari 2021). Koulutussosiologinen tutkimus on kuitenkin laajasti osoittanut, että henkilökohtaisilla resursseilla on vaikutusta paitsi siihen, millaisia koulutusta koskevia valintoja tehdään myös siihen, miten niitä tehdään (ks. Tarabini & Curran 2015). Esimerkiksi korkeakouluun hakeutuvien perhetaustalla tai käytössä olevilla taloudellisilla resursseilla on vaikutusta siihen, millaisille koulutuspoluille valintojaan pohtivat päätyvät (Nevala & Nori 2017; Nori 2011; van Zanten, Olivier, Oller & Uhly 2018).

Korkeakoulujen opiskelijavalintoja on kehitetty Suomessa pitkin 2010-lukua. Opetus ja kulttuuriministeriön toimenpideohjelmasa ”Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen Opiskelijavalinnoissa” (OKM 2016) linjataan, että ne eivät edellyttäisi opiskelijoilta pitkää valmistautumista pääsykokeisiin, vaan ne perustuisivat pääsääntöisesti toisen asteen koulutuksen aikana hankittuun osaamiseen. Näitä tavoitteita voidaan koulutuspolitiikan arvioinnin tutkimuskirjallisuudessa kutsua niin sanotuiksi julkilausutuiksi tavoitteiksi. Kirjallisuudessa kuitenkin korostetaan sitä, miten erilaiset poliittikkareformit voivat saada aikaan myös odottamattomia seurauksia (*unintended consequences*, ks. van Thiel & Leeuw 2002). Niillä saattaa olla myös yhteiskunnallisia vaikutuksia (*constitutive effects*, Dahler-Larsen 2014), joiden seurauksena ne saattavat luoda jopa päinvastaisia toimintatapoja kuin niiden alkuperäinen tarkoitus oli ollut.

Suomalaisen korkeakoulukentän opiskelijavalintojen uudistuksissa on pidetty keskeisenä sitä, että toisen asteen tutkintojen todistuk-

sia ja opintomenestystä voitaisiin hyödyntää aiempaa paremmin korkeakoulujen valinnoissa (ks. OKM 2016). Haltia, Isopahkala-Bouret ja Jauhiainen (2019) paikantavat opiskelijavalintojen koulutuspoliittisen uudistamisen alun 2010-luvun alkuun ja Vanhasen toiseen hallituskautteen. Tätä seuraavilla hallituskautilla (Kataisen ja Stubbin hallitukset, Sipilän hallitus) opiskelijavalintauudistuksia toteutettiin ja pantiin toimeen (Haltia ym. 2019). Aiemmassa tutkimuksessa (Haltia ym. 2019) on tunnistettu kolme keskeistä toimea, joiden avulla opiskelijavalintojen uudistuksen kokonaisuutta on viety eteenpäin: 1) valtakunnallisen hakujärjestelmän luominen vuonna 2014, 2) hakijoiden kiintiöinnit ja ensikertalaisikiintiön luominen vuonna 2016 ja 3) valintakriteereiden muutos ja ylioppilastutkinnon painottaminen valinnoissa vuonna 2020.

Ensikertalaisikiintiöllä tarkoitetaan sitä, että korkeakoulut varaavat uusien opiskelijoiden paikoista valitsemansa osan niille, joilla ei ole aiempaa vastaanotettua tutkinto-oikeutta suomalaisessa korkeakoulussa. Ylioppilastutkinnon painottamista kutsutaan julkisessa keskustelussa todistusvalinnaksi, jolloin osa opiskelijoista valitaan perustuen ylioppilastutkinnon tai muun toisen asteen tutkinnon arvosanoihin. Korkeakoulujen valinnoissa näistä muodostuu käytännössä myös yhdistelmäkiintiöitä, toisin sanoen tietty – ja tätä nykyä isohko – osa uusista opiskelijoista kuuluu paitsi ensikertalaisikiintiöön, myös tulee valituksi todistusvalinnassa.

Todistusvalinnat tulivat käyttöön 2018 lukiosta valmistuneille sekä ammattikorkeakouluun että yliopistoon haettaessa ja laajentuivat vuonna 2020 koskemaan ammatillisesta koulutuksesta valmistuneita, mutta ainoastaan hakeuduttaessa ammattikorkeakouluun (HE 2018a). Keväällä 2020, jolloin tämän artikkelin aineisto on kerätty, olivat kaikki opiskelijavalintauudistuksen osiot astumassa ensimmäistä kertaa samanaikaisesti voimaan, kunnes pandemia sekoitti aiemmin tehdyt suunnitelmat valikoinnin toteuttamisesta.

Ennen 2010-luvun opiskelijavalintojen uudistusta korkeakoulutukseen valikointi toteu-

tettiin pitkälti kirjallisten valintakokeiden avulla tai valintakokeiden ja ylioppilastutkinnon arvosanojen yhdistelmää hyödyntäen. Vain valikoiduissa oppiaineissa käytettiin todistusvalintakäytänteitä tai tiedekilpailuja valintaperusteina. Suomalaisessa kontekstissa korkeakoulujen opiskelijavalintatavat ja suurten hakijamäärien tuottama hakupaine eritoten niin kutsutuilla statusaloilla, kuten lääketieteessä ja oikeustieteessä, ovat avanneet tilan yksityiselle maksulliselle valmennukselle eli valmennuskursseille (esim. Kosunen 2018; Kosunen, Haltia & Jokila 2015; Jokila, Haltia & Kosunen 2019). Vaikka opintojen maksuttomuutta on pidetty suomalaisen korkeakoulukentän tasa-arvoisia mahdollisuuksia ylläpitävänä seikkana, opintoihin hakeutumisessa on havaittu taloudellista eriarvoisuutta ylläpitäviä mekanismeja: kirjallisia valintakokeita varten ostettu lisävalmennus, joka ei maksullisuuden vuoksi kaikkien hakijoiden saatavilla, kietoutuu taloudellisen eriarvoisuuden kysymysten ympärille (Kosunen, Ahtiainen & Töyrylä 2018; Kosunen, Haltia, Saari, Jokila & Halmkrona 2020).

Uusin käänne valmennuskurssimarkkinoilla on ollut opiskelijavalintauudistuksen aikana ilmennyt valmennuksen tarjonnan laajeneminen jo toisen asteen opintojen aikana tapahtuvaan ylioppilaskirjoitusten valmentamiseen eli abikursseihin (Kosunen, Inkinen, Haltia & Jokila 2022). Erinomaisesta ylioppilastodistuksesta ajatellaan olevan selkeää hyötyä, mikä liittyy todistusvalinnan korostumiseen korkeakoulujen opiskelijavalintakriteerinä. Kokonaisuudessaan tarjolla olevien valmennuskurssien määrät kilpailuilla aloilla, kuten lääketieteessä ja kauppatieteessä, ovat opiskelijavalintauudistuksen aikana kasvaneet, ja näiden kurssien hinnat osin nousseet. (Kosunen ym. 2022.) Tällöin kiinnostavaksi muodostuu se, millaisena hakijat mieltävät maksullisen lisävalmennuksen roolin osana nykyisenkaltaisia opiskelijavalintoja.

Korkeakouluilla on edelleen autonomia kiintiöissä hyväksyttävien opiskelijoiden määrän ja valikoinnin tapojen suhteen (HE 2018a; HE 2018b). Tutkimustieto opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksista ja seurauksista on

toistaiseksi vähäistä. Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen raportti (Karhunen, Pekkarinen, Suhonen & Virkola 2022) kuitenkin osoittaa, että opiskelijavalintauudistus on tavoitteidensa linjassa vähentänyt väli vuosia eli jouduttanut opiskelijoiden siirtymää toiselta kolmannelle asteelle, mutta toisaalta opiskelupaikan vastaanottaneiden sosioekonomisessa taustassa tai sukupuolijakaumassa ei ole havaittu muutoksia. Hyväosaisista taustoista tulevien kaupunkilaisten nuorten on jo pitkään tiedetty olevan yliedustettuina yliopisto-opiskelijoiden joukossa (Nori 2011).

Opiskelijavalintojen uudistukseen kytkeytyvää ensikertalaisikiintiön käyttöönottoa on aiemmassa tutkimuksessa kritisoitu siitä, että se ei edistä koulutuksen oikeudenmukaisuutta. Tämä johtuu siitä, että se ei tunnista korkeakoulutuksen hierarkioita, yhteiskunnallisia eroja tai eri tavoin rakentuneita positioita, joita kiintiöt luovat eri hakijaryhmien välille. (Haltia, Isopahkala-Bouret & Peura 2022.) Ensikertalaisikiintiöllä on tavoiteltu korkeakouluun pääsyn nopeuttamista (ks. Haltia ym. 2019; Moitus, Weimer ja Välimaa 2020), ja se onkin viimeisimmän raportoinnin perusteella onnistunut lisäämään nuorimpien hakijoiden osuutta hyväksytyissä ja paikan vastaanottaneissa hakijoissa (Karhunen ym. 2022). Käytännössä ensikertalaisikiintiö tarkoittaa sitä, että mikäli hakijalla on jo opiskelupaikka korkeakoulussa tai suoritettu korkeakoulututkinto, jää vaihtoehtoksi hakea opiskelupaikkaa valintakoeikiintiössä kirjallisella valintakokeella.

Sekä ammattikorkeakouluilla että yliopistoilla on käytössään myös niin kutsuttu avoimen korkeakoulutuksen väylä. Näiden avointen opintopolkujen tarkoituksena on sekä ylläpitää elinikäistä oppimista että tarjota vaihtoehtoisia tapoja päästä opiskelijaksi korkeakoulutukseen. Väylää on kehitetty osana opiskelijavalintojen uudistusta (Moitus ym. 2020). Tässä artikkelissa analysoidut kirjoitelmat kuitenkin jättävät avoimen väylän käsittelyn ulkopuolelle. Esillä ovat vain todistusvalinta, kirjalliset valintakokeet, opintoalojen kansallinen yhteisvalinta ja ensikertalaisikiintiöt.

Opiskelijavalinnat poikkeusoloissa

Kevään 2020 valinnoissa yhdistyivät sekä opiskelijavalintauudistusten perusteella oletetut uudenlaiset valintaolosuhteet ja covid-19-pandemian aiheuttamat odottamattomat yhteiskunnalliset poikkeusolot. Poikkeusolot muokkasivat tuolloin koko opiskelijavalinnan periaatteita ja käytäntöjä. Muutokset koskettivat paitsi kevään 2020 ylioppilaskirjoitusten aikatauluja myös korkeakoulujen käyttämiä ja vauhdilla päivittämiä opiskelijavalintojen kriteerejä. Todistusvalintaväylä oli poikkeuksellisen suuri moniin oppiaineisiin, sillä se mahdollisti sosiaalisten kontaktien minimoimisen, kun läsnäoloa vaativia valintakokeita ei järjestetty, niiden kokoa pienennettiin tai kokeet siirrettiin etäkoekiksi.

Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus poikkeusolojen ja opiskelijavalintojen aihealueilta on tapahtuneen ajallisen läheisyyden vuoksi toistaiseksi niukkaa, vaikka etäopetukseen siirtymistä ja sen vaikutuksia oppimiseen onkin tutkittu jo runsaammin (ks. esim. Elumalai ym. 2020; Pokhrel & Chhetri 2021). Opiskelijavalintoja koskevat tutkimukset osoittavat, että yliopistot maailmanlaajuisesti sopeuttivat valintatapojaan ja vähensivät kontakteja vaativia testausmenetelmiä pääsykokeissa (Ockey 2021). Joissain maissa yliopistot ensin vain suljettiin ja sittemmin mukautettiin etäopetukseen (ks. Tarkar 2020). Yliopistojen osittaisen sulkutilan vuoksi myös esimerkiksi opiskelijoiden kansainvälisen liikkuvuuden ja yliopistoihin hakeutumisen on oletettu vähentyneen (Tarkar 2020).

Suomalaiset korkeakoulut käyttivät keväällä 2020 lain niille suomaa autonomiaa muuttamalla opiskelijoiden sisäänoton todistusvalinnan ja valintakoevalinnan kiintiöitä kesken hakuprosessin. Esimerkiksi kauppatieteen osalta kaikkien korkeakoulujen yhteisvalintana toteutettava valintakoe järjestettiin kaksivaiheisesti: ensimmäinen vaihe toteutettiin sähköisesti, jonka tulosten perusteella hakijat kutsuttiin valintakokeen toiseen vaiheeseen. Myös valintakoevalinnassa eli kirjallisessa va-

lintakokeessa on ensikertalaiskiintiö, jolloin 70 prosenttia opiskelupaikoista oli varattu ensikertalaisille. Todistusvalinnan osalta ensikertalaisia otettiin 60 prosenttia, minkä lisäksi käyttöön otettiin laajennettu todistusvalinta. Siinä ei muusta todistusvalinnasta poiketen ollut käytössä reunaehtoja, jotka olivat matematiikan hyväksytyt ylioppilaskoe ja tietty minimipistemäärä. (Suomen kauppakorkeakoulut 2020.) Lääketieteen koulutuksen yhteisvalinnan osalta tämä puolestaan merkitsi sitä, että vuodesta 2020 alkaen 51 prosenttia aloituspaikoista oli tarkoitettu jakaa todistusvalinnan avulla ensimmäistä opiskelupaikkaansa hakeville. Keväällä 2020 lääketieteen uusista opiskelijoista valittiin kuitenkin poikkeusoloista johtuen 75 prosenttia todistusvalinnassa ilman kirjallista valintakoetta. Myös lääketieteen valintakoe oli keväällä 2020 kaksivaiheinen. (Lääketieteellisten alojen valtakunnallinen valintatoimikunta 2020).

Muutokset eivät olleet korkeakouluille helppoja. KARVIN (2021) mukaan korkeakoulut arvioivat onnistuneensa heikoimmin hakijoille tiedottamisessa. Kevään 2020 kuluessa tulleet muutokset valintaprosessiin kuormittivat hakijoita, ja ne ovat aiempien selvitysten mukaan johtuneet covid-19-pandemian vaikutuksista. Lisäksi tiedonsaanti oli hakuprosessin aikana koettu haasteelliseksi. Kaikilla koulutusasteilla merkittävä osa opiskelijoista oli kokenut puutteita opiskeluvalmiuksissaan. (KARVI 2021.) Pandemian aikaiset poikkeukselliset olosuhteet ovat korostaneet koulutusjärjestelmän mahdollisia heikkouksia (Metsämuuronen & Seppälä 2021), ja ne ovat tuoneet opiskelijavalintojen uudistuksen lopputulemaan keväällä 2020 myös odottamattomia vaikutuksia (Dahler-Larsen 2014).

Tutkimuksen toteutus

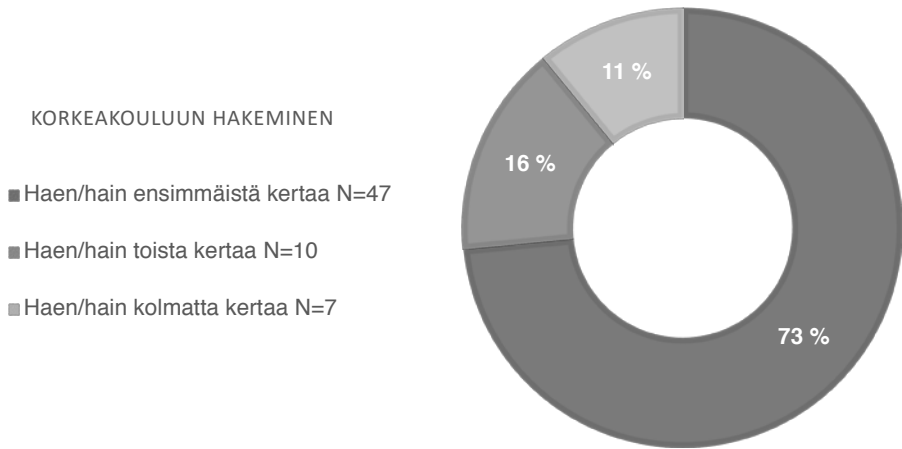
Aineisto

Keräsimme opiskelijavalintaan valmistautuvien hakijoiden kirjoitelmia (n=65) huhtikuun ja elokuun 2020 välillä hyödyntäen eri-

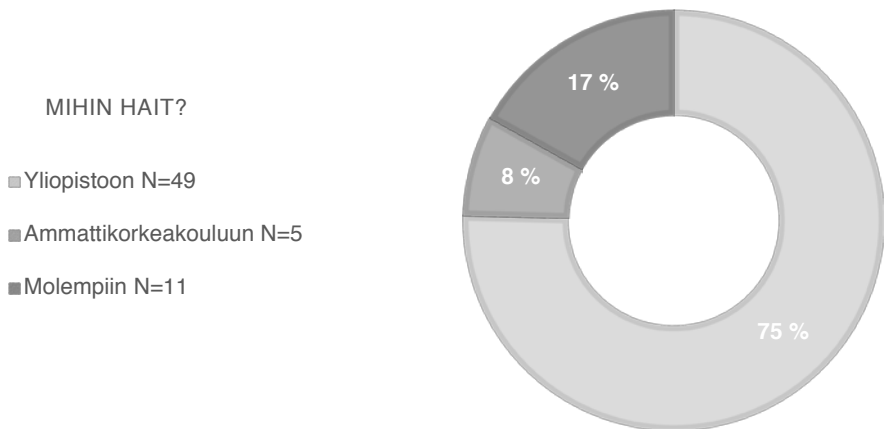
laisia sosiaalisen median viestintäkanavia, kuten Twitteriä ja Instagramia, yhteistyössä toisen asteen opiskelijoiden etujärjestöjen kanssa. Kyselylomakkeessa oli yksi kirjoitelmia ohjaava tehtävänanto: “Kerro vapaasti pääsykokeisiin valmistautumisesta keväällä 2020 koronaviruksen aiheuttaman poikkeustilan aikana”. Taustatietoina kysimme kirjoittajan syntymävuotta, sukupuolta, kotipaikkaa, kotikieltä ja hakukohdetta tarkkuudella yliopisto, ammattikorkeakoulu vai molemmat sekä kuinka monetta kertaa kirjoittaja on hakenut korkeakouluun. Kyselylomake käännettiin myös ruotsin ja englannin kielille. Aineisto tuottui osana Privatisation and access to higher education (PAHE) -tutkimushanketta.

Vastauksina kertyi yhteensä 65 kirjoitelmaa, joista yksi oli englanniksi, loput suomeksi. Kaikki vastaajat hakivat korkeakoulutukseen ylioppilastutkinnolla. Heistä naisia oli 58, miehiä kuusi ja muita yksi. Vastaajista 40 oli keväällä 2020 ylioppilaita. Kirjoittajat olivat laajasti eri puolilta Suomea niin yliopistokaupungeista kuin syrjäisemmiltäkin paikkakunnilta. Kuvio 1 osoittaa, että valtaosa vastaajista haki ensimmäistä kertaa korkeakouluun ja kuului näin ollen ensikertalaiskiintiöön. Kuvio 2 puolestaan esittää aineiston jakautumisen vastaajien hakukohteiden mukaan korkeakoulusektoreittain.

Kirjoitelmat olivat pituudeltaan hyvin vaihtelevia, aina muutaman rivin vastauksista noin yhteen sivuun. Yhteensä vastauksista kertyi analysoitavaa tekstimassaa noin 22 sivua (Times New Roman 12, riviväli 1,5). Pääasiassa tekstien sisältö vastasi asetettuun kysymykseen. Halusimme jättää kysymyksenasettelun tarkoituksella avoimeksi, jotta kirjoittajat saattoivat tuoda esille haluamiaan näkökulmia ja kokemuksia poikkeustilasta. Aineistosta välittyivät poikkeuksellisen kevään olosuhteet ja tunnelmat, ja niissä tuli esille erilaisia elämäntilanteita ja koulutuspolkuja, mutta ainoastaan todistusvalinnan ja valintakoevalinnan osalta. Kukaan kirjoittajista ei ollut hyödyntänyt avointa väylää mahdollisena reittinä korkeakoulutukseen.



KUVIO1. Montako kertaa vastaajat olivat hakeneet korkeakouluun



KUVIO 2. Vastaajien hakeminen korkeakoulusektoreittain

Kriittinen diskurssianalyysi

Analysoimme aineistoa kriittisellä diskurssianalyysillä (Fairclough 2001, 2012). Fairclough'n mukaan kriittinen diskurssianalyysi on kielen tutkimisen menetelmä, jossa kiinnostuksen kohteeksi muodostuu se, miten kieli linkittyy sosiaaliseen elämään ja ilmenee (epätasa-arvoisissa) valtasuhteissa (Fairclough 2001, 25). Tämä on myös kriittisen diskurssianalyysin kirjon erilaisten analyttisten lähestymistapojen kulmakivi ja yhdistävä tekijä.

Vaikka kriittinen diskurssianalyysi tarkastelee kieltä ja sen suhteita (*interactions*), sen lähtökohta ei kuitenkaan ole teksti vaan ne yhteiskunnalliset ja sosiaaliset ongelmat ja haasteet, joita ihmiset kussakin kontekstissa kohtaavat ja joita sosiaali- ja yhteiskuntatieteiden kentällä tutkimuksellisesti nostetaan keskiöön.

Ymmärrämme tässä tutkimuksessa diskurssin sosiaalista todellisuutta tuottavana ja muovaavana sosiaalisena konstruktiona, jossa erilaiset valtasuhteet, identiteetit ja olosuhteet tulevat

näkyväksi (Fairclough 2012). Todellisuudella on refleksiivinen luonne: tapa, jolla todellisuuden representaatioita konstruoidaan ja tulkitaan puheessa, ei ole irrallinen sitä ympäröivästä todellisuudesta eikä sen suhteesta menneeseen ja tulevaan (Fairclough 2012). Puheen representaatiot rakentavat näin ollen todellisuutta.

Kriittisen diskurssianalyysin tavoitteena on tarkastella paitsi kussakin yhteiskunnallisessa ja paikallisessa kontekstissa rakentuvia diskursseja, myös niihin sitoutuvia subjektipositiota. Subjektipositiolla viitataan siihen, miten toimijat paikantuvat erilaisissa tilanteissa suhteessa vallitseviin olosuhteisiin ja mahdollisuuksiin, joita heille kussakin tilanteessa rakentuu (Ikävalko 2016, 73). Erilaiset positiot rakentuvat suhteessa paitsi kulloiseen kontekstiin myös tilaan ja aikaan (Ikävalko 2016; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016). Tässä tutkimuksessa subjektipositiio palautuu korkeakouluun hakevan henkilön hakijaposition, josta käsin he paikantavat itseään suhteessa korkeakoulujen opiskelijavalintaan poikkeusoloissa ja erilaisiin valintatapoihin.

Analysoimme, millaisia diskursseja hakeutumisen korkea-asteeseen kirjotelmassa rakentui ja miten erilaiset diskurssit suhteutuvat toisiinsa. Tarkastelemme eri tavoin etuoikeutettujen hakijapositionien jäsentymistä diskurssien välisissä suhteissa yhteiskunnallisessa ja poliittisessa kontekstissa, joka muodostui opiskelijavalintojen uudistamisen päättymisestä ja poikkeusolojen alkamisesta samanaikaisesti keväällä 2020. Kriittisen diskurssianalyysin keinoin on mahdollista keskusteluttaa myös diskurssien suhteisiin paikantuvia tutkimushavaintoja, jotka eivät ole itsestään selviä (*non-obvious*, Fairclough 2001). Olemme tässä tutkimuksessa hyödyntäneet myös tällaisia havaintoja.

Analysoimme aineiston seuraamalla diskursseja aineistolähtöisesti siten, että luenassa rinnastettiin kirjoitelmien sisältöjä tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisillä lukueroilla järjestimme aineistoa sisällöllisiin kokonaisuuksiin molempien kirjoittajien osallistuessa luentaan. Ensimmäisen luenta-

kierroksen lopuksi hahmotuksemme oli se, että diskurssit rakentuivat yhtäältä suhteessa poikkeusoloihin, mikä oli aineiston keruujankohdan ja pandemia-teemaisen tehtävänannon johdosta odotettavissa, ja toisaalta selkeästi suhteessa opiskelijavalintojen uudistuksen eri osioihin.

Toisella luentakerralla analysoimme eritoten hakijapositioneja, joiden osalta tunnistimme niihin vaikuttavia puhetapoja. Kaikki havainnot ulottuivat kriittisen diskurssianalyysin mukaisesti koko aineistoon ja koskivat sitä, miten ilmiöistä puhutaan tässä aineistossa kyseisenä ajanjaksona. Ensimmäinen kirjoittaja (Inkinen) vastasi pääasiassa aineiston analyysistä, mutta keskustelimme tehdyistä ratkaisuista ja johtopäätöksistä useita kertoja analyysin aikana. Esimerkiksi nimesimme diskurssit ja raportoimme lopulliset tulokset tiiviissä yhteistyössä.

Käytämme tulososiossa puhe-käsitettä viitatessamme hakijoiden tuottamaan kirjalliseen tekstiin eli aineistona oleviin kirjoitelmiin. Aineistona kirjoitelmat eivät tuotu, esimerkiksi haastattelupuheen tapaan, vuorovaikutteisena puheena; kertojan rooli on kuitenkin kirjoitelman kirjoittajalla, jonka tekstin kautta tuotettua ääntä analysoimme. Tutkijalla ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta tarkentavien kysymysten esittämiseen, kuten esimerkiksi haastattelussa (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010).

Tulokset

Kirjoitelmissa hakeutumisesta korkeakouluun keväällä 2020 rakentui analyysimme tuloksena viisi diskurssia: ennakoitidiskurssi, epäonnistuneen strategian diskurssi, korjausdiskurssi, mahdollisuuksien kaventumisdiskurssi ja mahdollistumisdiskurssi. Ennakointidiskurssi, epäonnistuneen strategian diskurssi ja korjausdiskurssi rakentuivat puheessa suhteessa tavoitteeseen, joka oli opiskelupaikan saaminen kevään 2020 yhteisvalinnassa. Nämä diskurssit olivat myös osin päällekkäisiä ja kioutuivat toisiinsa. Mahdollistumisdiskurs-

si ja mahdollisuuksien kaventumiskurssi puolestaan rakentuivat suhteessa covid-19-pandemian aiheuttaneisiin poikkeusoloihin ja niiden tuomiin muutoksiin opiskelijavalinnoissa. Näitä diskursseja ilmeni eri kirjoittajien teksteissä monipuolisesti; samassa kirjoitelmassa saatettiin käyttää näistä useampaa.

Ennakointidiskurssi

Ennakointidiskurssin keskiössä olivat lukioaikainen valmistautuminen korkeakouluvalintaan yleensä sekä riittäväksi koettu valmistautuminen pääsykoevalintaan. Todistusvalinnan avulla sisäänpääsyn ennakointi korostui erityisesti kevään 2020 ylioppilaiden teksteissä ja erityisesti hyvin menestyneiden kirjoittajien puheessa tuli esille, miten he olivat valmistautuneet koko lukioajan korkeakouluun hakeutumiseen todistusvalintaväylän avulla. Tähän liittyy historiallinen kerrostuma: näiden abiturienttien lukioajan alkaessa opiskelijavalintojen uudistus oli ollut jo käynnissä, ja todistusvalinnan painottumista oli osattu edes jonkin verran ennakoita kurssi-valinnoissa ja ylioppilaskirjoituksissa. Seuraavissa aineistositaateissa todistusvalinta rakentuu hakijoiden kannalta myönteiseksi uudistukseksi ja varmaksi reitiksi korkeakouluun:

Olin tehnyt töitä koko lukion ajan ja tiesin, että ylioppilaskirjoitusteni arvosanat tulisivat olemaan hyvät ja uskoin vahvasti mahdollisuuksiini päästä sisään jo todistusvalinnassa, niin kuin pääsinkin. (Ylioppilas 2020, haki ensimmäistä kertaa yliopistoon, kirjoitelma 24.)

Hain pelkällä todistuksella ja sillä pääsinkin oikikseen joka oli ykkösenä. Pääsykokeisiin olisin osallistunut mielenkiinnosta. (Ylioppilas 2020, haki ensimmäistä kertaa yliopistoon, kirjoitelma 42.)

Ennakointidiskurssissa kirjallisiin valintakokeisiin valmistautuminen paikantui vaihtoehdoksi hyvälle ylioppilastodistukselle. Valintakokeen rooli sisäänpääsyreittinä korkeakouluun oli lähinnä vaihtoehtoinen. Tähän keskeiseen havaintoon niveltyy todistusvalinnan ja valintakokeen arvottaminen suhteessa toisiinsa osa-

na opiskelijavalintaa. Todistusvalinta ja siten ylioppilaskokeisiin panostaminen rakentuivat nuorten puheissa ensisijaisena reittinä korkeakoulutukseen, siitä huolimatta, että se johti puheissa epävarmaan tilanteeseen arvosanojen riittävydestä opiskelupaikan saamiseksi.

Lisäksi yhteishaun sähköisessä hakemuksessa täytettävien hakukohteiden määrä ja näiden avulla taktikointi olivat mahdollisia ennakointistrategioita, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa:

Olen aina ollut ihan hyvä koulussa, mutta ällän pape-reita ei tullut, vaan yleisimmät aineet seitsemän aineen kirjoitustodistuksessani olivat E ja M. Syytän sisäistä laiskuriani. Sisäinen laiskurini pelkäsi, että minun pitäisi vielä lukea pääsykokeisiin, koska en saa aloitettua koko urakkaa ilman tarpeeksi suurta painostusta (painostus=varmuus siitä, etten pääse todistuksella, mitä nyt ei suoraan ollut, koska yo-todistukseni oli kuitenkin ihan hyvä). Hain [kaupunki] yliopistoon ensimmäisenä vaihtoehtonani [vaihtoehto 1] [...] sitten tulivat [muut vaihtoehdot]. Tiesin, että [vaihtoehto 5] on helppo päästä, joten tiesin varmasti saavani jonkun opiskelupaikan. (Ylioppilas 2019, haki ensimmäistä kertaa yliopistoon, kirjoitelma 4.)

Kuten edellä käy ilmi, ennakointidiskurssi näyttäytyi mahdollisena erityisesti tuoreille ylioppilaille, joiden lukioaikana korkeakoulujen valintakriteerien muutos oli ollut tiedossa. Seuraavassa aineistokatkelmassa ennakointia avataan suhteessa korkeakoulutukseen pääsyy:

Koska jo syksyn [ylioppilas]kokeet menivät hyvin, [...] kevään tulosten selvittyä en ottanut juurikaan paineita pääsykokeeseen osallistumisesta. Uskoin kirjoitusten tulosten selvittyä siis pääseväni yliopistoon [...]. Olin aluksi suunnitellut lukevani kokeeseen viikko per kurssi -tahdilla, mutta loppujen lopuksi en lukenut olenkaan. Oman alani todistusvalinnan tulokset tulivat onneksi jo ennen koepäivää, joten en avannut siksi koko koetta. Pääsin todistuksellani sisään ja hyvä niin, koska pääsykokeeseen olisi pitänyt lukea oikeasti hyvin. (Ylioppilas 2020, haki ensimmäistä kertaa yliopistoon, kirjoitelma 7.)

Ennakointidiskurssi paikantui todistusvalintaan valmistautumiseen ja näin opiskelijavalintojen uudistuksen mukanaan tuomiin muutoksiin: muut valikoitumisen väylät, kuten pääsykokeisiin valmistautuminen tai muut reitit korkeakouluihin, jäivät kyseisen diskurssin reunamille, kun todistusvalinnalle rakentui onnistuneena pidetyssä valmistautumisessa keskeinen rooli.

Epäonnistuneen strategian diskurssi

Epäonnistuneen strategian diskurssi rakentui suhteessa ennakointidiskurssiin kahdella tavalla. Ensinnäkin todistusvalinnan mukanaan tuomia muutoksia ei ollut pystytty huomioimaan lukioaikana, koska ne eivät olleet tiedossa. Toiseksi elämäntilanne oli vaikuttanut siihen, miten hyvin valintakokeisiin oli ollut mahdollista valmistautua. Kyseinen konstruktio näyttäytyi tässä diskurssissa vahvasti epätasa-arvoisuuteen ja valtaan sitoutuvana tekijänä.

Todistusvalinnassa menestyminen rakentui tässä diskurssissa määräväksi tekijäksi. Valintakoeväylän käyttämistä kuvattiin osassa kirjoitelmia puolestaan heikoksi tai epäonnistuneeksi hakeutumisväyläksi. Joillain aloilla valintakokeiden kautta hyväksytyksi tuleminen edellytti puhutavan mukaan sekä ensikertalaisuuskiintiön hyödyntämistä että erinomaista onnistumista valintakokeessa – olustusten mukaan jopa aiempaa erinomaisempaa. Diskurssissa valintakoeväylän kuvattiin kavenneen entisestään ja näin muuttuneen osin jopa mahdottomaksi, eritoten ei-ensikertalaisille:

Eniten minua on koko hakuprosessin aikana mietityttänyt omat mahdollisuuteni päästä sisään yliopistoon. Minulla on jo yksi alempi korkeakoulututkinto, jonka jälkeen olen tehnyt oman alan töitä monta vuotta. Kun kirjoitin ylioppilaaksi, en pahemmin miettinyt arvosanoja, sillä silloin korkeakouluihin haettiin pääasiassa pääsykokeilla eikä minua kiinnostaville aloille ylioppilastodistuksella ollut juurikaan väliä. Nyt tilanne on toinen. Ensikertalaisuudesta ja hyvästä ylioppilastodistuksesta olisi apua. Ilman niitä minun pitäisi olla kaikissa hakukohteissani vähintään kahdeksan parhaan

joukossa päästäkseni sisään. (Ylioppilas 2010, haki toista kertaa yliopistoon, kirjoitelma 35.)

Tässä aineistositaatissa tulee esille diskurssin ydin: jo pelkästään opiskelijavalintauudistuksen eri osien yhdistelmien jäsentymisen osaksi hakeutumista tuotti osalle hakijoista erittäin kapean väylän, jonka kautta he kuvasivat voivansa päästä opiskelijaksi. Erilaisissa elämäntilanteissa olevat ja eri aikoina toiselta asteelta valmistuneet hakijat olivat siten eriarvoisessa asemassa sen suhteen, miten ennakointidiskurssi ja sitä kautta korkeakouluun sisäänpääsy olisi heille ollut mahdollista tai miten tilannetta olisi voinut korjata.

Koko kevään rankin kokemus oli se, että minulla ei ollut samanlaiset lähtökohdat kuin muilla: Laudaturit on kirjoitettu vääristä aineista, työtä täytyy tehdä vuokran ja elämisen eteen, ei ole ketään, keneltä pyytää apua jne. Toki tiedostan, että tämä on stressin värittämää, mutta epäoikeudenmukaisuus tuntui pahalta. (Ylioppilas 2018, haki kolmatta kertaa yliopistoon, kirjoitelma 46.)

Edellisessä aineistokatkelmassa kokemus epäoikeudenmukaisuudesta rakentui osaksi epäonnistuneen strategian diskurssia, kun todistusvalinnalle vaihtoehdot hakeutumisväylät näyttäytyivät kapeina.

Korjausdiskurssi

Ennakointidiskurssin ja epäonnistuneen strategian diskurssin välistä suhdetta oli mahdollista muovata. Tällöin rakentui kuvaus korjausdiskurssista, jolla ennakoinnissa tapahtunutta erhettä (esimerkiksi hakukohteen kannalta väärät eli verraten vähän todistusvalintapisteitä tarjoavat, kirjoitetut oppiaineet), onnettomuutta (hakukohteen kannalta liian matalat arvosanat) tai puutetta (ei tietoa kriteereistä, koska opiskelijavalintauudistus toteutettiin vastikään) saatettiin kompensoida. Korjausdiskurssissa keskeisintä oli se, millaisia arvosanoja ylioppilastodistuksessa pitäisi olla ja mistä aineista tiettyjen arvosanojen tulisi olla, jotta tavoite opiskelupaikasta voitaisiin saavuttaa. Vaihtoehdoksi jäsentyivät uusien oppi-

aineiden kirjoittaminen ja ylioppilasarvosanojen korottaminen. Seuraavissa aineistokatkelmissa rakentuu hakijan kuvaus vääränlaisesta ylioppilastodistuksesta, joka ei tuota halutunlaista jatko-opintokelpoisuutta:

Tuntuu, että ylioppilastutkinnollani ei ole mitään arvoa, vaikka tein sen eteen paljon töitä abivuonna. Aineet, jotka kirjoitin, eivät ilmeisesti pysty tuottamaan minulle tarvittavia pisteitä, ellen kävisi korottamassa kahta ainetta. Siitäkään ei ole takeita. (Ylioppilas 2019, haki toista kertaa yliopistoon, kirjoitelma 39.)

[...] olen henkilökohtaisesti päättänyt, että varmempi tie yliopistoon itselleni on käydä kirjoittamassa täysin uudet yo-aineet, koska kirjoittamani aineet, jotka olivat vanhan pisteytyksen mukaan hyvät, ovat nykyisellä hyödyttömiä. (Ylioppilas 2019, haki toista kertaa yliopistoon, kirjoitelma 38.)

Kysymys nuorten opinto-ohjauksesta ja sen tärkeydestä lukioaikana on yllä olevien aineistokatkelmien tulokulmasta keskeinen: jatkuvat muutokset korkeakoulujen laatimissa pisteytystaulukoissa tuottavat osalle hakijoista edellä kuvatun kaltaisen tilanteen, jolloin joutuu korjaamaan ylioppilastodistustaan päästäkseen haluamaansa opiskelupaikkaan.

Korjausdiskurssi avasi myös tilan uudelle tilanteelle, jossa tyypillisesti kaikki muu muodollinen koulutus on jo päättynyt:

Tämä on kolmas hakukertani ja tänä vuonna aloitin valmennuskurssilla jo syyskuussa. Kävin myös korottamassa yo-arvosanoja, mutta todistusvalinnan piste-rajat olivat niin korkealla, ettei opiskelupaikkaa irronnut. (Ylioppilas 2018, haki kolmatta kertaa yliopistoon, kirjoitelma 48.)

Maksullinen lisävalmennus rakentui tässä osaksi korjausdiskurssia. Suhteessa korkeakouluun pääsyyn, sen nähtiin vähentävän haikutumiseen liittyvää epävarmuutta ennen valintakoetta tai ylioppilaskirjoituksia. Sen avulla pyrittiin myös korjaamaan koettua epäonnistumista ylioppilaskirjoituksissa.

Mahdollisuuksien kaventumisdiskurssi

Tähän diskurssiin sisältyvät muutokset, joita covid-19-pandemian aiheuttamat poikkeusolot toivat korkeakoulujen valintoihin valmistautumiseen. Poikkeusolojen takia esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten päivämääriä aikaistettiin, todistusvalinnan painoarvoa kasvatettiin oletettua suuremmaksi monissa eri korkeakoulujen oppiaineissa ja valintakokeiden järjestäminen ylipäänsä oli epävarmaa. Kaventuneet mahdollisuudet kuvattiin tässä diskurssissa suhteessa puutteelliseen tiedotukseen ja valintatapojen ennakoimattomuuteen.

Hain sekä yliopistoon että amk:hon. Ensinnäkin uusi todistusvalinta jo itsessään oli suuri muutos ja osittain hyvin epäreilu. Kun koronaviruksen myötä useat alat yliopistoissa laajentivat todistusvalintaa, oli sama oikeastaan lopettaa pääsykokeisiin lukeminen, jos hakijoista esimerkiksi 10 prosenttia tulitaisiin valitsemaan pääsykokeen perusteella. Sanomattakin on selvää, että hakeminen muuttui kertaheitolla naurettavan epäreiluksi niille, jotka olivat keskittyneet nimenomaan pääsykoevalintaan. On myös hyvin outoa, että ammattikorkeakoulut pystyivät säilyttämään sekä todistusvalinta - että valintakoeintiöt ennallaan, mutta yliopistot eivät. (Ylioppilas 2020, haki ensimmäistä kertaa sekä yliopistoon että ammattikorkeakouluun, kirjoitelma 58.)

Tässä aineistokatkelmassa kuvattiin kaventuneita mahdollisuuksia valmistautumisessa valintakokeisiin. Todistusvalintakiintiöihin ja valintakokeiden toteutustapaan tehdyt ennakoimattomat ja äkilliset muutokset kavensivat puheessa mahdollisuutta saada opiskelupaikka.

Seuraava aineistositaatti tuo esille sen, miten tuleviin valintakokeisiin pyritään ennakoimaan valintakokeita valmistautumalla niihin järjestelmällisesti, mutta pandemian myötä tehdyt muutokset valintatapaan sekoittivat myös perusteellisen valmistautumisen strategian:

Hain kaupparkeakouluun toista kertaa. Aloitin opiskelun kevyesti tammikuussa lukien 3–4 tuntia päivässä. Maaliskuussa rupesin kiristämään tahtia. Toukokuun

lopussa luin 7–9 tuntia päivässä. Opiskelin enemmän kuin ikinä. Ostin myös valmennuskurssin. Korona vähensi huomattavasti valintakokeella kauppakorkeakouluun pääsevien määrää. Tämä ei varsinaisesti motivoinut minua. (Ylioppilas 2019, haki toista kertaa sekä yliopistoon että ammattikorkeakouluun, kirjoitelma 65.)

Mahdollisuuksien kaventumiskurssissa sekä ylioppilaskirjoitusten että opiskelijavalintojen valintakokeiden muuttuvat aikataulut lisäsivät epävarmuutta. Kaventuneet mahdollisuudet vaikuttivat myös motivaatioon.

Epävarmuuden muovaama valmistautumisprosessia kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

Olihan se valmistautuminen hirveää. Jatkuvaa epätietoisuutta, materiaalit ei julkastu silloin kuin piti. Yht’äkkiä muuttu myös todistusvalinnan kiintiöt. Yliopistojen olisi pitänyt tasavertaisemmin toteuttaa tämä valinta, sillä se että painotetaan yhteen kokeeseen enemmän kuin aluksi on kerrottu muuttaa mielenkiintoni hakea kouluun, jos muutama pääsee pääsykokeella. Tämä kevät oli tyhjiä lupauksia täynnä, yliopistot lupasivat tehdä valinnat tasavertaisesti mutta se oli kaukana siitä. (Ylioppilas 2020, haki ensimmäistä kertaa sekä yliopistoon että ammattikorkeakouluun, kirjoitelma 62.)

Tulkitsimme tämän osoitukseksi siitä, miten oletettu koventunut kilpailu opiskelupaikoista lisäsi epävarmuutta, jota pyrittiin edellä kuvatuissa ennakoitidiskurssissa ja korjausdiskurssissa välttämään ja vähentämään. Mahdollisuuksien kaventumisen diskurssissa suhteutui toisiinsa kaksi teemaa: järjestelmän taholta tulleen muutoksen (todistusvalinnalla valittavien määrä) ylikorostuminen poikkeusoloissa, ja mahdollisuus harjoittaa vilppiä mahdollisessa etäkokeessa. Tämä epäoikeudenmukaisuuden kokemus kohdistui kokeita järjestävien korkeakoulujen ja niiden heikoksi koetun tiedotuksen lisäksi pettymykseen odottamattomista arviointikriteereistä poikkeuskeväänä.

Epäoikeudenmukaisuuden kokemus sitoutui myös oletuksiin kilpailutilanteen vääristymisestä suhteessa muihin oletettuihin hakijoi-

hin, joista osan oletettiin hyötyvän todistusvalinnan korostumisesta ja osan harjoittavan vilppiä valintakokeessa, kuten seuraavat aineistositatit osoittavat:

Koronaviruksen aiheuttama epävarmuus valintakokeiden järjestämisestä vei lukumotivaatiota. Oman arvion mukaan olisin lukenut paljon enemmän ja tehokkaammin tavallisella hakukerralla. Uudenlainen etävalintakoe oli mielestäni kohtuullisen hyvin toteutettu, mutta vilpin mahdollisuus oli tehty liian helpoksi. (Ylioppilas 2020, haki ensimmäistä kertaa yliopistoon, kirjoitelma 22.)

Aloitin pääsykokeisiin valmistautumisen ennen poikkeustilaan siirtymistä. Ennen poikkeustilaa minulla oli paljon motivaatiota opiskella, mutta heti ensimmäisen pääsykokeita koskevan uutisen jälkeen motivaationi opiskella tippui radikaalisti. Kun tuli tieto, että pääsykokeet järjestetään etänä ja todistusvalinnan osuus kasvaa merkittävästi, en halunnut valmistautua kokeisiin ollenkaan, sillä ajatus toisten hakijoiden mahdollisesta epärehellisyydestä ja vilppien keksimisestä turhautti. Turhautti, sillä tuntui, että tänä vuonna hakijat eivät olisi samanarvoisessa tilanteessa, että tänä vuonna paikat täyttyisi niistä, jotka käyttivät kokeessa jonkinlaista vilppiä. Turhautti, että koko alkuvuoden kestänyt opiskelu olisikin ”turhaa”, sillä oma omatuntoni ei sallisi vilppiä. (Ylioppilas 2018, haki kolmatta kertaa yliopistoon, kirjoitelma 47.)

Kaventumiskurssi kuvasi miten hakijoiden oma kilpailuasema heikkeni ja opiskelupaikka lipui saavuttamattomiin. Poikkeusolojen vuoksi luodut uudet valintakiintiöiden koot, valikoinnin kriteereihin, käytäntöihin liittyvä kasvanut epävarmuus ja vilpin kuvattu mahdollistuminen etäkokeiden myötä sytäsi kaventumiskurssin välityksellä osan hakijoista epäonnistuneen strategian diskursia kohti. Kaventumiskurssi kuvaa, miten poikkeusoloista johtuvat valintoihin tehdyt muutokset, joista ei ollut tietoa vielä tammi-kuussa 2020, vähensivät mahdollisuuksia sekä intoa valmistautumiseen. Tähän diskursiiviseen kokonaisuuteen sidottiin puheessa epäoikeudenmukaisuuden kokemus.

Mahdollistumisdiskursi

Samalla kun kaventumisdiskurssin mukaan valikoitumisnäkyminen kuvattiin kaventuvan, muuttuneet kiintiöt mahdollistivat joillekin, jopa yllättäen, pääsyn haluamaansa opiskelupaikkaan. Näin ollen poikkeusolot osin mahdollistivat ennakoitidiskurssin tilanteessa, jossa hakijat olivat olettaneet sitoutuvansa enemmän epäonnistuneen strategian diskurssiin ja kuvasivat jo korjausdiskurssin tarpeellisuutta. Poikkeusolot pyöräyttivät näiden diskurssien väliset suhteet uuteen järjestykseen. Erilaisten hakijoiden keskinäiset valtasuhteet muovautuivat kilpailussa opiskelupaikoista odottamattomaan muotoon:

Vaikka olin koko lukioajan kamppailut oman jaksamisen kanssa, enkä ollut lukenut yo-kokeisiin, olin ilmeisesti tunnollisen tuntityöskentelyn ja ahkeran kurseilla osallistumisen ansiosta napannut taskuuni yleisarvosanaltaan eximian ja laudaturin väliin asettuvat paperit. Koronatilanteen vuoksi moni hakukohde laajensi todistusvalintaa, ja tämän ansiosta mahduin juuri ja juuri todistuskiintiössä sisään unelmien kouluuni. Ennen todistusvalinnan tulosten saapumista olin viikon tuskailut lukemattomuuteni ja ”epäonnistumiseni” kanssa, ja yhtäkkiä minut palkittiinkin koulupaikalla. Eli vaikka koronatilanne saikin mielenterveyteni horjumaan, se myös mahdollisti minulle opiskelupaikan, jota en muuten olisi saanut, sillä voimia lukemiseen ei ollut. (Ylioppilas 2020, haki ensimmäistä kertaa yliopistoon, kirjoitelma 32.)

Tässä aineistokatkelmassa hakijan rooliksi rakentui itsestä riippumattomien tekijöiden armoilla oleminen: kuvattu ahkeruus ja tunnollisuus olivat ”ilmeisesti” tuottaneet riittävän hyvät arvosanat, jotka sijoittuivat kuvatussa arvosanojen hierarkiassa riittävän korkealle. Tästä syntyi paradoksi: poikkeusolot olivat kuormittaneet, mutta kiintiöiden yllättävä muutos muutti joskus jopa täysin yllättäen omia mahdollisuuksia saada opiskelupaikka.

Poikkeusoloilla kuvattiin olevan monia myönteisiä vaikutuksia, jotka mahdollistivat esimerkiksi paremman valmistautumisen valintakokeisiin. Toisille kokeiden tekeminen

kotona etäolosuhteissa sujui odotettua paremmin. Näin ollen mahdollistumisdiskurssi paikantuu puheeseen paitsi kiintiömuutosten tuottamista yllättävistä mahdollisuuksista myös muutoksista elinolosuhteissa. Osin nämä muutokset liittyivät muutoksiin perhe- ja työsuhteissa:

Korona loi ensinnäkin elämäni olosuhteet, joissa mielenterveyteni koheni ja tyytyväisyys sekä turvallisuudentunne lisääntyi. Se on outoa, mutta itselleni hyvin selvää, miksi näin (perhe tiivistyi, tuli lähemmäs, stressi kaikkosi, vaatimukset kiiree jne.). Vetäydyin kaupungista maalle ja vietin aikaa luku-urakan aikana vain perheen kanssa, se oli hauskaa, lähentävää. Ei tarvinnut fomoilla ollenkaan, vaan keskittyä täysillä hakemiseen, kahteen kohteeseen. Elämä oli rauhallista ja keskittyminen helppoa. Kokeet tuntuivat projektilta. (Ylioppilas 2018, haki kolmatta kertaa yliopistoon, kirjoitelma 45.)

Alunperin en ollut ajatellut lukevani niin paljoa, sillä luulin olevani töissä. Kun poikkeustila vei työt niin päätin lukea, jotta tekisin edes jotain hyödyllistä. (Ylioppilas 2020, haki ensimmäistä kertaa yliopistoon, kirjoitelma 23.)

Osin myönteisiksi mielletyt muutokset liittyivät valintakoetilanteeseen, joka järjestettiin etänä:

Koronakevään pääsykokeiden hyvä puoli oli se, ettei koetta varten tarvinnut lähteä omaa työpöytää kauemmas. Jännitys iski aina vasta juuri ennen koetehtävien julkaisua sen sijaan, että olisin jännittänyt koko matkan pääsykokeisiin. Tehtävien julkaisun jälkeen olo oli kuitenkin aina keveä. Olin lukenut aineistot hyvin ja osasin vastata kysymyksiin. Teknisiä ongelmia minulla ei juuri ollut. (Ylioppilas 2010, haki toista kertaa yliopistoon, kirjoitelma 35.)

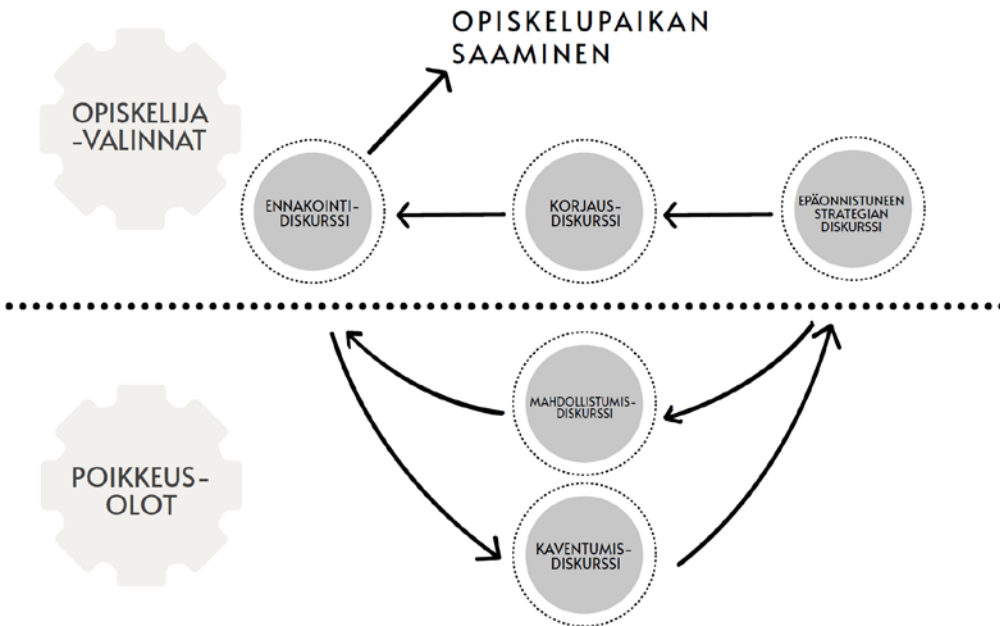
Samainen seikka eli valintakokeen tekeminen kotona, jonka kaventumisdiskurssissa epäiltiin mahdollistavan vilpin, tuottikin tässä diskurssissa paremmat valmistautumisolosuhteet. Näin ollen etänä järjestetty valintakoe näyttäytyi mahdollistajana, vaikkei kysymys olisikaan ollut vilpin hyödyntämisestä.

Diskurssien väliset suhteet

Kuviossa 3 olemme kuvanneet tunnistamamme diskurssit. Kaikki diskurssit paikantuivat tavoitteeseen opiskelupaikan saamisesta, joka on aineistomme perusteella mahdollista ainoastaan ennakoitidiskurssin avulla. Ennakointidiskurssissa kuvattu tapa puhua ja toimia valikoitumisesta näyttäytyi kirjoitelmissa ainoana mahdollisena reittinä korkeakoulutukseen. Ennakoinnin tavat painottuivat kirjoitelmissa eritoten kuvauksissa oikeiden oppiainevalintojen ja riittävän hyvien ylioppilaskirjoitusarvosanojen saamisesta sekä osin valintakoeväylän hyvin valmistellusta hyödyntämisestä. Ennakointidiskurssissa keskeiseksi muodostui mahdollisuus hyödyntää opiskelijavalintojen uudistuksen mukanaan tuomaa todistusvalintaa

opiskelupaikan saamisessa. Ennakointidiskurssin ollessa ainoa mahdollinen reitti korkeakoulutukseen, kaikki diskurssit paikantuivat suhteessa ennakoitidiskurssiin (ks. Kuvio 3).

Ennakointidiskurssi, epäonnistuneen strategian diskurssi ja korjausdiskurssi liittyivät ensisijaisesti opiskelijavalintauudistukseen (ks. Kuvio 3, katkoviivan yläpuolella olevat). Nämä diskurssit olisivat voineet ilmetä kirjoitelmissa myös ilman covid-19-pandemian aiheuttamia poikkeusoloja. Mahdollistumisdiskurssi ja kaantumiskurssi puolestaan liittyivät nimenomaisesti vallitseviin olosuhteisiin, poikkeusoloihin (ks. Kuvio 3, katkoviivan alapuolella olevat). Näillä kahdella poikkeusoloihin liittyvällä diskurssilla oli vaikutusta opiskelijavalintoihin liittyviin diskursseihin.



KUVIO 3. Diskurssien keskinäiset suhteet kevään 2020 opiskelijavalinnoissa

Epäonnistuneen strategian diskurssi, jossa todistusvalinnan hyödyntäminen ei ollut mahdollista tai todistusvalinnan painottuminen valikoinnissa ei ollut lukioaikana tiedos-

sa, rakentui ennakoitidiskurssin vastinpariksi. Suoraan epäonnistuneen strategian diskurssin kautta opiskelupaikan saaminen ei ollut mahdollista. Epäonnistuneen strategian diskurs-

sista ennakointidiskurssiin siirtyminen tapahtuu joko korjausdiskurssin kautta tai poikkeusolojen mukanaan tuoman mahdollistamisdiskurssin kautta (ks. Kuvio 3), sillä kummatkin näistä diskursseista muovasivat hakijan positiota suhteessa opiskelupaikan saamiseen.

Epäonnistuneena strategiana diskurssissa kuvattavat esteet opiskelupaikan saamiselle pyrittiin muuttamaan korjausdiskurssissa esimerkiksi ylioppilastutkinnon arvosanojen korottamisen tai uusien aineiden kirjoittamisen avulla tai käyttämällä apuna valmennuskurssia. Tällöin diskurssi siirtyi kohti ennakointidiskurssia, kun hakijapositio pystyttiin uudelleenmuovaamaan näiden toimenpiteiden avulla. Mahdollistamisdiskurssissa puolestaan poikkeustilan luomat olosuhteet saattoivat mahdollistaa ennakoitusta poiketen valmistautumisen valintakokeisiin tai muutetut todistusvalintakiintiöt mahdollistivat todistuvallinnalla sisäänpääsyn. Tällöin hakijapositio, josta käsin ei aluksi voinut saada opiskelupaikkaa, rakentui uudelleen siten, että tilanne on sama kuin ennakointidiskurssissa ja sisäänpääsy korkeakouluun onkin mahdollinen (ks. Kuvio 3).

Ennakointidiskurssissa kirjoituksissa rakennettiin kuvaa tietoisesta toiminnasta kohti opiskelupaikan saamista, mutta mahdollistumisdiskurssissa ikään kuin olosuhteiden aiheuttamasta sattumasta. Osassa mahdollistumisdiskurssin sisältävissä kirjoitelmissa kuvattiin kuitenkin onnistumista opiskelijavalinnassa ennemminkin sattumana, mikä vaatisi lisätutkimusta.

Kaventumisdiskurssi puolestaan muotoutui poikkeusoloista johtuvissa ja sen takia muutuneissa valintakäytännöissä ja hakijan uudelleen positioitumisesta näihin muutoksiin. Mahdollisuudet kaventuivat yllättävien muutosten myötä joko suhteessa laajentuneeseen todistusvalintaväylään ja siten kavenneeseen valintakoeväylään tai vaihtoehtoisesti rajaviin muutoksiin yksityiselämässä. Kirjoitelmissa kuvattu epäriilisuus uudessa tilanteessa kietoutui heikkoon tiedonsaantiin ja muuttuviin aikatauluihin niin ylioppilaskirjoitusten kuin valintakokeiden osalta tai poikkeusolojen

valintakoevalmistautumisen olosuhteisiin. Kaventumisdiskurssi paikantui aineistossa suhteessa epäonnistuneen strategian diskurssiin (ks. Kuvio 3), toisin sanoen siirsi fokuksen oletetusta hyvästä valmistautumisesta ennakointidiskurssissa epäonnistuneen strategian diskurssiin. Tähän kuvattiin liittyvän epäoikeudenmukaisuuden kokemus.

Johtopäätökset

Covid-19-pandemian olosuhteet korostivat koulutusjärjestelmän mahdollisia heikkouksia (ks. Metsämuuronen & Seppälä 2021). Poikkeusolot keväällä 2020 veivät opiskelijavalintauudistuksessa todistusvalinnan roolin äärimmilleen korkeakoulujen kasvattaessa todistusvalintakiintiöitä välttääkseen suurten joukkojen fyysisen kohtaamisen valintakoe-tilanteessa. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aiemman tutkimuksen (ks. Haltia ym. 2022) havaintoa siitä, että ensikertalaiskiintiö ei tunnista eri tavoin rakentuneita positioita eri hakijaryhmien välillä laajentaen tuon havainnon koskemaan myös koko todistusvalintakokonaisuutta. Nostamamme diskurssit käsittelevät siten paitsi eksplisiittisesti todistusvalintaa myös implisiittisesti ensikertalaiskiintiöitä silloin, kun puhutaan muista kuin hyvät arvosanat ylioppilaskirjoituksissa kirjoittaneista ja ensimmäistä kertaa korkea-asteelle hakeutuvista hakijoista. Aineistossamme korostuivat ensikertalaiskiintiö ja todistusvalinta suhteessa onnistuneeseen hakeutumiseen korkea-asteelle.

Opiskelijavalintojen uudistamisen yksi julkilausutuista tavoitteista oli se, että siirtyminen toiseen asteen koulutuksesta korkeakoulutukseen ei enää jatkossa edellyttäisi pitkää valmistautumista (ks. OKM 2016). Opiskelijavalintauudistusten tavoite näyttää tulostemme valossa saaneen odottamattomia seurauksia (ks. Dahler-Larsen 2014), jotka rakentuivat suhteessa ennakointidiskurssiin. Nämä seuraukset rakentuivat siten, että ennakointidiskurssissa valmistautuminen korkeakoulujen opiskelijavalintoihin kuvattiin ulottuvan lukion alussa tehdyistä oikeista ainevalinnoista ja

hyvästä ylioppilaskirjoitusmenestyksestä aina tämän ennakkoinnin mahdolliseen epäonnistumiseen. Ennakkoinnin epäonnistuessa valmistautuminen siirtyi arvosanojen korottamiseen tai kirjallisiin valintakokeisiin valmistautumiseen ja joissain tapauksessa molempiin ja vaati pitkää valmistautumista. Julkilausuttu tavoite ja oletamus siitä, että siirtyminen toisen asteen koulutuksesta korkeakoulutukseen ei enää edellyttäisi pitkää valmistautumista rakentuu siten osin päinvastaiseksi, kun valmistautuminen ja ennakointi alkavat jo toisen asteen alussa.

Poikkeusolot muodostivat yhteiskunnallisen kontekstin, jossa jo olemassa olevat epätasa-arvoistavat mekanismit muovaantuivat uuteen muotoonsa. Osalle hakijoista valmistautuminen valintakokeisiin muuttui aiempaa hankalammaksi kiintiöihin tehtyjen muutosten myötä, kun valintakoeväylä kaventui entisestään. Toisaalta tilanne johti myös siihen, että joidenkin hakijoiden mahdollisuudet päästä kirjallisten valintakokeiden avulla sisään vastaavasti kaventuivat. Odottamattomilla seurauksilla oli hakeutumisen kannalta sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia, eikä näitä ollut saatettu ennakoita.

Opiskelijavalintojen uudistus siiloi aineistomme hakijat lähtökohtaisesti kahteen eri joukkoon: korkeakouluun todistusvalinnassa hakeneisiin ja korkeakouluun valintakokeella hakeneisiin. Hakijan positio paikantui diskursseissa paitsi suhteessa mahdollisuuksiin hyödyntää todistusvalintaa opiskelupaikan saamisessa myös poikkeusolojen aiheuttamien olosuhteisiin. Erilaiset valintatavat ja poikkeusolosuhteet haastoivat hakijoiden yhdenvertaisuuden toteutumisen, kun hakijat positioituivat keskenään eri tavoin suhteessa todistusvalinnan hyödyntämiseen tai valintakokeisiin valmistautumisen ennakoimiseen. Lisäksi näihin kaikkiin sitoutuivat poikkeusolojen elämään luomat olosuhteet.

Emme tiedä kirjoitelmien laatimisen ajankohdasta johtuen, ketkä jättivät hakemisen kesken. Lisäksi on syytä olettaa, että kirjoitelma-kutsumuun vastasivat erityisesti ne, joiden hakeu-

tumiseen poikkeustila oli vaikuttanut. Tämä voidaan katsoa kerätyn aineiston rajoitteeksi. Saimme vastaukseksi myös useita kirjoitelmia, joissa kuvattiin, miten poikkeusolot eivät olleet vaikuttaneet omaan (vahvasti ennakoituun) hakeutumiseen millään tavalla. Kirjoitelmissa mainittujen hakukohteiden valikossa painotui-
tuivat erityisesti yliopistojen opintosuunnat, ja ammattikorkeakoulujen koulutuksista kirjoitettiin vähemmän. Emme myöskään tavoittaneet yrityksistämme huolimatta ammatillisella koulutuksella korkeakoulutukseen hakeutuvia, minkä katsomme aineistomme ja siitä saatujen tulosten rajoitteeksi. Tämä voi osaltaan myös selittää yliopistokoulutusten painotumista hakukohteiden kuvauksissa (ks. Heiskala, Erola & Kilpi-Jakonen 2021).

Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet mahdollisuuksien ja mahdottomuuksien jäsentymistä aineistomme diskurssien välisissä suhteissa yhteiskunnallisessa ja poliittisessa kontekstissa, joka muodostui opiskelijavalintojen uudistuksen päättymisestä ja poikkeusolojen samanaikaisesta alkamisesta keväällä 2020. Keskeinen löydöksemme on, että opiskelijavalintojen uudistus ei ole kyennyt poistamaan pitkää valmistautumista korkeakoulujen valintoihin, vaan valmistautuminen on muuttanut muotoaan ulottuen uudella tavalla koko lukioaikaan. Se ilmenee aineistomme perusteella korkeakoulujen pistetaulukointeihin perustuvana taktikointina hyödyllisistä kurssi-valinnoista ja ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavista aineista.

Korkeakoulujen valintojen kilpailullisuus edellyttää ennakoivaa valmistautumista koko lukioajan. Muutosta kuvasivat aineistossamme hakijat, joiden toisen asteen opinnot sijoituivat aikaan ennen viimeisintä valintauudistusta. Mikäli ennakkoinnissa on epäonnistuttu, täytyy puhettavan mukaan tehdä korjaavia toimenpiteitä joko korottamalla ylioppilastutkinnon arvosanoja tai valmistautumalla järjestelmällisesti entistä kilpailuimmiksi miel-

lettyihin kirjallisiin valintakokeisiin, minkä pohjalle rakentuu korjausdiskurssi. Tämä asetelma kuvattiin epäoikeudenmukaiseksi erityisesti niille hakijoille, joilla ei ole ollut mahdollisuutta ennakoita omissa lukioainevalinnoissaan aineita, jotka tuottavat mahdollisimman suuren pistemäärän todistusvalinnoissa. Vaikka aineistomme ulottui vain lukiotaustaisiin opiskelijoihin, ennakointi ei ole mahdollista myöskään hakeuduttaessa ammatillisesta toisen asteen koulutuksesta yliopistoihin, sillä ammatillisen toisen asteen päättötodistuksia ei huomioida yliopistojen opiskelijavalinnoissa (HE 2018a).

Epäonnistuneen strategian diskurssista pois pyrkiminen oli puhetapojen mukaan ainoa keino saavuttaa opiskelupaikka joko korjausdiskurssin tai mahdollistumisdiskurssin välityksellä keväänä 2020. Näiden diskurssien kautta pystyttiin siirtymään ennakoitidiskurssiin, jota kautta opiskelupaikka oli mahdollista saavuttaa. Mikäli hakija ei tässä kokonaisuudessa pysty siirtymään ennakoitidiskurssiin, on seurauksena joko hakeminen ja opiskelupaikatta jääminen tai vaihtoehtoisesti suora hakeutumattomuus. Tällainen taso on diskurssien välisissä suhteissa on myös ollut se, johon erilaisten valmennuskurssien markkina on pyrkinyt laajentumaan vedoten tilanteessa ilmenevään epävarmuuteen joko ylioppilaskirjoitusten tulosten (Kosunen, Inkinen, Haltia & Jokila 2022) tai valintakokeisiin osallistumisen osalta (Kosunen & Haltia 2018). Opiskelupaikan saaminen edellyttää ennakoitintia jo lukion alusta alkaen, mikä on ennakkoimaton seuraus suhteessa koulutuspolitiikan pyrkimyksiin.

Poikkeusolot tuottivat poikkeuksellisia valintatapoja korkeakouluihin muuallakin kuin Suomessa (ks. Ockey 2021). Ne virittivät opiskelijavalintauudistuksessa muutoinkin korostuvan todistusvalinnan painoarvon äärimmäiseen. Näin ollen tutkimuksen pohjalta on syytä arvioida uudelleen mahdollisia eriarvoisuuden muotoja, joita ylioppilastodistuksen painottaminen valinnoissa voi tuottaa, vaikka sen onkin havaittu jouduttavan yleisellä tasolla siir-

tymää korkea-asteen opintoihin nuorimpien hakijoiden joukossa (Karhunen ym. 2022).

Tämän tutkimuksen tulokset haastavat yhdenvertaisuuden toteutumisen tarkasteltaessa koulutuksen tasa-arvon toteutumista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä osana opiskelijavalintojen uudistusta. Lisäksi ne osoittavat kompleksisuuden, jonka eri tavoin kerrostunut historiallinen tilanne tuotti keväällä 2020 valintoihin. Jatkon kannalta merkitykselliseksi muodostuikin toisen asteen aikainen opintojen ohjauksen rooli ja siihen kohdennettujen resurssien yhdenvertainen jakautuminen.

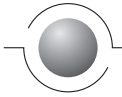
Lähteet

- Dahler-Larsen, P. 2014. Constitutive effects of performance indicators: Getting beyond unintended consequences. *Public Management Review* 16 (7), 969–986. <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.770058>
- Elumalai, K. V., Sankar, J. P., Kalaichelvi R., John, J. A., Menon, N., Alqahtani, M. S. M. & Abumelha, M. A. 2020. Factors affecting the quality of e-learning during the COVID-19 pandemic from the perspective of higher education students. *Journal of Information Technology Education: Research* 19, 731–753. <https://doi.org/10.28945/4628>
- Fairclough, N. 2001. Critical discourse analysis. Teoksessa A. McHoul & M. Rapley (toim.) *How to analyse talk in institutional settings: A casebook of methods*. Lontoo: Continuum, 25–38.
- Fairclough, N. 2012. Critical discourse analysis. Teoksessa J. P. Gee & M. Handford (toim.) *The Routledge handbook of discourse analysis*. New York, NY: Routledge, 9–20.
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U. & Jauhiainen, A. 2019. Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuudet. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 276–289. <https://doi.org/10.33336/aik.88081>
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U. & Peura, M. 2022. Opiskelijavalintojen ensikertalaiskiintiöiden poliittinen oikeutus ja kritiikki. *Kasvatus & Aika* 16 (1), 5–21. <https://doi.org/10.33350/ka.101665>
- HE 2018a. Hallituksen esitys HE 41/2018 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle lukiolaiksi sekä laeiksi ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain ja opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_41+2018.aspx. (Luettu 7.12.2021.)
- HE 2018b. Asian käsittelytiedot HE 235/2018 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ylioppilastutkinnosta ja lukiolain 1 ja 6 §:n muuttamisesta. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/KasittelytiedotValtiopaivaasia/Sivut/HE_235+2018.aspx. (Luettu 10.12.2021.)

- Heiskala, L., Erola, J. & Kilpi-Jakonen, E. 2021. Compensatory and multiplicative advantages: Social origin, school performance, and stratified higher education enrolment in Finland. *European Sociological Review* 37 (2), 171–185. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa046>
- Ikävalko, E. 2016. Vaikenemisiä ja vastarintaa: Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 270. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2392-3>
- Jokila, S., Haltia, N. & Kosunen, S. 2019. Valmennuskurssit ja korkeakoulumarkkinoiden maantiede. *Tiedepoliitikka* 44 (3), 18–28.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi – teorit peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Karhunen, H., Pekkarinen, T., Suhonen, T. & Virkola, T. 2022. Opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksen loppuraportti. VATT muistiot 67. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/185280/vatt-muistiot-67-opiskelijavalintauudistuksen-seurantatutkimuksen-loppuraportti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 21.6.2022.)
- KARVI. 2021. Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämuuronen, J., Rumpu N., Seppälä, H., Venäläinen, S. & Åkerlund, C. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon jayhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusaloilla. Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenveto ja suositukses. Julkaisut 8:2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/04/KARVI_0821.pdf. (Luettu 15.2.2022.)
- Kosunen, S. 2018. Access to higher education in Finland: Emerging processes of hidden privatisation. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 4 (2), 67–77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1487756>
- Kosunen, S., Ahtiainen, H. & Törylä, M. 2018. Preparatory course market and access to higher education in Finland: Pocketful or pockets full of money needed? Teoksessa A. Tarabini & N. Ingram (toim.) *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges*. Milton Park, Abingdon: Routledge, 167–184.
- Kosunen, S. & Haltia, N. 2018. Valmennuskurssit ja koulutuskuluttajuus: Tutkimus kurssijärjestäjien puhetavoista. *Sosiologia* 55 (2), 167–183.
- Kosunen, S., Haltia, N. & Jokila, S. 2015. Valmennuskurssit ja mahdollisuuksien tasa-arvo yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus* 46 (4), 334–348.
- Kosunen, S., Haltia, N., Saari, J., Jokila, S. & Halmkrona, E. 2021. Private supplementary tutoring and socio-economic differences in access to higher education. *Higher Education Policy* 34 (4), 949–968. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00177-y>
- Kosunen, S., Inkinen, A., Haltia, N. & Jokila, S. 2022. Tarjonta ja kysyntä valmennuskurssimarkkinoilla opiskelijavalintauudistuksen aikana. *Kasvatus* 53 (1), 63–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.113945>
- Lääketieteellisten alojen valtakunnallinen valintatoimikunta. 2020. Valintaperusteet 2020 lääketieteiden koulutusalat: Lääketieteen yhteisvalinta, hammaslääketieteen yhteisvalinta ja eläinlääketiede / Muutokset valintaperusteisiin keväällä 2020. https://www.laaketieteelliset.fi/site/files/MUUTOKSET_L%C3%A4%C3%A4k_valintaperusteet_2020%20verkkosivulle.pdf. (Luettu 20.6.2022.)
- Metsämuuronen, J. & Seppälä, H. 2021. Covid-19-pandemia, osaamisvaje ja osaamisen erityminen. Policy brief 1:2021. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_Policy_brief_0121.pdf. (Luettu 12.12.2021.)
- Moitus, S., Weimer, L. & Välimaa, J. 2020. Flexible learning pathways in higher education: Finland's country case study for the IIEP-UNESCO SDG4 project in 2018–2021. *Julkaisut* 12:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/09/KARVI_1220.pdf. (Luettu 21.6.2022.)
- Nevala, A. & Nori, H. 2017. Osallisuuden vanhat ja uudet jakolinjat: Yliopisto-opiskelijoiden sosioekonomisen taustan muutokset ja koulutuksellinen tasa-arvo. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus – kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 335–363.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Annales Universitatis Turkuensis C* 309. Turun yliopisto.
- Nori, H., Isopahkala-Bouret, U. & Haltia, N. 2020. Access to higher education (Finland). Teoksessa J. Kauko & W. J. Jacob (toim.) *Bloomsbury education and childhood studies*. <https://doi.org/10.5040/9781350996489.0013>
- OKM. 2016. Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkiminnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79291/okm37.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 5.11.2021.)
- Ockey, G. J. 2021. An overview of covid-19's impact on English language university admissions and placement tests. *Language Assessment Quarterly* 18 (1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1866576>
- Pokhrel, S. & Chhetri, R. 2021. A literature review on impact of covid-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future* 8 (1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Reay, D., Davies, J., David, M. & Ball, S. J. 2001. Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology* 35 (4), 855–874. <https://doi.org/10.1177/0038038501035004004>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Suomen kauppakorkeakoulu. 2020. Kauppatieteiden valintaperusteet vuodelle 2020 muuttuvat. <https://www.abs.fi/2020/04/29/kauppatieteiden-valintaperusteet-vuodelle-2020-muuttuvat/>. (Luettu 21.6.2022.)

- Tarabini, A. & Curran, M. 2015. The effect of social class on educational decisions: an analysis of young people's educational opportunities, beliefs and desires. *Revista De Investigacion En Educacion* 13 (1), 7–26.
- Tarkar, P. 2020. Impact of covid-19 pandemic on education system. *International Journal of Advanced Science and Technology* 29 (9), 3812–3814.
- Tolonen, T. & Aapola-Kari, S. 2021. Nuorten toisen asteen koulutusvalinnat: pääomat, strategiat ja koulutuksellisen arvon muotoutuminen. *Sosiologia* 58 (2), 103–118.
- van Thiel, S. & Leeuw, F. L. 2002. The performance paradox in the public sector. *Public Performance & Management Review* 25 (3), 267–281. <https://doi.org/10.1080/15309576.2002.11643661>
- YK. 2020. Policy brief. Education during covid-19 and beyond. https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf. (Luettu 26.1.2022.)
- van Zanten, A., Olivier, A., Oller, A.-C. & Uhly, K. 2018. National framing and local reframing of students' transition to higher education in France: Limitations and pitfalls. Teoksessa A. Tarabini & N. Ingram (toim.) *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and Subjective Challenges*. Milton Park, Abingdon: Routledge, 149–166.

Saapunut toimitukseen: 15.4.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 2.11.2022



Artikkeli

SUVI JOKILA – KALYPSO FILIPPOU – ANNA JOLKKONEN

Vastuuta ja vapautta: Kansainvälisten yliopisto-opiskelijoiden uudelleen muotoutuva opiskeluarki covid-19-pandemian alussa

Jokila, Suvi – Filippou, Kalypso – Jolkkonen, Anna. 2023. VASTUUTA JA VAPAUTTA: KANSAINVÄLISTEN YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN UUELLEEN MUOTOUTUVA OPISKELUARKI COVID-19-PANDEMIAN ALUSSA. *Kasvatus* 54, 74–87.

Tässä artikkelissa tarkastelemme kansainvälisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia opiskeluarjen rakentumisesta yliopistotilojen sulkeuduttua covid-19-pandemian myötä keväällä 2020. Koronapandemian alkuaikojen opiskeluarkea lähestytään sosiomateriaalisesta näkökulmasta tarkastellen opiskeluarjen kietoumia. Tutkimuksen aineistona oli keväällä 2020 tuotetut (n=33) suomalaisissa yliopistoissa opiskelevien kansainvälisten maisterivaiheen opiskelijoiden haastattelut, joita analysoitiin käsittekarttoja hyödyntämällä. Opiskeluarjessa painottui arjen ajallisuuden, materiaalisuuden ja tilallisuuden muutokset, jotka yhdessä muovasivat uudenlaisia opiskelun tila-aikakietoumia. Opiskeluarjen muutokset johtivat opiskelijoiden vastuun ja vapauden lisääntymiseen omien opintojen etenemisestä ja opiskeluarjesta. Koronapandemia toi esiin opiskeluarjen moninaiset ajalliset ja tilalliset todellisuudet.

Asiasanat: kansainvälinen opiskelija, koronapandemia, opiskelu, kietouma, sosiomateriaalinen, yliopisto

Johdanto

Tässä artikkelissa tavoitteenamme on tarkastella kansainvälisten yliopisto-opiskelijoiden opiskeluarjen rakentumista koronapandemian alussa keväällä 2020. Koronapandemian myötä yliopisto-opiskelijoidenkin opiskeluarki on ollut ennennäkemättömässä muutoksessa, ja osan muutoksista odotetaan olevan pysyviä. Suomalaiset koronatoimet ovat olleet kansallisesti yhteneviä (Moisio 2020), ja pandemian alkuvaiheessa kaikki korkeakoulut sulkivat tilansa. Siirtymä etäopetukseen oli odottamaton ja nopea jättäen samalla opetushenkilökunnalle autonomian päättää, miten he opetuksensa järjestävät. Pandemian aikana on painotettu opetusjärjestelyiden joustavuutta ja ymmärrystä sekä opiskelijoita että opettajia kohtaan (Tatum & Frey 2021). Kuitenkaan vielä ei tiedetä riittävästi siitä, mitä opiskelijat todella tarvitsevat tämänkaltaisessa tilanteessa ja mikä on heidän kokemuksensa opiskelusta (Tatum & Frey 2021).

Tämän tutkimuksen kohteena ovat kansainväliset opiskelijat, joiden elämästä Suomessa tiedetään verrattain vähän. Näin huolimatta siitä, että kansainvälisten opiskelijoiden rekrytointi on ollut vuosikymmeniä korkeakoulu-poliittisena tavoitteena (Jokila 2020). Vaikka kansainvälisten opiskelijoiden tilanne peilautuu monilta osin muihin korkeakouluopiskelijoihin, heidän elämäänsä kehystää lisäksi kokemukset transnationaalisuudesta: he elävät samanaikaisesti sidoksissa sekä paikalliseen opiskelupaikkaansa että kotimaahansa ja usein myös muihin maihin, joissa heillä mahdollisesti on sukulaisia ja ystäviä (Martin & Rizvi 2014).

Koronapandemia pysäytti kansainvälisen liikkuvuuden, tai se oli hyvin rajoitunutta. Huoli kotimaan pandemiatilanteesta saattoi painaa opiskelijoiden mieliä. Koronapandemian kaltaisten kriisien aikana kansainvälisten opiskelijoiden tilannetta voidaan näin ollen pitää haavoittuvana (Firang 2020). Samalla kansainväliset opiskelijat kuitenkin aktiivisina toimijoina muovaavat omaa elämäänsä (Deuchar

2022), ja he eivät suinkaan ole yhtenäinen, yksistään kansainvälisyyteen pelkistyvä ryhmä (Lomer & Mittelmeier 2021; Saari, Koskinen, Attila & Sarén 2020). Edellä mainituista syistä tämä tutkimus avaa näkökulmia myös muiden korkeakouluopiskelijoiden pandemian aikaiseen opiskeluarkeeseen.

Korkeakouluopiskelijoiden opiskeluarjen rakentuminen on kasvavan tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteena. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että erilaiset tilalliset (Alzeer 2019; Gomes 2015), materiaaliset (Peltonen, Suorsa & Silvonen 2021) ja opiskelu-aikaan liittyvät (Bunn, Bennett & Burke 2019; Kosonen, Annala, Penttinen & Mäkinen 2021; Xu 2021) tekijät tuottavat erilaisia arjen kietoumia. Tässä tutkimuksessa opiskeluarjella tarkoitamme kaikkia opiskeluun liittyviä tekijöitä, jotka kuuluvat opiskelujen rakentumiseen. Lisäksi opiskeluarki käsitetään rakentuvan osana tilallista ja materiaalista kokonaisuutta. Tutkimus osallistuu keskusteluun opiskeluarjen rakentumisesta osana tilanteista sekä tilallista kokonaisuutta ja toisaalta arjen uudelleen muotoutumisesta koronapandemian aikana. Tutkimus hakee vastausta kysymykseen, minkälaisia opiskeluarjen kietoumia yliopistotilojen sulkeminen tuotti kansainvälisten opiskelijoiden kertomana ja kokemuksissa.

Lähestymme tässä tutkimuksessa opiskelijoiden arkea sosiomateriaalisesta näkökulmasta (Fenwick, Edwards & Sawchuk 2011), mikä tekee mahdolliseksi mikrotason opiskeluarjen tarkastelun osana sitä ympäristöä, jossa se tapahtuu. Kietouman¹ (*entanglement*) käsitteen hyödyntäminen mahdollistaa opiskeluarjen kokonaisvaltaisen tarkastelun huomioiden kokemusten rakentumisen materiaalisissa konteksteissa, kuten opiskelijoiden kotitiloissa. Erilaiset tilalliset ja materiaaliset kontekstit eivät itsessään ole täysin uusia, mutta koronapandemian myötä niiden suhteet toisiinsa muuttuvat luoden näin uudenlaisia todellisuuksia. Yliopistotilojen sulkeuduttua opiskelun aika-tilasuhde opiskelijoiden kokemuksissa muuttui.

Kansainväliset opiskelijat Suomessa ja koronapandemia

Suomessa kansainvälistymispolitiikka on keskittynyt erityisesti kansainvälisten opiskelijoiden rekrytointiin englanninkielisiin maisteriohjelmiin (Jokila 2020). Kansalliseksi tavoitteeksi on asetettu kansainvälisten opiskelijoiden määrän kolminkertaistaminen vuoteen 2030 mennessä (Valtioneuvosto 2021). Poliitiikka on ollut sikäli onnistunut, että kansainvälisten opiskelijoiden määrä on kasvanut erityisesti 2010-luvulla. Vuonna 2017 voimaan tulleet lukukausimaksut EU- ja Eta-maiden ulkopuolelta tulleille opiskelijoille eivät ole hidastaneet kasvua, vaan määrät ovat päinvastoin olleet nousussa. (OPH 2022.)

Aikaisempi kansainvälisiin opiskelijoihin liittyvä tutkimus Suomessa on keskittynyt erityisesti koulutuspoliittiseen tarkasteluun (Jokila 2020), arjen rakentumiseen osa-aikatyön ja oleskelulupaprosessin kontekstissa (Maury 2018), kielipolitiikkaan (Saarinen & Nikula 2013) ja koulutuksen jälkeiseen työllistymiseen (Mathies & Karhunen 2021). Filippou, Kallo ja Mikkilä-Erdmannin (2021) tutkimus opinnäytetöiden ohjausprosesseista kansainvälisissä maisteriohjelmissä havaitsi eroja kansainvälisten ja suomalaistaustaisten opiskelijoiden välillä. Sakurai, Pyhältö ja Lindblom-Ylänne (2014) ovat tutkineet opiskelijoiden oppimisorientaatioita vertaamalla kiinalaisopiskelijoita muihin kansainvälisiin opiskelijoihin. Suomessa opiskelevista kansainvälisistä opiskelijoista tiedetään, että he ovat hyvin moninainen joukko. Heidän syynsä tulla opiskelemaan juuri Suomeen vaihtelevat (Saari ym. 2020); osalla on jo siteitä Suomeen, esimerkiksi suomalainen puoliso. Kansainvälisten opiskelijoiden opinnoista ja opiskeluarjen rakentumisesta sen sijaan on vähemmän tietoa.

Kansainvälisten opiskelijoiden koronapandemian ajan kokemuksia Suomessa on niin ikään tutkittu vähän. Kansainvälisen maisteriohjelman opiskelijoilla tiedetään kuitenkin olleen haasteita opiskeluun liittyvistä vastuista selviytymisessä ja sosiaalisten kontaktien vä-

hentymisen vuoksi. Lisäksi opiskelijat arvioivat opiskelumotivaationsa ja keskittymisensä heikentyneen. (Pappa, Yada & Perälä-Littunen 2020.) Kansainväliset opiskelijat ovat nostaneet myös esiin korona-ajan opintoihin liittyvän tuen tarpeen (Jokila & Filippou 2021).

Tutkimus lääketieteen ja hoitotieteen kansainvälisistä opiskelijoista tarkasteli opiskelijoiden tyytymättömyyttä koronapandemian aikaiseen etäopetukseen; tyytymättömyyteen vaikuttivat tekniset ongelmat, kuten tilat ja verkko-opintojen järjestelyt (Li ym. 2021). Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa on myös havaittu oppiainekohtaisia eroja koronan vaikutuksista opiskeluun. Esimerkiksi luonnontieteiden opiskelijoiden laboratorioharjoitukset siirtyivät tai ne peruttiin yliopiston laboratorioiden sulkeuduttua, mikä myös pidensi valmistumisaikaa (Sustarsic & Zhang 2022).

Sosiomateriaalinen näkökulma opiskeluarjen tarkastelussa

Korona-ajan yliopistotilojen sulun kautta rakentuvaa opiskeluarkea lähestytään tässä tutkimuksessa sosiomateriaalisesta näkökulmasta (Fenwick & Landri 2012). Se mahdollistaa tarkastelun arjen rakentumisesta osana laajempaa tilallista, materiaalista ja ajallista kokonaisuutta. Tätä voidaan Baradia (2014) mukailen kutsua tila-aika-aineksen (*spacetime-mattering*) muotoutumisen tarkasteluksi. Sosiomateriaalisen näkökulman tavoitteena on tarkastella ilmiötä ja siihen kytkeytyviä toimijoita, esimerkiksi pedagogisia prosesseja, laajentaen lähestymistapaa ihmiskeskeisyydestä kohti tilojen ja materiaalien huomioimista toimintaa rakentavina elementteinä (Fenwick & Landri 2012). Toimintaa voidaan näin ollen tarkastella osana laajempaa tilallista (kuten yliopisto- ja kotitilat) ja materiaalista (esimerkiksi etäopetussovellukset) kokonaisuutta, joissa opiskeluarki koronapandemian aikana rakentui.

Sosiomateriaalisen kietouman käsitteen avulla voidaan puolestaan tarkastella erilaisten tekijöiden, ympäristöjen ja tapahtumien yhteisvaikutusta. Tällöin huomio kiinnitetään yksi-

löiden ja sosiaalisten tekijöiden sijasta yhteyksiin, jotka pitävät toimintaa ja toimijoita yhdessä tarjoten moninäkökulmaisen lähestymistavan opiskelukokemusten tutkimiseen (Fenwick & Landri 2012). Vaikka opiskelu on aina ollut sidoksissa erilaisiin tilallisiin, materiaalsiin ja ajallisiin konteksteihin, koronapandemian rajoitustoimien myötä näiden kolmen ulottuvuuden suhteet toisiinsa muuttuivat.

Sosiomateriaalinen lähestymistapa tarjoaa näkökulman, jonka avulla ihmisen roolin ja toimijuuden tarkastelu saa rinnalleen elottomat ja materiaaliset toimijat, esimerkiksi tilat, esineet ja teknologian (Fenwick ym. 2011), joita tarkastellaan kokonaisuutena (Mulcahy, Cleveland & Aberton 2015). Näiden avulla on mielekäs tarkastella opiskelun tilallisuutta esimerkiksi opiskelujen sujumisessa tilanteessa, jossa arkielämän muutoksia saattaa olla paljonkin. Elolliset ja elottomat toimijat ja tekijät synnyttävät yhdessä kokonaisuuden, jota voidaan tarkastella kietoumana (Fenwick ym. 2011). Sosiomateriaaliset teoriat näkevät vallitsevan kietouman osien käyvän keskenään mikrotason neuvotte-luja, jotka tekevät oppimisesta ja opiskelukokemuksesta merkityksellisen (Tietjen, Ozkan Bekiroglu, Choi, Rook & McDonald 2021).

Sosiomateriaalisessa teoriassa elottomat materiaaliset tekijät nähdään näin ollen toimijoina (Tietjen ym. 2021), jotka muovaavat ihmisen kokemuksia ja toimintaa. Sosiomateriaalinen näkökulma asettaa ihmisen osaksi suurempaa systeemiä, jossa toimijuuden voidaan ajatella syntyvän ihmisen lisäksi hänen ympäristönsä tekijöistä (Fenwick ym. 2011). Sosiomateriaalisessa lähestymistavassa tarkastelu on suhteellista (*relational*) eli tarkasteltava toiminta nähdään rakentuneeksi erilaisten toimijoiden välisten suhteiden kautta (Decuyper & Simons 2016). Tästä on esimerkkinä opetustilanne, joka tapahtuu yliopiston luentosalissa ja johon osallistuu opiskelijoiden sekä luennoitsijan lisäksi yhtä lailla salin tilalliset järjestelyt ja muun muassa käytetyt havainnollistamismateriaalit, kuten PowerPoint-esitykset.

Sosiomateriaalisesta näkökulmasta katsottuna erilaiset teknologiset ratkaisut ovat ar-

jen toimintojen muokkaajia (Fenwick & Landri 2012). Koronapandemia-aikana erilaiset teknologiset ratkaisut, kuten sovellukset esimerkiksi Zoom ja Teams, mahdollistivat opetuksen jatkumisen. Etäopetuksen tutkijat ovat painottaneet, että koronapandemian ajan nopea ja odottamaton siirtymä verkko- ja etäopetukseen eroaa pitkään suunnitellusta ja verkko-opetuksen teoreettisiin lähtökohtiin pohjautuvasta opetuksesta (Adedoyin & Soykan 2020; Bryson & Andres 2020). Etäopetus itsessään ei ollut uusi käsite, vaan erilaiset etäopetukseen viittaavat käsitteet siirrettiin koronapandemian historialliseen ajankohtaan (Williamson, Eynon & Potter 2020), jolloin otettiin myös käyttöön muun muassa käsite hätäetäopetus (*emergency remote teaching*).

Tilanteen yllättävyydestä ja nopeudesta johdettua etäopetusta ryhdyttiin toteuttamaan niin, että opiskelijat ja opettajat suunnittelivat yhdessä opetuksen toteuttamista vain vähän (Bryson & Andres 2020). Opetusjärjestelyt vaihtelivat synkronisesta luento- ja siirtymisestä reaaliaikaiseen online-opetukseen sekä ennalta taltioituihin ei-synkronisiin videotallenteisiin (Adedoyin & Soykan 2020) ja erilaisiin itsenäisiin tehtäviin. Koronapandemia toi esiin opiskelun materiaalisuuden painottaen erityisesti opetuksen teknologista ulottuvuutta (Pischetola, de Miranda & Albuquerque 2021). Digitaalisesti tapahtuvan opetuksen on todettu olevan aina sidoksissa materiaalsiin kietoumiin, joihin se opettajien ja opiskelijoiden arkipäivässä rakentuu (Acton 2017; Gourlay 2021). Aiempi kansainvälisiä opiskelijoita koskeva tutkimus on osoittanut, että opiskelijat kokevat tekniikkavälitteen opetuksen eri tavoin, esimerkiksi teknisten taitojen hallinnan vuoksi (Habib, Johannesen & Øgim 2014).

Koronapandemian alussa suosituksena oli välttää sosiaalisia kontakteja, turhaa liikku-mista ja ihmisten tapaamista. Erityisesti kotitilasta tuli tällöin keskeinen arkea rakentava tila, kun yliopistotilat suljettiin. Sosiomateriaalisessa lähestymistavassa tilat eivät ole vain neutraaleja toiminnan konteksteja vaan elettyjä tiloja (Fenwick & Landri 2012). Ne ovat raken-

tamassa sosiaalisia tilanteita, jolloin tila eletään ja koetaan; se ei ole vain jonkinlainen konteksti tai tausta sosiaaliselle kanssakäymiselle (Massey 2005). Massey (2004) viittaa paikkojen identiteetteihin (*identity of places*), jotka jatkuvasti rakentuvat toiminnan ja yhteyksien kautta. Paikan identiteetti voi rakentua esimerkiksi yliopistotilasta opiskelupaikkana suhteessa koettiin, jossa vietetään vapaa-aikaa.

Kriittisessä tilallista ulottuvuutta teoretoivassa tutkimuksessa tunnistetaan tilojen samanaikaisuus ja kokemusten moninaisuus sekä tilojen relatiivisuus (Massey 2005). Opiskelua ei siis voida irrottaa tilallisesta kontekstista, jossa se tapahtuu ja tuotetaan. Tässä tutkimuksessa opiskelijoita tarkastellaan siis osana laajempaa sosiomateriaalista systeemiä, jonka osana he toimivat koronapandemiarajoitusten muutettua totutun opiskeluarjen käytäntöjä ja tiloja. Tilallinen kokemus rajoittui tuolloin opiskelijan oman kodin sisäpuolelle, jolloin oppimisen kokemus saattoi myös muuttua (Mulcahy ym. 2015).

Kaikki tilat eivät kuitenkaan ole yhtä merkityksellisiä (Massey 2004). Alzeer (2019) on tarkastellut yliopistoja elettyinä tiloina, jotka ovat staattisten paikkojen sijaan sosiaalisesti rakentuvia. Niin kutsuttuihin kuumiin tiloihin lukeutuvat tilat, joissa opiskeluarkea koetaan ja eletään, kuten esimerkiksi luentosalit ja virtuaaliset tilat. Niin sanotusti kylmiä ovat puolestaan tilat, joihin linkittyvä vähän sosiaalisia tilanteita, kuten käytävät. Kylmät tilat voivat olla merkityksettä tai niihin liitetään sosiaalisia toimintoja, joihin toimija itse ei kytkeydy.

Tiloilla ja niihin pääsyillä on myös havaittu olevan merkitystä sosiaalisten suhteiden rakentajina. Esimerkiksi yliopistotilojen merkitystä kansainvälisten opiskelijoiden sosiaalisten suhteiden rakentajina tarkasteltaessa on havaittu, että arkipäiväiset kohtaamiset ovat tärkeitä väliaikaisten, opiskeluaikaan kiinnittyvien ystävyys-suhteiden luomisessa (Gomes 2015). Tilalliseen ulottuvuuteen liittyy myös liikkumisen käsite; tiloihin ollaan erilaisissa liikkuvissa suhteissa. Päivittäinen liikku-

minen erilaisten tilojen välillä rakentaa arkea ja opiskelupaikkaan kuulumisen kokemuksia (Finn & Holton 2019; Massey 2005).

Edellä esitettyihin materiaaliin ja tilallisiin ulottuvuuksiin kytkeytyy erottamattomasti aika (Massey 2005), jota opiskeluarjen näkökulmasta voidaan tarkastella eri tasoilla (Fenwick & Landri 2012; Massey 2005). Korkeakouluopiskelijoiden arjen rakentumista on tarkasteltu ajan ja sen käytön näkökulmasta (esim. Brooks, Abrahams, Gupta, Jayadeva & Lažetić 2021; Bunn ym. 2019; Kosonen ym. 2021; Xu 2021). Bunn ym. (2019) tutkimus tarkasteli aikaa resurssina opiskelijoiden kokemuksissa liittäen käsityksen ajasta uusliberaaliin ajattelutapaan: opiskelijalle on siirretty vastuuta esimerkiksi oman ajankäytön hallinnasta. Suomalaisten opiskelijoiden kokemuksia ajasta ja lähestymistavoista ajankäyttöön on tarkasteltu myös suhteessa laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin, jossa opiskeluaika (ja erityisesti sen rajaaminen) on ollut poliittisena tavoitteena. Opiskelijat lähestyvät opiskeluaikaa välineellisesti akateemiseen asiantuntijuuteen pyrkien ja uran rakentamiseen tärkein motiivein. Erilaisilla ajallisilla lähestymistavoilla opintoihin on eroja opiskelijoiden sosiaalisen tai taloudellisen tilanteen näkökulmasta. (Kosonen ym. 2021.) Myös kansainvälisten opiskelijoiden opintoihin liittyy erilaisia ajallisia resursseja (Xu 2021), joita on osin rajoitettu, esimerkiksi lukukausimaksuilla.

Mikrotasolla opiskeluarkea rakentuu arkipäiväisissä tilanteissa, joita opiskelurutiinit, kuten kävely yliopiston kampukselle, jäsentävät. Näistä tilanteista rakentuu opintoja jäsentäviä toimijoiden ja materiaalin kietoumia, jotka jäsenyvät arjessa toistojen ja rytmityksen kautta (van Tienoven, Glorieux & Minnen 2017). Opiskelijoiden etäopetusarjen rakentamisessa osana opiskelijoiden arkipäivää on havaittu olevan neljä erilaista tapaa: tasapainottava, kelluva, lamaannuttava ja uudelleen määritelty lähestymistapa. Etäopetukseen kytkeytyä jatkuvaa eri elämäntilanteiden aiheuttamaa tasapainottelua. (Peltola ym. 2021.)

Tutkimuksen aineisto ja menetelmä

Tämä artikkeli on osa laajempaa International students in times of crisis (EqualISM) -tutkimushanketta, jossa tutkitaan kansainvälisten opiskelijoiden koronapandemian ajan arkea ja kokemuksia Suomessa kevästä 2020 kevääseen 2021. Artikkelissa kysymme, minkälaisia opiskeluarjen kietoumia yliopistotilojen sulkeminen tuotti kansainvälisten opiskelijoiden kertomana ja kokemuksissa.

Tämän artikkelin aineisto perustuu hankkeessa tuotettujen maisterivaiheen opiskelijoiden haastattelujen analysointiin. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa, toukuussa 2020, lähetimme kyselyn suomalaisissa yliopistoissa opiskeleville kansainvälisille opiskelijoille. Kyselyyn vastasi 192 henkilöä: maisterivaiheen opiskelijoita (n=99), kandidaattivaiheen opiskelijoita (n=15), vaihto-opiskelijoita (n=61) ja väitöskirjatutkijoita (n=17). Kyselyssä halukkuutensa ilmoittaneista haastateltavista ja lumipallomenetelmää hyödyntäen saimme haastattelujen määräksi lopulta 33. Opiskelija tuli valituksi tutkimukseen, mikäli hän oli tutkimushetkellä kirjautuneena suomalaiseen yliopistoon ja kansainväliseen koulutusohjelmaan tai hän tunnisti itsensä kansainväliseksi opiskelijaksi.

Haastattelut toteutettiin pääosin etäyhteyksin touko–kesäkuussa 2020. Ensimmäisessä sähköpostiviestissä opiskelijoille kerrottiin haastattelujen tarkoituksesta, haastattelun periaatteista (esimerkiksi anonymiteetti ja luottamuksellisuus) ja lähetettiin tietosuojailmoitus. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysimme opiskelijoiden päivittäisestä elämästä, opinnoista, sosiaalisista suhteista, taloudellisesta tilanteesta ja tulevaisuuden suunnitelmista. Haastattelussa pyysimme opiskelijoita kuvaamaan pandemia-ajan opiskeluaan.

Haastateltavat olivat taustaltaan hyvin moninainen joukko. Heistä 11 oli miehiä ja 22 naisia. Euroopan kansalaisia oli 7, Euroopan ulkopuolelta 28 ja yhdellä oli kaksoiskansalaisuus (toinen EU-maasta ja toinen Euroopan ulkopuolelta). Haastateltavat ovat humanististen

tieteiden (n=11), yhteiskuntatieteiden (n=10), lääketieteen (n=5), tekniikan (n=4) ja luonnontieteiden (n=2) aloilta. On tärkeää huomata, että emme pidä kansainvälisiä opiskelijoita yhtenäisenä ryhmänä, joiden kokemukset rakentuvat kansainvälisyyden kautta (Lomer & Mittelmeier 2021). Analyysissä käytetyt nimet ovat pseudonyymejä, ja haastattelukatkelmat on käännetty ensimmäisen kirjoittajan (Jokila) toimesta suomeksi. Anonymiteetin säilyttämiseksi yhdistimme tieteenalajaottelussa pienempiä aloja isompiin (erityisesti humanistiset alat).

Tutkimuksen sosiomateriaalinen lähestymistapa ohjasi tutkimusaineiston analyysiä. Opiskelijat kuvailivat korona-ajan opiskeluaan, ja analyysissä huomiomme oli juuri haastateltavien arkipäivän opiskelukuvauksissa. Korona-ajan kietoutumia tarkastelimme kotikontekstista käsin; jätimme harjoittelukuvaukset analyysin ulkopuolelle. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme litteroidun haastatteluaineiston läpi keskittyen kohtiin, joissa opiskelijat kertoivat opiskeluarjestaan pandemian aikana. Havaitimme, että kokemukset tuntuivat haastavilta kirjoittaa esimerkiksi tiivistelmiksi, sillä ne olivat monipuolisia yhdistäen tilan, ajan ja materiaalin.

Opiskelijoiden kokemusten sidosteisuuden laajemman kontekstin tavoittamiseksi analyysin toisessa vaiheessa teimme kaikista haastateluista käsitkartat (Fearnley 2022), joihin kirjaimme haasteltujen opintoihinsa liittämät kuvaukset ja kokemukset. Käsitkarttojen hyödyllisyys tulee esiin monimutkaisia ilmiöitä tarkasteltaessa ja erityisesti erilaisia toimijoiden ja toiminnan välisiä suhteita tarkasteltaessa (Fearnley 2022). Esimerkkejä opiskeluarjen kietoumisista on kuviossa 1.

Havaitimme arjen rakentumisen olevan hyvin moninaista. Käsitkarttoihin merkitsimme opiskeluun sidoksissa olevat sosiaaliin suhteisiin, materiaaleihin, paikkoihin ja aikaan liittyvät kuvaukset valituilla väreillä. Nämä valitsimme ensimmäisten lukukertojen pohjalta. Keskiössä olivat siis opiskelukokemukset ja niihin liittyvä toiminta. Tutkimuksen analyysi-



KUVIO 1. Esimerkki analyysikartasta

yksikkönä olivat erilaiset pandemia-ajan opiskelukieoumat eli se, miten opiskelukokemuksissa yhdistyivät aika, tila ja paikka. Tämänkaltaisen työskentely mahdollisti joustavamman tavan tarkastella aineistoa.

Kolmannessa vaiheessa vertailimme haastattelujen pohjalta tuotettuja käsittekarttoja tavoitteenamme löytää erilaisia opiskeluarjen kietoumia. Kietoumien analysoiminen käsittekarttojen avulla perinteisemmän lineaarisen analyysin sijaan haastoi ja toisaalta auttoi pohtimaan asioiden välisiä suhteita ja niiden tarkastelua (Nikula ym. 2023).

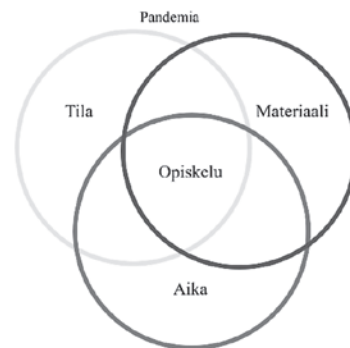
Tutkimuksen tulosten kirjoittaminen osoitautui kuitenkin haasteelliseksi, sillä halusimme kirjoittaa kietoumista mahdollisimman monipuolisesti latistamatta kokemuksia. Päädyimme esittelemään kietoumat neljän alaotsikon alla. Niissä yhdistyvät eri tavoin ajallinen, tilallinen ja materiaallinen ulottuvuus. Alaotsikot ovat koti opiskeluarjen muovaajana ja materiaalliset kietoumat, opiskelun ajankäyttö, opiskelu ja sosiaaliset suhteet sekä pro gradu -kuplassa.

Opiskeluarjen kietoumat

Tutkimuksemme haastatellut kansainväliset opiskelijat kuvailivat pandemian alkuaajan opiskeluarkeaan hyvin vaihtelevasti, ja kuvailuissa korostuivat erilaiset tilalliset, ajalliset ja materiaalliset kietoumat, jotka yhdessä rakensivat eriytyneitä opiskelukokemuksia (ks. Kuvio 2).

Nämä kolme ulottuvuutta (tilallinen, ajallinen ja materiaallinen) ovat olleet aiemminkin läsnä mahdollistamassa ja rajoittamassa opis-

kelua, mutta tässä tutkimuksessa havaitsimme, että pandemian myötä ulottuvuudet rakentuvat uudelleen suhteessa toisiinsa (ks. Kuvio 2). Opiskelijoiden välillä oli lisäksi eroja siinä, minkälaiseksi opiskeluarki rakentui.



KUVIO 2. Opiskelu tilallisena, ajallisena ja materiaalisena kietoumana

Suomessa käyttöönotetut pandemian torjumiseen tähdänneet toimet olivat erityisesti pandemian alkuvaiheessa kansallisesti yhteneviä (Moisio 2020), ja korkeakoulut seurasivat ohjeita samansuuntaisesti. Opiskelijoiden kokemusten kautta voidaan kuitenkin havaita, että yhtenäisestä yliopistotilojen sulusta huolimatta opiskelukokemukset vaihtelivat merkittävästi. Näihin vaikuttivat opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet (kuten perhesuhteet), opiskeluala ja -vaihe sekä valitut opetusmenetelmät sekä vuorovaikutus muiden opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Kansainvälisten opiskelijoiden näkökulmasta pandemiarajoituksista keskei-

simmät olivat yliopistotilojen sulkeminen ja kehotus välttää kasvokkaisia kanssakäymisiä. Kotona opiskelu näyttäytyi opiskelijoille eri tavoin joko mahdollistaen tai rajoittaen opiskelua.

Suurin osa haastateltavistamme koki opiskeluarjen jollain tavalla muuttuneen; muutokset näkyivät aikaan ja ajankäyttöön, tiloihin ja niiden käyttöön sekä materiaaliisiin tekijöihin liittyvissä muutoksissa ja erityisesti niiden suhteessa toisiinsa. Erot näkyivät siinä, miten opiskelijat neuvottelivat uudelleen opintojensa jatkumisen muuttuneessa tilanteessa samalla tuoden esiin opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet ja toiminnan mahdollisuudet.

Koti opiskeluarjen muovaajana ja materiaaliset kietoumat

Opiskelijoiden kokemukset koronapandemia-ajan opetuksesta vaihtelivat siinä, millä tavoin opintoja uudelleen järjestettiin nopealla aikataululla etäopetuksiksi ja siinä, miten opintojen järjestelyt mahdollisesti ehtivät muuttua vielä loppukeväästä 2020. Havaitimme tieteenalakohtaisia eroja opiskelun kokemisessa; tämä linkittyi vahvasti opiskeluarjen materiaaliiseen ulottuvuuteen. Varsinkin opiskelijoille, jotka tarvitsivat opinnoissaan erityisiä tiloja ja materiaaleja, siirtymä etäopetukseen oli haasteellista. Kurseja joko peruttiin, siirrettiin myöhempään ajankohtaan tai toteutettiin etänä. Kurssit, jotka vaativat käytännön harjoittelua mutta järjestettiin etänä, koettiin usein haastaviksi tai epämotivoiviksi.

Kotona opiskelu merkitsi osalle vastaajista sitä, että ei ollut pääsyä opiskelun vaatimiin laboratorio- ja harjoittelutiloihin. Kyseinen seikka uudelleen muovasi opiskelua ja sen suhdetta tilallisiin ja materialisiin asetelmiin. Esimerkiksi Steven opiskeli luonnontieteellistä alaa, jonka osana hän suoritti laboratoriotyökentelyä vaativia kursseja. Koronapandemian alettua laboratoriokurssit siirrettiin järjestettäväksi myöhempään ajankohtaan, ja osa kursseista toteutettiin etänä. Jessie oli luonnontieteellistä alaa opiskeleva maisterivaiheen opiskelija, jonka kurssi vaati erityisiä tiloja. Hän kuvasi tilannettaan seuraavasti:

Heidän piti muokata monia kursseja ja meidän piti opetella monia tekniikoita. Osa kursseista siirrettiin myöhempään ajankohtaan, kun voimme olla taas labrassa. Nyt he järjestävät noita kursseja, joten pakolliset kurssit siirrettiin ja muokattiin niin, että kokeiden sijaan, tehtiin vain datan analyysi. Se tehtiin etänä sen sijaan, että olisimme saaneet käytännön harjoittelun.

Tästä katkelmasta välittyy pandemiatilanteen haaste: opintoja piti jatkaa, mutta osa käytännön opetuksesta ja oppimisesta kärsi tilanteesta.

Opiskelijat saattoivat seurata opetustilanteita etäyhteyksien kautta olematta itse samassa fyysisessä tilassa toimijana. Osalle opiskelijoista kotitila ei soveltunut harjoittelua vaativaan opiskeluun. Esimerkiksi Sam kertoi, miten opiskelijat alkoivat etsiä uudenlaisia tapoja harjoitella taitojaan: ”Päätimme tavata ja (harjoitella) yhdessä. Äänitimme joitain juttuja ja laitoimme niitä YouTubeen ja jaoimme muille (näyttääksemme), että (harjoittelemme) vielä. Se oli hyvää, mutta jonkin ajan päästä lopetin harjoittelun. Ajattelin, että ’okei, tein mitä pystyin.’”

Huolimatta siitä, että opiskelijat olivat ymmärtäväisiä opettajia ja koko pandemiaolosuhteita kohtaan oli tilanne opiskelijoiden näkökulmasta haastava: opiskeluun liitetyt odotukset eivät osin toteutuneet. Hyvistä aikeista huolimatta etäyhteyksillä ei pystytty toteuttamaan käytännön harjoittelua vaativaa opetusta.

Opiskelun ajankäyttö

Osalle opiskelijoista etäopetukseen siirtyminen tarkoitti itsenäisten tehtävien määrän merkittävää lisääntymistä. Kotoa suoritettavien etäopintojen tekeminen täytti päivät, eivätkä opiskelu ja vapaa-aika erottuneet toisistaan niin tilallisesti kuin ajallisestikaan (van Tienoven ym. 2017). Darianin mukaan opettaja piti tiukasti kiinni ajankäytöstä ja arvioi osin väärin tehtävien tekoon tarvittavan ajan. Samalla hän kuitenkin painotti opiskelun hyviä puolia:

Se (opiskelu) on ollut ikävää. Mielestäni, koska olemme olleet kotona koko ajan samalla kun luennoitsijat

voivat kuvitella, että meillä ei ole mitään tekemistä tai mitään menossa. Joten he pommittavat meitä niin monilla tehtävillä ja niin monilla harjoituksilla ja palautuspäivät ovat olleet todella tiukat. Joten olet varpaillasi ja se on stressaavaa (---) Mutta se on ollut (myös) hyvää. (---) herään huoneessani, osallistun luennoilleni. Sen jälkeen valmistaudun seuraavaan luentoon mukavasti kotona. Se on aika erilainen kokemus.

Opintojen suoritustapojen uudelleen järjestely edellytti monelta uudenlaisen arjen hallintataitoa. Osa opiskelijoista hyötyi ajasta ja paikasta riippumattomasta opetuksesta esimerkiksi niin, että heidän ei tarvinnut matkustaa toiselle paikkakunnalle osallistuakseen opetukseen. Joillekin arkipäivää rytmittäneen yliopistolle siirtymisen pois jääminen ja mahdollisuudet seurata opetusta ajasta ja paikasta riippumatta tarkoittivat arjen hallinnan haasteita.

Opintojen ajattomuus johti siihen, että opiskelijalle siirtyi vastuuta suunnitella päivänsä. Opiskelu ajan jäsentäjänä muuttui, ja tiettyyn aikaan sidottujen luentojen ja muun opiskelutoiminnan jääminen pois arjesta koettiin sekä haasteellisena että arkea helpottavana tekijänä. Ajallinen joustavuus lisääntyi, mikä tarkoitti suurempaa vastuunottoa omasta arjen ajallisesta hallinnasta (Bunn ym. 2019). Myös etäopetukseen keskittymisessä oli osalla haasteita, esimerkiksi Remyllä:

Seurasin opiskelua oikein hyvin.. siis opettajia, jotka pitivät luennot luentotyylisiin. Ne olivat verkossa ja siinä on aika. Ja seuraat tehtäviä, joita he antavat ja kaikkea ja he ovat joustavia palautuspäivien suhteen, mikä helpottaa minua. Sen sijaan opettajat, jotka peruivat tehtävät esimerkiksi ja vain lasivat videot (nettiin), en seurannut noita videoita, sillä siellä ei ollut ketään minua odottamassa.

Kuvauksissa korostui se, miten synkroninen ja ei-synkroninen opetus (Adedoyin & Soykan 2020) jäsensivät eri tavoin vapautta osallistua kurssille ja seurata luentoja. Samalla se lisäsi ajallista vastuunottoa opinnoista, ja siihen yhdistyi myös sosiaalinen kontrolli opintoi-

hin osallistumisesta. Aikaan kiinnittyvässä opetuksessa opetushetki rakentui sosiaalisesti jaetussa tilassa, vaikka yhteistä jaettua fyysistä tilaa ei ollutkaan.

Synkronisetluentotilanteet rakensivat myös tärkeitä huolenpitoon liittyviä kohtaamisia. Seuraava haastattelukatkelma kertoo opettajasta, joka huomioi opiskelijoiden tilanteet ja kyseli heidän kuulumisiaan rakentaen näin kokemusta yhteisesti jaetusta haasteellisesta tilanteesta (Tang ym. 2021). Jackie vertasi omaa tilannettaan muihin ja kuvasi pandemian aiheuttamia hyvin eriytyneitä arjen kokemuksia:

Opinnäytetyön ohjaaja oli hyvin ymmärtäväinen ja tiesi, että tulemme eri maista maahan, joka ei ole meidän. Ei perhettä, ei mahdollisuutta nähdä ystäviä tai vähän mahdollisuuksia, joten hän oli hyvin ymmärtäväinen. Siksi (tehtävän) palautuspäivä tuli joustavammaksi niin, että hän ei painosta ketään (---) Jokaisella ryhmätapaamisella hän kyseli kuinka voimme. Enkä tuntenut itseäni vaivaantuneeksi sanomalla "I feel like shit". Koska osa viettää elämänsä parasta aikaa ja tekevät hulluja juttuja ja asioita, joita ovat aina halunneet tehdä. Niin ei ollut minulla.

Korona-ajan opintojen ajallista viitekehystä loivat myös opintoja säätelevät raamit. Osa EU- ja Eta-maiden ulkopuolelta tulleista opiskelijoista oli tilanteessa, jossa heidän oli saatava opintonsa suoritettua tiettyssä ajassa oleskelulupien ja lukukausimaksuvelvoitteen takia. Esimerkiksi Leellä oli haasteita suorittaa opintojaan vaadittavaan opintopistemäärään asti:

Minulla oli mahdollista keskustella ohjelman koordinaattorin kanssa opiskeluiden jatkosta tai yritän saada vähintään 55 opintopistettä pitääkseni apurahan. (Se) on ollut aika ongelmallista minulle. (Koordinaattori) lähetti meille sähköpostia, että mikäli korona on vaikuttanut opintoihimme, meidän tulisi ottaa häneen yhteyttä. Joten tapasin hänet kahdesti.

Tilanteessa oli kuitenkin mahdollista saada apua ja tukea opintojen tekemiseen tai muihin järjestelyihin.

Opiskelu ja sosiaaliset suhteet

Opiskelijan elämäntilanteeseen liittyvät tekijät muovasivat korona-ajan opiskelukokemuksia merkittävästi. Haastateltavien joukossa oli sekä perheellisiä että yksin tai huonekaverien kanssa asuvia. Opiskeluarkea muovasi näin ollen perheellisyys niin ajallisesti kuin tilallisesti. Carie opiskeli Suomessa, ja hänellä oli päivähoitoikäinen lapsi. Koronapandemian alettua hän otti lapsen pois päivähoidosta ja jatkoi opiskelua kotoa käsin:

Opiskelin neljää kurssia ja minun piti palauttaa tehtävät joka viikko. Oli vaikeaa löytää rauhallista työskentelyaikaa, sillä lapseni on myös kotona. Heräsin yleensä seitsemän maissa aamulla, oli todella hiljaista. Työskentelin niin paljon kuin ehdin kunnes lapseni heräsi. Työskentelin yleensä yhteentoista, jolloin lapseni heräsi. Kun lapseni heräsi, tein ruokaa, muita tehtäviä, leikin hänen kanssaan ja neljään mennessä olin tehnyt kaiken ja aloin taas opiskelemaan ja annoin lapselleni ylimääräistä ruutuaikaa.

Opiskelijat, joilla oli lapsia, neuvottelivat opiskeluun käytetyn ajan sekä muiden perheeseen ja arkeen liittyvien velvoitteiden välillä tavoitteenaan mahdollistaa riittävästi aikaa opiskeluun. Ajankäyttö siis muuttui, ja opiskeluaika rakentui lapsen tarpeiden ympärille johtaen aiemmasta poikkeaviin opiskeluaikoihin ja joustoihin.

Lapsiperheellisten opiskelijoiden kokemukset olivat tutkimuksessamme sukupuolittuneita niin, että haastateltavista lapsiperheellisiä oli vain naisia. Haasteista huolimatta äidit saavuttivat kuitenkin opiskeluun liittyviä tavoitteita osin jopa paremmin kuin normaalitilanteessa, jolloin lapsi on mahdollisesti pitkiä aikoja pois hoidosta sairastelun takia. Haastattelemlamme perheellisillä opiskelijoilla puoliso työskenteli tai opiskeli toisessa maassa, eikä heillä näin ollut mahdollisuutta jakaa arjen lastenhoitovastuuta. Yksi vastaajista palasi koronan alkuaikoina kotimaahansa, jossa hänen oli mahdollista saada lastenhoitoapua äidiltään ja näin erillistä opiskeluaikaa.

Yliopistotilat näyttivät tarjoavan tärkeän tilan opiskelijoiden ja henkilökunnan väliselle tuelle ja vuorovaikutukselle. Kampuksella tapahtuvien kohtaamisten katoaminen arkipäivästä tarkoitti osalle haastatelluista kokemuksta vertaistuen katoamisesta, joko kokonaan tai ainakin sen heikentymistä. Opintojen siirtyminen etänä toteutettavaksi rakensi sosiaalisia suhteita uudelleen vähentäen niitä ja siirtäen niitä verkkoon. Sosiaalisten tilanteiden vähenemistä Charlie kuvasi näin:

(ennen korona-aikaa) kun meillä oli joku labratyö tai jokin projekti, voit aina keskustella kaverin kanssa ja näet heidän työt. Voit keskustella ajatusistasi tai ideoistasi tai muuta. Joten tässä tilanteessa otin yhteyttä vain joihinkin lähimmistä ystäväistäni ja opiskelukavereista. Muuten en tiennyt kuka osallistuu luennolle, koska Zoomissa kaikki ottavat videot ja mikrofonit pois päältä. En siis tiennyt kuka kurssillani on. Mielestäni kun olet käytännöllisellä labrakurssilla tai sinulla on projekti, voit keskustella opiskelukavereiden ja ystävien kanssa ja havaita, mitä teet väärin tai ehkä saat uuden idean keskustelemalla muiden kanssa. Se näistä opetustilanteista puuttui.

Kyseisen opiskelijan kokemuksesta välittyä etäluentojen kasvottomuus ja sosiaalisten suhteiden muutos. Opiskelijat vertasivat korona-ajan opiskelukokemuksiaan perinteiseen kampuksella tapahtuvaan opiskeluun (Bearman ym. 2022). Kaikki eivät kuitenkaan pitäneet vähentyneitä sosiaalisia kontakteja opiskelukavereihin ongelmallisena, kuten Jo, joka ei pitänyt yhteyttä opiskelukavereihin: ”Se on outoa sillä tavalla, että nämä ovat ihmisiä, joita näet joka päivä ja olet heidän kanssa vuorovaikutuksessa. Sanot ”moi”, keskustellette, he ovat luokallasi.. Mutta sitten se loppuu yllättäen, huomaat, että et tarvitse heitä elämääsi. Tarkoitaa, se kuulostaa pahalta, mutta.. tiedät ketkä ovat tärkeitä ja ketkä ei.” Jo asui haastatteluhetkellä puolisonsa kanssa Suomessa, joten sen voidaan olettaa vaikuttaneen hänen kokemuksiinsa ja tarpeisiinsa olla yhteydessä muihin opiskelijoihin.

Arkipäiväisten siirtymien ja sosiaalisten kohtaamisten poisjääminen nähtiin myös suotuisana opiskeluun keskittymiselle: ”Kun en voi.. koska vaikka minulla olisi yksi luento yliopistolla, minun kuitenkin pitää mennä sinne ja sitten tapaan jonkun ystävän, menemme lounaalle tai kahville, keskustelemme ja sitten puoli päivää onkin mennyt enkä ole saanut mitään aikaiseksi. Mutta kotona vain herään, syön aamupalan ja aloitan kirjoittamisen.” (Finley.) On tosin tärkeää muistaa, että haastattelumme sijoittuivat aivan pandemian alkuvaiheeseen eivätkä siten kuvaa tilannetta ja kokemusta pidemmällä aikavälillä.

Pro gradu -kuplassa

Opinnäytteitä kirjoittaneiden puheissa korostui näkemys ajan hyödyntämisestä tilanteessa, jossa ollaan pakotetusti. Opiskelijat kuvailivat, kuinka päiviä rytmitti tutkielman kirjoittaminen ja siinä edistyminen toi hallinnan tunnetta vaikeassa tilanteessa. Esimerkiksi George, joka pandemian alettua oli opintojensa loppuvaiheessa, tavoitteenaan viimeistellä pro gradu -työnsä kuvaili ja vertaili omaan tilannettaan seuraavalla tavalla: ”Rutiinit jatkuivat melko samoina enkä tuntenut oloani millään tavoin huolestuneeksi, stressaantuneeksi tai masentuneeksi. Päinvastoin minulla oli aikaa kirjoittaa opinnäytetyötäni...” Georgen kuvauksessa pandemia toi mukanaan muusta arjen toiminnasta ylijäänyttä aikaa. Hänelle ja muille opinnäytetyötään tehneille pandemiolla oli hyvä ajoitus. Juuri graduun viimeistelleet kuvailivat omaa tilannettaan muihin nähden hyväksi ja kokivat olevansa onnekkaita.

George peilasi omaa tilannettaan myös tunnetasolla muihin. Vaikka haastattelun aikana hän kertoi seuraavansa kotimaansa tilannetta ja pohtivansa pandemian jatkoa, se ei vaikuttanut hänen opiskeluunsa. Oman arjen kuvauksissa ja kokemusten pohdinnassa voi havaita relatiivisuuden; opiskelijat, kuten George, peilasivat omaa tilannettaan muihin ja laajempaan globaaliin tilanteeseen: ”Olen itse sinkku. Minulla on opiskelukavereita, jotka ovat äitejä, heillä on perheet, enemmän lapsia

ja tilanne on ollut heille hankalampi. (...) Olen tuntenut oloni erittäin mukavaksi kotona. Pidin kotona olosta eikä muutos ole ollut shokki.” Opinnäytetyön vaatima kotiin jääminen tuli jopa jaetuksi kokemukseksi, sillä muutkin olivat kotona.

Opiskelijoiden kuvauksissa painottuivat sosiaalisten suhteiden rajoittuminen ja arkipäiväisen liikkumisen, esimerkiksi yliopistotiloihin matkustuksen, loppuminen. Se muodosti opinnäytetyön kirjoittamiselle suotuisan ajallisen ja tilallisen kuplan. Osalle tämän voi tulkita tavaksi siirtää ajatukset koronapandemiatilanteesta muualle.

Pohdinta

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet sosiomateriaalisesta näkökulmasta (Fenwick ym. 2011), miten koronapandemian alkuaikojen yliopistotilojen sulkeminen rakensi uudelleen kansainvälisten opiskelijoiden opiskeluarkea. Olemme analysoineet moninaisten tilanteiden ja kokemusten kautta opiskeluarjen kokemusten rakentumista muuttuvissa tilallisissa, materiaalisissa ja ajallisissa raameissa.

Analyysimme osoittaa, kuinka yliopistotilat ovat opiskelua, sosiaalisia suhteita ja aikaa jäsentäviä (Massey 2005). Opiskelukokemukset eivät siis pysyneet samankaltaisina siirryttäessä kotitiloihin, vaan ne muovautuivat uudelleen. Tähän vaikutti se, minkälaisissa materiaalisissa, ajallisissa ja sosiaalisissa tilanteissa opiskelijat olivat verrattuna siihen, mikä heidän opiskelunsa kannalta olisi ollut tilanne huomioiden parasta. Opiskelun siirryttyä kotiin kodista tuli niin sanottu kuuma tila (Alzeer 2019), jonka kautta opiskelijat kiinnittyivät ja joissain tapauksissa etäännyivät opiskelusta. Tutkimuksemme antaa viitteitä siitä, että opiskeluarjen tila-aikasuhteen tulisi tutkimuksen kentällä kiinnittää aiempaa enemmän huomiota.

Opiskeluarjen tilallis-ajallisten muutosten seurauksena oli havaittavissa muutoksia opiskelun arjen vapauksiin ja vastuisiin, jotka eri tavoin haastoivat opiskelijoita järjestelemään opintojaan. Tutkimuksen havainnot kansain-

välischen opiskelijoiden erilaisista opiskelukokemuksista vahvistavat käsitystä siitä, että kriisitilanteissa yhdenlainen ratkaisu opintojen järjestämiseen ei välttämättä sovi kaikille (Tatum & Frey 2021). Esimerkiksi oletus opintojen joustavuudesta ei näytä auttavan kaikkia opiskelijoita. Bryson ja Andresin (2020) painottama opetushenkilökunnan ja opiskelijoiden kesken käytävä keskustelu kriisitilanteessa on yksi mahdollisuus tuoda esiin opiskelijoiden erilaisia tilanteita ja kokemuksia.

Koronapandemia toi esiin piilossa olevaa eriarvoisuutta ja joiltain osin korosti opiskelijoiden välisiä eroja ja resursseja. Esimerkiksi opintoihin liittyvät maksuvelvoitteet ja oleskelulupiin liittyvät rajoitteet toivat opiskeluun ajalliset rajoitteet, jotka eivät olleet kaikille samanlaisia. Samoin lapsiperheellisille pandemia toi omanlaisensa haasteet ajankäytön suhteen. Yliopistotilojen sulkeminen vaikutti myös varsinkin opiskelijoihin, jotka tarvitsivat opinnoissaan erityisiä materiaaleja ja tiloja.

Vaikka tutkimuksen osallistujajoukko oli laajahko, koronatilanteen ja opiskelun korona-aikana haasteellisimmiksi kokeneita opiskelijoita ei oletettavasti ollut mukana lainkaan. Tutkimuksen rajoitteena on sekin, että analysoitavana oli opiskelijoiden puhe koronapandemian alkuaikojen opiskeluarjesta. Teoreettisesta lähestymistavasta tarkastellen olisi saatantanut olla hedelmällisempää tuottaa etnografisen tutkimuksen opiskelun käytänteistä.

Vaikka tämä tutkimus on toteutettu kansainvälisten opiskelijoiden kanssa, antaa se kuitenkin viitteitä laajemmin korkeakouluopiskelijoiden opiskeluun liittyvistä tila- ja aikakäytymyksistä ja lisää tarvetta tämänkaltaiselle analyysille. Tutkimuksemme antaa viitteitä siihen, että opiskelua ja opiskelujärjestelyjä pohdittaessa tulisi ottaa huomioon tiloihin liittyvät merkitykset ja vaikutukset opiskelijoille. Tämä on tärkeää huomioida myös varauduttaessa koronapandemiaa vastaaviin kriisitilanteisiin. Jatkossa olisi lisäksi tärkeää tutkia korkeakouluopiskelijoiden opiskeluarkeen kytkeytyvää tilallisuutta ja ajallisuutta sekä näiden yhteyttä toisiinsa muussakin kuin globaalien kriisien kontekstissa.

Viite

¹ Käytämme kietouma-käsitettä, joka ei ole vielä vakiintunut suomen kieleen. Se ei, kuten Hohti ja Paananen (2019) toteavat, sisällä entanglement-käsitteen kaikkia ominaisuuksia.

Lähteet

- Acton, R. 2017. Place-people-practice-process: Using sociomateriality in university physical spaces research. *Educational Philosophy & Theory* 49 (14), 1441–1451. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1309637>
- Adedoyin, O. B. & Soykan, E. 2020. Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments* 31 (2), 863–875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Alzeer, G. 2019. Spatializing higher education: Emirati women learners' hot and cold spaces. *International Studies in Sociology of Education* 28 (1), 46–62. <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1470021>
- Barad, K. 2014. Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax* 20 (3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Beerman, M., Ajjawi, R. & O'Donnell, M. 2022. Life-on-campus or my-time-and-screen: Identity and agency in online postgraduate courses. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2109014>
- Brooks, R., Abrahams, J., Gupta, A., Jayadeva, S. & Lažetić, P. 2021. Higher education timescapes: Temporal understandings of students and learning. *Sociology* 55 (5), 995–1014. <https://doi.org/10.1177/0038038521996979>
- Bryson, J. R. & Andres, L. 2020. Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: Curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education* 44 (4), 608–623. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1807478>
- Bunn, M., Bennett, A. & Burke, P. J. 2019. In the anytime: Flexible time structures, student experience and temporal equity in higher education. *Time & Society* 28 (4), 1409–1428. <https://doi.org/10.1177/0961463X18787649>
- Decuypere, M. & Simons, M. 2016. Relational thinking in education: Topology, sociomaterial studies, and figures. *Pedagogy, Culture & Society* 24 (3), 371–386. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1166150>
- Deuchar, A. 2022. The problem with international students' experiences and the promise of their practices: Reanimating research about international students in higher education. *British Educational Research Journal* 48 (3), 504–518. <https://doi.org/10.1002/berj.3779>
- Fearnley, C. J. 2022. Mind mapping in qualitative data analysis: Managing interview data in interdisciplinary and multi-sited research projects. *Geo: Geography and Environment* 9 (1). <https://doi.org/10.1002/geo2.109>
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuk, P. 2011. Emerging approaches to educational research: Tracing the sociomaterial. New York, NY: Routledge.

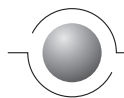
- Fenwick, T. & Landri, P. 2012. Materialities, textures and pedagogies: Socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society* 20 (1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.649421>
- Filippou, K., Kallo, J. & Mikkilä-Erdmann, M. 2021. Supervising master's thesis in international master's degree programmes: Roles, responsibilities and models. *Teaching in Higher Education* 26 (1), 81–96. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1636220>
- Finn, K. & Holton, M. 2019. Everyday mobile belonging: Theorising higher education student mobilities. London: Bloomsbury.
- Firang, D. 2020. The impact of COVID-19 pandemic on international students in Canada. *International Social Work* 63 (6), 820–824. <https://doi.org/10.1177/0020872820940030>
- Gomes, C. 2015. Negotiating everyday life in Australia: Unpacking the parallel society inhabited by Asian international students through their social networks and entertainment media use. *Journal of Youth Studies* 18 (4), 515–536. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992316>
- Gourlay, L. 2021. There is no 'virtual learning': The materiality of digital education. *Journal of New Approaches in Educational Research* 10 (1), 57–66. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.649>
- Habib, L., Johannesen, M. & Øgrim, L. 2014. Experiences and challenges of international students in technology-rich learning environments. *Educational Technology & Society* 17 (2), 196–206.
- Hohti, R. & Paananen, M. 2019. Miten pitkää on "kohta"? Ajan virta ja kietoumat koulussa ja päiväkodissa. *Kasvatus* 50 (1), 34–46.
- Jokila, S. 2020. From inauguration to commercialisation: Incremental yet contested transitions redefining the national interests of international degree programmes in Finland. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6 (2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1745016>
- Jokila, S. & Filippou, K. 2021. Kansainvälisten opiskelijoiden kokema tuen tarve pandemian aikana. *Tiedepolitiikka* 46 (4), 21–26.
- Kosonen, T., Annala, J., Penttinen, L. & Mäkinen, M. 2022. University students' approaches to making the most of their study time. *Scandinavian Journal of Educational Research* 67 (3), 377–390. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021440>
- Li, W., Gillies, R., He, M., Wu, C., Liu, S., Gong, Z. & Sun, H. 2021. Barriers and facilitators to online medical and nursing education during the COVID-19 pandemic: Perspectives from international students from low- and middle-income countries and their teaching staff. *Human Resources for Health* 19, 64. <https://doi.org/10.1186/s12960-021-00609-9>
- Lomer, S. & Mittelmeier, J. 2021. Mapping the research on pedagogies with international students in the UK: A systematic literature review. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872532>
- Martin, F. & Rizvi, F. 2014. Making Melbourne: Digital connectivity and international students' experience of locality. *Media, Culture & Society* 36 (7), 1016–1031. <https://doi.org/10.1177/0163443714541223>
- Massey, D. 2004. Geographies of responsibility. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography* 86 (1), 5–18. <https://doi.org/10.1111/j.0435-3684.2004.00150.x>
- Massey, D. 2005. *For space*. Lontoo: SAGE.
- Mathies, C. & Karhunen, H. 2021. Do they stay or go? Analysis of international students in Finland. *Globalisation, Societies & Education* 19 (3), 298–310. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1816926>
- Maury, O. 2018. Kansainväliset opiskelijat prekaarina työvoimana Suomessa: Kokemuksia työnteosta opiskelijan oleskeluluvan varassa. *Sosiologia* 55 (4), 334–349.
- Moisio, S. 2020. State power and the COVID-19 pandemic: The case of Finland. *Eurasian Geography and Economics* 61 (4–5), 598–605. <https://doi.org/10.1080/15387216.2020.1782241>
- Mulcahy, D., Cleveland, B. & Aberton, H. 2015. Learning spaces and pedagogic change: Envisioned, enacted and experienced. *Pedagogy, Culture & Society* 23 (4), 575–595. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1055128>
- Nikula, T., Pitkänen-Huhta, A., Sulkunen, S. & Saario, J. 2023. Rhizoanalysis of sociomaterial entanglements in teacher interviews. *Teoksessa J. Ennsner-Kananen & T. Saarinen (toim.) New materialist explorations into language education*. Cham: Springer, 135–150. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8_8
- OPH. 2022. Ulkomaalaiset tutkinto-opiskelijat Suomen korkeakouluissa. <https://www.oph.fi/fi/tilastot/ulkomaalaiset-tutkinto-opiskelijat-suomen-kekkouluissa>. (Luettu 11.5.2023.)
- Pappa, S., Yada, T. & Perälä-Littunen, S. 2020. International Master's degree students' well-being at a Finnish university during COVID-19. *Open Education Studies* 2, 240–251. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0128>
- Peltola, M., Suorsa, T. & Silvonen, J. 2021. 'I try to remember that this is temporary': Continuous balancing in remote students' everyday life. *Human Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00247-6>
- Pischetola, M., de Miranda, L.V.T. & Albuquerque, P. 2021. The invisible made visible through technologies' agency: A sociomaterial inquiry on emergency remote teaching in higher education. *Learning, Media and Technology* 46 (4), 390–403. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1936547>
- Saari, J., Koskinen, H., Attila, H. & Sarén, N. 2020. Eurostudent VII – opiskelijatutkimus 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2020:25. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-907-3>
- Saarinen, T. & Nikula, T. 2013. Implicit policy, invisible language: Policies and practices of international degree programmes in Finnish higher education. *Teoksessa A. Doiz, D. Lasagabaster, J. M. Sierra (toim.) English-medium instruction at universities: Global challenges*.

- Multilingual Matters. Bristol: Channel View Publications, 131–150.
- Sakurai, Y., Pyhältö, K. & Lindblom-Ylänne, S. 2014. Are Chinese university students more likely to exhibit a surface approach to learning than other international students in Finland? *Journal of Research in International Education* 13 (2), 135–148. <https://doi.org/10.1177/1475240914540119>
- Sustarsic, M. & Zhang, J. 2022. Navigating through uncertainty in the era of COVID-19: Experiences of international graduate students in the United States. *Journal of International Students* 12 (1), 61–80. <https://doi.org/10.32674/jis.v12i1.3305>
- Tang, A. L. L., Walker-Gleaves, C. & Rattray, J. 2021. University students' conceptions and experiences of teacher care amidst online learning. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989579>
- Tatum, N. T. & Frey, T. K. 2021. (In)flexibility during uncertainty? Conceptualizing instructor strictness during a global pandemic. *Communication Education* 70 (2), 214–216. <https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1857419>
- van Tienoven, T. P., Glorieux, I. & Minnen, J. 2017. Exploring the stable practices of everyday life: A multi-day time-diary approach. *The Sociological Review* 65 (4), 745–762. <https://doi.org/10.1177/0038026116674886>
- Tietjen, P., Ozkan Bekiroglu, S., Choi, K., Rook, M. M. & McDonald, S. P. 2021. Three sociomaterial framings for analysing emergent activity in future learning spaces. *Pedagogy, Culture & Society*, 31 (1), 17–36. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1881593>
- Valtioneuvosto. 2021. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>
- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. 2020. Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media & Technology* 45 (2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Xu, C. L. 2021. Time, class and privilege in career imagination: Exploring study-to-work transition of Chinese international students in UK universities through a Bourdieusian lens. *Time & Society* 30 (1), 5–29. <https://doi.org/10.1177/0961463X20951333>

Saapunut toimitukseen: 15.4.2022

Hyväksytty julkaistavaksi: 21.2.2023

Tätä tutkimusta on toteutettu Turun yliopisto-säätiön apurahalla.



Artikkeli

KATARIINA HAKALA – IDA-MARIA RAUDASOJA – ANU RAUDASOJA –
SUVI LAKKALA – RAIJA PIRTTIMAA – EERIKA KIURU

Ammatillista opetusta etäällä ja lähellä. Inklusiivinen hybridipedagogiikka ja opettajan osaaminen koronapandemian jäljiltä

Hakala, Katariina – Raudasoja, Ida-Maria – Raudasoja, Anu – Lakkala, Suvi – Pirttimaa, Raija – Kiuru, Eerika. 2023. AMMATILLISTA OPETUSTA ETÄÄLLÄ JA LÄHELLÄ. INKLUSIIVINEN HYBRIDIPEDAGOGIIKKA JA OPETTAJAN OSAAMINEN KORONAPANDEMIAN JÄLJILTÄ. Kasvatus 54, 88–102.

Ammatillisen koulutuksen opetusmenetelmät ovat kehittyneet koronapandemian vauhdittamina ja uusia opetuksen digitaalisia ratkaisuja on etsitty ja löydetty. Etätyöskentelyä ja lähiopetusta on yhdistetty digitaalisten sovellusten avulla ja pandemian aikana sitä kuvaava käsite hybridiopetus vakiintui käyttöön. Hybridiopetus on asettanut uusia vaatimuksia kaikille toimijoille oppilaitoksissa, opiskelijoille, opettajien osaamiselle ja inklusiiviselle pedagogiikalle. Artikkelissa tutkitaan laadullisen kirjallisuuskatsauksen (N=57) avulla hybridiopetusta ammatillisen koulutuksen kentällä keskittyen inklusiivisen pedagogiikan toteutumiseen sekä opettajalta vaadittavaan osaamiseen seuraavin kysymyksin: 1) Millaisia hybridiopetuksen ratkaisuja on käytetty ammatillisessa koulutuksessa viimeisten kymmenen vuoden aikana erilaisten opiskelijaryhmien opetuksessa? 2) Miten inklusiivinen pedagogiikka toteutuu näissä ratkaisuisa? 3) Millaisia ammatillisen opettajan valmiuksia tarkasteltujen tutkimusten perusteella inklusiivinen hybridiopetus vaatii? Analyysin tuloksena esitellään monimuotoista ammatillista hybridiopetusta, jossa inklusion toteutuminen osaamisperusteisesti ja työelämälähtöisesti edellyttää hyvin laajaa monialaista sekä moniammatillista yhteistyötä ja työnjakoa. Opettajan valmiuksissa tämä tarkoittaa monipuolista pedagogista osaamista, yhteistyökykyä, johtajuutta, inhimillistä kohtaamista ja huolenpitoa kaikkien hyvinvoinnista.

Asiasanat: ammattikoulut, ammattikorkeakoulut, covid-19, etäopetus, hybridiopetus, inklusio, verkko-opetus

Johdanto

Koronapandemia herätti opettajat arvioimaan etä- ja lähiopetuksen sekä digitaalisia sovelluksia hyödyntävän hybridiopetuksen laatua. Hybridiopetus käsitteenä vakiintui käyttöön pandemian aikana, kun opetuksen toteuttamiseen viruksen leviämisen estämisen vaatimissa eristysolosuhteissa tarvittiin nopeasti ratkaisuja. Ihmisten liikkumisen rajoitukset toivat entistä selvemmin esille oppilaitosten roolin paitsi tiedon ja taidon välittäjänä myös yksilöllisen ja yhteisöllisen hyvinvoinnin rakentajana (Teräs & Teräs 2020). Uusien opetusratkaisujen onnistumisessa suuri merkitys on ollut myös opettajien ammatillisilla valmiuksilla (Raudasoja & Kaitala 2019).

Opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien ammatillisten osaamistavoitteiden saavuttamisen sekä erityisesti erilaisten opiskelijoiden tasarvoisen ja oikeudenmukaisen oppimisyhteisöön kuulumisen kokemusten tukeminen ei ole helppoa, mikä on tullut hyvin näkyviin koronapandemian aikana ja sen jälkeen etä- ja lähiopetuksen sekä digitaalisten sovellusten hybriditoteutuksissa. Tämä kirjallisuuskatsaus selvittää, mitä tutkimuksen valossa tiedetään inklusiivisesta hybridiopetuksesta ammatillisessa koulutuksessa. Lähtökohtana on suomalainen ammatillinen koulutus eli ammatilliset oppilaitokset sekä ammattikorkeakoulut, joista molemmat toteuttavat oman lainsäädäntönsä pohjalta työelämälähtöistä, osaamisperustaista koulutusta tukien opiskelijan ammatillista kasvua kohti työ- ja asiantuntijatehtäviä (Karusaari 2020). Työelämälähtöisyys ja osaamisperustaisuus tuottavat hybridiopetuksen käytäntöihin erityisiä pedagogisia painotuksia.

Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on tapahtunut suuria muutoksia vuoden 2018 voimaan tulleen Amisreformin myötä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017). Opiskelijan aiempaan osaamiseen ja vahvuuksiin perustuva opetus ja työelämässä tapahtuva osaamisen hankkiminen on nostettu lähtökohdaksi opinnoille (Karusaari 2020). Työelämässä oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja on lisätty,

mikä edellyttää ammatillisen koulutuksen järjestämisessä moniammatillista ja monien eri organisaatioiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Opiskelijan oman osaamisen ja vahvuuksien ottaminen opintojen lähtökohdaksi ja jokaiselle opiskelijalle laadittava henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS) tulivat lakisääteisesti oppilaitosten tehtäväksi. Joustavien, henkilökohtaisten opintopolkujen rakentaminen vaatii opettajan ja opiskelijan uudenlaista vuoropuhelua (Karusaari 2020).

Ammatillinen koulutus tapahtuu hyvin monenlaisissa oppimisympäristöissä, kuten työsaleissa, kauneussalongeissa, hoitokodeissa ja metsissä. Niitä ei ole voitu digitoida edes koronapandemian aikana, joten etäopetus on tuottanut vaikeuksia ammatillisten opintojen järjestämiseen. Toisaalta muun muassa simulaatiosovellukset ovat tarjonneet digitaalisia vaihtoehtoja monien ammattien käytännön opiskeluun jo ennen pandemiaa. Inklusiivisen pedagogiikan toteutusta on kehitetty jo pitkään (ks. esim. Niemi 2014; Ryökkynen & Raudasoja 2022).

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus toteutti pandemian alkuvaiheessa kyselyn koronapandemian aiheuttamien poikkeusolojen vaikutuksista tasa-arvoisiin ja yhdenvertaisiin oppimisen edellytyksiin eri koulutusasteilla. Ammatillisen koulutuksen osalta eniten ongelmia osoitettiin olevan työelämässä tapahtuvassa oppimisessa, jossa eri ammattialojen tilanteet kuitenkin vaihtelivat. Ammatillisen osaamisen näyttöjen järjestelyt olivat haastavia ja joillekin ammattialoille oli hyvin vaikea löytää työssäoppimispaikkoja. Ongelmia oli myös etäopiskelun valmiuksien tukemisessa, erityisen tuen järjestämisessä ja opiskelijoiden tavoittamisessa. (KARVI 2020.)

Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät

Tämän kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, mitä tutkimuksen valossa voidaan sanoa inklusiivisesta hybridiopetuksesta eli etä- ja lähiopetuksen yhdis-

tämisestä ammatillisessa koulutuksessa siten, että se mahdollistaisi opiskelijoiden osallistumisen ja oppimisen omista lähtökohdistaan inklusiivisen pedagogiikan tavoitteiden mukaisesti (ks. esim. Raudasoja 2021). Artikkelissa analysoidaan myös, millaista opettajan osamista inklusiivinen hybridiopetus edellyttää.

Kirjallisuuskatsaus toteutettiin Finkin (2005) systemaattisen kirjallisuuskatsauksen mallia soveltaen. Aluksi asetettiin¹ seuraavat tutkimuskysymykset: 1) Millaisia hybridiopetuksen ratkaisuja on käytetty ammatillisessa koulutuksessa viimeisen kymmenen vuoden aikana erilaisten opiskelijaryhmien opetuksessa? 2) Miten inklusiivinen pedagogiikka toteutuu näissä ratkaisuisissa? 3) Millaisia ammatillisen opettajan valmiuksia tarkasteltujen tutkimusten perusteella inklusiivinen hybridiopetus vaatii?

Aineisto hankittiin kotimaisista suomalaisten muistiorganisaatioiden Finna.fi-yhteishakupalvelusta ja kansainvälisistä tutkimus- ja artikkelitietokannoista, joiksi valikoituivat ERIC – Education Collection, ScienceDirect, Academic Search Elite, SAGE Journals ja Thesusus. Hakukriteereinä toimivat julkaisu-aika ja julkaisu vertaisarvioidussa julkaisussa. Haut rajattiin kattamaan aikavälin 1.1.2013–31.3.2022, sillä sekä hybridiopetus että inklusiivisuus ovat kehittyneet voimakkaasti viimeisen vuosikymmenen aikana saaden erityisen painotuksen koronapandemian aikana.

Vakiintumaton hybridiopetuksen käsitteistö ja koulutusjärjestelmien erot kansainvälisellä tasolla olivat haaste tiedonhakujen suunnittelulle, mikä tulee huomioida arvioitaessa hakutulosten kattavuutta. Suomen kielessä vakiintuneet käsitteet hybridiopetus, monimuoto-opetus ja sulautettu opetus vastaavat lähinnä englannin kielen vakiintumatonta blended learning -käsitettä. Sitä käytetään joskus synonyyminä sanoille e-oppiminen (*e-learning*), hybridioppiminen (*hybrid learning*), teknologia-avusteinen oppiminen (*technology enhanced learning*) ja etäoppiminen (*distance learning*).

Ammatillinen koulutus nähdään yleisesti osana toista astetta, korkeakoulutusta tai ai-

kuiskoulutusta. Ammatillisesta toisen asteen koulutuksesta käytetään usein vocational education and training (VET) -käsitettä, johon maasta riippuen voidaan lisätä alaa kuvaava termi esimerkiksi technical and vocational education and training (TVET). Yhdysvalloissa ammatillista koulutusta järjestetään toisen asteen jälkeisessä koulutuksessa (*community college, junior college, postsecondary school, trade school*), mutta toisen asteen jälkeisestä koulutuksesta, johon kuuluu myös korkeakoulutus, käytetään laajemmin ymmärrettyä tertiary education -käsitettä. Ammatillisesta korkeakoulutuksesta löytyy myös erilaisia muotoja: university of applied sciences (UAS), higher colleges of technology, technical and further education (TAFE), polytechnic universities ja vocational college. Osassa aineistoista siitä puhutaan korkeakoulutuksena tai korkeakouluna (*higher education, higher education institutions*).

Aineistohaut toteutettiin seuraavin käsittein: 1. Hybridipedagogiikka, -oppiminen ja -opetus, 2. Inklusiivinen kasvatus, opetus ja pedagogiikka, 3. Ammatillinen koulutus ja ammattikorkeakoulutus ja 4. Ammatillisen opettajan kompetenssit. Aineistohakujen hakulausekkeet rakennettiin yhdistämällä edellä mainittuja käsitteitä tai niiden tietokantakohtaisia synonyymeja. Hakulausekkeella hybridiopetus OR ”sulautettu opetus” OR hybridioppiminen OR ”blended learning” OR ”blended education” OR ”hybrid learning” rajattiin hakutulokset tiedelehtiin ja julkaisu-arkistoaineistoihin. Kansainvälisissä tutkimusartikkelitietokannoissa alkulauseke oli ”blended learning” AND ”vocational education” AND ”inclusive education”. Lauseketta muokattiin jatkossa hyödyntäen jokaisen tietokannan erityisominaisuuksia, kunnes hakutulos supistui määrällisesti kohtuullisessa ajassa läpikäytäväksi aineistolistaksi.

Aineistohaun tuloksena löytyneistä artikkeleista (N=1978) karsittiin ennalta-asetettujen poissulkukriteerien avulla tutkimuskysymysten kannalta olennaiset artikkelit. Rajavina sisäänottokriteereinä olivat kieli (fin ja

eng), julkaisu vertaisarvioidussa julkaisussa, koko artikkelitekstin saatavuus ja se, että artikkelien tiivistelmissä kuvattiin ammatillista hybridiopetusta. Pelkästään tiivistelmistä selvisi kuitenkin harvoin artikkelin ammatillista koulutusta käsittelevyys, joten kuvausta etsittiin lisäksi johdannosta, kontekstointiluvusta sekä tutkimusmenetelmistä ennen päätöstä artikkelin valinnasta.

Tiivistelmissä kuvattiin koulutusasteita laajoilla käsitteillä, kuten toisen asteen ja toisen asteen jälkeinen koulutus (*secondary education, post-secondary education, tertiary education*), korkeakoulutus ja korkeakoulut (*higher education, higher education institutions*) sekä aikuis-koulutus (*adult education*). Näistä keskusteltiin yhteisissä kirjoittajatapaamisissa, ja poissulkemiskriteereiksi valittiin hybridiopetuksen tarkastelu korkeakoulutuksessa sekä muilla koulutusasteilla niin, ettei sen mainittu koskevan ammatillista koulutusta. Toisena poissulkemiskriteerinä oli teknologian tekninen kehittäminen ilman opetus- tai oppimiskontekstia ammatillisessa koulutuksessa. Näiden sisäänotto- ja poissulkemiskriteerien avulla valittiin artikkelit.

Kokonaisuudessaan kirjallisuuskatsaukseen sisällytettiin 57 tutkimusjulkaisua (ks. Lähteet), joita tarkasteltiin asetettujen kriteerien valossa. Tämän jälkeen aineisto analysoitiin keskustellen ja lukien aineistoa yhteistoinnillisesti, minkä perusteella luotiin varsinainen katsaus (Fink 2005).

Tutkimusjulkaisut analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysia (Mayring 2014). Kokonaiskuvan saamiseksi toinen kirjoittaja (Raudasoja, I.-M.) luki artikkelit kokonaisuudessaan läpi ja pelkisti aineiston sijoittamalla aineistonäytteen lähdeviitteineen tutkimuskysymysten mukaisesti luokkiin: hybridiopetus, inklusiivinen hybridiopetus ja opettajien osaaaminen. Luokittelun yhteydessä kävi ilmi, että hybridiopetukseen liittyvä käsitteistö on muuttunut vuosien saatossa. Tämän seurauksena kyseinen muutos päätettiin yhteistyökokouksessa nostaa esiin ja kirjoittaa auki omana kohdanaan. Analysointi jatkui siten, että tutkija-

ryhmän jäsenet perehtyivät itsenäisesti luokittelun tuloksiin. Seuraavaksi edettiin tulosten ensimmäisten versioiden auki kirjoittamiseen yhteistyönä. Tuloksia pohdittiin yhdessä suhteessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. (Mayring 2014.)

Näkökulmia digitaalisia menetelmiä hyödyntävän opetuksen käsitteistön muutoksiin

Hybridiopetuksella tarkoitetaan lähiopetuksen sekä erilaisia digitaalisia välineitä ja verkkovälitteistä etätyöskentelyä hyödyntävien opetusmenetelmien yhdistelmää. Hybridiopetus-käsitteen uutuudesta ja nopeasta käytönotosta kertoo esimerkiksi se, että koronapandemian aikaisen opetuksen ensimmäisessä kotimaisessa tilannekatsauksessa hybridiopetus-käsitettä ei käytetä, vaan katsauksessa puhutaan etäopetuksesta ja ”reaaliaikaisesta etäopetuksesta” (KARVI 2020, 18). Opetuskäytäntöjä ei kuvata tarkasti, eikä etä- ja lähiopetusta yhdistävistä käytännöistä puhuta. Sen sijaan myöhemmässä yhteenvedossa ja suositusten raportissa (Goman ym. 2021) hybridiopetuksen käsitettä käytetään jo enemmän, mutta tarkemmin järjestelyjä ei kuvata. Käsitteen määrittämisestä näkee, että käytännöt ovat edelleen melko hapuilevia ja muuttuvia.

Englanninkielisissä teksteissä verkkovälitteisen ja kasvokkaisen opetus- ja oppimistoinnin yhdistelmästä tunnutaan usein käytettävän *blended learning* -käsitettä, joka on aiemmin käännetty muun muassa sulautuvaksi opetuksiksi tai oppimiseksi (Liimatainen, Pirkola & Hopia 2008). Sillä viitataan erilaisten oppimisympäristöjen sulautumiseen opetuksen käytännöissä, kuten kontaktiopetuksen ja digitaalisten oppimisalustojen, sosiaalisen median sekä erilaisten digitaalisten sovellusten käyttöön oppimisprosessin aikana. Koronapandemian aikana ja sen jälkeen suomenkielisessä käsitteistössä on hybridiopetuksen käsite kuitenkin yleistynyt. Se rajataan usein myös samanaikaisesti reaaliajassa verkossa ja lähiopetuksessa toteutettuun opetukseen (ks.

esim. TUNI LTC 2022). Tätä samanaikaisesti verkossa ja lähiopetuksena toimimista on kutsuttu myös sekaopetukseksi, jota pidetty laajasti opettajien keskuudessa käytännössä lähes mahdollisena (ks. esim. OAJ 2022).

Tämän artikkelin analyysissä päädyttiin laajaan näkemykseen hybridiopetuksesta, jonka lähimpänä suomenkielisenä käännöksenä voisi pitää jo vakiintunutta käsitettä monimuoto-opetus. Opetusta on kehitetty ajankohtaisten teknologioiden ja ”etäisopetuksen” (Alkio 1983) avulla hyvin pitkään. Nykyaikainen digitaaliseen informaatioteknologiaan perustuva opetus on jatkumoa tälle. Opetuksen niin kutsuttu flippaus tai käänteinen opetus on nykyään varsin tavanomainen monimuoto-opetuksen muoto, jossa opiskelijat tutustuvat oppisisältöihin verkossa itsenäisesti tai ryhmissä ja opetustilanteessa itseopiskelun jälkeen keskustellaan ja jatketaan opiskelua opettajajohtoisesti. Viime vuosina myös erilaisten oppimisen ja opetuksen mobiilisovellusten kirjo ja niiden käytettävyyks ovat kehittyneet huimaa vauhtia. Lisäksi sosiaalisen median yhdistäminen opetukseen on yleistynyt.

Edellä mainitut monimuotoisen ja sulautuvan opetuksen sekä oppimisen muodot on otettu soveltaen käyttöön myös ammatillisen koulutuksen opetuksen arjessa. Erityisesti työelämäjaksoilla, joissa opiskelija toimii työpaikkaohjaajan tuella usein hyvin itsenäisesti, etäopiskelun järjestelyt ovat olleet kuitenkin varsin haastavia (KARVI 2020).

Inklusiivista pedagogiikkaa hybridinä

Inklusiivinen pedagogiikan tavoitteena on jokaisen oppijan mahdollisuus oppia ja kehittyä omista lähtökohdistaan keskinäisen arvostuksen ilmapiirissä, jossa voi kehittää omia vahvuuksiaan ja osaamistaan. Turvallisen ja myönteisen opiskeluilmapiirin luominen on oppimisen lähtökohta motivoiden ja auttaen sitoutumaan opintoihin. Inklusiivisessa pedagogiikassa keskeisiä arvoja ja periaatteita ovat näin ollen tasa-arvo, yhtäläiset oppimisen mahdollisuudet ja osalli-

suuden, aktiivisen osallistumisen sekä yhteisöllisyyden kokemus. (Spratt & Florian 2015.) Suomalainen koulutus pohjautuu näille arvoille (esim. Ryökkynen & Raudasoja 2022).

Opettajan osaamisen kannalta keskeistä on taito toimia vastavuoroisesti ja rakentavasti toisia kuunnellen ja huomioiden (Jennings & Greenberg 2009). Heterogeenisissa opiskelijaryhmissä osaaminen ja tuen tarpeet vaihtelevat, joten opettajan kyky reflektoida omaa työtään ja soveltaa opetussuunnitelmaa on olennaista (Tjernberg & Heimdahl Mattson 2014). Monenlaisten oppijoiden tarpeiden tunnistaminen edellyttää opettajalta paitsi tunnetaitoja myös arvopohjaa ja asenteita, joissa jokainen oppija nähdään arvokkaana ja omanlaisena yksilönä (Metsäpelto ym. 2020).

Inklusiivisessa pedagogiikassa rakennetaan opetusta ja monimuotoisia oppimisympäristöjä, joissa opiskelijalla on aktiivinen rooli tiedon muokkaajana. Oppimistavoitteita määritellään opiskelijalähtöisesti siten, että kukin voi osallistua opetukseen ja edetä opinnoissa omasta osaamisestaan lähtien (Spratt & Florian 2015). Opettajalta tämä edellyttää vahvaa tietopohjaa sekä pedagogista tietoa yhdistää oppiaineen sisältö ja sen opettaminen (Metsäpelto ym. 2020). Inklusiiviset pedagogiset ratkaisut hyödyttävät kaikkia opiskelijoita, mutta opiskelijoiden moninaisuus voi edellyttää myös laajalaisempaa tukea (Lakkala ym. 2021).

Ammatillisessa koulutuksessa inklusiivisten tavoitteiden saavuttaminen ja tutkinnon suorittaminen joustavalla opintopolulla edellyttää opettajilta monimuotoisen opetuksen järjestämistä erilaisissa oppimisympäristöissä, yksilöllisesti ja ryhmissä. Lisäksi tarvitaan keskinäistä yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta kollegojen, palvelujärjestelmän sekä työelämän edustajien kanssa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016; Ryökkynen & Raudasoja 2022.) Ammatillisessa koulutuksessa sekä oppimisympäristöt että opiskeluryhmien kokoonpanot ovat hyvin vaihtelevia. Jokaiselle opiskelijalle tehdään henkilökohtainen osaamisen kehittämisen suunnitelma (HOKS toisella asteella ja HOPS ammattikorkeakouluissa). Osaamista

voidaan osoittaa hyvin monenlaisissa oppimisympäristöissä.

Inklusiivisen hybridipedagogiikan käytäntöjä ammatillisessa koulutuksessa

Hybridit opetusratkaisut

Ensimmäisenä tarkasteltavana aiheena olivat hybridiopetuksen ratkaisut, joita on käytetty ammatillisessa koulutuksessa viimeisen kymmenen vuoden aikana erilaisten opiskelijaryhmien opetuksessa. Hybridit opetusratkaisut tarkoittivat aineistossa lähiopetuksen ja verkko-opetuksen yhdistelmiä (Bliuc, Casey, Bachfischer, Goodyear & Ellis 2012; VanLeeuwen, Veletsianos, Belikov & Johnson 2020; Veletsianos, VanLeeuwen, Belikov & Johnson 2021).

Analysoiduissa tutkimuksissa verkko-opetusta toteutettiin sekä synkronisena että asynkronisena. Synkroninen verkko-opetus vaati reaaliaikaista osallistumista; asynkroninen verkko-opetus puolestaan perustui itsenäiseen ajasta ja paikasta riippumattomaan opetukseen. (Batsila 2020; Iloh 2019; Jonker, März & Voogt 2018; Safford & Stinton 2016; Söllner, Bitzer, Janson & Leimeister 2018.) Sulautuvassa oppimisessä yhdisteltiin sekä synkronista että asynkronista verkko-opetusta (Jonker ym. 2018; Singh, Steele & Singh 2021). Verkko-opetusta käytettiin lähiopetuksen tukena, verkkoon painottuvana monimuoto-opetuksena ja itseopiskelumahdollisuuksien tarjoamiseen verkossa, mikä lisäsi opintojen joustavuutta (Dewi, Ciptayani, Surjono & Priyanto 2018; Jonker ym. 2018; Korkealehto 2022) ja yksilöllisyyttä (Polat & Ekren 2020; Salonen, Tapani & Suhonen 2021; Singh ym. 2021). Verkko-opetuksesta puhuttiin myös silloin, kun oppimisolustaa ei käytetä varsinaisesti opetukseen, mutta sen kautta jaetaan opiskelijoille materiaaleja (Im 2021).

Joissakin tutkimusartikkeleissa verkko-opetuksen toteuttamista varten rakennettiin digitaalisia oppimisolustoja tai www-sivustoja (Dewi ym. 2018; Hobley 2021), joissa yh-

disteltiin erilaisia opetusmenetelmiä ja -välineitä tiedon hankkimiseen sekä soveltamiseen (Cigdem & Topcu 2015; Khan, Bibi & Hasan 2016). Tästä tavasta käytettiin myös monikanavaisuuden (*multimodality*) käsitettä (Korkealehto 2022).

Muutamien tutkimuksien mukaan verkko-opetuksena toteutettiin kokonaisia ammatillisen koulutuksen tutkintoja (Chumbley 2016; Mielikäinen 2021), mutta eniten sitä hyödynnettiin yksittäisten tutkinnon osien tukena (Githens, Sauer, Crawford, Cumberland & Wilson 2014; Iloh 2019). Verkko-opetuksessa käytettiin perinteisten luentotallenteiden ja dioiden lisäksi esimerkiksi videoita (Korkealehto 2022), simulaatioita (Reich, Rooney & Lizier 2021), flippausta (El Hajji, El Bouzaidi, Douzi & Khouya 2016; Minhas, White, Daleure, Solovieva & Hanfy 2021; Yorganci 2020), podcasteja (Safford & Stinton 2016), keskustelufoorumeja (Korkealehto 2022), oppimispeljä (Reich ym. 2021), e-kirjoja (Wang & Han 2017) ja pelillistämistä (Demir 2020; Korkealehto 2022; Yang 2015) siten, että verkko-opetuksen osat täydensivät toisiaan ja muodostivat pedagogisen kokonaisuuden (Lai, Lin & Yueh 2020).

Ammatillisen koulutuksen hybridiopetuksessa käytettiin myös laajennetun todellisuuden (*augmented reality*) mahdollisuuksia, joissa todellisuus ja virtuaalimaailma kohtaavat. Tällöin kyseessä oli erilaisten työprosessien visualisointi ja suunnittelu virtuaalimaailmaan (Polat & Ekren 2020; Stadelmann, Keuzenkamp, Grabner & Würsch 2021; Yang 2015). Esimerkkeinä olivat simulaatiot ja virtuaalilaboratoriot (Dewi ym. 2018; Lytvyn ym. 2020; Polat & Ekren 2020), joissa tulevia työtehtäviä harjoiteltiin (Mielikäinen 2021; Polat & Ekren 2020). Virtuaalimaailmassa oppimista oli mahdollista harjoitella omien tarpeiden mukaisen määrän verran, mikä tukee oppimista (Lytvyn ym. 2020).

Joissakin tutkimuksissa verkko-opetusta toteutettiin myös mobiiliopetuksena, joka avasi uusia ajasta ja paikasta riippumattomia opiskelumahdollisuuksia (Amhag 2020). Mobiilioppiminen toi oppimiseen lisää jous-

tavuutta, kun opiskelu oli mahdollista esimerkiksi matkustettaessa. Mobiilioppimiseen yhdistyivät sekä pikaviestintä että sovellukset (Burchert, Hoeve & Kämäräinen 2014), joiden avulla opiskeltiin esimerkiksi vieraita kieliä (Vlasta & Vlatka 2020; Wu 2019).

Tutkimuksissa hybridiopetukseen liitettiin niin ikään henkilökohtainen oppimisympäristö, jonka opiskelija räätälöi itselleen omien tavoitteiden ja mielenkiinnon kohteiden mukaan. Opiskelija hallinnoi omaa oppimisympäristöään, ja hänellä oli mahdollisuus lisätä sinne omaa oppimistaan tukevia asioita. Henkilökohtaiseen oppimisympäristöön liitettiin e-portfolioita, joiden avulla opiskelijat dokumentoivat tekemisiään ja esittelivät omaa osaamistaan. (Korhonen, Ruhalahti, Lakkala & Veermans 2020.)

Inklusiivinen pedagogiikka ja hybridiopetus

Tutkimusaineistoissa inklusio tai inklusiivinen pedagogiikka esiintyivät käsitteinä harvoin, mutta niitä kuvattiin useiden rinnakkaiskäsitteiden kautta. Artikkeleissa tuotiin esiin opetusjärjestelyjen joustavuutta (Dewi ym. 2018; Jonker ym. 2018; Korkealehto 2022; Salonen ym. 2021), teknologian saatavuuden kysymyksiä (Osei-Tutu 2021) ja maahanmuuttaja- ja pakolaisryhmien opetusta (Can & Şimşek 2018) inklusiivisen pedagogiikan sovelluksina ja käytäntöinä. Inklusiivista pedagogiikkaa toteutettiin myös tukemalla opiskelijoiden osallisuutta ja yhdenvertaisuutta moninaisin tavoin. Sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen ja monimuotoisuuteen kiinnitettiin huomiota ja etsittiin pedagogisia ratkaisuja edistämällä saavutettavuutta, tarjoamalla erityistä tukea ja huolehtimalla kaikkien opiskelijoiden osallistumisesta opetukseen (Can & Şimşek 2018; Hinojo-Lucena, Trujillo-Torres, Marin-Marin & Rodriguez-Jimenez 2020; Joshi 2021; Peres, Lima & Lima 2014; Osei-Tutu 2021; Orji, Analele, Olelewe, Kanu & Chukwuone 2021; Ulzheimer ym. 2021; Vlasta & Vlatka 2020).

Aineistossa hybridiopetuksen inklusiivisuus toteutui opiskelijoiden osittaisena mahdollisuutena vaikuttaa itse oppimisen aikaan

ja paikkaan, mikä lisäsi koulutuksen saavutettavuutta (Ulzheimer ym. 2021) sekä tuki myös opiskelijoiden osallisuutta ja aktiivista toimijuutta (Lambert 2019). Opiskelijoiden yksilölliset oppimisympäristöt lisäsivät heidän mahdollisuuksiaan ilmentää itseään eri tavoin kulttuuriset lähtökohdat huomioiden. Tutkituissa artikkeleissa saavutettavuutta edistettiin digitaalisen, fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen saavutettavuuden keinoin (Demir 2020).

Hybridiopetuksen digitaalista ja pedagogista saavutettavuutta lisättiin esimerkiksi tarjoamalla monikanavaisia oppimismahdollisuuksia (Peres ym. 2014; Safford & Stinton 2016) ja apuvälineitä erityistä tukea tarvitseville, esimerkiksi näkö- tai kuulemiskyvyn ongelmissa (Lombardi ym. 2017; Peres ym. 2014; Singh ym. 2021). Opiskelijoiden tarvitsemien sovellusten monipuolisuus nähtiin tärkeänä oppimisen tukena erilaisissa oppimisympäristöissä (Can & Şimşek 2018; Demir 2020). Esimerkiksi matematiikan opetuksen digitaalisen pelin avulla tuotettiin hyviä oppimistuloksia kehitysvammaisille opiskelijoille (Demir 2020). Digitaalinen saavutettavuus vähensi myös fyysiseen saavutettavuuteen liittyviä esteitä, kun opiskelu on mahdollista verkossa (Singh ym. 2021). Psyykkistä ja sosiaalista saavutettavuutta edistettiin pedagogisesti tukemalla monimuotoisten opiskelijaryhmien keskinäistä vuorovaikutusta ja lisäämällä siten heidän sosiaalista yhteenkuuluvuuttaan (Can & Şimşek 2018; Osei-Tutu 2021).

Joistakin artikkeleista kävi kuitenkin ilmi, että nopea siirtyminen hybridiopetukseen oli tarkoittanut sitä, että saavutettavuutta ei ollut aina huomioitu riittävästi. Esimerkiksi videoita ja podcasteja yhdistävissä monikanavaisissa opetuksen käytännöissä kaikkien opiskelijoiden osallisuuden ja aktiivisen osallistumisen mahdollistaminen ei aina onnistunut riittämättömän tuen vuoksi. (Peres ym. 2014; Safford & Stinton 2016.) Inklusiivisen pedagogiikan soveltamisessa olennaista onkin huolehtia sekä opettajien että opiskelijoiden tukemisesta. Laitteiden ja sovellusten teknisen käytön

oppiminen, hallinta ja it-tuki ovat yhdenvertaisen osallisuuden ennakkoehto. Tässä voidaan erotella teknologinen tuki sovellusten ja oppimisalustojen käyttöön ja pedagoginen tuki digipedagogiikan opetuskäyttöön. Molemmat edellyttävät suoraa yhteydenpitoa opiskelijoihin, jotta voidaan varmistaa heidän pääsynsä verkkoyhteyksiin ja sovelluksiin. Myös opiskelijoiden henkilökohtaisten oppimisympäristöjen toimivuuden varmistaminen on tärkeää. Kotona tapahtuva etätyöskentely voi olla hankalaa, jolloin oppimisen tukemiseksi pitää löytää toisenlaisia ratkaisuja. (Dewi ym. 2018; Minhas ym. 2021.)

Artikkeleissa, jotka tarkastelivat opiskelijoiden osallisuuden ja aktiivisen osallistumisen mahdollisuuksia, hybridiopetus oli mahdollisuus monimuotoisten opiskelijaryhmien ja opiskelijoiden keskinäiset erot huomioivaan opetukseen (Lombardi ym. 2017). Tähän rajoituksia toivat erityisesti työvälineiden saatavuus ja verkkoyhteyden puutteet, joita havaittiin erilaisten marginaaliryhmien, sukupuolen, sosioekonomisten lähtökohtien, kielellisten vähemmistöjen, vammaisuuden ja muiden kulttuuristen erojen perusteella (Demir 2020; Githens ym. 2014; Lombardi ym. 2017; Minhas ym. 2021).

Osassa tutkimuksia tarkasteltiin erityisesti opiskelijaryhmiä, joiden asema yhteiskunnassa on syystä tai toisesta epätasa-arvoinen. Tällaisia ovat esimerkiksi sosioekonominen status ja perheen koulutustausta, naiset tiede- ja teknologia-aloilla sekä vammaiset ja vieraskieliset opiskelijat (Lambert 2019; Safford & Stinton 2016). Yhdessä tutkimuksessa (Lambert 2019) murrettiin lisäksi epätasa-arvoisuuksia internetin käytössä korkeakouluopiskelijoiden parissa digitaalisen oikeudenmukaisuuden (*digital equity*) lähtökohdista, jossa viitataan digitaalisten sovellusten käyttötaitoon sosiaalisen ja taloudellisen osallisuuden sekä oppimisvalmiuksien ja hyvinvoinnin edistämisen ehtona. Toisessa artikkelissa (Orji ym. 2021) tuotiin esiin hybridiopetuksen mahdollisuuksia ja haasteita, kun sähkövirran saannissa ja verkkoyhteyksissä oli heikkouksia sekä infrastruk-

tuurissa, teknisessä osaamisessa, tuen saannissa ja opettajien omistautumisessa hybridiopetuksen kysymyksiin oli puutteita. Digitaalisesta inklusiosta puhuttiin tarkasteltaessa erilaisia esteitä verkkovälitteiselle oppimiselle. Teknologia, kuten kuulemisen ja näkemisen apuvälineet, voi tuottaa toisille opiskelijoille todella suurta apua, mutta digitaaliset ratkaisut voivat tuottaa myös oppimisen esteitä kalliiden laitteiden, käytön vaikeuksien ja tuen puutteen vuoksi. (Ulzheimer ym. 2021.)

Digitaalisten oppimisympäristöjen, alustojen ja sovellusten käytettävyyden suunnitelu nousi esiin universal design -periaatteella, jossa tavoitteena oli kaikille erilaisille käyttäjille soveltuva, mahdollisimman saavutettava käyttöliittymä ja -järjestelmä (Lambert 2019). Hybridiopetuksen havaittiin myös kaventavan opettajan ja opiskelijan sekä opiskelijoiden välistä, valta-asemaan liittyvää kuilua (Lambert 2019; Ulzheimer ym. 2021). Tähän liittyi myös vertaisoppiminen, jossa yhteisöllisyys ja näkökulmien jakaminen tuottivat hyviä oppimistuloksia (Batsila 2020; Hinojo-Lucena ym. 2020; Joshi 2021).

Ammatillisen opettajan osaamisalueet hybridiopetuksessa

Opettajien hybridiopetuksen osaamisalueita tarkasteltiin aineistosta neljällä osa-alueella, jotka perustuvat Opettajankoulutusfoorumin laatimiin tulevaisuuden opettajan osaamistavoitteisiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Niihin on yhdistetty tutkimusanalyysin (Raudasoja & Kaitala 2019) tuottamat ammatillisen opettajan osaamisvaatimukset. Neljä osa-alueita ovat ammatillisen opettajan pedagoginen osaaminen, ammatillisen opettajan kaksoisprofessio, ammatillisten opettajien kyky uutta luovaan asiantuntijuuteen ja toimijuuteen sekä oman osaamisen jatkuva kehittäminen.

Ammatillisen opettajan pedagogiseen osaamiseen sisältyy nykyään myös hybridiopetus (Dewi ym. 201; Hobley 2021), jonka keskiössä pitäisi olla opiskelija ja hänen oppimisensa. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella voi-

daan todeta, että hybridiopetus vaatii opettajalta didaktisen, pedagogisen, viestinnällisen ja vuorovaikutuksellisen osaamisen lisäksi hyvää tietotekniikan sekä erilaisten ohjelmien ja sovellusten osaamista (Dewi ym. 2018; Hinojo-Lucena ym. 2020; Hobley 2021; Jonker ym. 2018; Khan ym. 2016; Nore 2015). Se myös edellyttää uudenlaista pedagogista ajattelua ja opetuksen prosessimaista suunnittelua siten, että teknologian tarjoamia mahdollisuuksia voidaan hyödyntää osana monikanavaista opetusta saavutettavasti ja joustavasti erilaisissa oppimisympäristöissä, kuten oppilaitoksissa ja työpaikoilla. Keskeistä on huomioida opiskelijan tarvitsema ohjaus. (Can & Şimşek 2018; Dewi ym. 2018; Hobley 2021; Jonker ym. 2018; Mielikäinen 2021; Stadelmann ym. 2021.)

Tutkimusartikkeleissa korostettiin palautteen antamisen ja arvioinnin merkitystä opiskelijoille (Joshi 2021; Knauf 2016; Orji ym. 2021; Singh ym. 2021). Tämän lisäksi opettaja tarvitsee riittävät pohjatiedot opiskelijoista, heidän osaamistasostaan ja tuen tarpeistaan, jotta hän pystyy ottamaan huomioon opiskelijoiden yksilölliset tarpeet suunnitellessaan pedagogisesti mielekästä kokonaisuutta ammatillisen koulutuksen kontekstiin (Amhag 2020; Bliuc ym. 2012; Can & Şimşek 2018; Githens ym. 2014; Jonker ym. 2018; Lombardi ym. 2017; Yang 2016).

Hybridiopetuksessa on tärkeää huomioida opetuksen sosiaalinen ulottuvuus ja yhteenkuuluvuuden tunne, jotta moninaiset opiskelijat saadaan motivoitua aktiivisiksi toimijoiksi myös hybrideissä oppimisympäristöissä ja -yhteisöissä (Amhag 2020; Batsila 2020; Hobley 2021; Iloh 2019; Khan ym. 2016; Mielikäinen 2021; Moreira Bastos, Costa Oliveira & Caggiano 2021; Yang 2015). Opettajien tulee kannustaa opiskelijoita vuorovaikutukseen ja avoimuuteen kysymysten esittämisessä sekä keskusteluissa (Batsila 2020; Chang, Shu, Liang, Tseng & Hsu 2014; Hämäläinen & Cattaneo 2015; Khan ym. 2016; Moreira Bastos ym. 2021). Tätä opettaja voi edistää osallistamalla itse keskusteluihin opiskelijoiden välisen vertaisvuorovaikutuksen parantami-

seksi (Chang ym. 2014; Hämäläinen & Cattaneo 2015; Khan ym. 2016; Yang 2015). Opiskelijoiden aktiivisuuden on todettu kasvaneen oppimisolustalla aina vuorovaikutustilanteiden jälkeen (Salonen ym. 2021). Vähäiseksi jäänyt vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa voi laskea opintojen laatua ja motivaatiota sekä opintojaksojen suorittamista loppuun (Iloh 2019; Im 2021; Minhas ym. 2021).

Ammatillisen koulutuksen opettajan kaksoisprofessio ja siihen liittyvä substanssiosaaminen nousivat esiin myös hybridiopetuksen yhteydessä (Hobley 2021; Mielikäinen 2021). Monessa artikkelissa opetuksen lähtökohta oli työelämälähtöinen ammatillinen koulutus (Callan, Johnston & Poulsen 2015; Chang ym. 2014; Chen, Tsui & Lee 2021; Lambert 2019; Mielikäinen 2021). Substanssiosaamiseen sisältyivät hyvät tieto- ja viestintätekniikan käyttötaidot omaan ammattialaan suhteutettuna (Callan ym. 2015; Chen ym. 2021; Hobley 2021; Mielikäinen 2021). Tästä johtuen teknologiaa ei ollut otettu opetuksessa käyttöön teknologian vuoksi, vaan sovellettuna alan ammatillisiin käytäntöihin ja työelämän vaatimuksiin, joita opiskelijoille opetetaan (Callan ym. 2015; Chang ym. 2014; Chen ym. 2021; Hobley 2021; Khan ym. 2016; Reich ym. 2021; Villalba, Castillo & Redondo-Duarte 2018).

Substanssiosaamisen vaatimukset integroituivat osittain yhteen teknologian kehittymisen, globalisaation sekä hybridiopetuksen vaatimusten kanssa ja haastoivat opettajaa kehittämään uudenlaista ammatillista opetusta yhteistyössä työelämän kanssa (Chen ym. 2021; Hobley 2021; Mielikäinen 2021; Peres ym. 2014; Villalba ym. 2018). Artikkeleissa tunnistettiin se, että nopea siirtyminen hybridiopetukseen voi olla myös uhka ammatillisen koulutuksen laadulle (Osei-Tutu 2021), sillä opettajat eivät välttämättä sitoudu sen toteuttamiseen (Hobley 2021; Orji ym. 2021) ja tarvitsevat niin teknologista kuin pedagogistakin tukea instituutioiden johdolta ja työyhteisöltä (Wang & Han 2017).

Siirtyminen hybridiopetukseen merkitsi opettajille uutta ja erilaista toimintatapaa, joka

pysäytti arvioimaan kriittisesti omaa aiemmin toteutettua opetusta (Dewi ym. 2018; Hobley 2021; Nore 2015, VanLeeuwen ym. 2020). Oman toiminnan reflektointi vei usein oman mukavuusalueen ulkopuolelle ja toi näkyviin opetuksen toteuttamisen uusia mahdollisuuksia (Amhag 2020; Dewi ym. 2018; Hobley 2021; VanLeeuwen ym. 2020). Tämä vaati opettajilta uskallusta kokeilla ja kehittää uusia ratkaisuja sekä yksin että yhteistyössä muiden opettajien ja monialaisten asiantuntijoiden kanssa, jotta uudet innovaatiot saatiin käyttöön (Amhag 2020; Callan ym. 2015; Hobley 2021; Khan 2015; Mielikäinen 2021; VanLeeuwen ym. 2020).

Opetus- ja ohjaukulttuurin muutos oli tapahtunut nopeasti, ja se oli vaatinut ammatillisilta opettajilta uutta luovaa asiantuntijuutta, positiivista asennetta ja vahvaa toimijuutta nopeasti muuttuneessa toimintaympäristössä (Cigdem & Topcu 2015; Hobley 2021; Nore 2015; Stadelmann ym. 2021; Yang 2015). Hybridiopetus oli muuttanut työkuultuuria, mahdollistanut ammatillisten käytäntöjen kehittämisen ja luonut uudenlaisia ammatillisen oppimisen ekosysteemejä (Korkealehto 2022; Mielikäinen 2021).

Hybridiopetuksen lisääntyminen oli haastanut opettajat oman osaamisensa jatkuvaan kehittämiseen, jotta tiedot ja taidot olisivat riittävät suhteessa työn vaatimuksiin (Callan ym. 2015; Chumbley 2016; Dewi ym. 2018; Jonker ym. 2018; Jonker, März & Voogt 2020; Svalina & Ivic 2020). Puutteita esiintyi opettajien pedagogisissa taidoissa sekä teknologian käyttötaidoissa, mutta myös opetussuunnitelmiin liittyvissä asioissa (Callan ym. 2015; Cigdem & Ozturk 2016; Nore 2015; Jonker ym. 2020; Reich ym. 2021). Tutkimuksiin osallistuneet opettajat olivat myös huolissaan mahdollisuudesta jatkuvaan oppimiseen, koska aikaresurssia uuden opetteluun ei ollut riittävästi käytössä (Khan 2015; Mielikäinen 2021). Ammatillista kehittymistä tuki mukaan pääseminen käytäntöyhteisöihin (Khan 2015; Minhas ym. 2021), joissa kehitettiin yhdessä oppimisen näkökulmasta ammatillisia toimintatapoja ja erilaisia epämuodollisiakin oppimisen mah-

dollisuuksia (Brauer, Korhonen & Siklander 2019; Callan ym. 2015; Hobley 2021; Joshi 2021; Orji ym. 2021; VanLeeuwen ym. 2020; Wang & Han 2017).

Heterogeeniset opiskelijaryhmät toivat mukanaan uusia vaatimuksia ja haastoivat opettajia pohtimaan yksittäisen opiskelijan autonomian laajuutta sekä moninaisia yksilöllisiä tuen tarpeita (Khan ym. 2016; Minhas ym. 2021; Vlasta & Vlatka 2020). Tämä tuotti myös monenlaisia vaatimuksia ammatillisten opettajien laaja-alaiselle pedagogiselle osaamiselle (Hobley 2021; Lombardi ym. 2017, Nore 2015; Ulzheimer ym. 2021; Yang 2016).

Pohdintoja hybridipedagogiikasta

Tässä artikkelissa on tutkittu inklusiivista hybridiopetusta ammatillisessa koulutuksessa tutkimusaineistoksi valikoituneiden artikkeleiden kautta. Tutkittavaksi ajanjaksoksi valittiin kymmenen vuotta, sillä tuona aikana teknologia on muuttunut kovaa vauhtia ja vaikuttanut opetuksen uudistumiseen jo ennen koronapandemiaa. Pandemian tuottamat erityisjärjestelyt ovat nopeuttaneet muutoksia opetus-teknologiassa ja opetuksessa.

Hybridiopetuksen kehittämisen haasteena on käsitteen monitulkintaisuus. Ammatillisessa koulutuksessa opetusta voidaan tarkastella niin teoriaopintojen ja oppilaitoksessa tapahtuvien käytännön opintojen kuin työelämässä tapahtuvan osaamisen kehittämisen näkökulmista. Hybridiopetuksena toteutettava inklusiivinen ammatillinen koulutus vaatii koulutuksen järjestäjiltä kokonaan uudentyyppisen opetuksen toimintakulttuurin kehittämistä yhteistyössä työelämän kanssa. Tämä tuli hyvin esiin myös aineistossa olleissa kansainvälisissä tutkimuksissa.

Opettajalla on pedagoginen vastuu opiskelijoiden oppimisesta, ja pedagogisesta näkökulmasta tarkasteluna hybridiopetus vaatii uudenlaista tapaa suunnitella opetusta. Heterogeenisten opiskelijuryhmien ja yksittäisten opiskelijoiden tavat osaamisen hankkimiseen ovat monimuotoistuneet. Hybridiopetukses-

sa mahdollistuvat opiskelijoiden osallistumisen uudenlaiset tavat. Ne voivat saada näkyviin ja kuuluviin opiskelijoita, jotka eivät syystä tai toisesta tule esiin tavallisessa ryhmämuotoisessa luokkaopetuksessa. (Goman ym. 2021.) Opiskelijat myös osaavat vaatia joustavia sekä yksilöllisiä ratkaisuja opintojensa toteuttamiseen. Useat tarkastellut tutkimukset puhuivat fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta, pedagogisesta ja digitaalisesta saavutettavuudesta osana hybridiopetusta. Saavutettavuuden toteuttamiseksi opettaja tarvitsee organisoitua tukea niin pedagogisten kuin teknologistenkin sovelusten käytössä.

Ammatillisten opettajien kaksoisprofessio on vahvuus, kun opettajan substanssiosaaminen mahdollistaa opetussisältöjen uusien opetustapojen käsitteellisen ja käytännöllisen tarkastelun. Opettajat olivat tutkitun aineiston perusteella yleisesti ottaneet haltuunsa erilaisia teknisiä oppimisympäristöjä sekä niihin liittyvää opetusteknologiaa, joiden osalta oli pitänyt varmistaa myös saavutettavuuteen ja käytettävyyteen liittyviä asioita. Näiden asioiden varmistamiseen osa koulutuksen järjestäjistä oli tarjonnut opettajille digitukea, mutta toisaalta digitaalisen tuen puute oli ollut selkeästi kehittämisen este joillekin opettajille.

Uskomukset siitä, että joitakin asioita ei voi toteuttaa etä- ja lähiopetuksen yhdistelmänä, ovat kuitenkin murtuneet, kun oppilaitoksissa on ollut pakko – erityisesti koronapandemian vauhdittamana – ajatella luovasti opetuksen toteuttamista. Monet uusista toteuttamistavoista ovat osoittautuneet niin hyviksi, että ne varmasti vakiintuvat yleisiksi käytännöiksi.

Oppilaitoksen osaamisen johtamisessa opettajien muuttuneet työroolit ja organisaation yhteisölliset rakenteet ovat saaneet uusia näkökulmia. Opettajien digipedagogiset taidot, rohkeus käyttää erilaisia teknologioita sekä pedagogisen ja teknologisen avun ja tuen saavutettavuus myös opettajalle ovat ennakkoehtoja hybridiopetuksen toteutuksessa. Opetushenkilöstön käytäntöyhteisöt on todettu tehokkaaksi tavaksi kehittää yhdessä oppimisen tukea (Lakkala ym. 2021). Yhteis-

työtä tarvitaan oppilaitoksen sisällä, ammatillisten opettajien kesken yli oppilaitosrajojen sekä työelämän ja oppilaitosten muodostamissa erilaisissa oppimisen ekosysteemeissä. Myös opiskelijoiden kutsuminen mukaan kehittämään mielekkäitä ja oppimiseen innostavia käytäntöjä mahdollistuu hybridiopetuksella uudella tavalla.

Koulutuksen digitalisaatiosta ja teknologiavälitteisyydestä on esitetty myös paljon kriittisiä kannanottoja. Katsaukseen nostetuissa artikkeleissa nousi esiin uhka inklusion ja oikeudenmukaisuuden toteutumisesta sekä verkkovälitteisten toimintojen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä. Katsauksen artikkeleissa ei painotettu suomalaisessa tutkimuskustelussa esillä olleita etäopetuksen haittoja, kuten opiskelijoiden yksinäisyyden kokemuksia ja ystävien tapaamisen esteitä, jotka ovat tuottaneet osalle opiskelijoista hyvinvoinnin ja mielenterveyden ongelmia. Tutkimuksissa tuotiin kuitenkin esiin uhkia erilaisten marginaaliryhmien osallisuudelle ja osallistumiselle. Niistä olisi voinut saada esiin opiskelijoiden kokemuksia aineistohaun laajennuksella.

Näkyvissä oleva digitaalisten ja teknologisten järjestelmien kaupallistuminen ja markkinakilpailu voivat tehdä uhista todellisia (ks. esim. Teräs, Suoranta, Teräs & Curcher 2020). Näkyvimmin ja houkuttelevimmin markkinoitavien opetussovelluksien ja -järjestelmien käyttöönotto saattaa jättää pedagogiset arvokysymykset, inhimilliseen kasvuun ja kohtaamiseen, oppisisältöjen etiikkaan ja filosofiaan sekä ihmisarvoon kiinnittyvät seikat markkinahumun varjoon.

Viite

1 Tutkimukseen on saatu hankerahoitusta KOPTUKE – kansallisen opettajien koulutuksen ja tutkimuksen yhteistyöverkoston kautta. Hankkeen käynnistäjänä, sisällöllisestä kokonaisuudesta vastaavana koordinaattorina ja yhteiskirjoittamisen johtajana toimi ensimmäinen kirjoittaja (Hakala). Tutkimuskysymykset, hakusanat ja -lausekkeet sekä yhteistyön ja työnjaon käytännöt sovittiin yhteisissä kokouksissa hankesuunnitelman ja artikkelin kirjottamisprosessin aikana koko kirjoittajaryhmän kanssa. Aineistoha-

kujen toteutuksesta ja aineistojen järjestämisestä vastasivat toinen ja kuudes kirjoittaja (Raudasoja, I.-M. ja Kiuru). Aineistojen alustavan analyysin ja taulukoinnin tutkimuskysymyksiin vastaten teki toinen kirjoittaja yhteistyössä kolmannen kirjoittajan (Raudasoja, A.) kanssa. Ensimmäinen kirjoittaja teki yhteisten keskustelujen pohjalta artikkelin teemoihin jäsenyyksen, jonka perusteella sovitettiin kunkin teeman tarkemman analyysin työnjako.

Lähteet

Aineistona käytetyt artikkelit

- Amhag, L. 2020. Student's reflections and self-assessments in vocational training supported by a mobile learning hub. *International Journal of Mobile and Blended Learning* 12 (1). <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2020010101>
- Batsila, A. 2020. Inter-learner communication and collaborative learning as quality criteria of distance vocational education and training. *European Journal of Open, Distance and E-Learning* 22 (2), 98–112. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0013>
- Bliuc, A.-M., Casey, G., Bachfischer, A., Goodyear, P. & Ellis, R. A. 2012. Blended learning in vocational education: Teachers' conceptions of blended learning and their approaches to teaching and design. *The Australian Education Researcher* 39, 237–257. <https://doi.org/10.1007/s13384-012-0053-0>
- Brauer, S., Korhonen, A.-M. & Siklander, P. 2019. Online scaffolding in digital open badge-driven learning. *Educational Research* 61 (1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1562953>
- Burchert, J., Hoeve, A. & Kämäräinen, P. 2014. Interactive research on innovations in vocational education and training (VET): Lessons from Dutch and German cases. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 1 (2), 143–160. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.1.2.4>
- Callan, V. J., Johnston, M. A. & Poulsen, A. L. 2015. How organisations are using blended e-learning to deliver more flexible approaches to trade training. *Journal of Vocational Education & Training* 67 (3), 294–309. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1050445>
- Can, T. & Şimşek, I. 2018. Fostering foreign language acquisition in young refugees using mobile devices: The YouRNI project experience. *Training, Language and Culture* 2 (3), 29–41. <http://doi.org/10.29366/2018tlc.2.3.2>
- Chang, C.-C., Shu, K.-M., Liang, C., Tseng, J.-T. & Hsu, Y.-S. 2014. Is blended e-learning as measured by an achievement test and self-assessment better than traditional classroom learning for vocational high school students? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 15 (2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1708>
- Chen, Y.-C., Tsui, P.-L. & Lee, C.-S. 2021. Is mathematics required for cooking? An interdisciplinary approach to integrating computational thinking in a culinary and restaurant management course. *Mathematics* 9 (18). <https://doi.org/10.3390/math9182219>
- Chumbley, S. B. 2016. The impact of career and technology education program. *SAGE Open* 6 (4). <https://doi.org/10.1177/2158244016678036>
- Cigdem, H. & Ozturk, M. 2016. Factors affecting students' behavioral intention to use LMS at a Turkish post-secondary vocational school. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 17 (3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2253>
- Cigdem, H. & Topcu, A. 2015. Predictors of instructors' behavioral intention to use learning management system: A Turkish vocational college example. *Computers in Human Behavior* 52, 22–28. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.049>
- Demir, Ü. 2020. An examination of the impact of game-based geometric shapes education software usage on the education of students with intellectual disabilities. *ECNU Review of Education* 5 (4), 761–783. <https://doi.org/10.1177/2096531120940721>
- Dewi, K. C., Ciptayani, P. I., Surjono, H. D. & Priyanto. 2018. Modeling vocational blended learning based on digital learning now framework. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 17 (2). <http://www.tojet.net/articles/v17i2/1729.pdf>. (Luettu 8.5.2023.)
- El Hajji, M., El Bouzaidi, R. D., Douzi, H. & Khouya, E. H. 2016. New blended learning strategy based on flipped-learning for vocational work-linked training. *Journal of Education and Practice* 7 (36). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126478>. (Luettu 8.5.2023.)
- Githens, R. P., Sauer, T. M., Crawford, F. L., Cumberland, D. M. & Wilson, K. B. 2014. Online workforce development in community colleges: Connection with community, institutional, and governance factors. *Community College Review* 42 (4), 283–306. <https://doi.org/10.1177/0091552114534724>
- Hinojo-Lucena, F.-J., Trujillo-Torres, J.-M., Marín-Marín, J.-A. & Rodríguez-Jiménez, C. 2020. B-learning in basic vocational training students for the development of the module of applied sciences I. *Mathematics* 8 (7). <https://doi.org/10.3390/math8071102>
- Hobley, J. 2021. Cultivating learners who 'think like vocational professionals': Signature pedagogies, technology and vocational learning. *Research in Post-Compulsory Education* 26 (1), 38–58. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1873407>
- Hämäläinen, R. & Cattaneo, A. 2015. New TEL environments for vocational education – teacher's instructional perspective. *Vocations and Learning* 8 (2), 135–157. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9128-1>
- Iloh, C. 2019. Does distance education go the distance for adult learners? Evidence from qualitative study at an American community college. *Journal of Adult and Continuing Education* 25 (2), 217–233. <https://doi.org/10.1177/1477971418785384>
- Im, T. 2021. Online and blended learning in vocational training institutions in South Korea. *Knowledge Man-*

- agement and E-learning 13 (2), 194–208. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2021.13.011>
- Jonker, H., März, V. & Voogt, J. 2018. Teacher educators' professional identity under construction: The transition from teaching face-to-face to a blended curriculum. *Teaching and Teacher Education* 71, 120–133. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.016>
- Jonker, H., März, V. & Voogt, J. 2020. Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Education Technology* 36 (1), 68–84. <https://doi.org/10.14742/ajet.4926>
- Joshi, M. S. 2021. Holistic design of online degree programmes in higher education – a case study from Finland. *International Journal of Educational Management* 36 (1), 32–48. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2020-0588>
- Khan, S. H. 2015. Emerging conceptions of ICT-enhanced teaching: Australian TAFE context. *Instructional Science* 43 (6), 683–708. <https://www.jstor.org/stable/26303098>. (Luettu 8.5.2023.)
- Khan, S. H., Bibi, S. & Hasan, M. 2016. Australian technical teachers' experiences of technology integration in teaching. *SAGE Open* 6 (3). <https://doi.org/10.1177/2158244016663609>
- Knauf, H. 2016. Reading, listening and feeling: Audio feedback as a component of an inclusive learning culture at universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (3), 442–449. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1021664>
- Korhonen, A.-M., Ruhalahti, S., Lakkala, M. & Veermans, M. 2020. Vocational students and teachers' self-reported experiences in creating e-portfolios. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 7 (3), 278–301. <https://doi.org/10.13152/IJRVE.7.3.2>
- Korkealehto, K. 2022. University of applied sciences students' perceptions on engagement and spoken interaction in blended learning language studies. *Helsinki Studies in Education* 130. *Helsingin yliopisto*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7803-9>
- Lai, T.-L., Lin, F. T. & Yueh, H.-P. 2020. The effectiveness of team-based flipped learning on a vocational high school economics classroom. *Interactive Learning Environments* 28 (1), 130–141. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1528284>
- Lambert, S. R. 2019. Six critical dimensions: A model for widening participation in open, online and blended programs. *Australasian Journal of Educational Technology* 35 (6), 161–182. <https://doi.org/10.14742/ajet.5683>
- Lombardi, A. R., Izzo, M. V., Rifienbark, G. G., Murray, A., Buck, A., Monahan, J. & Gelbar, N. 2017. The impact of an online transition curriculum on secondary student reading: A multilevel examination. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals* 40 (1), 15–24. <https://doi.org/10.1177/2165143416681287>
- Lytvyn, A., Lytvyn, V., Rudenko, L., Pelekh, Y., Didenko, O., Muszkieta, R. & Żukow, W. 2020. Informatization of technical vocational schools: Theoretical foundations and practical approaches. *Education and Information Technologies* 25, 583–609. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09966-4>
- Mielikäinen, M. 2021. Towards blended learning: Stakeholders' perspectives on a project-based integrated curriculum in ICT engineering education. *Industry and Higher Education* 36 (1), 74–85. <https://doi.org/10.1177/0950422221994471>
- Minhas, W., White, T., Daleure, G., Solovieva, N. & Hanfy, H. 2021. Establishing an effective blended learning model: Teacher perceptions from the United Arab Emirates. *SAGE Open* 11 (4). <https://doi.org/10.1177/21582440211061538>
- Moreira Bastos, S., Costa Oliveira, H. & Caggiano, V. 2021. Hybrid model in accounting education: The experience of management simulation course. *Cypriot Journal of Educational Science* 16 (5), 2402–2411. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6345>
- Nore, H. 2015. Re-contextualizing vocational didactics in Norwegian vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2 (3), 182–194. <https://doi.org/10.13152/IJRVE.2.3.4>
- Orji, C. T., Anaele, E. A. O., Odelewe, C. J., Kanu, C. C. & Chukwuone, C. A. 2021. A critical view on blended learning improvement strategies in post-COVID 19. *IETE Journal of Education* 62 (2), 80–88. <https://doi.org/10.1080/09747338.2021.1967206>
- Osei-Tutu, E. M. 2021. Improving equity in tertiary Education in Ghana. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education* 10, 21–38. <https://www.ojed.org/index.php/jise/issue/view/141>. (Luettu 8.5.2023.)
- Peres, P., Lima, L. & Lima, V. 2014. B-learning quality: Dimensions, criteria and pedagogical approach. *European Journal of Open, Distance and E-Learning* 17 (1), 56–75. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2014-0004>
- Polat, Z. & Ekren, N. 2020. Remote laboratory trends for distance vocational training (D-VET): A real-time lighting application. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*. <https://doi.org/10.1177/0020720920926679>
- Reich, A., Rooney, D. & Lizier, A. L. 2021. Using technology integration frameworks in vocational education and training. *International Journal of Training Research* 19 (2), 93–106. <https://doi.org/10.1080/14480220.2020.1864447>
- Safford, K. & Stinton, J. 2016. Barriers to blended digital distance vocational learning for non-traditional students. *British Journal of Educational Technology* 4 (1), 135–150. <https://doi.org/10.1111/bjet.12222>
- Salonen, A. O., Tapani, A. & Suhonen, S. 2021. Student online activity in blended learning: A learning analytics perspective of professional teacher education studies in Finland. *Sage Open* 11 (4). <https://doi.org/10.1177/21582440211056612>
- Singh, J., Steele, K. & Singh, L. 2021. Combining the best of online and face to face learning: Hybrid and blended learning approach for covid-19, post vaccine & post-pandemic

- world. *Journal of Educational Technology Systems* 50 (2), 140–171. <https://doi.org/10.1177/00472395211047865>
- Stadelmann, T., Keuzenkamp, J., Grabner, H. & Würsch, C. 2021. The AI-atlas: Didactics for teaching AI and machine learning on-site, online, and hybrid. *Education Sciences* 11 (7). <https://doi.org/10.3390/educsci11070318>
- Söllner, M., Bitzer, P., Janson, A. & Leimeister, J. M. 2018. Process is king: Evaluating the performance of technology-mediated learning in vocational software training. *Journal of Information Technology* 33 (3), 233–253. <https://doi.org/10.1057/s41265-017-0046-6>
- Ulzheimer, L., Kanzinger, A., Ziegler, A., Martin, B., Zender, J., Römhild, A. & Leyhe, C. 2021. Barriers in times of digital teaching and learning – a German case study: Challenges and recommendations for action. *Journal of Interactive Media in Education* 1 (13), 1–14. <https://doi.org/10.5334/jime.638>
- VanLeeuwen, C. A., Veletsianos, G., Belikov, O. & Johnson, N. 2020. Institutional perspectives of faculty development for digital education in Canada. *Canadian Journal of Learning and Technology* 46 (2). <https://doi.org/10.21432/cjlt27944>
- Veletsianos, G., VanLeeuwen, C. A., Belikov, O. & Johnson, N. 2021. An analysis of digital education in Canada in 2017–2019. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 22 (2), 102–117. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5108>
- Villalba, M. T., Castillo, G. & Redondo-Duarte, S. 2018. Factors with influence on the adoption of the flipped classroom model in technical and vocational education. *Journal of Information Technology Education* 17, 441–469. <http://www.jite.org/documents/Vol17/JITEv17ResearchP441-469Villalba4745.pdf>. (Luettu 8.5.2023.)
- Vlasta, V. & Vlatka, I. 2020. Case study of a student with disabilities in a vocational school during the period of online virtual classes due to Covid-19. *World Journal of Education* 10 (4), 115–123. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n4p115>
- Wang, Y. & Han, X. 2017. Institutional roles in blended learning implementation: A case study of vocational education in China. *International Journal of Technology in Teaching and Learning* 13 (1), 16–32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211997.pdf>. (Luettu 8.5.2023.)
- Wu, R. 2019. The effectiveness of MALT on vocational college English teaching. *Journal of Language Teaching and Research* 10 (3), 641–647. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1003.28>
- Yang, Y.-F. 2016. Self-directed learning to develop autonomy in an online ESP community. *Interactive Learning Environments* 24 (7), 1629–1646. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1041402>
- Yang, Y.-T. C. 2015. Virtual CEOs: A blended approach to digital gaming for enhancing higher order thinking and academic achievement among vocational high school students. *Computers and Education* 81, 281–295. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.004>
- Yorganci, S. 2020. Implementing flipped learning approach based on ‘first principles of instruction’ in mathematics courses. *Journal of Computer Assisted Learning* 36 (5), 763–779. <https://doi.org/10.1111/jcal.12448>

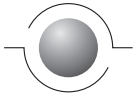
Muut lähteet

- Alkio, O. 1983. Monimuoto-opetuksen mahdollisuudet. *Aikuiskasvatus* 3 (3), 112–113. <https://doi.org/10.33336/aik.96296>
- Fink, A. 2005. *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämurtonen, J., Rumpu, N., Seppälä, H. Venäläinen, S. & Åkerlund, C. 2021. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenveto ja suositukset. Julkaisu 8:2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Hakala, K., Eskola, S. & Mäkinen, M. (toim.) 2020. *Puheenvuoroja vaativasta erityisestä tuesta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-592-0>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Karusaari, R. 2020. *Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa*. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 273. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-189-7>
- KARVI. 2020. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Osa I: Kansallisen arvioinnin taustaraportti, synteesi ja tilanearvio valmiiden aineistojen pohjalta. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/03/KARVI_2020.pdf. (Luettu 8.5.2023.)
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017. 531/1.1.2018.
- Lakkala, S., Galkienė, A., Navaitienė, J., Cierpiałowska, T., Tomecek, S. & Uusiautti, S. 2021. Teachers supporting students in collaborative ways – an analysis of collaborative work creating supportive learning environments for every student in a school: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability* 13 (5). <https://doi.org/10.3390/su13052804>
- Liimatainen, L., Pirkola, S. & Hopia, H. 2008. Sulautuva opetus asiantuntijuuden kehittämisessä. *Aikuiskasvatus* 28 (1), 55–63. <https://doi.org/10.33336/aik.93801>
- Mayring, P. 2014. *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-395173>
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. 2020.

- Conceptual framework of teaching quality: A multidimensional adapted process model of teaching. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Niemi, A.-M. 2014. Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa. *Kasvatus* 45 (4), 349–363.
- OAJ. 2022. OAJ ohjeistaa – etä- ja lähiopetuksen samanaikainen järjestäminen sekä lähiopetuksen suoratoisto. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/oaj-ohjeistaa--eta--ja-lahiopetuksen-samanaikainen-jarjestaminen-seka-lahiopetuksen-suoratoisto/>. (Luettu 12.4.2022.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja – opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. <https://okm.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutus+kehitt%C3%A4misen+suuntaviivoja++Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia>. (Luettu 13.4.2022.)
- Raudasoja, A. 2021. Inklusiivinen ammatillinen koulutus. Teoksessa A. Raudasoja (toim.) *Ammatilliset opettajat tulevaisuuden rakentajina*. HAMKin e-julkaisuja 4/2021. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-834-3>
- Raudasoja, A. & Kaitala, P. 2019. Ammatillisen koulutuksen opettajan osaamisvaatimukset. HAMK Unlimited Journal. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020111390338>
- Ryökkönen, S. & Raudasoja, A. 2022. Finnish VET representatives' interpretations of inclusion. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 12 (3), 1–19. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.221231>
- Spratt, J. & Florian, L. 2015. Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education* 49, 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. & Curcher, M. 2020. Post-covid-19 education and education technology 'solutionism': A seller's market. *Postdigital Science and Education* 2, 863–878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Teräs, H. & Teräs, M. (toim.) 2020. Covid-19 ja ammattikorkeakoulu: Etäopetukseen hyppääminen ja sen vaikutuksia opetukseen ja oppimiseen nyt ja tulevaisuudessa. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 122. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7266-44-1>
- Tjernberg, C. & Heimdahl Mattson, E. 2014. Inclusion in practice: A matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education* 29 (2), 247–256. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891336>
- TUNI LTC. 2022. Hybridiopetus. <https://www.tuni.fi/tlc/hybridiopetus/>. (Luettu 15.3.2022.)

Saapunut toimitukseen: 15.4.2022

Hyväksytty julkaistavaksi: 23.3.2023



ARI HAASIO – ELISA KANNASTO

Koronapandemia-ajan vaikutukset työhön ammattikorkeakoulussa

Kun ammattikorkeakoulujen ovat sulkeutuivat konkreettisesti koronapandemian poikkeusolojen aiheuttamana 18.3.2020, suurimmalle osalle opetushenkilökunnasta kyse oli täysin uudesta tilanteesta. Olimme itse asiassa kokonaan uuden aikakauden kynnyksellä. Osa tämän kolumnin näkemyksistä onkin yleistettävissä ammattikorkeakoulun henkilökuntaa koskeviksi pandemia-aikaa käsittelevässä tutkimusprojektissamme tekemiemme haastatteluiden ja kyselyjen perusteella.

Läheskään kaikki opettajat eivät olleet aiemmin opettaneet kokonaan verkossa järjestettäviä kursseja. Vaikka Moodle oli oppimisympäristönä kaikille tuttu, muutamilla opettajilla sen käyttö rajoittui aineistojen tallentamiseen tai tehtävien palautuskansioiden alustana. Osalle henkilöstöstä esimerkiksi bloggaaminen, opetusvideoiden teko ja muut vastaavat verkko-opetuksen menetelmät olivat täysin vieraita. Oma organisaatiomme, Seinäjoen ammattikorkeakoulu, oli onneksi jo ennen pandemiaa panostanut digitukeen niin pedagogisesti kuin didaktisestikin, mikä helpotti meidän ja kollegojemme verkkoon siirtymistä.

Muutamat opettajat kokivat kuitenkin tilanteen hyvin raskaana. Esimerkiksi työmäärä kasvoi merkittävästi, kun luentototeutuksia täytyi nopeasti muuntaa verkkototeutuksiksi. Lisäksi työskenteleminen yksin, erossa työyhteisöstä, saattoi olla haasteellista.

Muutamat opinnäytetöiden tekijät katosivat jonnekin. Ohjausta annettiin Teamsin välityksellä, mutta osaan opiskelijoista ei saanut minkäänlaista yhteyttä. Ryhmien aktivointi verkko-opetuksessa saattoi olla haasteellisempää kuin perinteisessä luokkatyöskentelyssä. Vuorovaikutuksen ylläpito aiheutti välillä ongelmia: vaikka opiskelija oli kirjautunut Teamsiin, hän teki joskus jotain aivan muuta kuin opiskeli.

Uusi ja yllättävä koetaan tunnetusti usein uhkaksi. Toki uusi ja vieras tilanne aiheuttaa kysymyksiä, epävarmuuttakin, mutta sen voi nähdä myös mahdollisuutena. Monille etätyö lisäsi työn mielekkyyttä. Pitkät työmatkat jäivät lisäksi pois, ja työaika pystyi järjestämään joustavammin.

Pandemia-aika muutti myös pysyvämmiin työskentelytapoja. Verkkokurssit ovat jonkin verran lisääntyneet, ja opintojen suoritustavat ovat näin muuttuneet joustavimmiksi. Etätyön määrä on kasvanut. Niin ikään suurin osa kouksista on siirtynyt pidettäväksi verkossa tai hybridimuotoisesti.

Erilaisten välineiden sekä verkkopedagogiikan tuntemus kehittyivät selkeästi. Verkko on alettu nähdä mielekkäänä ympäristönä opettaa, esimerkiksi ajasta ja paikasta riippumattoman opetuksen järjestämisen ansiosta. Opiskelijoille joustavuutta lisännyt hybridiopeutus oli opetusmenetelmistä haastavin sekä opettajalle

että opetusryhmälle. Kun osa opiskelijoista oli luokkahuoneessa ja osa taas verkossa, ei kumpaakaan ryhmää pystynyt huomioimaan täysipainoisesti.

On perusteltua sanoa, että koronapandemia toi oppilaitoksiin uuden normaalin, joka jatkossa haastaa opetusalaan. Vaikka syksyllä 2022

palattiin lähiopetukseen, verkko-opetuksen määrä on lisääntynyt, mutta samalla myös opiskelijoiden vaatimukset sille ovat kasvaneet. Opettajien pedagogiset taidot ovat kehittyneet ja työskentelymenetelmät uudistuneet. Koronapandemian opetuksena on, että vastoinkäymiset ovat voitettavissa. Niiden avulla voi myös oppia uutta ja kehittää omaa osaamistaan.



Kasvatus 2023 Vol. 54 The Finnish Journal of Education

Tuominen, Heta – Hirvonen, Riikka – Juntunen, Henriikka – Viljaranta, Jaana – Niemivirta, Markku. 2023. Strivings and concerns during the COVID-19 pandemic: Perfectionistic tendencies as predictors of study stress and coping. The Finnish Journal of Education 54, 5–22.

We investigate university students' (N=737) stress, coping strategies, and recovery after the transition to remote teaching due to the COVID-19 pandemic. Furthermore, we examine how students' differential emphasis on perfectionistic strivings and concerns (perfectionistic profiles) link with these. The students filled in online questionnaires in May-June 2020. On average, the students reported more challenge stress than hindrance stress. The most typical coping strategies were acceptance and positive framing, while seeking others' support was the least typical. However, these varied somewhat in relation to the four perfectionistic groups that we identified: the ambitious (36 %), the perfectionists (25 %), the non-perfectionists (24 %), and the concerned (15 %). The highest stress levels were reported by the perfectionists and the concerned. The ambitious and perfectionists favoured active coping and planning. The perfectionists reported inferior recovery. Our findings suggest students' differential emphasis on their goals and related concerns to be linked with their stress experiences during the pandemic. Particularly the combination of high strivings and concerns seems to threaten well-being. Universities should pay attention to the kind of support offered to students in setting goals, tackling personal performance, and coping.

Descriptors: coping strategies, COVID-19, higher education, perfectionism, person-oriented approach, remote learning, stress

Näykki, Piia – Nousiainen, Tuula – Ahlström, Emilia – Innanen, Hely – Martin, Anne – Kainulainen, Johanna – Mäkinen, Tommi. 2023. Pre-service teachers' experiences of online learning during the COVID-19 pandemic – what challenges and encourages? The Finnish Journal of Education 54, 23–39.

This study examines pre-service teachers' experiences of stress and stress-mitigating resources during the remote learning period of the COVID-19 pandemic. The data were collected in January 2022 using an online questionnaire (N=76). Most of the respondents (74 %) were second-year students who had been studying mainly remotely due to the pandemic. The results of this mixed-methods study indicated that the pre-service teachers had experienced stress, i.e., exhaustion and anxiety. Women experienced more anxiety and exhaustion than men. When examining associations between different factors related to the stress and resources, we found that time and study environment management as well as effort regulation correlated moderately with the different dimensions of study engagement. The qualitative analysis of the students' open-ended responses shed more light on aspects that caused stress for the pre-service teachers but also on factors that were perceived as resources during the remote studies. Teacher education can play an important

role supporting pre-service teachers in strengthening their resources and offering opportunities for building communities, active participation and informal encounters.

Descriptors: COVID-19, remote learning, resource management, stress, study engagement, teacher education

Perämäki, Riikka – Kuosmanen, Anni – Tuhkala, Ari. 2023. University student engagement during the COVID-19 pandemic: A comparison between student parents and students without children. *The Finnish Journal of Education* 54, 40–55.

In the spring of 2020, universities had to adapt to the COVID-19 pandemic and organise teaching and learning online. This radical change in study conditions, as well as the prolonged pandemic, caused concerns regarding students' wellbeing and study progression. We examine university student engagement among students who are parents and those without children. We designed an online survey based on the University Student Engagement Inventory (USEI) questionnaire. The questionnaire measured engagement in three different dimensions: cognitive, emotional, and behavioural. The data contained 392 answers (students in the University of Jyväskylä of which 44 had children and 348 not). We found that emotional engagement was higher among the students with children than without, age and starting year of studies affected positively to the study engagement and higher emotional engagement predicted lower intention to suspend studies either temporarily or permanently. These results emphasise the university staff's ability to provide students with emotional support during crises.

Descriptors: COVID-19, factor analysis, structural equation model, student engagement, student parents, students without children

Inkinen, Alina – Kosunen, Sonja. 2023. Towards the unknown under the exceptional circumstances: A discursive analysis on applying to higher education in 2020. *The Finnish Journal of Education* 54, 56–73.

This article explores the educational transition from general upper secondary education to higher education during exceptional circumstances and in the context of the Finnish student selection reform, which came to an end in the spring of 2020. This period was marked by the COVID-19 pandemic, which led to an exceptional societal circumstance. The data consisted of 65 essays that were written by higher education applicants, and they were analysed using critical discourse analysis. Five discourses were constructed: the prediction discourse, the failed strategy discourse, the correction discourse, the narrowing of opportunities discourse, and the enabling discourse. The first three discourses are constructed in relation to the higher education admission reform, while the latter two are constructed in relation to the exceptional circumstances of the pandemic. The interaction between these discourses shapes the positions of different applicants in the competition for higher education places. The findings indicate that the higher education admission reform and the exceptional circumstances together have led to unexpected outcomes in higher education student admission for almost all of the applicants in this data. These findings contribute to our interpretation of the complex relationship between educational policies, social contexts, and individual experiences of educational transitions.

Descriptors: admission reform, COVID-19, discursive analysis, education politics, educational transitions, higher education, student selection

Jokila, Suvi – Filippou, Kalypso – Jolkkonen, Anna. 2023. Responsibility and freedom: International university students re-arranging their everyday lives at the beginning of the COVID-19 pandemic. *The Finnish Journal of Education* 54, 74–87.

In this article, we examine international students' experiences of everyday life after the closure of university facilities at the beginning of the COVID-19 pandemic in spring 2020. Students'

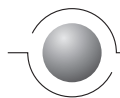
experiences were approached from a sociomaterial standpoint analyzing the entanglements in their studies. We conducted 33 semi-structured interviews with international students who were studying at Finnish universities in spring 2020. The data were analyzed with concept maps. Changes in temporality, materiality and spatiality were emphasized in the international students' study experiences. These changes produced new kinds of space-time entanglement. The changes contributed to the increase in responsibility and freedom in the planning of their everyday life and studies. The COVID-19 pandemic brought into surface a variety of temporal and spatial realities of the studies.

Descriptors: COVID-19, entanglement, international student, sociomaterial, study, university

Hakala, Katariina – Raudasoja, Ida-Maria – Raudasoja, Anu – Lakkala, Suvi – Pirttimaa, Raija – Kiuru, Eerika. 2023. Hybrid vocational teaching in the light of inclusive pedagogy and teacher competence in the age of COVID-19. *The Finnish Journal of Education* 54, 88–102.

The development of vocational education and training (VET) practices has been accelerated by the COVID-19 pandemic, and novel digital solutions have been found. According to the value basis of inclusive education, each learner's skills and strengths are the starting point of teaching. In this qualitative literature review we analyze how inclusive hybrid teaching, i.e. the combination of remote and contact teaching, can be successfully implemented inclusively and what kind of teacher competence is required. The aim is to produce knowledge on how to develop inclusive hybrid teaching. 57 research articles were analyzed in order to answer the following questions: 1) What kind of hybrid pedagogical practices have been used during the last ten years in VET for different student groups? 2) How is inclusive pedagogy realized in these practices? 3) What kind of teacher competence is needed in inclusive hybrid pedagogical practices? Elements of multimodal hybrid teaching that combines distant and contact teaching, digital applications, and virtual learning environments were found in the analysis. In VET, the inclusive hybrid teaching practices are based on learner skills, working life orientation and the students' equal opportunities for active participation. Inclusive hybrid teaching demands pedagogical leadership, wide collaboration and coordination of work among the school professionals.

Descriptors: COVID-19, flipped learning, hybrid learning, hybrid pedagogy, inclusion, multimodal learning, vocational education, vocational higher education



Kirjoittajat

TÄSSÄ NUMEROSSA KIRJOITTAVAT

AHLSTRÖM, EMILIA, yliopistonopettaja
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
emilia.i.ahlstrom@jyu.fi

FILIPPOU, KALYPSO, yliopistonlehtori
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
kalypso.filippou@utu.fi

HAASIO, ARI, yliopettaja
Seinäjoen ammattikorkeakoulu
ari.haasio@seamk.fi

HAKALA, KATARIINA, dosentti
ammattillinen opettajankoulutus, Tampereen ammattikorkeakoulu
katariina.hakala@tuni.fi

HEIKKILÄ, MIRVA, erikoistutkija
opettajankoulutuslaitos ja Oppimisen ja opetuksen tutkimuskeskus CERLI, Turun yliopisto
mirva.heikkila@utu.fi

HIRVONEN, RIIKKA, yliopistotutkija
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
riikka.hirvonen@uef.fi

INKINEN, ALINA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto
alina.inkinen@helsinki.fi

INNANEN, HELY, yliopistonopettaja
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
hely.innanen@jyu.fi

JOKILA, SUVI, tutkijatohtori
kasvatustieteiden laitos Turun yliopisto
suvi.jokila@utu.fi

JOLKKONEN, ANNA, tutkimusavustaja
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto
anna.m.jolkkonen@utu.fi

JUNTUNEN, HENRIKKA, väitöskirjatutkija
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto ja
kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
henriikka.juntunen@uef.fi

KANNASTO, ELISA, lehtori
Seinäjoen ammattikorkeakoulu
elisa.kannasto@seamk.fi

KAINULAINEN, JOHANNA, yliopistonopettaja
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
johanna.kainulainen@jyu.fi

KIURU, EERIKA, tietoasiantuntija
Hämeen ammattikorkeakoulu
eerika.kiuru@hamk.fi

KOSUNEN, SONJA, apulaisprofessori
kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto
sonja.kosunen@helsinki.fi

KUOSMANEN, ANNI, kasvatustieteen maisteriopiskelija
kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto
anni.k.m.kuosmanen@student.jyu.fi

LAKKALA, SUVI, dosentti
kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto
suv.lakkala@ulapland.fi

MARTIN, ANNE, tutkijatohtori
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
anne.martin@jyu.fi

MÄKINEN, TOMMI, yliopistonopettaja
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
tommi.u.makinen@jyu.fi

NIEMIVIRTA, MARKKU, professori
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
markku.niemivirta@uef.fi

NOUSIAINEN, TUULA, yliopiston-opettaja
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
tuula.j.nousiainen@jyu.fi

NÄYKKI, PIIA, apulaisprofessori
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
piia.t.naykki@jyu.fi

PERÄMÄKI, RIIKKA, kasvatustieteen maisteriopiskelija
kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto
riikka.m.peramaki@student.jyu.fi

PIRTTIMAA, RAIJA, dosentti
kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto
raija.pirttimaa@jyu.fi

PYHÄLTÖ, KIRSI, professori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
kirsi.pyhalto@helsinki.fi

RAUDASOJA, ANU, koulutuspäällikkö
Hämeen ammattikorkeakoulu
anu.raudasoja@hamk.fi

RAUDASOJA, IDA-MARIA, tutkimusharjoittelija
Hämeen ammattikorkeakoulu
ida-maria.raudasoja@omnia.fi

TUHKALA, ARI, yliopistonlehtori
kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto
ari.s.tuhkala@jyu.fi

TUOMINEN, HETA, akatemiutkija
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
heta.tuominen@uef.fi

VILJARANTA, JAANA, professori
kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto
jaana.viljaranta@uef.fi