

# Korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin haasteet pandemia-ajan etäopiskelussa

31.7.2023

*tags:* etäopiskelu, hyvinvointi, korkeakouluopiskelijat, opintoihin kiinnittyminen

*Vesa Korhonen, yliopistonlehtori/tutkimusjohtaja, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto*

**vesa.korhonen@tuni.fi (mailto:vesa.korhonen@tuni.fi)**

*Hannu Pesonen, tohtorikoulutettava, tietotekniikan laitos, Aalto-yliopisto*

**hannu.pesonen@aalto.fi (mailto:hannu.pesonen@aalto.fi)**

*Elina Ketonen, yliopistonlehtori, Yliopistopedagogiikan keskus, kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto*

**elina.e.ketonen@helsinki.fi (mailto:elina.e.ketonen@helsinki.fi)**

*Sanna Hangelin, opiskeluhyvinvoinnin asiantuntija, Aalto-yliopisto*

**sanna.hangelin@aalto.fi (mailto:sanna.hangelin@aalto.fi)**

*Mikko Inkinen, opintopsykologi/psykologiryhmän esihenkilö, Aalto-yliopisto*

**mikko.inkinen@aalto.fi (mailto:mikko.inkinen@aalto.fi)**

*Auli Toom, professori, Yliopistopedagogiikan keskus, kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto*

**auli.toom@helsinki.fi (mailto:auli.toom@helsinki.fi)**



## TIETEELLISIÄ ARTIKKELEITA

([https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/yp-osastotunnus-tieteellisia-artikkeleita\\_page\\_012-1.png](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/yp-osastotunnus-tieteellisia-artikkeleita_page_012-1.png))



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

([https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/tsv-](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/tsv-vertaisarvioitu-tunnus.png)

[vertaisarvioitu-tunnus.png](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/tsv-vertaisarvioitu-tunnus.png))

## Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Aalto-yliopiston kandi- ja maisterivaiheen opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin tilannetta ja mahdollisia yhteyksiä positiivisiin ja negatiivisiin opiskelukokemuksiin poikkeusolosuhteissa pandemia-ajan etäopiskelussa. Alkuvuonna 2021 Aalto-yliopistossa 1 664 opiskelijalta saadun AllWell?-opiskelijakyselyn avokysymysten vastaukset muodostivat tässä tutkimuksessa hyödynnetyn laadullisen tutkimusaineiston.

Opiskelijoiden kuvaamien kokemusten perusteella monet opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin ongelmat korostuivat laajamittaisessa etäopiskeluun ja verkkokursseihin siirtymisessä, ja sosiaalinen eristäytyneisyys tuli näissä kokemuksissa hyvin vahvasti esille. Ongelmat konkretisoituivat erityisesti monissa yksilöllisissä kiinnittymisen osatekijöissä, kuten opintojen merkityksellisyydessä, opiskelun säätelyssä ja hallinnassa tai niissä sosiaalisten suhteiden ja osallistumisen yhteyksissä, jotka liittyivät erityisesti vertaistukeen tai sosiaalisiin yhteyksiin muihin opiskelijoihin. Poikkeusajan opetuksessa ja käytänteissä oli myös myönteisemmin koettuja asioita, kuten esimerkiksi toimivat pedagogiset ratkaisut etäopetustilanteissa.

**Avainsanat:** korkeakouluopiskelijat, opintoihin kiinnittyminen, hyvinvointi, opiskelukokemukset, etäopiskelu

## Abstract

The aim of the study is to examine the state of engagement and well-being of Aalto University's Bachelor's and Master's students, and possible connections to positive and negative study experiences within exceptional circumstances in distance learning during the Covid-19 pandemic. Open answers of the AllWell? student survey data, collected at Aalto University in early 2021 from 1664 students, comprised the qualitative dataset for this study. Based on the experiences described by the students, many problems in engagement and well-being were emphasized during the large-scale transition to distance learning and online courses, and especially social isolation emerged very strongly in these experiences. The problems were concretized particularly in many subjective dimensions of engagement, such as in personal meaning of studies as well as self-regulation and management of studying, or in those occasions of social relations and participation, which were especially related to peer support or social contacts with others. There were also elements that were perceived more positively in teaching and practices, such as well-functioning pedagogical solutions in distance teaching situations.

**Keywords:** undergraduate students, student engagement, well-being, study experiences, distance learning

## Johdanto

Etä- ja verkko-opetus muodostuivat pääasiallisiksi korkeakouluopetuksen toteutuksen muodoksi eri puolilla maailmaa siirryttäessä covid-19-pandemian aiheuttamaan poikkeustilaan, erilaisiin rajoituksiin sekä etätyö- ja opetussuosituksiin (Pelikan, Korlat ym., 2021; Unesco, 2020; Vuorio ym., 2021). Suomessakin siirryttiin poikkeusajan järjestelyihin maaliskuussa 2020 hyvin nopealla tahdilla, ja etäopetussuositus saattoi eri yliopistoissa jatkua aina maaliskuuhun 2022 asti. Vaikka suomalaisissa korkeakouluissa on jo pidempään hyödynnetty digitaalisia välineitä opetuksen ja muiden tehtävien toteuttamisessa, asetti poikkeusajan muutos mittavan pedagogisen haasteen korkeakoulujen opetusyhteisöille (ks. Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Nieminen, Mielityinen & Ilves, 2021). Covid-19-pandemia ja sen mukanaan tuomat sulkutoimet toivat äkillisen muutoksen yliopistojen toimintaan ja opiskelijoiden opiskeluun. Opetus ja ohjaus siirtyivät nopeasti lähes pelkkiin etätoteutuksiin, ja opiskelijoiden arki yksipuolistui pitkälti kotona yksin opiskeluksi. Tämä muutti samalla radikaalisti opintoihin kiinnittymisen ja opiskelijoiden hyvinvoinnin rakentumisen peruspilareita.

Rutiinien täydellinen tai ainakin mittava muuttuminen, sosiaalisen kanssakäymisen supistuminen ja oppimisen tapojen vaihtuminen lisäsivät huolta opiskelijoiden stressin, ahdistuksen sekä psyykkisen hyvinvoinnin tilasta pandemia-aikana (Unesco, 2020). Kyselylomaketutkimusten perusteella yliopisto-opiskelijoiden psykologinen hyvinvointi heikentyi pandemia-aikana (ks. Dodd, Dadaczynski, Okan, McCaffery & Pickles, 2021), ja sosiaalinen eristäytyminen näyttäytyi yhtenä ilmiön voimakkaimmista selittäjistä (Liu ym., 2021). Myös suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden kokeman opiskeluun liittyvän uupumuksen on osoitettu kasvaneen korona-aikana (Salmela-Aro,

Upadyaya, Ronkainen & Hietajärvi, 2022). Samoin erityisesti sosiaalisen yhteenkuuluvuuden puute uupumusta lisäävänä tekijänä näytti voimistuvan pandemian ja etäopiskeluajan jatkuessa (Salmela-Aro ym., 2022). Viimeaikaisten kansainvälisten tutkimusten perusteella korkeakouluopiskelijoiden kokemukset pandemia-ajan nopeasta siirtymisestä etä- ja hybridiopetukseen ovat olleet pääosin negatiivisia (ks. Hutson & Herrell, 2021; Salta, Paschalidou, Tsetseri & Koulougliotis, 2022). Opiskelijat ovat kokeneet kiinnittymisensä heikentyneen ja vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin vaikeutuneen opettajien sekä muiden opiskelijoiden kanssa sosiaalisen eristäytyneisyyden vuoksi. Tämä on aiheuttanut edelleen turhautumista ja hyvinvoinnin ongelmia sekä vaikuttanut haitallisesti motivaatioon ja opintojen mielekkyyteen (Teodorescu, Aivaz & Amalfi, 2022). Onkin siis tarpeen keskittyä tarkastelemaan näitä tekijöitä opiskelijoiden autenttisia opiskelukokemuskuvauksia analysoimalla.

Kattavia aiempia tutkimuksia erityisesti suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden poikkeusajan opiskelukokemuksista on julkaistu toistaiseksi hyvin vähän (ks. Mäki ym., 2021; Juntunen ym., 2022; Peltola, Suorsa & Silvonen, 2021). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Aalto-yliopiston kandi- ja maisterivaiheen opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin tilannetta pandemia-ajan etäopiskelussa opiskelukokemusaineiston avulla. Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnin ja kiinnittymisen välisiä vastavuoroisia yhteyksiä on käsitelty kansainvälisissä tutkimuksissa, mutta suomalaisessa kontekstissa empiirinen ja laajaa laadullista aineistoa hyödyntävä tutkimus aiheesta on vähäistä. Aineistona käytetään alkuvuonna 2021 Aalto-yliopistossa kerätyn AllWell?-opiskelijakyselyaineiston avokysymysten laadullisia vastauksia, joihin vastasi yhteensä 1 664 opiskelijaa. Tämä ainutlaatuisen laaja ja rikas aineisto antoi mahdollisuuden tarkastella korkeakouluopiskelijoiden poikkeusajan koettuja vaikutuksia opintoihin kiinnittymiseen ja hyvinvointiin laajamittaisesti yhden yliopiston kontekstissa. Tutkimus tuo näin merkittävän lisän opiskelijoiden hyvinvoinnin ja kiinnittymisen välisten yhteyksien tutkimiseen korkeakouluopinnoissa nimenomaan poikkeuksellisena pandemia-aikana.

## Opintoihin kiinnittyminen ja yhteisöjen merkitys (etä)opiskelussa

Opintoihin kiinnittymisestä on muodostunut kansainvälisesti laajasti käytetty käsite arvioitaessa opetuksen ja oppimisen laatua korkeakouluissa (Coates, 2007; Kahu 2013; Nygaard, Brand, Bartholomew & Millard, 2013; Trowler, 2010). Erityisesti kiinnittymisen moniulotteinen käsitteellistäminen on yleistynyt, ja tämä on tuottanut kokonaisvaltaisempia kiinnittymisen tarkastelun tapoja (ks. Bowden, Tickle & Naumann, 2019; Kahu, 2013). Opintoihin kiinnittymisen ja siihen liittyvän kuulumisen tunteen merkitys korostuvat eritoten etäopiskelussa, jossa opiskelijat toimivat virtuaalisessa oppimisympäristössä ilman fyysistä pääsyä kampukselle ja vertaisten luo kasvokkain tapaamisiin (Peacock, Cowan, Irvine & Williams, 2020; Thomas, Herbert & Teräs, 2014). Laajamittaisessa etäopiskeluun siirtymisessä etä- ja verkko-oppimisen tuottamat kielteiset vaikutukset usein korostuvat, koska opiskeluun liittyvät opetus- ja ohjauskontaktit ohenevat. Tämä voi haitata erityisesti sellaisia opiskelijoita, joiden opiskelun ja ajanhallinnan taidot ovat muita heikommalla tasolla (Pham, Hoang, Pham, Thuan & Nguyen, 2021). On esimerkiksi havaintoja siitä, että pandemia-ajan nopea siirtyminen on pakottanut korkeakouluja ja opettajia kiinnittämään enemmän huomiota digitaalisiin välineisiin ja teknologiaan kuin opetuksen ja oppimisen pedagogisiin ja sisällöllisiin tavoitteisiin (Cheong, Filippou, Cheong, Vesty & Arity, 2021) tai siihen, miten kasvokkaista lähiopetusta voidaan sellaisenaan siirtää verkkoalustoille (Mäki ym., 2021). Tämä kaikki voi heikentää opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin.

Wengerin käytäntöyhteisöteorian (1998, 2010) pohjalta kirjoittajaryhmään kuuluvien tutkijoiden (Korhonen, 2014; Korhonen & Toom, 2017) jäsentämän kiinnittymisen prosessimallin lähtökohtana on se, että opintoihin kiinnittyminen merkitsee yksilöllisen tiedollisen ja emotionaalisen sitoutumisen ohella myös sosiaalisen oppimisen ja osallistumisen mahdollisuuksia, jotka liittyvät opiskeluun vaikuttaviin yhteisöihin ja osallistaviin käytäntöihin. Nämä yhteisöt voivat olla opiskelijoiden omia vertaisyhteisöjä tai akateemisia yhteisöjä ja liittyä opetuksen ja oppimisen tilanteisiin sekä

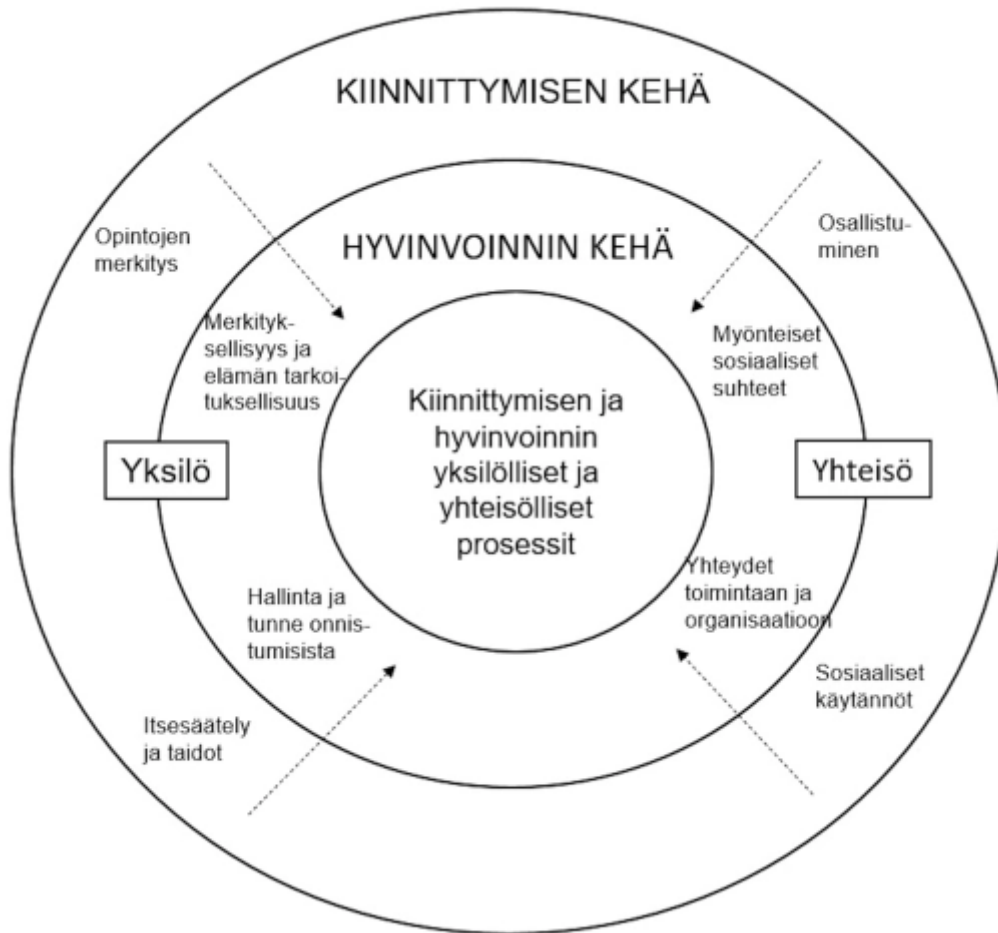
yhteistyömuotoihin. Näin sidokset opiskelijan ja opintoalan välillä voivat vahvistua ja opintojen toteuttaminen sujua haasteellisissakin tilanteissa (Korhonen & Toom, 2017). Kiinnittymisen merkitys tulee selkeimmin esille erilaisissa opiskeluympäristöissä, kun tarkastelussa yhdistetään sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä näkökulmia (Coates, 2007; Masika & Jones, 2016). Wengerin (1998, 2010) käytäntöyhteisön näkökulmaa laajentaen kiinnittymisen perusprosessit opiskelussa kietoutuvat näin neljän keskeisen peruspilarin ympärille: yksilötasolla opintojen henkilökohtaiseen merkitykseen ja itsesäätelyyn sekä yhteisössä toteutuviin sosiaalisiin käytäntöihin ja syvenevään osallistumiseen.

Oppimiskokemuksiin kietoutuva *merkitys* liittyy sekä oman opiskelun ja elämän kokemiseen yleisesti mielekkääksi että siihen, miten omia muutoksessa olevia kykyjä ja mahdollisuuksia jäsennetään (Wenger, 1998). Merkitys on yksilölle kiinnittymisen edellytys ja kuvastaa sitä, miten opiskelija suhteuttaa opiskelua omaan elämänkenttäänsä ja tavoitteisiinsa (Horstmanshof & Zimitat, 2007). Opiskelun ja oppimisen *itsesäätely* toimii puolestaan opintoihin kiinnittymisen välineenä, ja siihen kuuluvat muun muassa taidot säädellä omaa ja yhteisöllistä opiskelua, ajanhallintaa, motivaatiota ja tunteita (Saariaho ym., 2018; Vermunt & Donche, 2017; Winne & Hadwin, 2008). Tämä liittyy myös laajemmin akateemisten taitojen hallintaan (Korhonen, 2014). Etäopiskeluun siirryttäessä opiskelun hallinnan taitojen tarpeellisuus korostuu entisestään, ja opiskelijoilta saattaa puuttua tarvittavia itsesäätelyn taitoja, jolloin olisi opittava uusia (Pelikan, Lüftenegger ym., 2021).

Yhteisössä toteutuvat *sosiaaliset käytännöt* liittyvät jaettuun sosiaalisiin resursseihin ja toiminnan muotoihin (Wenger, 1998), ja nämä puolestaan mahdollistavat kiinnittymisen. Tähän voi etäopiskelussa kuulua yksisuuntaisia opetustilanteita, kuten etäluentoja, luentotallenteita ja itsenäisiä tehtäviä, mutta toisaalta myös ohjattua pienryhmätyöskentelyä ja ryhmissä tehtäviä harjoitustöitä, jotka käytäntöinä luovat osallistumisen ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia (ks. Korhonen, 2014). Erityisesti etäopiskelun ympäristöissä mahdollisuudet vuorovaikutukseen korostuvat kiinnittymistä tukevinä käytäntöinä. Syvenevä *osallistuminen* opintoihin liittyviin yhteisöihin rakentaa kiinnittymistä ja merkitsee erilaisia pidempikestoisia sosiaalisen kuulumisen ja yhdessä toimimisen mahdollisuuksia (Wenger, 1998). On huomattava, että osallistumisen ja osallisuuden kokemukset etäopiskelussakin voivat syntyä sekä varsinaisessa opetuksessa että osallistumisena opiskelijoiden itsensä organisoimiin, opiskelua tukeviin tai muihin sosiaalisiin vertaisyhteisöihin (ks. Korhonen & Toom, 2017). Kasvokkaisten tapaamisten, tilaisuuksien ja vuorovaikutuksen puuttuminen usein kuitenkin heikentää sosiaalisen kuulumisen tunnetta paitsi opiskelijan ja opettajan myös vertaisten välillä (Pelikan, Korlat ym., 2021).

## Kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteydet sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin rakentuminen

Opiskeluun liittyvä hyvinvointi on keskeinen ja erottamaton osa opiskelijoiden yleisempää hyvinvointia. Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia on toistaiseksi tarkasteltu hyvin vähän opintoihin kiinnittymisen yhteydessä, vaikka ne monin tavoin ilmiöinä ja prosesseina sivuavat toisiaan. Vahvan opintoihin kiinnittymisen voidaan katsoa rakentavan hyvinvointia ja päinvastoin (Korhonen & Toom, 2017). Hyvinvointi käsitteenä on yleisesti liitetty ihmisen psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisvaltaiseen kokemukseen (ks. Meriläinen, 2008; Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2008), ja hyvinvoinnin voidaan katsoa muodostuvan monista eri osatekijöistä, ei yksinomaan yksilön fyysisestä toimintakyvystä tai hyvinvoinnista tunnekokemuksena (Anderson, 2017). Kiinnittymisen ja hyvinvoinnin voi siis nähdä toisiinsa vaikuttavina ja toisiaan tukevin prosesseina, sekä opiskelijan omakohtaisina subjektiivisina että yhteisesti jaettuina sosiaalisina kokemuksina. Käsitteellistämisen tukena tässä tutkimuksessa sovelletaan positiivisen psykologian suuntaukseen liittyvää PERMA-mallia (Seligman, 2011) ja psykologista hyvinvointimallia (Ryff, 1989, 2018), jotka avaavat hyvinvointia yksilö- ja yhteisönäkökulmasta. Molemmat mallit koostuvat useammista eri tutkimusaineistoilla validoiduista hyvinvoinnin osatekijöistä ja ulottuvuuksista. Edellä kuvatuista kiinnittymisen yksilöllisistä ja yhteisöllisistä osatekijöistä on tunnistettu edelleen yhteyksiä opiskelijoiden hyvinvoinnin rakentumiseen (ks. kuvio 1). Jäsenitys perustuu aiemmin julkaistuun käsitteelliseen mallinnukseen kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksistä (Korhonen & Toom, 2017).



([https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/korhonen-ym\\_kuvio-1.jpg](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/korhonen-ym_kuvio-1.jpg))

**Kuvio 1.** Kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien mallinnus (Korhonen & Toom, 2017)

Yksilöllisestä hyvinvointinäkökulmasta opintojen merkitykseen kietoutuvat erityisesti *merkityksellisyyden ja elämän tarkoituksellisuuden* kokemukset hyvinvoinnin osa-alueena (ks. kuvio 1). Nämä liittyvät vahvassa kiinnittymisessä opintojen kokemiseen mielekkäiksi suhteessa omaan elämäntilanteeseen ja tavoitteisiin. Merkityksellisyys ja elämän tarkoituksellisuus ovat esillä sekä psykologisessa hyvinvointimallissa (Ryff, 1989, 2018) että Seligmanin (2011) PERMA-mallissa. Oppimisen itsesäätelyn ja opiskelutaitojen näkökulmasta myönteistä hyvinvoinnin kehittymistä kuvaavat puolestaan *hallinta ja tunne onnistumisista*, jotka psykologisen hyvinvointimallin näkökulmasta sekä heijastavat tunnetta autonomiasta ja itsemääräytymisestä että kuvaavat yksilön voimavaroja toimintaympäristönsä ja elämänsä hallitsemiseksi (Ryff, 1989, 2018). Seligmanin (2011) mallissa tähän liittyvät pystyminen ja tavoitteellinen suoriutuminen esimerkiksi asetettujen, omakohtaisiksi koettujen päämäärien mukaisesti.

Kiinnittymisen yhteisöllisestä näkökulmasta korkeakouluopetuksessa toteutuvat käytännöt tuottavat hyvinvoinnin kannalta kysymyksen, millaiset *yhteydet toimintaan ja organisaatioon* opiskelijalla mahdollisesti on (ks. kuvio 1). Käytäntöihin voi katsoa liittyvän omistautumisen ja kiinnittymisen toimintaan, jotka kytkeytyvät erityisesti Seligmanin (2011) hyvinvointimallin ulottuvuuksiin. Alkuperäinen Wengerin (1998) ajatus käytäntöjen merkityksestä korostaa laajemmin sosiaalisia resursseja, joiden avulla ylläpidetään yhteistä kiinnittymistä toimintaan. Osallistuminen yhteisöihin etäopiskelussa herättää edelleen kysymyksen, millaiset *myönteiset sosiaaliset suhteet* opiskelijalla on tässä tilanteessa muihin opiskelijoihin tai opetuksen ja oppimisen yhteisöihin. Psykologisen hyvinvointimallin keskeisiin ulottuvuuksiin kuuluvat positiiviset suhteet muihin (Ryff, 1989, 2018) tarkoittavat aktiivista myönteisten yhteyksien luomista ja ylläpitämistä. Vastaavasti Seligmanin (2011) hyvinvointimallin osa-alueissa positiiviset suhteet muihin luovat tuetuksi ja arvostetuksi tuleminen

kokemuksia. Yhteisö Wengerin (1998, 2010) ajattelussa merkitsee erilaisia sosiaalisia rakenteita ja yhteistyön muotoja, jotka luovat toiminnalle ja osallistumiselle merkityksiä ja edelleen rakentavat kuulumisen tunnetta.

Pandemia on luonut hyvin poikkeukselliset olot opiskelulle niin merkityksellisyyden synnyn, etäopiskelussa tarvittavien opiskelutaitojen kuin opiskeluun liittyviin yhteisöihin osallistumisenkin kannalta. Opiskelijoiden omin sanoin kuvaamat korona-ajan kokemukset tarjoavat tärkeän, ekologisesti validin mahdollisuuden peilata heidän kokemuksiaan sekä hyvinvoinnin että laajemmin opintoihin kiinnittymisen keskeisten osatekijöiden näkökulmasta.

## **Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset**

Tässä tutkimuksessa selvitetään korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia laajamittaisesta etäopiskelusta covid-19-pandemian aikana. Kiinnostus kohdistuu erityisesti opiskelijoiden kokemuksiin hyvinvoinnista (tai pahoinvoinnista) opinnoissa sekä opintoihin kiinnittymisestä näiden kokemusten taustalla. Tutkimuksessa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia etäopiskeluun liittyviä hyvinvointikokemuksia korkeakouluopiskelijat raportoivat kokeneensa covid-19-pandemian aikana?
2. Millaisia kiinnittymisen osatekijöitä voidaan tunnistaa opiskelijoiden raportoimista hyvinvointikokemuksista covid-19-pandemian aikana?

## **Tutkimuksen toteutus**

### *Tutkimuksen konteksti*

Tutkimus toteutettiin Aalto-yliopiston kaikissa kuudessa korkeakoulussa (taide ja suunnittelu, kauppatieteet sekä neljä tekniikan korkeakoulua) alkuvuonna 2021, jota covid-19-pandemia sävytti Aalto-yliopistossa kuten muuallakin Suomessa ja kansainvälisesti. Syksyllä 2020 Aallossa pyrittiin tarjoamaan vielä joitakin opintoja paikan päällä erityisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Lukuvuoden edetessä siirryttiin lähes täysin etäopetukseen. Tutkimuksen kysely toteutettiin helmikuussa 2021, jolloin enää kolme prosenttia Aalto-yliopiston opiskelijoista raportoi opiskelleensa lähiopetuksessa. Myös ohjauspalvelut toimivat tuolloin lähes kokonaan etänä, ja kampuksen itseopiskelutilat olivat pääosin suljettuina. Koronarajoitukset olivat myös heikentäneet opiskelijoiden mahdollisuuksia kokoontua opiskelemaan yhdessä korkeakoulun tilojen ulkopuolella, ja monet kansainväliset opiskelijat tekivät opintojaan ulkomailla.

### *Tutkimusaineisto ja osallistujat*

Tässä tutkimuksessa käytetty laadullinen aineisto on kerätty osana Aalto-yliopistossa vuosittain toteutettavaa AllWell?-opiskelijahyvinvointikyselyä. Kyselyn avulla Aalto-yliopisto seuraa opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opiskelukyvyn tilaa sekä kerää tietoa koulutusohjelmien ja opetuksen kehittämistyön tueksi. Vuonna 2021 kysely toteutettiin helmikuussa. Kysely sisälsi kolme avokysymystä:

- 1) Kuvaile koronatilan vaikutuksia opiskelukokemukseesi.
- 2) Mitä yliopisto, koulusi tai ohjelmasi voisi muuttaa opetuksessa, ohjauksessa ja palveluissa, jotta sinä voisit yliopistossa paremmin?
- 3) Mitä yliopisto, koulusi tai ohjelmasi on jo tehnyt opetuksessa, ohjauksessa ja palveluissa sinun hyvinvointisi tukemiseksi?

Vastaukset näihin kysymyksiin muodostivat tämän tutkimuksen laadullisen aineiston. Lomakkeen kysymykset ohjasivat tarkastelua varsinkin opiskeluun liittyvään hyvinvointiin, joka nähdään tässä tutkimuksessa keskeisenä ja erottamattomana osana opiskelijoiden yleisempää hyvinvointia.

AllWell?-kysely lähetettiin kaikille Aallon toisen vuoden kandidaattiopiskelijoille ja ensimmäisen vuoden maisteriopiskelijoille, joita oli kaikkiaan 3 977. Kohderyhmän opiskelijoista 1 994 eli 50,1 prosenttia vastasi kyselyn määrällisiin kysymyksiin. Opiskelijarekisterin mukaan vastaajista 1 062 eli 53,3 prosenttia oli miehiä. Kaikkien vastaajien iän keskiarvo oli 24 vuotta, keskihajonta 4,8 vuotta ja vaihteluväli 18–70 vuotta. Kaikista vastaajista avoimiin kysymyksiin vastasi 1 664 opiskelijaa eli 41,8 prosenttia. Vastaajat tuottivat kaikkiaan laajan laadullisen aineiston: sanoja koko aineistossa oli 122 876 ja merkkejä ilman välilyöntejä 829 169. AllWell?-aineistonkeruussa noudatetaan tutkimuseettisiä ja opiskelijoiden henkilötietosuojaan liittyviä yhteisiä periaatteita ja ohjeita.

## Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Elo & Kyngäs, 2008), ja analyysissä oli kolme vaihetta. Ensimmäisessä analyysivaiheessa tunnistettiin induktiivisesti opiskelijoiden kuvaamat hyvinvointikokemukset opinnoissa. Keskeistä hyvinvointikokemusten tunnistamisessa oli, että ne liittyivät nimenomaan etäopintoihin ja että opiskelijat kuvasivat niissä hyvinvointiinsa liittyviä tekijöitä. Kokemuksista analysoitiin kokemuksen valenssi (positiivinen tai negatiivinen). Toisessa analyysivaiheessa hyvinvointikokemuksia analysoitiin sisällöllisesti tarkemmin sen selvittämiseksi, minkä asian opiskelijat kuvasivat erityisesti tuottaneen hyvin- tai pahoinvointia opinnoissa. Analyysivaiheen tuloksena muodostettiin aineistolähtöisesti kymmenen sisältöluokkaa, jotka nimesimme kokemuskategorioiksi. Kokemuskategorioiden avulla pyrittiin saamaan autenttinen kuva opiskelijoiden hyvinvoinnista poikkeusoloissa. Kolmannessa analyysivaiheessa aineistolähtöisesti muodostettuja kokemuskategorioita tarkasteltiin teoriaohjaavasti kiinnittymistä ja hyvinvointia yhdistävän mallin neljän kiinnittymisen pääulottuvuuden avulla (ks. kuvio 1; Korhonen & Toom, 2017; soveltaen Ryff, 1989, 2018; Seligman, 2011; Wenger, 1998, 2010). Tämän pohjalta oli mahdollista tarkastella tarkemmin, miten käsitteellinen mallinnus kiinnittymisen neljästä kulmakivestä auttaa jäsentämään poikkeusolojen kokemuksia. Mainintojen kvantifiointi sisältöluokittain auttoi laajan laadullisen aineiston sisällöllisten painopisteiden tulkinnassa ja yleiskuvan hahmottamisessa. Analyysissä oli keskeistä sensitiivisyys opiskelijoiden kokemuksille ainutlaatuisessa poikkeustilanteessa sekä pyrkimys ymmärtää niitä monipuolisesti.

## Tulokset

### *Opiskelijoiden kuvaamat hyvinvointikokemukset*

Opiskelukokemuksia kuvaavasta aineistosta tunnistettiin yhteensä 4 441 hyvinvointikokemukseksi määriteltävää mainintaa. Opiskelijoiden hyvinvointikokemuksiin liittyvistä maininnoista suurin osa ( $f = 3\,281$ , noin 74 %) oli luonteeltaan negatiivisia ja noin neljännes ( $f = 1\,160$ , 26 %) positiivisia. Aineistolähtöinen hyvinvointikokemusten analysointi tuotti kymmenen kokemuskategoriaa. Esittelemme seuraavaksi opiskelijoiden raportoimien hyvinvointikokemusten tulkintaa kokemuskategorioiden avulla (kuvio 2). Pääpaino on kokemuskategorioiden avulla syntyneessä hyvinvoinnin kokonaiskuvan sekä negatiivisten ja positiivisten kokemusten suhteen hahmottamisessa. Kuvion 2 viimeisessä sarakkeessa oleva suhdeluku muodostuu negatiivisten mainintojen määrästä jaettuna positiivisten määrällä, jolloin saadaan suuntaa antava luku negatiivisten mainintojen mahdollisesta painotuksesta. Suhdeluku yksi kuvaa negatiivisten ja positiivisten mainintojen jakautuvan tasan kokemuskategorian sisällä.

Hyvinvointikokemuksia kuvaavat kokemuskategoriat				
	Neg.	Pos.	Yht.	Neg/Pos. suhde
1. Motivaatio ja mielekkyys	370	24	394	15,4
2. Työmäärä	157	25	182	6,3
3. Voimavarat ja opiskelutaidot	365	168	533	2,2
4. Oman opiskelutilan järjestäminen	439	198	637	2,2
5. Opetuksen toteutuskäytänteet	472	431	903	1,1
6. Pedagogiset käytänteet	114	114	228	1,0
7. Opetusvuorovaikutuskokemukset	236	117	353	2,0
8. Oppimista tukeva palaute ja joustavuus	164	69	233	2,4
9. Vertaistuki	417	27	444	15,4
10. Sosiaaliset yhteydet	553	40	593	13,8

([https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/korhonen-ym\\_kuvio2.jpg](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/korhonen-ym_kuvio2.jpg))

**Kuvio 2.** Hyvinvointikokemuksia kuvaavat kokemuskategoriat ja negatiivisten ja positiivisten kokemusten jakautuminen kategorioittain

*Motivaatio ja mielekkyys* kuvaa kokemuskategoriana opiskelun kiinnostavuutta ja mielekkyyttä sekä erityisesti motivaatiota. Painopiste on hyvin selkeästi negatiivisissa kokemuksissa ( $f = 370$ ) positiivisiin ( $f = 24$ ) verrattuna. Monien opiskelijoiden kokemukset opintojen motivaatiosta ja mielekkyystä vaikuttivat heikentyneen tuntuvasti. Etäopiskelu sai muutamat opiskelijat jopa kyseenalaistamaan koko opiskelemisen:

*Ei ole mahdollisuutta pysähtyä pohtimaan opetettavia asioita, vaan opinnot ovat hyvin suorituskeskeisiä – usein varsin mekaanisia tehtäviä pitää palauttaa määrättyssä tahdissa.*

*Olen tilanteen takia menettänyt motivaationi opiskeluun lähes kokonaan ja huomaan luovuttavani helpommin.*

Tämänkaltaisten mainintojen perusteella voi selkeästi tunnistaa merkityksellisyyden ja motivaation heikentyneen: innostuneisuuden ja ilon kadotessa kasvavat innottomuuden, tylsistymisen ja vähäisen tärkeyden kokemukset.

Etäopiskeluun ja tehtäviin liittyvä *työmäärä* sisälsi tuntuvasti enemmän negatiivisia kokemuksia ( $f = 157$ ) positiivisiin ( $f = 25$ ) verrattuna. Negatiiviset kokemukset liittyivät eritoten siihen, että työmäärä vaikutti kasvaneen etäopetuksessa, jopa osittain opettajien tietoisena valintana. Kursseihin kuului paljon palautettavia tehtäviä, ja opiskelijat kokivat ne vaativiksi ja kuormittaviksi. Opiskelijat myös kuvasivat, että osa kurseista on sisällöltään vaikeita, ja osa heistä myönsi joutuneensa kamppailemaan kurssien suorittamisen kanssa. Opiskelijat toivoivat, että opettajat kiinnittäisivät etäopetuksessa huomiota kurssin kokonaistyömäärään:

*Tuntuu että työmäärä on kaikilla kursseilla vain kasvanut etäopiskelun takia. Sen lisäksi etäopiskelu on raskaampaa kuin tavallinen opiskelu... Opetusta pitäisi jotenkin keventää tai joustaa näinä aikoina eikä tehdä siitä raskaampaa opiskelijoille.*

Opiskelijan *voimavarojen ja taitojen* kokemuskategoriassa negatiiviset kokemukseen liittyvät maininnat ( $f = 365$ ) painottuivat enemmän kuin positiiviset maininnat ( $f = 168$ ). Negatiiviset kokemukset liittyvät muun muassa opiskelijan vaikeuksiin tarttua tehtäviin, aikataulutukseen ja ajanhallinnan taitoihin sekä keskittymisen haasteisiin:

*Kotona kuluu jokseenkin enemmän aikaa vitkutteluun kuin kampuksella. Etätenteissä kunnolla keskittyminen on vaikeaa, ja tenttitehtävät tuntuvat hankalammilta kuin mihin on luentosaliteinteissä tottunut.*

Jotkut tosin kertoivat, että itsenäinen työskentely poikkeusoloissa oli päinvastoin sujunut heiltä hyvin, eikä kaikkien keskittyminenkään etätyöskentelyssä ollut kärsinyt.



*Oman opiskelutilan järjestäminen* kuvaa kokemuskategoriana etäopiskeluun liittyviä yksilöllisiä, toiminnallisia ja tilallisia kokemuksia, jotka olivat myös selvästi useammin negatiivisia ( $f = 439$ ) kuin positiivisia ( $f = 198$ ). Opiskelijat kuvasivat oppimista etäopetuksessa haastavammaksi, ja vapaa-aika sekä opiskelu olivat monien mukaan sekoittuneet keskenään. Työergonomia ei kotona ollut paras mahdollinen, ja opiskelijat kokivat oman opiskelutilan järjestämisen haastavaksi:

*...kotoa ei pääse mihinkään, ja kaikki opiskelu tapahtuu kotona.*

*On paljon kuormittuneempi olo opinnoista kuin ennen korona-aikaa.*

Toisaalta oli myös positiivisia opiskelijoiden mainintoja siitä, kuinka etäopiskelu oli lisännyt vapaata aikaa, kun siirtymät kotoa kampukselle eivät enää vieneet aikaa. Jotkut kuvasivat, miten uusi tilanne on helpottanut elämän eri osa-alueiden yhdistämistä:

*...mahdollistanut opintojen, perhe-elämän ja ansiotyön yhdistämisen terveellisen ajankäytön puitteissa.*

Aineistossa on myös opiskelijoita, jotka kertoivat suorittavansa opintojaan kaukana kampukselta sijaitsevalla kotipaikkakunnallaan, ja he ovat olleet tähän mahdollisuuteen tyytyväisiä.

Etäopetuksen *toteutuskäytänteet* sisältää kokemuskategoriana kurssien sisältöön, aikataulutukseen, toteutustapoihin ja odotusten hallintaan liittyviä mainintoja. Toteutuskäytänteisiin liittyi selkeästi eniten mainintoja, ja huomionarvoista tässä on se, että negatiiviset ( $f = 472$ ) ja positiiviset ( $f = 431$ ) maininnat olivat painottuneet muita kokemuskategorioita tasaisemmin. Odotusten hallinta kuvaa, miten he olivat kokeneet kurssista viestimisen ja informoinnin toimivan ja auttavan opintojen suunnittelussa. Opiskelijat pitivät suunnittelun kannalta tärkeänä, että kurssin oppimistavoitteet ja arviointikriteerit olivat selkeät ja läpinäkyvät. Samoin he pitivät tärkeinä kurssien selkeitä aikatauluja, rakennetta, sisältöjä ja tehtäviä pystyäkseen suunnittelemaan opintonsa ja käyttämään aikaansa tehokkaasti. Opiskelijat kokivat myös tärkeäksi, että etäluennoilla pidettiin huolta riittävästä tauoista, sillä etäluennot haastoivat opiskelijan keskittymistä. He korostivat opettajien ymmärtäväistä ja empaattista suhtautumista opiskelijoiden jaksamisen haasteisiin poikkeustilanteessa. Opiskelijat kuvasivat opettajien osanseen muokata kurseja oppimista tukeviksi:

*Oma kokemus on, että kurssit on nykyään suunniteltu paremmin tukemaan oppimista kuin neljä vuotta sitten. Tämä toki riippuu hyvin paljon opettajasta, sillä olen tänä vuonna käynyt myös kaikkein huonoiten järjestetyn kurssini.*

*Pedagogiset käytänteet* -kokemuskategoria kokoaa kiinnittymistä ja hyvinvointia koskevia kokemuksia pedagogisista ratkaisuista etäopetuksessa. Negatiivisia ja positiivisia kokemusmainintoja oli aineistossa yhtä paljon, 114 kumpiakin. Opiskelijoiden hyvinvointikokemukset koostuivat usein toisiinsa tiiviisti linkittyneistä, enemmän tai vähemmän onnistuneista opetuksen käytänteistä. Opiskelijat kokivat esimerkiksi nauhoitettujen luentojen tehneen opiskelusta joustavampaa sekä tukeneen oppimista, kun tallenteita voi pysäyttää muistiinpanojen tekemisen ajaksi tai haastavan sisällön voi katsella uudelleen. Nauhoitetuista luentotallenteista toivottiin pysyvää käytäntöä ja samoin esitettiin toiveita lyhyistä opetusvideoista. Myös muut verkko-oppimateriaalit koettiin hyödyllisiksi. Etäluennot jakoivat mielipiteitä, mutta niistä oli myös positiivisia mainintoja:

*Kurssit on pääsääntöisesti järjestetty erittäin hyvin etämuodossa.*

*Osa luennoista ja laskareista on todella innostavia ja hyvin järjestettyjä!*

Toisaalta jotkut ajattelivat jo pidemmällekin:

*Yliopisto on ottanut huikean loikan toimintatavoissaan eteenpäin... Toivon, että yliopisto ottaa pandemia-ajasta opiksi, ja joustavat kurssimenetelmät ovat käytössä myös jatkossa.*

*Opetusvuorovaikutuskokemukset* -kokemuskategoria käsitti mainintoja vuorovaikutuksen toimimisesta etäopiskelutilanteissa sekä tuen ja ohjauksen saatavuudesta. Tässä painotus oli negatiivisten kokemusten puolella ( $f = 236$ ). Opiskelijoiden positiiviset maininnat ( $f = 117$ ) liittyivät muun muassa ryhmässä oppimisen kokemiseen tehokkaaksi sekä opettajilta saatua tukea ryhmäytymisessä.

Etäopiskelu oli toisaalta vaikeuttanut opiskelijoiden ryhmätöiden tekemistä, sillä yhdessä työskentely etänä saatettiin kokea hankalaksi ja oman ryhmän löytäminen haastavaksi, elleivät kurssikaverit olleet entuudestaan tuttuja. Ryhmätyöskentelyn pulmat olivat heijastuneet erityisesti kurssien koettuun työmäärään ja vastuiden jakautumiseen:

*...ryhmätöiden idea pilalla, koska tehtävät vain jaetaan osiin, joista jokainen tekee osuutensa yksin, seurauksena sillisalaatti.*

Joidenkin mielestä ryhmätöillä oli jopa liikaa painoarvoa etäopiskelussa.

*Oppimista tukeva palaute ja joustavuus* käsitti kokemuskategoriana maininnat sekä palautteen ja arvioinnin merkityksestä oppimiselle että joustavuudesta arviointitapojen tai tehtävien palautusaikojen soveltamisessa etäopetustilanteisiin. Painotus oli negatiivisissa kokemuksissa ( $f = 164$ ) positiivisiin ( $f = 69$ ) verrattuna. Opiskelijat kaipasivat lisää sanallista ja kirjallista palautetta oppimisen tueksi niin yksittäisten tehtävien kuin kurssienkin tasolla. Jotkut eivät pitäneet joillakin kursseilla käytettyä vertaisarviointia toimivana ratkaisuna. Pelkkä numeerinen arvosana palautteena ei opiskelijoiden mukaan tuntunut riittävältä eikä tukenut asioiden oppimista tai syvempää ymmärtämistä. Etäopetuksen myös koettiin vähentäneen palautteen määrää:

*Palautetta voisi antaa tenteistä ja harjoituksista enemmän ja tarkemmin. Varsinkin tenttien palautetilaisuuudet on liian helppo sivuuttaa, ja niin usein teenkin. Palaute voisi auttaa oppimaan asioita paremmin.*

*Vertaistuessa* negatiiviset kokemukset ( $f = 417$ ) kattoivat leijonanosan maininnoista suhteessa positiivisiin kokemuksiin ( $f = 27$ ). Vertaistuki kokemuskategoriana kuvaa opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta ja tukea, ja tässä yhteydessä oli paljon mainintoja sosiaalisen eristäytyneisyyden negatiiviseksi koetusta vaikutuksesta oppimiseen. Opiskelijoille ei syntynyt yhdessä oppimisen kokemuksia, kun opiskeltavista asioista ei päässyt keskustelemaan, selvittämään epäselviksi jääneitä asioita, pohtimaan tai syventämään omaa oppimistaan kavereiden kanssa:

*Ei opiskelukavereita joiden kanssa keskustella mikä edistäisi sisäistämistä.*

Oppiminen oli osan mielestä hidastunut tai vaikeutunut. Opiskelijat kokivat opiskelukaverit ja vertaistuen tärkeiksi voimavaroiksi opintojen etenemisen kannalta etäopiskelussa:

*Vaikeuksien kohtaaminen yksin ja työ tuntuu raskaammalta vs. kun saa tehdä kavereiden kanssa yhdessä.* Suurin määrä negatiivisia kokemusmainintoja ( $f = 553$ ) liittyi *sosiaaliset yhteydet* -kokemuskategoriaan, johon sisältyi yhteisöä, kuulumista sekä sosiaalista toimintaa ja ilmapiiriä koskevia kokemuksia etäopiskelussa. Myös sosiaalisen eristäytyneisyyden ongelmat, kuten yksinäisyys ja sosiaalisten kontaktien puuttuminen, liittyivät negatiivisena kokemuksena tähän kategoriaan. Pettymystä aiheuttivat peruuntuneet opiskelijatapahtumat ja yleensäkin opiskelijaelämän sosiaalisen puolen katoaminen:

*Kaipaen kasvokkaista sosiaalista kanssakäyntiä. Erityisesti spontaaneja kohtaamisia ja ajatusten vaihtoa ja uusia/puolituttuja ihmisiä.*

Joidenkin mainintojen perusteella osa opiskelijoista otti tilanteen sangen raskaasti:

*Koen että ainoa asia joka yliopistossa oikeasti edistää oppimistani on muiden opiskelijoiden kanssa oleminen. Nyt kun en enää tapaa muita opiskelijoita en näe yliopistossa enää mitään mieltä.*

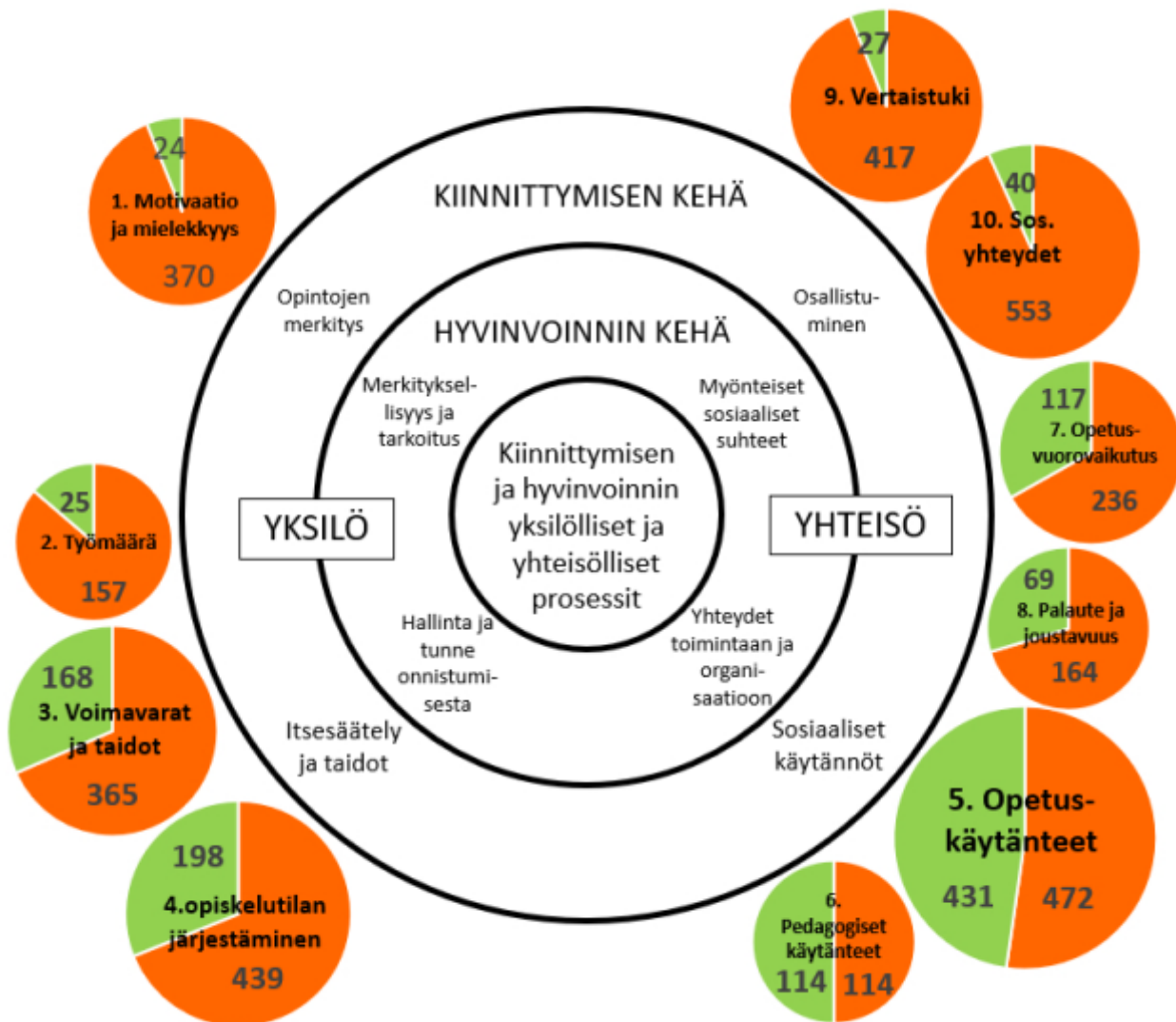
Myös yksinäisyyden kokemukset nousivat selvästi esiin opiskelijoiden kertoessa opintoihin liittyvästä, mutta muussakin elämässä koetusta yksinäisyydestä:

*Ei ole mahdollista luoda merkityksellisiä yhteyksiä muihin, joten olo on yksinäinen lopulta.*

*Paljon yksinäisempi olo ongelmien kanssa ja tehtävät tuntuvat vaikeammilta.*

**Opiskelijoiden poikkeusajan hyvinvointikokemukset opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta**

Opiskelijoiden negatiivisesti painottuneiden hyvinvointikokemusten perusteella on ollut mahdollista havaita, että myös opintoihin kiinnittyminen on selkeästi muodostunut ongelmalliseksi laajamittaisessa etäopiskeluun siirtymisessä. Tarkastelemme hyvinvointia kuvaavia kokemuskategorioita seuraavaksi tarkemmin neljän kiinnittymisen pääulottuvuuden avulla, jotka yksilötasolla ovat *opintojen merkitys* sekä *itsesäättely ja taidot* ja yhteisötasolla *sosiaaliset käytännöt* sekä *osallistuminen* (ks. kuvio 3). Hyvinvointikokemuksia jäsennetään edellä kuvatun kiinnittymis- ja hyvinvointimallin kiinnittymisulottuvuuksien avulla (Korhonen & Toom, 2017). Testaamme siis kyseistä mallia luomiemme kokemuskategorioiden avulla ajatellen, että hyvinvointi ja kiinnittyminen ovat vuorovaikutuksessa keskenään, vaikka erillisiä käsitteellistyksiä ovatkin. Tuomme moniulotteisesti esille opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen yksilölliset ja yhteisölliset puolet sekä niiden yhteydet hyvinvoinnin ongelmiin poikkeusoloissa.



([https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/07/korhonen-ym\\_kuvio-3-1.jpg](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/07/korhonen-ym_kuvio-3-1.jpg))

**Kuvio 3.** Kokemuskategoriat suhteessa yksilöllisiin ja yhteisöllisiin kiinnittymisulottuvuuksiin (huom: kokemuskategoriaympyrän koko indikoi mainintojen kokonaismäärän suhdetta ja väri valenssia positiivinen [vihreä] tai negatiivinen [oranssi])

Opiskelijat toivat raportoimissaan hyvinvointikokemuksissa esille yleisesti sen, että opinnoista on etäopiskelun vuoksi kadonnut oma innostus. Myös motivaatio ja mielekkäisyys ovat olleet kovalla koetuksella. Näyttää siltä, että vaikeat, sosiaalisesti rajoittuneet pandemiaolot ovat vaarantaneet yksilötasolla *opintojen merkityksen* – jotkut opiskelijat puhuivat jopa sen katoamisesta. Vastauksissaan opiskelijat yhdistivät heikentyneen kokemuksen opiskelun tärkeydestä ja motivaatiosta muun muassa vertaistuen puuttumiseen, yhteisöstä irtaantumiseen sekä yleisiin etäopiskelun nurjiin puoliin. Motivaatio-ongelmat linkittyivät maininnoissa lisäksi opiskelijoiden omiin resursseihin ja heikentyneisiin hallinnan kokemuksiin. Toisaalta on niitäkin, jotka kertoivat motivaationsa korona-

aikana kasvaneen. Merkityksellisyys kysymykset yhdistyivät siten sosiaalisten suhteiden ja osallistumisen rajoittuneisuuteen, jonka vuoksi opiskelemisesta oli tullut yksin kotona ilotonta ja monotonista. Opiskelijat kuvasivat, että on vaikea innostua uusista asioista ja ajatuksista, kun niitä ei pääse jakamaan spontaanisti muiden kanssa. Jotkut myönsivät tämän johtaneen kurssien keskeyttämisiin. Toisaalta opiskelijat kertoivat sitoutuneensa edelleen opintoihinsa, vaikka he eivät enää nauttineetkaan niistä entiseen tapaan.

Toinen kiinnittymistä yksilötasolla jäsentävä pääulottuvuus, *itsesäätely ja taidot*, vaikutti yhdistävän laajemmin sellaisia yksilötason hyvinvointikokemuksia, jotka liittyivät kokemuksiin työmäärästä, voimavaroista ja taidoista sekä opintoihin liittyvän oman opiskelutilan järjestämisestä. Näissä kaikissa hallinta ja tunne onnistumisista (ks. kuvio 3) olivat koetuksella. Pandemia-ajan etäopiskelu oli luonteeltaan kauttaaltaan hyvin erilaista sitä edeltäneeseen aikaan verrattuna. Työmäärän ja ajan hahmottaminen oli aineistomme perusteella pandemian staattisissa oloissa ilmeisen vaikeaa. Opiskelijat kuvasivat, kuinka etäyhteyksien varassa toimiminen vaati hyvin itsenäistä otetta. Vaikka työmäärä oli osan mukaan kasvanut, aineistomme nojalla ei silti voida sanoa, että työmäärässä olisi ollut laajemmin ongelmaa Aalto-yliopiston eri opinto-ohjelmissa. Sen sijaan kokemuksesta perusteella kyse oli pikemminkin opiskeluarjen tasapainon horjahtelusta, josta kertoivat keskittymisvaikeudet sekä jaksamisen ja prokrastinoinnin pulmat. Voimavaroihin ja opiskelutaitoihin liittyvissä kokemuksissa ei siis niinkään kuvattu opiskelutaitojen puutetta, vaan kadotettua arjen- ja ajanhallintaa. Pitkä etäopiskelujakso haukkasi ison palan resursseista, ja ajankäytön suunnittelun vaikeudet näkyivät opiskelutavoitteiden asettelussa. Kuitenkin aineistossa tuli esiin toisenlaisiakin tarinoita niiltä opiskelijoilta, jotka kertoivat pystyneensä paremmin keskittymään opiskeluun ja toisaalta hyötymään lisääntyneestä ajasta. Kokemusmainintojen perusteella pandemia ei siis ole ollut kaikille ylivoimainen muutos. Osa kertoi kokeneensa opiskelemisen tehostuneen joustavuutta tarjoavassa etäopiskelussa, tosin uusien rutiinien rakentamisen todettiin vaativan määrätietoisuutta ja ajankäytön suunnittelua sekä oppimisen säätelyn taitoja. Yleisesti aineisto kertookin siitä, että kiinnittyminen opiskeluun ei ole ollut yksilötasolla poikkeusaikana helppoa.

Opintoihin kiinnittymisen yhteisölliseen pääulottuvuuteen, *sosiaalisiin käytäntöihin*, kuuluivat erityisesti korkeakoulu yhteisön etäopetuksen toteuttamiseen liittyvät käytänteet (ks. kuvio 3). Tämä ulottuvuus on toinen niin sanotuista kollektiivisen kiinnittymisen kulmakivistä ja kuvastaa, millaisiksi yhteydet toimintaan ja organisaatioon rakentuivat kiinnittymisen kannalta. Kokemuskategorioista tähän ulottuvuuteen voitiin yhdistää opetuksen toteutuskäytänteet, pedagogiset käytänteet, opetusvuorovaikutuskokemukset sekä oppimista tukeva palaute ja joustavuus. Erityisesti kokemukset opetuksen toteutuksesta ja pedagogisista käytänteistä painottuivat tasaisemmin negatiivisiin ja positiivisiin. Toteutuskäytänteet sisälsivät myös selkeästi lukumääräisesti eniten mainintoja. Opiskelijat näyttivät yleisesti pystyvän sopeutumaan sellaisiin kurssirakenteisiin, joita pandemian aikana oli tarjolla. He myös arvostivat sitä kehityskaarta, jonka olivat nähneet etäkurssien järjestelyissä ja digimateriaalien tarjonnassa. Pedagogiset käytänteet - kategoria käsitti monia mainintoja opettajista ja heidän pedagogisista ratkaisuksistaan. Opettajat saivat myönteisiä mainintoja siitä, että he olivat säännöllisesti kiinnostuneita opiskelijoiden hyvinvoinnista ja olivat tarpeen mukaan joustavia ja sitoutuneita opetukseen poikkeusoloissa. Pandemia näyttääkin aineistomme perusteella jossain määrin lähentäneen opettajia ja opiskelijoita; opettajien toiminta erityisissä opetusoloissa herätti ymmärrystä.

Opetusvuorovaikutuskokemukset olivat opiskelijoiden mainintojen perusteella monisärmäinen asia, sillä yleisesti vähäisen vuorovaikutuksen syiksi etäopetustilanteissa tunnistettiin pikemminkin opiskelijat ja "sammutetut kamerat". Opiskelijat pohtivatkin, missä määrin ryhmätöiden tekeminen oli saatu toimimaan – eivätkä niinkään opettajien roolia asiassa. Jotkut vastaajat kokivat ongelmalliseksi, jos sosiaalisesta aktiivisuudesta luennoilla tai ryhmätöissä palkittiin kurssiarvioinnissa, vaikka etäoloissa sosiaalisuus ei aina ollut helppoa. Oppimista tukevan palautteeseen ja opintojen joustavuuteen opiskelijat näyttivät kaipaavan yksilöllisempää otetta ja apua. Pahimmillaan ilman apua ja tukea jääminen on aineistomme perusteella saattanut aiheuttaa

tehtävien tai opintojen jumiutumista ja kurssien keskeyttämisiäkin. Aineisto ei kuitenkaan sisältänyt syvempiä pettymyksiä opettajien toimintaan, vaan pikemminkin pieniä parannusehdotuksia etäopetuksen arkeen.

Toinen kiinnittymisen yhteisöllisistä kulmakivistä, *osallistuminen*-pääulottuvuus, liittyi poikkeusajan kokemuksissa erityisesti sosiaalisten suhteiden katoamiseen suhteessa muihin opiskelijoihin. Tähän ulottuvuuteen liittyvät kokemukset, sosiaaliset yhteydet ja vertaistuki, hahmottuivat kiinnittymisen kannalta hyvin ongelmallisina. Opiskelijat kertoivat kaivanneensa selvästi enemmän sekä vertaistukea että sosiaalisia yhteyksiä toisiin opiskelijoihin etäopiskelun aikana. Negatiivisten mainintojen määrät olivat selkeästi painottuneet, joten sosiaalinen eristäytyneisyys oli kokemuksissa vahvasti läsnä. Opiskelijat kaipasivat kurssikavereiltaan paitsi konkreettista apua myös henkistä tukea opiskeluarjessa. Kavereita olisi tarvittu myös piristämään ja rikastuttamaan monotonista arkea. Näin opiskeluyhteisön muodollinen ja epämuodollinen puoli – ja niiden tarve – limittyvät kokemuksissa. Onhan oppimistilanteiden vuorovaikutteisuus toisaalta vahvasti pedagoginen valinta myös etäoloissa.

Aineistossamme jäivät selvästi vähemmistöön ne, jotka kertoivat nauttivansa itsenäisestä työskentelystä. Kokemusten perusteella itsenäisyys oli yleensä kääntynyt yksinäisyyden kokemukseksi, vaikkakaan aineistossa ei tullut vastaan täydellisestä toivottomuudesta kieliviä mainintoja. Aineistomme perusteella aiemmin todettu motivaation heikkeneminen yksilötasolla pandemian poikkeusoloissa johtuu erityisesti sosiaalisesta eristäytyneisyydestä. Opiskelijat kuvasivat, että vasta poikkeusolot saivat ymmärtämään opintojen sosiaalisen ulottuvuuden ja pientenkin kohtaamisten tärkeyden. Normaalioloissa opiskeluasioita oli refleктоitu kuin ohimennen jutustelun lomassa. Sen sijaan pandemiaoloissa kynnyksien vaihtamiseen ja ajatusten tuulettamiseen saattoikin olla ylivoimainen. Siltikin opiskelijat näkivät, että heillä itsellään oli iso rooli avun ja tuen hankkimisessa, kunhan sitä vain uskalsi hakea. Osa opiskelijoista toi esiin, että he olivat vasta aloittaneet opintonsa hieman ennen pandemiaa eivätkä olleet ehtineet asettua opiskelupaikkakunnalle ja muodostaa kaveripiirejä oman alansa sisällä. Lisäksi tutustumisen vaikeus ja yksinäisyys olivat kokemusten perusteella koskettaneet erityisesti monia opiskelijoita, joiden maisteriopinnot olivat alkaneet pandemian aikana, sillä monilla aloilla opiskeluryhmä hajaantuu kandidivaiheen jälkeen.

## Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tulokset toivat esille pandemia-ajan etäopiskeluun liittyviä hyvinvoinnin ongelmia, jotka konkretisoituivat kiinnittymisen neljässä pääulottuvuudessa eli kulmakivessä kuvastaen poikkeusajan opiskelukokemuksia sekä yksilö- että yhteisötasolla. Kiinnittymisen yksilötasolla korostuivat negatiiviset hyvinvointikokemukset erityisesti *opintojen merkityksen* mutta myös *itsesäätelyn ja taitojen* kokemuskategorioissa. Yleisesti kiinnittymisen yksilötasolla korostuivat negatiiviset hyvinvointikokemukset, joista syntyy kuva opiskelijoiden kasvaneesta pahoinvoinnista pandemia-ajan etäopiskelussa. Monet opiskelijat ilmaisivat esimerkiksi tyytymättömyyttään koronarajoituksia ja etäopetusta kohtaan, ja monet myös kuvasivat heikentynyttä motivaatiotaan, opiskelun hallinnan ja säätelyn vaikeuksia sekä voimavarojensa riittämättömyyttä.

Tulokset vahvistavat kiinnittymisen prosessimallin (Korhonen, 2014; Korhonen & Toom, 2017) olettamusta siitä, että opintoihin kiinnittymisen yksilöllisten kulmakivien rooli kasvaa etäopiskeluympäristöissä. Kiinnittymisen heikentyminen vaikuttaa hyvinvointiin, jos opintojen merkityksellisyys katoaa tai jos opintojen hallinnassa on vaikeuksia. Opiskelijoiden aiempi kokemus etäopiskelusta tai opiskelun vaihe voivat toisaalta vaikuttaa siihen, miten haastaviksi poikkeusolot koetaan ja miten omat akateemiset taidot ovat kehittyneet vastaamaan koettuja haasteita. Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että opinnoissaan pidemmällä olevat saavat helpommin kiinni etäopiskelusta – heidän on muun muassa helpompi kommunikoida verkon välityksellä ja suunnitella

aikataulujaan. Kyse on Saltan ym. (2022) mukaan kehittyneemmistä opiskelun itsesäätelytaidoista. Aiemmin on myös havaittu, että opiskeluvuosien karttuessa opiskeluvaatimusten hahmottaminen helpottuu, myös etäoloissa (esim. Kauffman, 2015).

Kiinnittymisen yhteisötasolla negatiiviset hyvinvointikokemukset olivat hallitsevia erityisesti *osallistumisen* ulottuvuudella. Sosiaalisissa suhteissa koettiin korostuneesti vertaistuen tai sosiaalisten yhteyksien puuttuminen ja opiskelun muuttuminen haastavaksi yksin puurtamiseksi. Sosiaalinen eristäytyneisyys tuli kokemuksissa hyvin vahvasti esille. Etä- ja teknologiavälitteiset kommunikointi- ja yhteydenpitotavat eivät ole oletettavasti tarjonneet riittävästi keinoja yhteyksien luomiseen ja ylläpitämiseen, vaan erityisesti yksinäisyyden kokemukset ovat voimakkaasti esillä aineistossa. Nämä havainnot vahvistavat eri yhteyksissä saatua kuvaa siitä, että opiskelijat voivat selvästi paremmin, kun opiskelu sisältää sosiaalista vuorovaikutusta oppimisyhteisössä (Korhonen & Toom, 2017; Matthews, Andrews & Adams, 2011; Ryff, 2018; Seligman, 2011). Paitsi opettajiin myös muihin opiskelijoihin saadun kasvokkaisen kontaktin on havaittu edesauttavan oppimista (Salta ym., 2022; vrt. Hutson & Herrell, 2021). Etäolot eivät aineistomme perusteella riitä muodostamaan tai ylläpitämään yhteyden ja kuulumisen tunnetta omaan oppimisyhteisöön, mikä heijastuu selkeästi sekä yksinäisyyden että heikentyneiden motivaation ja merkityksen kokemuksina. Aineistomme todistaa sen puolesta, että sosiaalisten yhteyksien puute opinnoissa on riski myös kiinnittymisen yksilötason toteutumisen kannalta.

Kiinnittymisen yhteisötasolla *sosiaaliset käytänteet* –ulottuvuus oli hyvinvointikokemusten kannalta kaksijakoisempi, sillä sekä opetuksen toteutuskäytänteistä että pedagogisista käytänteistä positiivisia mainintoja oli enemmän verrattuna muihin tämän tai muiden kiinnittymisulottuvuuksien kokemukskategorioihin. Sosiaaliin käytänteisiin liittyi positiivisia kokemuksia, kuten opetuksen organisoiminen älyllisesti sopivan haastavaksi ja emotionaalista sitoutumista tukien, joiden on havaittu myönteisesti vaikuttavan opintoihin kiinnittymiseen poikkeusajan verkko-opiskelussa (Händel ym., 2022). Myös opettajan ja muiden opiskelijoiden reaaliaikainen kohtaaminen, keskustelujen mahdollistaminen ja välittömän palautteen saaminen niin vertaisilta kuin opettajiltakin on todettu tärkeäksi erityisesti etä- ja lähiopetusta yhdistelevässä opetuksessa (Hutson & Herrell, 2021). Negatiivisimmat kokemukset *sosiaalisissa käytänteissä* liittyivätkin erityisesti opetusvuorovaikutuskokemuksiin sekä oppimista tukevaan palautteeseen ja joustavuuteen. Opetusvuorovaikutuskokemusten ongelmat vaikuttivat liittyvän erityisesti yksisuuntaisiin etäopetustilanteisiin, joiden ei ollut koettu antavan riittävästi mahdollisuuksia kysymyksille ja keskustelulle. Vastaavasti ryhmätyökokemukset ovat monien mukaan jääneet melko ontoiksi pandemiaoloissa. Samoin kävi yleisesti ilmi, etteivät oppimista tukeva palaute ja suoritustapojen ja tehtävien joustavuus olleet aina riittäviä. Aineistostamme syntyy silti enimmäkseen kuva, että opiskelijoiden mukaan opettajat ovat tehneet haastavissa oloissa voitavansa. Opiskelijoiden kuvaamat hyvät vuorovaikutuskokemukset kertovat osaltaan sellaisista opettajan pedagogisista valmiuksista, jotka ovat edesauttaneet toimivan vuorovaikutuksen luomista haasteellisista oloista huolimatta. Aineistomme perusteella pienetkin parannukset etäopetuksen vuorovaikutuksessa ovat voineet riittää parantamaan opiskelijoiden oppimiskokemuksia. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että korkeakouluopettajien kyky vuorovaikutukselliseen opetukseen tukee opiskelijoiden emotionaalista kiinnittymistä (Kauffman, 2015; Salta ym., 2022).

Tarkastelemalla opiskelijoiden hyvinvointiin liittyviä kokemuksia kiinnittymisen eri pääulottuvuuksilla ja haasteita pandemia-ajan etäopiskelussa voidaan pedagogisia käytänteitä päivittää ja kehittää paitsi poikkeustilanteita myös lisääntyvää etäopiskelutarvetta paremmin vastaaviksi ja opiskelijoiden hyvinvointia tukeviksi. Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin jännitteisiin etä- ja teknologiavälitteisessä ympäristössä näyttävät tulosten perusteella vahvasti liittyvän opiskelijoiden tarpeet tasapainottaa sosiaalisen eristäytyneisyyden tuottamia haasteita ja opiskelun hallintaa tukevia tekijöitä (ks. Liu ym., 2021). Laajemmassa mielessä on kyse opintojen ja muun elämäntilanteen tasapainottamisesta ja säätelystä (Peltola ym., 2021). Huomion kiinnittäminen tässä tutkimuksessa esille tullessiin kiinnittymisen neljään keskeiseen yksilölliseen ja yhteisölliseen

ulottuvuuteen (opintojen merkitys, itsesäätely ja taidot, sosiaaliset käytännöt sekä osallistuminen) voi tarjota sekä opettajille että korkeakoulujen opetusyhteisöille välineitä kokonaisvaltaisempaan kiinnittymisen ja hyvinvoinnin tukemiseen etäopetuksen toteutustavoissa ja pedagogisissa käytännöissä.

Yliopisto-opetuksessa voidaan tuoda esille opintojen merkitystä kannustamalla opiskelijoita keskittymään kurssilla esimerkiksi itseä kiinnostaviin sisällöllisiin kysymyksiin ja pohtimaan opintojen sisältöjä omien kokemusten valossa sekä tekemään opintoihin liittyviä valintoja omat mielenkiinnon kohteet ja tulevaisuuden suunnitelmat huomioiden. Opettajan on tärkeää tukea opiskelijoiden itsesäätelytaitojen oppimista yliopisto-opintojen aikana, sillä itsesäätely on hyvin keskeinen taito sekä opinnoissa että työelämässä. Opettaja voi tarjota mahdollisuuksia itsesäätelytaitojen harjoitteluun esimerkiksi kurssitehtäviin sisällytettävillä opiskelijoiden omilla valinnoilla, riittävän haastavilla kurssitehtävillä tai edellyttämällä aikataulujen laadintaa kurssitöiden tekemiselle. Opettaja voi tietoisesti hyödyntää opetuksessa opiskelijoiden vertaisvuorovaikutusta pitkäkestoisesti esimerkiksi edellyttämällä pitkäkestoisten ongelmalähtöisten tai projektityönomaisten tuotosten tekemistä opiskelijoiden vertaisryhmissä ja tukemalla sitä monin eri keinoin. Opettaja voi tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia tehdä ehdotuksia kurssin toteuttamiseksi, tarkemmiksi oppimistavoitteiksi, eri opetuskertojen sisällöiksi, oppimistehtäviksi tai kurssin arviointikäytännöiksi. Tämä antaa opiskelijoille mahdollisuuden osallisuuteen, mutta samalla velvoittaa ottamaan vastuuta omasta ja muiden oppimisesta kurssilla. Aineistomme perusteella opiskelijat arvostavat sitä, että myös hyvinvoinnista ja opintojen sosiaalisen puolen roolista keskustellaan kurssien lomassa ja että opiskelijoiden moninaisuus poikkeaviin tilanteisiin sopeutumisessa huomioidaan.

Tämän tutkimuksen pandemia-aikana kerätty laadullinen aineisto on laaja ja rikas, ja se antaakin poikkeuksellisen paljon mahdollisuuksia ja aineksia opiskelijoiden kiinnittymisen ja hyvinvoinnin tarkasteluun sekä yksilöllisistä että yhteisöllisistä näkökulmista. Pandemiaolojen aiheuttama konteksti on tarjonnut uniikin tilaisuuden tehdä tätä tarkastelua. Samalla on kuitenkin todettava, että aineisto on kerätty vain yhden korkeakoulun opiskelijoilta, ja siten on tärkeää huomioida sen asettamat rajoitukset tuloksia tulkittaessa. Lisäksi kyselyyn ja avokysymyksiin vastasi vain osa opiskelijoista, joten tulokset edustavatkin vain niitä, jotka ovat vastanneet. Vastausten analysoimista vaikeutti paikoin kyselylomakkeiden avovastauksille leimallinen ilmausten niukkuus, joka saattoi osaksi johtua siitä, että aineistomme avokysymykset olivat osa laajempaa kvantitatiivista kyselyä. Olisikin mielenkiintoista yhdistää kyselyn määrällisen ja laadullisen aineiston analysoiminen, mikä voisi auttaa ymmärtämään esimerkiksi syitä siihen, miksi pienelle osalle opiskelijoista poikkeusolojen opiskelu merkitsi hyviä kokemuksia siinä missä valtaosalle ei.

Aineistomme perusteella poikkeusolojen aiheuttamia vaikeuksia ilmeni kauttaaltaan eri alojen opiskelijoilla. Eräs selitys korona-ajan opiskelukokemuksien eroihin saattaisikin piillä opiskelijoiden itsearvioimassa pinta- tai syväoppimisen orientaatiossa, joita kyselyn kvantitatiivinen osuus osaltaan selvitti. Avovastausten analyysissä hyödynnettiin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksiä jäsentävää teoreettista mallia (ks. Korhonen & Toom, 2017), ja sen avulla saatiin uutta ja arvokasta tietoa tutkimalla ensimmäistä kertaa teoreettisen mallin empiirisiä soveltamismahdollisuuksia. Mallin soveltamista erilaisissa empiirisissä konteksteissa on tarpeen jatkaa mallin kehittämiseksi edelleen.

## Lähteet

Anderson, D. S. (toim.) (2017). *Further wellness issues for higher education: How to promote student health during and after college*. New York: Routledge.

Bowden, J. L., Tickle, L. & Naumann, K. (2021). The four pillars of tertiary student engagement and success: A holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1207–1224.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647> (<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647>)

Cheong, C., Filippou, J., Cheong, F., Vesty, G. & Arity, V. (2021). Australian higher education student perspectives on emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. Teoksessa C. Cheong, J. Coldwell-Neilson, K. MacCallum, T. Luo & A. Scime (toim.), *COVID-19 and education: Learning and teaching in a pandemic-constrained environment* (s. 95–129). Santa Rosa: Informing Science Press.

Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121–141. <https://doi.org/10.1080/02602930600801878>

(<https://doi.org/10.1080/02602930600801878>)

Dodd, R. H., Dadaczynski, K., Okan, O., McCaffery, K. J. & Pickles, K. (2021). Psychological wellbeing and academic experience of university students in Australia during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 866. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030866>

(<https://doi.org/10.3390/ijerph18030866>)

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.

<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x> (<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>)

Horstmanshof, L. & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703–718.

<https://doi.org/10.1348/000709906X160778> (<https://doi.org/10.1348/000709906X160778>)

Hutson, J. & Herrell, K. (2021). Faculty and student perceptions of strategies for effective student engagement in the performing arts before and during COVID-19. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(13), 1–12.

<https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i13.4781> (<https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i13.4781>)

Händel, M., Stephan, M., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B., Bedenlier, S. & Ziegler, A. (2022). Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2), 267–280.

<https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147> (<https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>)

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> (<https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2135686>)

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> (<https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>)

Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, 23, 26507. <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.26507>

(<https://doi.org/10.3402/rlt.v23.26507>)

Korhonen, V. (2014). Korkeakouluopintoihin kiinnittyminen yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksena. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim.), *Oppia ikä kaikki: Kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja 2014* (s. 40–55). Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus & Opiskelijatutkimusverkosto.



Korhonen, V. & Toom, A. (2017). Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tunnistaminen sekä pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen korkeakoulun opetusyhteisössä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia kasvatukseen ja koulutukseen* (s. 131–154). Tampere: Tampere University Press.

Liu, C., McCabe, M., Dawson, A., Cyrzon, C., Shankar, S., Gerges, N.... & Cornish, K. (2021). Identifying predictors of university students' wellbeing during the COVID-19 pandemic – A data-driven approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6730. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136730> (<https://doi.org/10.3390/ijerph18136730>)

Masika, R. & Jones, J. (2016). Building student belonging and engagement: Insights into higher education students' experiences of participating and learning together. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 138–150. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1122585> (<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1122585>)

Matthews, K. E., Andrews, V. & Adams, P. (2011). Social learning spaces and student engagement. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 105–120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.512629> (<https://doi.org/10.1080/07294360.2010.512629>)

Meriläinen, M. (2008). Opiskeluympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 135–153). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Nieminen, V.-S., Mielityinen, S. & Ilves, V. (2021). *Digiä ja keitaita – korkeakouluopettajat pandemian paineessa*. Haaga-Helian julkaisut 9/2021. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. <https://julkaisut.haaga-helia.fi/digia-ja-keitaita-korkeakouluopettajat-pandemian-paineessa/> (<https://julkaisut.haaga-helia.fi/digia-ja-keitaita-korkeakouluopettajat-pandemian-paineessa/>)

Nygaard, C., Brand, S., Bartholomew, P. & Millard, L. (2013). *Student engagement: Identity, motivation and community*. Learning in Higher Education. Faringdon: Libri.

Peacock, S., Cowan, J., Irvine, L. & Williams, J. (2020). An exploration into the importance of a sense of belonging for online learners. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 18–35. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4539> (<https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4539>)

Pelikan, E. R., Korlat, S., Reiter, J., Holzer, J., Mayerhofer, M., Schober, B.... & Lüftenegger, M. (2021). Distance learning in higher education during COVID-19: The role of basic psychological needs and intrinsic motivation for persistence and procrastination – A multi-country study. *PloS One*, 16(10), e0257346. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257346> (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257346>)

Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x> (<https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>)

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> (<https://doi.org/10.1007/s42087-021-00247-6>)

- Pham, H. C., Hoang, P. A., Pham, D. K., Thuan, N. H. & Nguyen, M. N. (2021). Classrooms going digital – Evaluating online presence through students' perception using community of inquiry framework. Teoksessa C. Cheong, J. Coldwell-Neilson, K. MacCallum, T. Luo & A. Scime (toim.), *COVID-19 and education: Learning and teaching in a pandemic-constrained environment* (s. 29–50). Santa Rosa: Informing Science Press.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 53–74). Kasvatusalan tutkimuksia 41. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069> (<https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>)
- Ryff, C. D. (2018). Well-being with soul: Science in pursuit of human potential. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 242–248.  
<https://doi.org/10.1177/1745691617699836> (<https://doi.org/10.1177/1745691617699836>)
- Saariaho, E., Anttila, H., Toom, A., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2018). Student teachers' emotional landscapes in self- and co-regulated learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 24(5), 538–558.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430565> (<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430565>)
- 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(6), 2685–2702. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1> (<https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>)
- Salta, K., Paschalidou, K., Tsetseri, M. & Koulougliotis, D. (2022). Shift from a traditional to a distance learning environment during the COVID-19 pandemic. *Science & Education*, 31(1), 93-122.  
<https://doi.org/10.1007/s11191-021-00234-x> (<https://doi.org/10.1007/s11191-021-00234-x>)
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Free Press.
- Teodorescu, D., Aivaz, K. A. & Amalfi, A. (2022). Factors affecting motivation in online courses during the COVID-19 pandemic: The experiences of students at a Romanian public university. *European Journal of Higher Education*, 12(3), 332–349. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1972024> (<https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1972024>)
- Thomas, L., Herbert, J. & Teräs, M. (2014). A sense of belonging to enhance participation, success and retention in online programs. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(2), 69–80.  
<https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v5i2.233> (<https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v5i2.233>)
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Lancaster: Lancaster University.
- Unesco (2020). *Nurturing the social and emotional wellbeing of children and young people during crises*. Unesco COVID-19 Education Response. Education sector issue notes. Paris: Unesco.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271> (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271>)
- Vermunt, J. D. & Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: State of the art and moving forward. *Educational Psychology Review*, 29 (2), 269–299.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6> (<https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6>)

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.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. Teoksessa C. Blackmore (toim.), *Social learning systems and communities of practice* (s. 179–198). London: Springer.

[https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11) ([https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11))

Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications* (s. 297–314). New York: Lawrence Erlbaum.

from → Uncategorized, Yliopistopedagogiikka 2023/1

No comments yet

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

[Pidä blogia WordPress.comissa.](#)