

Pia Kiikeri

Opiskelun ilo

ammatillisen koulutuksen
verkko-opinnoissa



PIA KIIKERI

Opiskelun ilo ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston B127 -luentosalissa
kesäkuun 6. päivänä 2025 klo 12.



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2025

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Väitöskirjan ohjaajat:

Professori Satu Uusiautti, Lapin yliopisto
Yliopistonlehtori Sirpa Purtilo-Nieminen, Lapin yliopisto

Väitöskirjan esitarkastajat:

Vanhempi yliopistonlehtori, dosentti Tiina Korhonen, Helsingin yliopisto
Professori Marianne Teräs, Tukholman yliopisto, Ruotsi

Vastaväittäjä:

Professori Marianne Teräs, Tukholman yliopisto, Ruotsi

Kustos:

Professori Satu Uusiautti, Lapin yliopisto



Taitto: Minna Komppa, Taittotalo PrintOne
Kannen suunnittelija: Inka Kiikeri

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 408

ISBN 978-952-337-481-2
ISSN 1796-6310

Elektronisen väitöskirjan pysyvä osoite:
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-481-2>

Tiivistelmä

Pia Kiikeri

Opiskelun ilo ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa

Rovaniemi, Lapin yliopisto, 2025, 197 sivua

Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 408

ISBN: 978-952-337-481-2

ISSN: 1796-6310

Digitaaliset opiskeluympäristöt ovat lisääntyneet ja kehittyneet ammatillisessa koulutuksessa. COVID-19-pandemian aikaiset tutkimukset osoittivat, että niin opettajien kuin opiskelijoiden kokemukset verkossa tapahtuvasta opiskelusta ja opettamisesta vaihtelivat suuresti. Koska digitaaliset ympäristöt ovat arkipäivää myös tulevaisuuden työympäristöissä, on tärkeää tietää, miten ammatillisen koulutuksen opiskelijat mieltävät työskentelyn verkko-opiskeluympäristössä ja kuinka opettajat voivat tukea heidän työskentelyään verkko-opiskeluympäristöissä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, millaisena opiskelun ilo näyttäytyy ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa.

Teoreettinen viitekehys koostuu opiskelun ilon teoreettisen taustan tarkastelusta. Siinä tarkastellaan hyvinvoinnin määritelmän lisäksi myönteisiä tunteita hyvinvoinnin tuottajana ja ilmentymänä, niiden merkitystä opiskelussa sekä niitä tukevia ja horjuttavia tekijöitä. PERMA-teoria loi tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Teoria rakentuu viidestä elementistä, jotka ovat myönteiset tunteet (P), sitoutuminen (E), ihmissuhteet (R), merkityksellisyys (M) ja päämäärien saavuttaminen (A).

Väitöskirjatutkimus on monimenetelmällinen tutkimus, joka koostuu kolmesta osatutkimuksesta ja joissa kaikissa PERMA-hyvinvointiteoria on keskeisessä roolissa. Ensimmäisessä osatutkimuksessa toteutettiin kvantitatiivinen survey-kyselytutkimus ammatillisen koulutuksen opiskelijoille (N = 363). Tavoitteena oli tutkia opiskelijoiden kokemuksia synkronisista ja asynkronisista verkkokursseista. Toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa käytettiin laadullista fenomenografista tutkimusmenetelmää. Toisessa osatutkimuksessa haastateltiin kahdeksaa ammatillisen koulutuksen opiskelijaa sekä hyödynnettiin 290 opiskelijan kyselylomaketutkimuksen avoimia vastauksia osatutkimuksen I aineistosta. Tavoitteena oli tutkia ammatillisten opiskelijoiden opiskelun iloa verkkototeutuksissa. Kolmannessa osatutkimuksessa haastateltiin 20:tä ammatillisen koulutuksen opettajaa, joilla oli pitkäaikainen kokemus verkko-opintojen toteuttamisesta. Tavoitteena oli tutkia ammatillisten opettajien erilaisia käsityksiä opiskelijoiden opiskelun ilosta verkkototeutuksissa.

Tutkimuksessa tunnistettiin kolme opiskelijaryhmää, jotka ilmensivät tapoja viihtyä verkko-opetuksessa. Lisäksi havaittiin, että opiskeluympäristöstä riippumatta opettajalla on suuri rooli positiivisen tunnetilan luojana. Opettaja tuottaa opiskelun iloa olemalla positiivinen, kannustava ja helposti lähestyttävä. Opettajan hyvät opetus-, ohjaus-, palautteenanto- ja vuorovaikutustaidot sekä kiinnostus ammattialaa kohtaan lisäävät opiskelun iloa. Opiskelun iloa lisäävät myös opettajan hyvät digitaaliset taidot ja se, että opettajalta saa ohjausta aina, kun on tarve. Opiskelun ilon syntymistä opettaja tukee ohjaamalla yksilöllisesti, antamalla positiivista ja kannustavaa palautetta sekä käyttämällä monipuolisia opetus- ja ohjausmenetelmiä opiskeluympäristöstä huolimatta. Opiskelun iloa tuottavat verkko-opintojen erilaiset suoritustavat ja opettajan luomat monipuoliset sekä työelämälähtöiset tehtävät, joista voi valita itselleen sopivimmat henkilökohtaistamisen ja osaamisperusteisuuden mukaisesti. Opiskelija voi suorittaa opintojaan luokassa käyttäen hyödyksi digitaalisia ohjelmia sekä verkossa asynkronisesti, synkronisesti tai hyödyntäen verkko-opintoja työelämästä käsin. Opiskelun iloa lisää myös se, että opiskelija kokee saavansa työelämässä tarvittavaa osaamista vastaavan tutkinnon.

Opiskelun iloa ja hyvinvoinnin tukemista verkko-opinnoissa erityisesti ammatillisen koulutuksen kontekstissa on tutkittu vähän. Tämä tutkimus tuottaa ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi uutta teoreettista tietoa kasvatuksen, koulutuksen, verkko-opetuksen ja hyvinvoinnin yhteyksistä. Tutkimuksen synteisinä muodostui opettajalle ohjeet, kuinka muotoillaan opiskelun iloa tuottavaa verkko-opetusta ammatillisissa opinnoissa.

Avainsanat: opiskelun ilo, verkko-opiskelu, verkko-opetus, PERMA, hyvinvointi, synkroninen, asynkroninen, monimenetelmällinen tutkimus

Abstract

Pia Kiikeri

The joy of studying in vocational education online studies

Rovaniemi, University of Lapland, 2023, 197 pages

Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 408

ISBN: 978-952-337-481-2

ISSN: 1796-6310

Digital learning environments have grown and developed in VET. Research conducted during the COVID-19 pandemic showed that both teachers' and students' experiences of online learning and teaching varied widely. Digital environments are now commonplace and will be in working environments of the future, so it is important to know how professional students in VET perceive working in an online learning environment and how teachers can support their work in this regard. This study explores how the joy of learning is perceived in online learning in VET.

The theoretical framework consists of an analysis of the theoretical background of the joy of learning. It examines not only the definition of well-being, but also positive emotions as a producer and manifestation of well-being, their role in learning and the factors that support and undermine them. PERMA theory provided the theoretical framework for the study. The theory is built on five elements: positive emotions (P), engagement (E), relationships (R), meaning (M) and achievement (A).

The dissertation involved multi-method research that consists of three parts. In each of the three, the PERMA well-being theory plays a central role. In the first part of the research, a quantitative survey questionnaire was administered to VET students (N=363). The aim was to explore students' experiences of synchronous and asynchronous online courses. The second and third parts used a qualitative phenomenographic research method. In the second part of the research, eight VET students were interviewed and open-ended responses from a questionnaire survey of 290 students from the data of the first part were used. The aim was to investigate the joy of learning among VET students in online learning environments. In the third part of the research, 20 VET teachers with long-term experience of delivering online learning were interviewed. The aim was to explore VET teachers' different perceptions of students' joy of learning through online delivery.

The research identified three groups of students who demonstrated ways of enjoying online learning. It was also found that, regardless of the learning environment, the teacher plays a major role in creating a positive emotional state.

The teacher generates learning joy by being positive, encouraging and approachable. Teachers' good teaching, guidance, feedback and interaction skills, as well as their interest in the profession, contribute to the joy of learning. Their good digital skills and the fact that they can offer guidance whenever needed also contribute to the joy of learning. The teacher supports the joy of learning by providing individualised guidance, positive and encouraging feedback and a variety of teaching and guidance methods, regardless of the learning environment. The joy of learning is generated by the different ways of completing online learning and by the variety of tasks created by the teacher, which are work-related and from which you can choose the most appropriate ones, in line with personalisation and competence-based learning. Students can complete their studies in the classroom, using digital software, online asynchronously, synchronously or through online learning from the workplace. The joy of learning is also enhanced by the fact that students feel they are gaining a qualification corresponding to the skills needed in the world of work.

There has been little research on the joy of learning and supporting well-being in online learning, especially in the context of VET. This study will provide new theoretical insights into the links between education, training, online learning and well-being in order to improve VET. The summary of the research resulted in guidelines for teachers on how to design online learning for joy of learning in VET.

Keywords: joy of learning, online learning, online studying, PERMA, well-being, synchronous, asynchronous, mixed methods research

”Tarvitaan vain motivaatiota, kaikki muu on mahdollista!”

Esipuhe

Tämän väitöskirjan kirjoittaminen on ollut minulle enemmän kuin matka akateemiseen maailmaan. Matkan alussa asetin itselleni kaksi tavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena on, että väitöskirjani avulla ammatillisen koulutuksen verkko-opettajat ja -kehittäjät pystyvät muotoilemaan parempia verkko-opintoja, jotka tuottavat opiskelijoille opiskelun iloa. Toivon, että työni antaman tiedon avulla voidaan motivoida ammatillisen koulutuksen opiskelijoita verkko-opinnoissa, lisätä heidän innostustaan opiskeluun ja hyvinvointia, sekä antaa opiskelijoille paremman ammattitaidon pärjätä tulevaisuuden työelämässä. Työni on suunnattu ammatillisen koulutuksen verkko-opintojen kehittämiseen, mutta siinä on selkeitä piirteitä myös korkeakoulupedagogiikan tarkasteluun.

Toiseksi tavoitteeksi väitöskirjatyölleni asetin akateemisen kehittämiseni. Halusin kehittää tutkijan taitojani ja kehittyä tutkijana. Toivon, että pystyn nykyisessä työssäni Haaga-Helian Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa hyödyntämään saamiani tutkijan taitoja ja tuottamaan lisää laadukasta tutkimusta. Koen sitä kautta pystyväni auttamaan suomalaisen koulutuksen kehittämisessä, jonka kautta etenkin nuoret astuvat työelämään parempina ammattilaisina ja tulevaisuuden osaajina. Tutkimusmatkani on ollut uskomattoman ihana, sillä olen myös itse matkani aikana saanut kokea opiskelun iloa. Koen oppineeni valtavasti uutta ja akateeminen maailma on avautunut minulle aivan uudessa valossa. Yleensä vapaajaksoilla, iltasella sekä viikonloppuisin oman päivätyöni rinnalla mielenkiintoinen tutkimusaihe sai minut ilolla tarttumaan eri teorioihin ja tutkimuksiin. Sukelsin kirjallisuuden uumeniin ahmimaan muiden tutkijoiden tekemiä havaintoja samantyyppisistä tutkimuksista. Keskityin erilaisten teorioiden lisäksi metodologisiin tutkimusmenetelmiin ja niiden yhdistämiseen, havainnointeihin, tuloksiin sekä niistä löytyneisiin oivalluksiin. Toivon, että myös lukija löytää väitöstutkimuksesta sen ilon siemenen, jota työni kantaa sisällään.

Olen valmistunut ammatilliseksi opettajaksi viime vuosituhannella ja olen ollut mukana kansallisissa projekteissa kehittämässä ammatillisen koulutuksen verkko-opiskelua jo 2000-luvun alusta. Vaikka koen, että itselläni on vankka verkko-opetuksen osaaminen, olen väitöstutkimuksen toteuttamisen aikana oppinut valtavan paljon ja olen kiitollinen kaikista näistä kokemuksistani sekä mahdollisuudesta sukeltaa positiivisen opiskelun ilon äärelle. Kiitän lämpimästi tämän mahdollistajia, ohjaajiani professori Satu Uusiauttia ja yliopistonlehtori Sirpa Purtilo-Niemistä saamastani kannustuksesta ja tuesta. Muistan kuinka etsiessäni itselleni väitöskirjaohjaajaa, purskahdin itkuun kesken junamatkan lukiessani Sadun lähettämän

ensimmäisen sähköpostiviestin. Niin lämmin ja kannustava tuo viesti oli, tiesin löytäneeni ohjaajani. Teidän ohjauksenne on ollut hyvin asiantuntevaa, kannustavaa, monipuolista, huolehtivaa, mutta olette myös sopivasti kyseenalaistaneet asioita ja panneet minut miettimään, joka on lisännyt oppimista ja samalla valmistanut lempeästi kohti väitöstilaisuutta. Olette omilla ohjausesimerkeillä lisänneet myös omaa ohjausosaamistani. Olette mahdollistaneet myös nopean väitöskirjan etenemisen, sillä iltakirjoittajana lähettämäni kysymyksiin tai teksteihin sain jo aamulla vastauksen, jonka jälkeen saatoinkin jatkaa omaa työtäni keskeytymättä. Koen kuuluvani uskomattomaan trioon, jonka yhteistyö toimii. Toivon, että voimme jatkaa yhteistyötämme myös jatko-opintojen päätyttyä.

Minulle oli myös suuri kunnia, että professori Marianne Teräs ja vanhempi yliopistonlehtori, dosentti Tiina Korhonen suostuivat väitöskirjani esitarkastajiksi. Teidän positiiviset, kannustavat ja kehittävät lausunnot auttoivat minua merkittävästi viimeistelyvaiheessa. Kiitän vielä professori Marianne Terästä suostumisesta vastaväittäjäksi.

Työtäni kehitti myös opponointitilaisuus, jossa opponentteina toimivat jatko-opiskelija Hanna-Kaisa Sulonen ja yliopistonlehtori Hanna Vuojärvi. Kiitos rakentavista kommentteista, jotka tulivat juuri oikeaan aikaan, veivät työtäni huimasti eteenpäin ja vahvistivat oikeaa suuntaa. Olin innoissani saamastani palautteesta ja ajasta, jonka olitte käyttäneet työni tarkasteluun. Kiitos myös jatko-opiskelijoiden seminaariryhmäläisille, joiden kanssa etenimme yhdessä. Sain teiltä hyviä ideoita ja toivottavasti jaoin niitä myös teille.

Erityiskiitos myös Kvantitatiivisen analyysin perus- ja jatkokurssin ohjaajalle, yliopistonlehtori Marianne Silenille. Toit minut SPSS-ohjelman käytössä aivan uudelle tasolle. Juuri sitä olin salaa haaveillut, että maisterin opinnoista saamani osaaminen lisääntyisi. Systemaattisen ohjauksen seurauksena löysin kuin vahingossa oppijaprofilit, jotka ovat merkittävä löytö, sillä ne auttoivat minua ymmärtämään opiskelun iloa verkko-opinnoissa aivan uudessa valossa.

Kiitos myös ammatillisen koulutuksen verkko-opettajille ja opiskelijoille, jotka osallistuitte survey-tutkimukseen ja teemahaastatteluihin. On upea huomata, kuinka asiantuntevia opettajia olette. Kiitokset väitöskirjan valmistumisesta kuuluvat myös kaikille niille, joiden apua ilman en olisi selvinnyt.

Opintojen aikana sain kutsun myös Facebookissa toimivaan Tutkivat Opet -ryhmään, jonka yhteisvoima on mahtava. On todella upeaa tavata muita jatko-opiskelijoita verkkotapaamisissa ja kulkea matkaa yhdessä. Olemme jakaneet toimintatapoja, vinkkejä ja samoja kasvatustieteellisiä kiinnostuksen kohteita. Kiitos koko Tutkivat Opet -ryhmälle ja erikoiskiitokset erityisesti teille: Raisa Aine, Sanna Brauer ja Päivi Timonen.

Olen erittäin onnekas saadessani työskennellä Haaga-Helian Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Erityiskiitos kuuluu esihenkilöille: Crister Nyberg, Jutta Paukkonen, Mika Saranpää ja Irma Kunnari. Olette kannustaneet minua opinnois-

sani eteenpäin ja olleet aidosti kiinnostuneita opinnoistani ja tutkimusten tuloksista. Minulla on ollut mahdollista hyödyntää tarvittaessa myös vapaajaksoja opintojen edistämiseen. Ympäriini opettajakorkeakoulussa on myös loistavia ja osaavia kollegoja. On ihanaa työskennellä kanssanne ja tuntea opiskelun ilon lisäksi myös työn imua. Olen kokenut aitoa kiinnostusta ja välittämistä työtäni kohtaan. Erityisesti minua ovat auttaneet syvälliset keskustelut, joita olemme käyneet. Ja tästä erityiskiitos kuuluu jatko-opinnoissa rinnalla kulkevalle Tuija Alasalmelle. Lisäksi haluan kiittää myös kollegojani: Merja Alanko-Turunen, Marika Alhonen, Sini Bask, Kirsi Korkealehto, Hannu Kotila, Marjaana Mäkelä, Taina Laivola, Kimmo Mäki, Päivi Rajaorko, Pia Ranna, Jani Siirilä, Kalle Vihtari, Olli Vesterinen ja Katja Wirenius.

Haluan kiittää myös suurta ystävien ja sukulaisten joukkoa, joiden merkitys tutkimuksen tekemiselle on ollut merkittävä. Erityiskiitos pitkäaikaiselle ystävälleni Marja Sillanpälle saamastani tuesta ja kannustuksesta. Kaikki ne puhelinsoitot ja keskustelujen minuutit ovat olleet arvokkaita.

Erityiskiitos kuuluu myös äidilleni ja väitöskirjaprosessin aikana menehtyneelle isälleni. Äiti aina jaksaa huolehtia ja kannustaa opiskelemaan. Äiti on myös auttanut lukemalla raakatekstiä, ihan vaan sanoakseen, ymmärtääkö yhtään mitään. Isältä sain mallin päättäväisyydestä ja isä kannusti elämässä eteenpäin. Hän niin odotti väitöstilaisuutta, joka tulee nyt liian myöhään. Ostin ennen isän sairastumista Marimekon tumman puvun väitöstilaisuutta varten. Käytin pukua kuitenkin isäni hautajaisissa ja aion pukea sen taas ylleni väitöstilaisuuteen kunnioittaakseni isäni muistoa.

Erityiskiitos kuuluu perheelle, jota ilman ei väitöskirjaan olisi ilmestynyt ainutakaan riviä tekstiä. Kiitos Miko, Inka ja Atte. Äitinä koen toimivani esimerkkinä ja toivon, että esimerkkinä kannustaisi teitä jatkamaan omia opintojanne eteenpäin, olette huippuja omilla aloillanne. Mielenkiintoisella työllä ja uteliaisuudella voi saavuttaa suuria asioita. Kiitos myös avusta esimerkiksi kyselylomakkeen testaamisesta ja Inkalle iso kiitos taitavasta ammattimaisesta työn kuvittamisesta ja kansikuvan laatimisesta. Olen saanut teistä voimaa väitöstyöni kirjoittamisen aikana ja annatte työlleni nuorten hyväksi erilaisen merkityksen. Olette voimani, varani, rikkauteni ja sydämeni suurin ilo.

Lopuksi haluan kiittää sinua Tapani, joka olet kulkenut rinnallani kaikki nämä vuodet aina sieltä teini-ikäisestä saakka. Tietotekniikan insinööri ei aina ymmärrä kasvatustieteellisiä ajatuksia sekä syvällisiä pohdintoja monivaiheisine tulkintoineen ja mitä enemmän opiskelen, sitä hajamielisemmäksi mielestäsi tulen. Kaikesta tästä huolimatta olet aina kulkenut vierelläni, kannustanut ja tukenut opiskeluratkaisujani. Meitä vetää toisiinsa ihmeellinen näkymätön voima, yhdessä olemme enemmän. Olet maadoittajani, ilostuttajani, tukipilarini ja rakkauden suurlähettilääni.

Kiitos kaikille avustanne saavuttaa oma unelmani.

Salossa 10.3.2025

Pia Kiikeri

Osajulkaisuluettelo

Väitöskirjan yhteenvedo-osa perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–III.

Osatutkimus I

Kiikeri, P., Uusiautti, S., & Purtilo-Nieminen, S. (2024). Students' thriving and well-being in online learning environments in vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 119–145. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.11.1.6>

Kiikeri suunnitteli tutkimuskysymykset ja sai ohjausta Uusiauttilta ja Purtilo-Niemiseltä. Kiikeri keräsi ja analysoi tutkimusaineistoa ja kirjoitti artikkelin ensimmäiset luonnokset. Uusiautti ja Purtilo-Nieminen tarjosivat tukea ja neuvoja tutkimuksen suunnittelussa sekä analyysissä ja osallistuivat artikkelin viimeistelyyn.

Osatutkimus II

Kiikeri, P., Uusiautti, S., & Purtilo-Nieminen, S. (2023). Finnish vocational education and training (VET) students' perceptions of the joy of studying in an online learning environment. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), article 2252893. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2252893>

Kiikeri suunnitteli haastattelukysymykset ja sai ohjausta Uusiauttilta ja Purtilo-Niemiseltä. Kiikeri keräsi ja analysoi tutkimusaineiston ja kirjoitti artikkelin ensimmäiset luonnokset. Uusiautti ja Purtilo-Nieminen tarjosivat tukea ja neuvoja tutkimuksen suunnittelussa sekä analyysissä ja osallistuivat artikkelin loppuviimeistelyyn.

Osatutkimus III

Kiikeri, P., Uusiautti, S., & Purtilo-Nieminen, S. (2024). Vocational education and training teachers' perceptions of supporting students' joy of studying in online courses. *Teachers and Teaching*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2422861>

Kiikeri suunnitteli haastattelukysymykset ja sai ohjausta Uusiauttilta ja Purtilo-Niemiseltä. Kiikeri keräsi ja analysoi tutkimusaineiston ja kirjoitti artikkelin ensimmäiset luonnokset. Uusiautti ja Purtilo-Nieminen tarjosivat tukea ja neuvoja tutkimuksen suunnittelussa sekä analyysissä ja osallistuivat artikkelin loppuviimeistelyyn.

Artikkelien I ja II käyttöön väitöskirjan osajulkaisuina on saatu kustantajien lupa. Artikkelit I ja II on julkaistu Taylor & Francis Groupin kansainvälisessä *Teachers and Teaching* julkaisussa ja on saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2422861>

Kuviot

Kuvio 1	Verkko-opiskelun sulautuvan opiskelun nelikenttä (Chaerumania ym. (2018) mukailten).....	23
Kuvio 2	PERMA-teorian elementit (Seligman, 2011).....	31
Kuvio 3	Osatutkimusten aineistojen keräämisen ja analysoinnin eteneminen.....	54
Kuvio 4	Kuinka tukea opiskelun iloa ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa (kuva: Inka ja Pia Kiikeri).....	103

Taulukot

Taulukko 1	Hyvinvoinnin määritelmän perusteet eri hyvinvointiteorioiden näkökulmasta.....	27
Taulukko 2	Osatutkimusten yleiskuvaus.....	50
Taulukko 3	Osatutkimukseen I kyselyyn vastanneiden taustatiedot.....	57
Taulukko 4	Osatutkimuksen II lomaketutkimukseen ja haastatteluun osallistuneiden taustatiedot.....	59
Taulukko 5	Opiskelun pedagoginen muotoilu -teeman transkriptioiden jakaantuminen merkitysyksiköiksi, joista muodostuvat kategoriat.....	63
Taulukko 6	Opiskelun pedagoginen muotoilu -teemasta muodostuvat kuvauskategoriat jokaiseen kategoriaan.....	64
Taulukko 7	Tehtävien laadinta -teeman transkriptioista syntyy merkitysyksiköt, jotka jakautuvat kategorioihin.....	67
Taulukko 8	Tehtävien laadinta -teeman merkitysyksiköistä syntyy alakategorioiden avulla kuvauskategoriat, jotka linkittyvät kategorioihin.....	68
Taulukko 9	Osatutkimuksen II tulokset.....	73
Taulukko 10	Osatutkimuksen III tulokset.....	76
Taulukko 11	Tutkimustulosten yhteenveto PERMA-teorian avulla.....	81

Sisällysluettelo

Tiivistelmä	3
Abstract	5
Esipuhe	8
Osajulkaisuluettelo	11
Kuviot	13
Taulukot	13
Sisälllys	14
1 Johdanto	16
1.1 Digitalisaatio ammatillisen koulutuksen opiskelukokemuksen muovaajana	16
1.2 Asynkroninen ja synkroninen opiskelu verkko-opinnoissa	21
2 Opiskelun ilon teoreettinen tausta	26
2.1 Hyvinvoinnin teoreettiset lähtökohdat.....	26
2.1.1 Hyvinvoinnin määritelmä.....	26
2.1.2 PERMA-teoria opiskelukokemusta avaamassa	30
2.1.3 PERMA-teorian muunnelmat ja hyödyntäminen tässä tutkimuksessa.....	33
2.2 Myönteiset tunteet hyvinvoinnin tuottajana ja ilmentymänä.....	36
2.2.1 Myönteiset tunteet psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin tuottajana ...	36
2.2.2 Myönteiset tunteet hyvinvoinnin ilmentymänä	39
2.3 Myönteiset tunteet opiskelussa	41
2.3.1 Myönteisten tunteiden merkitys opiskelussa	41
2.3.2 Erilaisten opetusjärjestelyiden yhteys myönteisiin tunnekokemuksiin opiskelussa.....	44
2.3.3 Opiskelun ilo myönteisenä tunnekokemuksena	47
3 Tutkimuskysymykset	49
4 Tutkimuksen toteutus	51
4.1 Monimenetelmällinen tutkimus.....	51
4.1.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset perusteet ja tutkimusasetelma	51
4.1.2 Osatutkimusten tutkimusotteet	53
4.2 Tutkimushenkilöt ja aineiston keruu.....	54

4.2.1	Opiskelijoiden survey-kyselytutkimus.....	55
4.2.2	Opiskelijoiden teemahaastattelu ja survey-kyselytutkimuksen avoimet vastaukset.....	57
4.2.3	Opettajien teemahaastattelu.....	59
4.3	Aineiston analyysi.....	60
4.3.1	Osatutkimus I: survey-aineiston tilastollinen analyysi.....	60
4.3.2	Osatutkimus II: Opiskelija-aineiston fenomenografinen analyysi.....	61
4.3.3	Osatutkimus III: Opettaja-aineiston fenomenografinen analyysi.....	66
5	Tulokset	69
5.1	Opiskelijoiden kokemukset verkko-opetuksessa.....	69
5.1.1	Opiskelijoiden kokemukset synkronisilla ja asynkronisilla verkkokursseilla.....	69
5.1.2	Opiskelijaprofililit synkronisilla ja asynkronisilla verkkokursseilla.....	70
5.2	Opiskelijoiden kokemukset opiskelun ilosta verkko-opiskeluympäristöissä.....	73
5.3	Opettajien käsitykset opiskelijoiden opiskelun ilosta verkko-opetuksessa.....	76
6	Johtopäätökset	80
6.1	Tulosten yhteenveto PERMA-teorian avulla.....	80
6.1.1	Myönteiset tunteet verkko-opinnoissa.....	83
6.1.2	Sitoutuminen verkko-opinnoissa.....	85
6.1.3	Ihmissuhteet verkko-opinnoissa.....	86
6.1.4	Merkityksellisyys verkko-opinnoissa.....	89
6.1.5	Päämäärien saavuttaminen verkko-opinnoissa.....	90
6.2	Tutkimuksen eettiset kysymykset ja tutkijan positio.....	92
6.3	Luotettavuustarkastelu.....	94
6.3.1	Survey-tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu.....	95
6.3.2	Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu.....	96
6.3.3	Monimenetelmätutkimuksen luotettavuuden tarkastelu.....	99
7	Pohdinta	102
7.1	Opiskelun iloa tuottavan verkko-opetuksen muotoilu ammatillisessa koulutuksessa.....	102
7.2	Jatkotutkimusehdotukset.....	112
	Lähteet	117
	Liitteet	135
	Liite 1 Ohjeet opiskelijalle Survey-kyselyyn valmistautumisesta.....	135
	Liite 2 Survey-kyselyn kysymykset opiskelijoille.....	136
	Liite 3 Saateviesti opiskelijoille haastatteluun saapumisesta.....	147
	Liite 4 Opiskelijoille esitetyt haastattelukysymykset.....	148
	Liite 5 Opettajille esitetyt haastattelukysymykset.....	149
	Liite 6 Saateviesti opettajille haastatteluun saapumisesta.....	150
	Liite 7 Osatutkimusten I-III artikkelit.....	151

1 Johdanto

1.1 Digitalisaatio ammatillisen koulutuksen opiskelukokemuksen muovaajana

Oli vuosi 2020, ja koko maailma sulkeutui COVID-19-pandemian vuoksi. Koulujen opetus siirrettiin kokonaan verkkoon. Työskentelen ammatillisen opettajakorkeakoulun lehtorina ja huomasin, kuinka ammatillisen koulutuksen toisen asteen opettajilla oli todella erilaiset ja eritasoiset valmiudet kohdata pandemian myötä verkossa tapahtuvan opiskelun mahdollisuudet ja kuinka eri tavoin opiskelijat viihtyivät verkko-opiskelussa. Osa opettajista onnistui ja pystyi kehittämään hyvät edellytykset opiskelulle. Toiset opettajat olisivat tarvinneet sekä pedagogista että teknistä koulutusta. COVID-19-pandemian jälkeiset tutkimukset osoittavat, että kotona opiskelevilla opiskelijoilla on ollut kokea riski saada fyysisiä ja psyykkisiä terveysongelmia (Gauci ym., 2022; Upola ym., 2023). Näiden ongelmien yleistyessä opiskelijoiden osaaminen ja tehokkuus voivat vähentyä, mikä vaikuttaa negatiivisesti heidän opiskeluunsa verkko-opiskelun aikana (Li & Che, 2022). Nämä COVID-19-pandemian aikaiset kokemukset herättivät kiinnostukseni väitöstutkimukseen ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoista. Haluaisin tutkia, millaisena opiskelun ilo näyttäytyy ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa. Opiskelun ilo valikoitui tutkimuksen kohteeksi, koska se edustaa itselleni tärkeää kokonaisvaltaista ja myönteistä kokemusta oppimisprosessista. Opiskelun iloon keskittymällä koen voivani paremmin ymmärtää myös, miten erilaiset myönteiset tunteet, kuten innostus, kiinnostus ja tyytyväisyys yhdessä vaikuttavat oppimiseen ja opiskelijan hyvinvointiin verkko-opiskelussa. Opiskelun ilosta ja sen merkityksestä hyvinvointiin avaan tarkemmin luvussa kaksi. Väitöstutkimus koostuu kolmesta osatutkimuksesta, joihin osallistui ammatillisen koulutuksen opiskelijoita sekä opettajia, joilla oli kokemusta verkko-opetuksesta jo ennen COVID-19-pandemiaa. Tavoitteenani tässä tutkimuksessa on rakentaa ammatillisten opettajien avuksi opiskelun iloa tukeva pedagoginen ohjeistus.

Digitalisaatiosta ja sen edellyttämistä taidoista on tullut arkipäivää ammatillisessa koulutuksessa, koska opiskelussa käytetään monia virtuaalisia opiskelualustoja ja webinaarien määrä on lisääntynyt viime vuosina (Vilppola ym., 2022). Uskon, että ammatillisessa koulutuksessa verkossa tapahtuvan opiskelun määrä tulee vielä kasvamaan, sillä nykyisin koulutuspalveluiden digitalisointi on keskeisessä roolissa

kehittämistoiminnassa (Koramo ym., 2018; Lampelto, 2015) ja nyky-yhteiskunnassa lähes kaikissa työtehtävissä tarvitaan digitaalista osaamista (Paananen ym., 2023). Digitalisaatio voi parantaa oppimisen ja opetuksen laatua merkittävästi, lisätä opiskelijoiden sitoutumista ja parantaa oppimistuloksia. Oppimisen ja opetuksen on mukautettava teknologian uuden aikakauden muuttuviin vaatimuksiin, mutta samalla on varmistettava, että digitalisaatio saavuttaa opiskelijat ja tukee jatkuvaa oppimista. (Shah & Shah, 2023; Singh, 2021; Yadav, 2024). Unesco tukee maailmanlaajuisesti teknologian käyttöönottoa oppilaitosten teknologista innovaatiota koskevalla strategiallaan (2022–2025). Strategia tukee oppilaitoksessa ihmislähtöistä teknologian käyttöä, jotta voidaan varmistaa tasapuolinen ja osallistava laadukas koulutus sekä elinikäisen oppimisen mahdollisuudet kaikille. (Unesco, 2021.) Euroopan parlamentti ja Euroopan unionin neuvosto tukevat digitaalisuuden kehittymistä kokoamalla suosituksen elinikäisen oppimisen avaintaidoista, joista yksi on digitaaliset taidot. Digitaalisiin taitoihin kuuluu myös digitaalinen hyvinvointi (Euroopan unioni [EU], 2018.), joka on subjektiivinen kokemus mobiiliyhteyksien hyödyistä sekä haitoista ja jossa hallinnan tunne säilyy (Vanden Abeele, 2021). Euroopan komissio (2020) on laatinut myös digitaalisen koulutuksen toimintasuunnitelman 2021–2027, jossa korostetaan opettajien kykyä tasapuolisuuteen ja tehokkaaseen digitaaliteknologian käyttöönottoon, joka edistää laadukasta ja osallistavaa koulutusta kaikille oppijoille. Euroopan komissio korostaa kahta keskeistä näkökulmaa: 1) Oppilaitosten tulisi hyödyntää laajaa ja kasvavaa digitaaliteknologian valikoimaa (sovellukset, alustat ja ohjelmistot). 2) Digitaalisen koulutuksen tulisi tarjota kaikille oppijoille digitaalisia taitoja (tietoja, taitoja ja asenteita), jotta he voivat elää, työskennellä, oppia ja menestyä yhä digitaalisemmaksi muuttuvassa ympäristössä.

Tätä Euroopan komission (2020) laatimaa digitaalisen koulutuksen toimintasuunnitelmaa 2021–2027 noudatetaan myös Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2023b) korostaa digitalisaation tarjoamia mahdollisuuksia monipuolistaa opetuksen ja koulutuksen tarjontaa, mikä lisää oppijoiden opintotarjonnan valinnanvapautta. Ammatilliselta toiselta asteelta alkaen on mahdollista hyödyntää eri koulutustoimijoiden ja -asteiden opintotarjontaa yksilöllisesti. Digitalisaation myötä kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen alueellinen eriarvoisuus vähenee, koska kaikki saavuttavat digitaaliset taidot. Digitalisoituvassa yhteiskunnassa hyvät digitaaliset taidot ovat uusi kansalaistaito, jota niin yksilöt kuin organisaatiot, kuten yritykset, julkiset ja kolmannen sektorin toimijat, aktiivisesti kehittävät ja ylläpitävät. Hyvät digitaidot luovat perustan ja ovat edellytys yhdenvertaiselle osallisuudelle digitalisoituvassa yhteiskunnassa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023a.)

Koulutuksen järjestäjät näkevät, että digitalisoinnilla voidaan saavuttaa joustavampia toimintatapoja ja parantaa opiskelijoiden opiskelumotivaatiota hyödyntämällä opetuksessa esimerkiksi kiinnostavia oppimisalustoja sekä digitaalisia välineitä ja sovelluksia (Koramo ym., 2018). Digitalisaation avulla voidaan myös tavoittaa nuoria tehokkaammin ja tarjota kiinnostavia opintopolkuja. Lisäksi di-

gitaalisen koulutusmateriaalin tieto on usein paremmin ajan tasalla kuin paperilla jaettu informaatio. Digitalisaatio mahdollistaa entistä yksilöllisemmät opintopolut, monimuotoisen ohjauksen sekä joustavan ajasta ja paikasta riippumattoman opiskelun, mutta digitalisaatio tukee myös työpaikalla tapahtuvaa opiskelua. Digitalisaatio vaatii erilaisia uusia pedagogisia ratkaisuja sekä opettajan roolin muutosta opettajasta valmentajaksi, ohjaajaksi ja jopa kanssaoppijaksi. (Koramo ym., 2018; Lampelto, 2015.)

Koramon ym. (2018) mukaan perusopetuksen ja korkeakoulujen verkko-opiskelusta on enemmän tutkimuksia kuin ammatillisen koulutuksen, jossa ei enää opiskele pelkästään nuoria, vaan koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden ikä on noussut vuosittain. Tilastokeskuksen (2024) mukaan vuonna 2023 ammatillisessa koulutuksessa aloittaneista opiskelijoista kaikki koulutusasteet mukaan lukien 60 % oli yli 25-vuotiaita. Perustutkintoa suorittavista opiskelijoista yli 25-vuotiaita vuonna 2023 oli 38 %. Tämä heijastaa elinikäisen oppimisen ja uudelleen koulutuksen tarpeita, jolloin ammatillisen koulutuksen verkko-opiskelun tutkimukselle on tarvetta. Metodologiset ongelmat on havaittu suureksi haasteeksi, joka vaikuttaa verkko-opiskelun onnistumiseen. Verkko-opintojen suunnittelu ja pedagogiset ratkaisut ovat ratkaisevia, eikä perinteisten lähiopetusmuotojen lähestymistapoja voida olettaa siirtyvän verkko-opiskeluympäristöön (Phan & Dang, 2017). Vaikka positiivisten tunteiden näkökulmaa perusopetuksessa on tutkittu melko laajasti (Fox Eades ym., 2013), tiedetään ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden opiskelun ilosta verkko-opiskeluympäristöissä kovin vähän. Digitaalisen koulutuksen kehityksen laajentuessa tämän tutkimuksen tavoitteena on kiinnittää huomiota myös siihen, miten tulevaisuudessa turvataan opiskelijoiden hyvinvointi erilaisissa opiskeluympäristöissä.

Ammatillinen koulutus siirtyy yhä enemmän luokkahuoneesta digitaalisiin ympäristöihin. Opettajilta tämä edellyttää ammatti-identiteetin muokkautumista, jotta heillä on kykyä luoda, tuottaa ja käyttää pedagogisesti relevanttia digitaalista oppimateriaalia sekä luoda mielekkäitä verkkokursseja edistämään opiskelijoiden ammatillista koulutusta (Vilppola ym., 2022). Lisäksi Vääätäjä ja Ruokamo (2021) nostavat esille opettajan minäpystyvyyden eli uskon omiin kykyihinsä, joka heidän mukaansa on keskeisessä roolissa esimerkiksi digipedagogisen osaamisen kehittymisen ja jatkuvan oppimisen näkökulmista. Koulutuksen järjestäjät ovat hyvin myötämielisiä ja suhtautuvat pääsääntöisesti positiivisesti ammatillisen opetuksen kehittämiseen digitalisaation keinoin. Käytännön linjaukset ja toteutukset vaihtelevan kuitenkin eri koulutuksen järjestäjien välillä. (Koramo ym., 2018.)

Euroopan unionin [EU] (2018) jäsenvaltioille antamiin elinikäisen oppimisen avaintaitoihin sisältyvät digitaaliset taidot. Tämän vuoksi eri alojen valtakunnalliset tutkinnon perusteet sisältävät tavoitteet kehittyvien teknologioiden hyödyntämisestä, kriittisestä ajattelusta ja ongelmanratkaisutaidoista sekä digitaalisesta vastuullisuudesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023a). Ammattialoilla digitaalisuuden

merkittävyys voi vaihdella, ja aloilla käytettävät digitaaliset sovellukset ja järjestelmät ovat keskenään hyvin erilaisia. Lähes kaikissa työtehtävissä tarvitaan kuitenkin digitaalista osaamista. (Paananen ym., 2023, 8, 42.)

Opetushallitus vastaa ammatillisen koulutuksen kelpoisuusperusteiden valmistelusta ja niistä päättämisestä. Nykyiset kelpoisuuskriteerit mahdollistavat digitaalisten taitojen hankkimisen ja osoittamisen, mutta osaamisen syvyys ja/tai laajuus vaihtelee tutkinnon mukaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023a). Modernissa yhteiskunnassa kansalaisena ja työelämässä toimiminen edellyttää digitaalisen osaamisen perustason varmistamista. Tämän vuoksi ammatillisen koulutuksen perustutkinnoissa Viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen tutkinnon osaan kuuluu Toiminta digitaalisessa ympäristössä -osa-alue pakollisissa ja valinnaisissa osaamistavoitteissa. Toiminta digitaalisessa ympäristössä -osa-alueen sisällöt pohjautuvat eurooppalaiseen DigComp-viitekehukseen, ja osa-alue kuuluu jokaisen perustutkinnon suorittajan opintoihin. (Paananen ym., 2023, 8, 42.) DigiComp on Euroopan komission luoma ja määrittämä kaikkien EU:n kansalaisten digitaalisen osaamisen viitekehys, jonka avulla määritellään ja arvioidaan digitaalisen osaamisen eri tasoja. DigiComp tarjoaa yhteisen kielen digitaalisen osaamisen avainalueiden tunnistamiseen ja kuvaamiseen. Se on EU:n laajuinen työkalu, jolla parannetaan kansalaisten digitaalista osaamista sekä suunnitellaan koulutus- ja koulutusaloitteita tiettyjen kohderyhmien digitaalisen osaamisen parantamiseksi. (Vuorikari ym., 2022.)

Ammatillisessa koulutuksessa digitaaliteknologian laaja-alainen hyödyntäminen oppimisen edistäjänä on ollut keskeinen osa opiskeluympäristöjen ja opettajuuden kehittämistä useiden vuosien ajan (Koramo ym., 2018). Ammatillisessa koulutuksessa koulutetaan pääosin aistien ja motoriikan yhteistyötä edellyttävään fyysiseen työhön, joka haastaa kehittämään erityispiirteitä pedagogisissa ratkaisuisa. Opiskelijoiden tulee oppia käytännössä, kuten hoitotyössä tai rakentamisessa, tarvittavia taitoja, joita ei voida oppia ilman konkreettista käytännön harjoittelua. Tämä asettaa erityishaasteet digitaalisten opiskelumenetelmien kannalta verrattuna teoriapainotteiseen koulutusalaan. (Abdull Mutalib ym., 2022; Lampelto, 2015.)

Työelämälähtöisyys haastaa opettajat pohtimaan, miten esimerkiksi käytännön harjoitukset tehdään verkossa (van der Spoel ym., 2020), sillä Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) määrittelee, että ammatillisen koulutuksen tutkinnoissa, koulutuksessa ja niiden järjestämisessä tulee ottaa huomioon työ- ja elinkeinoelämän tarpeet. Lisäksi tutkinnon osien edellyttämä ammattitaito ja osaaminen osoitetaan tekemällä käytännön työtehtäviä aidoissa työtilanteissa ja työprosesseissa. Tämä puolestaan asettaa haasteita opettajien verkkopedagogiselle osaamiselle ammatillisessa koulutuksessa (Phan & Dang, 2017), jossa opettajat suunnittelevat ja toteuttavat digitaalisen opiskelumateriaalin sekä verkkokurssin usein itse (Lampelto, 2015).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2023a) ammatillista koulutusta käsittelevän työryhmän loppuraportin mukaan ammatillisen koulutuksen opettajat kehittävät systemaattisesti omaa digitaalista osaamistaan ja ymmärtävät sen merkityksen omassa

työssään. Opettajilla ja opiskelijoilla on käytössään tietoliikenneyhteydet ja laitteet, jotka mahdollistavat opetuksen laadukkaan ja tavoitteita tukevan toteutuksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023b). Lisäksi kehitetään digitaalisia opiskeluympäristöjä ja pedagogisia ratkaisuja ammattialaan liittyvän digitalisaation tuottamien osaamisvaatimusten mukaisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023a). Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ohjauksessa ja opintojen suunnittelussa tulee huomioida heidän digitaalisen osaamisen valmiutensa tutkinnon suorittamiseksi. Henkilökohtaisessa osaamisen kehittämissuunnitelmassa opettaja sopii opiskelijan kanssa digitaalisen osaamisen hankkimisesta ja sen tavoista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023a.)

Ammatillisen koulutuksen opiskelijat suhtautuvat erilaisten digitaalisten välineiden ja menetelmien käyttöön positiivisesti. Verkossa opiskelu tuo mahdollisuuden joustavuuteen ja opiskeluun ajasta ja paikasta riippumatta. Digitaalisuus mahdollistaa monenlaisten opiskelutapojen huomioimisen sekä opintojen eriyttämisen ja yksilöllistämisen. Koulutustarjonnan laajentaminen digitaalisia menetelmiä käyttäen nähdään mahdollisuutena. Digitalisaatio nähdään myös positiivisesti erityisesti koulutusmateriaalin laadun kohdentumisessa. Esimerkiksi koulutusmateriaalin jakaminen ja saavutettavuus helpottuvat. Myös ammatillisen erityisopetuksen näkökulmasta digitalisointi voi tuoda opiskeluun joustavuutta ja opintojen yksilöllistämistä. (Lampelto, 2015.) Belayan (2018) tutkimuksen mukaan verkko-oppiminen ammatillisessa koulutuksessa nähdään mahdollisuutena lyhentää opiskeluaikaa ja koulumatkoja, mutta verkossa opiskelu vaatii myös itsekuria ja medialukutaitoja ja se voi vähentää sosiaalisten taitojen kehittymistä. Upola ym. (2023) toivat esille tutkiessaan COVID-19-pandemian aikaista verkko-opiskelua, että ammatillisessa koulutuksessa toimiva etäympäristö tukee opiskelijoiden sosiaalista, psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia. Opiskelijat pystyvät pitämään yhteyttä verkon välityksellä muun muassa erilaisten sosiaalisten sovellusten kautta. (Lampelto, 2015.)

Ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyys on lisännyt digitaalista yhteistyötä myös työelämän kanssa, jolloin opiskeluympäristöistä on tullut autenttisempia. Erilaiset digitaaliset ohjelmat helpottavat työpaikalla opiskelua ja sen ohjausta sekä työelämässä oppimisen dokumentointia. Opiskelijoiden digiosaaminen nähdään myös keskeisenä työelämätautona. Toisaalta tiedon ajantasaisuus yleisesti ja erityisesti verkosta saatavilla olevan työelämän kehitystä vastaavan alakohtaisen tiedon vapaa saatavuus ovat merkittäviä etuja opetus- ja ohjaustyössä. Videoiden ja eri alojen oppimissimulaatioiden monipuoliset käyttömahdollisuudet lisäävät myös työelämäosaamista. (Koramo ym., 2018.) Opiskelijat pitävät myös älypuhelimien ja tablettien käytöstä (Lampelto, 2015).

Opetushallitus on myöntänyt valtionavustuksia ammatillisten oppilaitosten opiskeluympäristöjen kehittämiseen. Erilaisissa ammatillisen koulutuksen opiskeluympäristöjen kehittämishankkeissa korostuvat työelämäyhteistyö, opiskelijalähtöisyys, oppimisen monikanavainen tuki ja ohjaus sekä oppilaitosten toimintakulttuurin uudistaminen. (Koramo ym., 2018.)

Digitaalisten oppimisympäristöjen kehittyminen on avannut uusia mahdollisuuksia joustavaan ja yksilölliseen oppimiseen ammatillisessa koulutuksessa. Opiskelu verkkoympäristössä voi tapahtua eri muodoissa, kuten reaaliaikaisessa vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa tai ajasta ja paikasta riippumattomasti omaan tahtiin. Seuraavaksi tarkastelen asynkronisen ja synkronisen opiskelun rooleja ja mahdollisuuksia verkko-opinnoissa.

1.2 Asynkroninen ja synkroninen opiskelu verkko-opinnoissa

Esittelen seuraavaksi verkossa tapahtuvaa opiskelua sulautuvan opiskelun ja tutkivan yhteisön mallien avulla. Ne havainnollistavat opiskelua rytmittävää lähi- ja etäopiskeluympäristöiden yhdistelyä sekä saman- ja eriaikaisen opiskelun vaihtelua opiskeluympäristöissä.

Verkko-opiskelun termi nousi esiin ensimmäisen kerran vuonna 1995, kun web-pohjainen järjestelmä WebCT (Web Course Tools) kehitettiin ensimmäiseksi opiskelun hallintajärjestelmäksi (Learning Management System, LMS), josta tuli myöhemmin Blackboard (Chaeruman ym., 2018; Singh & Thurman, 2019; Sørebo ym., 2009). Siitä lähtien verkko-opiskelu on sisältänyt monia erillisiä ja päällekkäisiä termejä, kuten hybridioppiminen, jolla voidaan tarkoittaa vuorotellen fyysisesti luokassa ja verkossa tapahtuvaa opiskelua (O’Byrne & Pytash, 2015). Sillä voidaan tarkoittaa myös hybridioppimista, jossa opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mutta samanaikaisesti osa opiskelijoista on fyysisesti luokassa ja osa verkossa (Xiao ym., 2020). Englanninkielistä *blended*-käsitettä käytetään myös verkko-opiskelun terminä. Se voi olla vuorottain fyysisesti luokassa ja verkossa tapahtuvaa opiskelua, kuten edellä hybridioppimisen toisessa esimerkissä (Dziuban ym., 2018). *Blended* voi tarkoittaa myös synkronisen ja asynkronisen verkko-opiskelun yhdistelmää (Chaeruman ym., 2018). Mobiilioppimista pidetään nykyisin verkko-opiskelusta erillisenä toimintana, sillä siinä käytetään opiskelun tukena henkilökohtaisia elektronisia laitteita, kuten älypuhelimia ja tabletteja. Mobiilioppiminen tapahtuu sosiaalisten vuorovaikutusten ja erilaisten sisältöjen avulla. (Viberg ym., 2021.)

Verkossa tapahtuvaa opiskelua voidaan tarkastella myös etäopetuksen käsitteen avulla. Etäopetus voi tapahtua verkkoympäristössä, jolloin opiskelijat ja opettajat ovat fyysisesti eri paikassa, mutta se voi sisältää myös esimerkiksi sähköpostilla tai puhelimella annettavaa opetusta (Sadeghi, 2019). Etäopetuksessa vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa voi olla samanaikaista tai eriaikaista. Monimuoto-opetuksessa sen sijaan opiskelu järjestetään suunnitelmallisesti vuorottelemalla itsenäistä työskentelyä, lähiopetusta ja etäopetusta, mutta ei yhdistetä samanaikaisesti lähi- ja etäopetusta. (Seppänen, 2023.)

Verkko-oppiminen sisältää sekä opiskelijan että opettajan käytössä olevat verkko-opiskelun menetelmät, toimintatavat ja välineet. Verkko-opiskelu viittaa opis-

kelijan aktiiviseen osallistumiseen ja oppimistehtävien suorittamiseen verkko-opinnoissa. Tässä väitöstutkimuksessa määrittelen verkko-oppimisen, verkko-opiskelun ja verkko-opinnot Singhin ja Thurmanin (2019) määritelmän mukaisesti:

”Verkko-oppiminen määritellään koulutukseksi, joka tarjotaan verkkoympäristössä käyttämällä Internetiä opetukseen ja oppimiseen. Tämä sisältää opiskelijoiden verkko-opiskelun, joka ei ole riippuvainen heidän fyysisestä tai virtuaalisesta sijainnistaan. Opetussisältö on verkossa ja ohjaajat kehittävät verkko-opintoja, jotka lisäävät oppimista ja vuorovaikutusta synkronisessa tai asynkronisessa ympäristössä.” (Singh & Thurman, 2019.)

Tässä tutkimuksessa verkko-opiskelu nähdään tutkivan yhteisön (Community of Inquiry) malliin perustuvaksi. Mallia pidetään keskeisenä verkko-opiskelun mallina, joka pohjautuu vahvasti yhteistyöhön perustuvaan lähestymistapaan ja sosiokonstruktivismiin. Teorian tavoitteena on ymmärtää ja parantaa verkko-opiskeluympäristössä tapahtuvaa oppimista. (Garrison ym., 1999; Swan, 2019.) Tutkivan yhteisön teorian mukaan tehokas verkko-opiskelu ja oppijakokemus rakentuvat kolmen keskeisen elementin varaan. Näiden elementtien välinen vuorovaikutus ja tasapaino luovat oppimisyhteisön, jossa merkityksellinen ja syvälinen oppiminen voi tapahtua (Garrison ym., 1999).

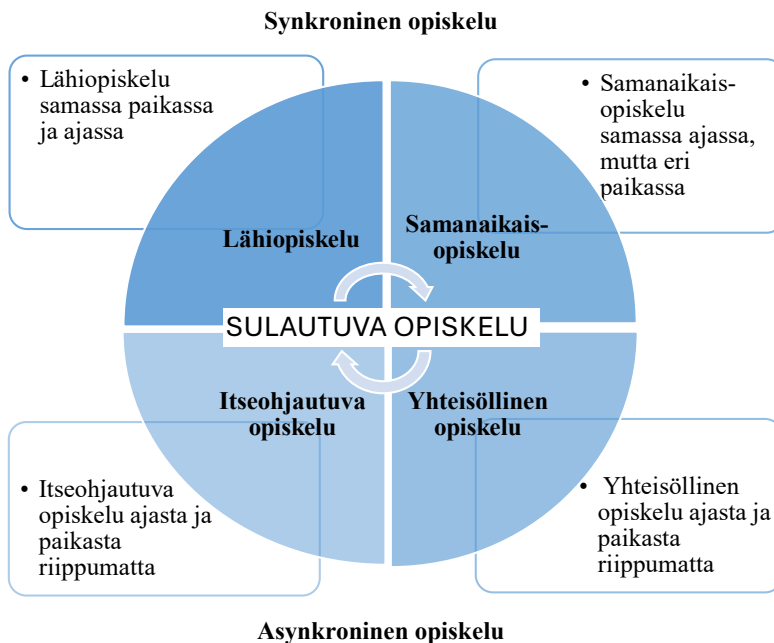
Verkko-opiskelussa voidaan erottaa kolme keskeistä elementtiä, jotka tulevat esille tutkivan yhteisön teorian kautta. Ensimmäinen elementti on kognitiivinen läsnäolo (Cognitive Presence), joka tarkoittaa opiskelijoiden kykyä rakentaa merkitystä opetettavista sisällöistä kriittisen pohdinnan ja keskustelun avulla. Kognitiivinen läsnäolo viittaa siihen, kuinka hyvin opiskelijat sitoutuvat aktiiviseen oppimisprosessiin ja syvälliseen ymmärrykseen. Toinen elementti on sosiaalinen läsnäolo (Social Presence), joka tarkoittaa opiskelijan kykyä opiskella omana itsenään verkko-opiskeluympäristössä. Sosiaalinen läsnäolo edistää yhteisöllisyyden tunnetta, avointa viestintää ja vuorovaikutusta, mikä auttaa rakentamaan luottamusta ja yhteisöllisyyttä ryhmän jäsenten välillä. Sosiaalinen läsnäolo tukee kognitiivista läsnäoloa, kun tarvitaan apua kognitiivisten tavoitteiden saavuttamisessa. Kolmantena on ohjauksellinen läsnäolo (Teaching Presence), joka jakaantuu kahteen osaan. Ensimmäinen on oppimiskokemuksen suunnittelu, jonka yleensä tekee opettaja tai ohjaaja. Tämä käsittää kurssin suunnittelun, valinnan, organisoinnin ja ensisijaisen esittämisen sekä opiskelutoimintojen ja arvioinnin suunnittelun ja kehittämisen. Toinen osa on opiskeluprosessin fasilitointi, jossa vastuu voidaan jakaa opettajan tai kaikkien muiden osallistujien tai opiskelijoiden kesken. Kummassakin tavoitteena on saavuttaa päämäärä. (Garrison ym., 1999.)

Tutkivan yhteisön mallin elementit voivat painottua eri tavoin sen mukaan, miten verkko-opiskelu on toteutettu asynkronisessa ja synkronisessa opetuksessa. Käytän näitä termejä, koska ne ovat yleistyneet suomenkielessä ja puhuttaessa verkko-opin-

noista. Asynkronisissa eli eriaikaisissa verkko-opinnoissa opiskelija opiskelee Internetissä sijaitsevilla verkkokursseilla ajasta ja paikasta riippumatta (Chaeruman ym., 2018; Sawarkar ym., 2020). Singh ja Thurman (2019) määrittelevät asynkronisen verkko-opiskelun Internetin kautta koetuksi opiskeluksi, jossa opiskelijat ovat tekemisissä ohjaajien ja opiskelutovereiden kanssa heille sopivana ajankohtana, jolloin heidän ei tarvitse olla samaan aikaan verkossa tai fyysisessä tilassa.

Vastaavasti synkronisessa opiskelussa eli samanaikaisissa etäopinnoissa opiskelija ja opettaja toimivat verkossa samanaikaisesti, jolloin syntyy reaaliaikaista opetusta, ohjausta ja sosiaalista vuorovaikutusta opettajien ja opiskelijoiden välillä (Upola ym., 2023). Synkronisen verkko-opiskelun Singh ja Thurman (2019) määrittelevät verkko-opiskeluksi, joka tapahtuu Internetin kautta synkronisessa ympäristössä, jolloin opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa reaaliajassa ohjaajien ja muiden opiskelijoiden kanssa. He eivät ole riippuvaisia fyysisestä sijainnistaan osallistuessaan tähän verkko-opiskelukokemukseen.

Verkko-opiskelussa voidaan toteuttaa myös asynkronisen ja synkronisen opiskelun yhdistelmää, jolloin opettajat voivat yhdistää parhaat synkroniset oppimisstrategiat parhaisiin asynkronisiin oppimisstrategioihin (Chaeruman ym., 2018). Tällöin opiskelija ja opettaja voivat esimerkiksi sopia tapaamisen verkko-opiskeluympäristöön synkronisesti ja tapaamisten välillä opiskellaan asynkronisesti. Chaeruman ym. (2018) jakavat asynkronisen ja synkronisen opiskelun neljään eri lohkoon, jotka kuvataan seuraavassa verkko-opiskelun sulautuvan opiskelun nelikenttä -mallissa (kuvio 1).



Kuvio 1 Verkko-opiskelun sulautuvan opiskelun nelikenttä (Chaerumania ym. (2018) mukailten).

Lähiopiskelu on opiskelukokemus, joka tapahtuu opiskelijoiden ja opettajan välillä samaan aikaan ja samassa paikassa. Se on luokassa tapahtuvaa opiskelua, kuten luento ja ryhmäkeskustelut. Opiskelu voi tapahtua myös erilaisissa opiskeluympäristöissä, kuten työelämässä. Synkroninen opiskelu on opiskelukokemus, joka tapahtuu opiskelijoiden ja opettajan välillä samanaikaisesti, mutta eri paikassa. Tätä opiskelukokemusta voidaan välittää verkossa esimerkiksi Zoom- tai Teams-ohjelmilla. Itseohjautuva opiskelu on opiskelukokemus, joka tapahtuu opiskelijoiden ja oppimateriaalien välillä, milloin tai missä tahansa, opiskelijan omassa tahdissa ja aikataulussa. Opiskelua voidaan helpottaa erilaisia aktiviteetteja ja ympäristöjä käyttäen, kuten tekstit, ääni, visuaalisuus, audiovisuaalisuus, animaatio ja simulaatio. Yhteisöllinen opiskelu on yhteistoiminnallinen opiskelukokemus, joka tapahtuu opiskelijoiden ja opettajan välillä joustavasti ajan ja paikan suhteen. Sitä voidaan välittää asynkronisilla opiskeluohjelmilla, kuten keskustelupalstoilla tai aktivoivilla tehtävillä. (Chaeruman ym., 2018.)

Asynkronista ja synkronista opiskelukokemusta voidaan yhdistää parhaan opiskelukokemuksen aikaansaamiseksi (Chaeruman ym., 2018). Asynkronisessa ja synkronisessa opiskelukokemuksessa vuorovaikutus ja viestintä ovat erilaisia, jolloin niiden käyttäminen yhdessä täydentää toisiaan (Hrastinski ym., 2010). Synkronisen ja asynkronisen verkko-opiskelun yhdistelmän käyttö onkin kasvattanut suosiotaan viime aikoina (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Asynkronisessa verkkototeutuksessa opiskelukokemus on hyvin itsenäinen ja vaatii itseohjautuvuutta. Asynkroninen opiskelu tukee konstruktivistista verkko-opiskelua, joka korostaa opiskelijan aktiivista roolia tiedon rakentajana sekä oppimisprosessin yksilöllisyyttä. Opettaja toimii fasilitoivassa ja ohjaavassa roolissa. (Lou & Xu, 2022.) Aiempien kokemusten (esim. Bask & Kiikeri, 2023; Khan & Thomas, 2022) mukaan itseohjautuva toiminta verkkoympäristössä tuottaa opiskelijoille myönteisiä tunnekokemuksia, kuten kiitollisuutta, rakkautta sekä sitoutumista opiskeluun. Samalla he oppivat hallitsemaan tunteitaan, mikä ylläpitää heidän kiinnostustaan verkkoalustalla ja tekee heistä aktiivisia tiedon rakentajia. Toisaalta, jos viestintä tapahtuu pelkästään asynkronisesti, opiskelijat voivat sitoutua opintoihin heikommin. Yhteisölliseen asynkroniseen opiskeluympäristöön voidaan liittää aktiivisia opiskeluympäristöjä, kuten keskustelufoorumeita, joissa opiskelija voi keskustella muiden opiskelijoiden kanssa. Kurssin toiminnot kannattaa suunnitella ja ohjata hyvin, sillä opiskelijoiden keskustelufoorumeihin osallistumisen määrä ja laatu voivat vaihdella opiskelijoiden motivaation mukaan. (Järvelä ym., 2010; Upola ym., 2023.)

Synkroniset opiskeluympäristöt mahdollistavat sosiaalisen, aisteihin ja tunteeseen perustuvan vuorovaikutuksen ja palautteen opiskelijoiden ja opettajien välillä. Tämä voi johtaa opiskelijan opiskeluun sitoutumiseen. (Järvelä ym., 2010; Upola ym., 2023.) Synkronisessa opiskeluympäristössä verkko-opiskelun kontekstin ja opiskelun välinen suhde on dynaaminen. Synkroninen opiskeluympäristö tukee sosiokonstruktivistista verkko-opiskelua, sillä opiskeluympäristö mahdollistaa reaa-

liaikaisia keskusteluja opettajien ja opiskelijoiden tai opiskelijoiden välillä ja antaa sitä kautta mahdollisuuden yhdessä opiskeluun sekä sosiaaliseen sitoutumiseen. Opiskelu tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. (Bask & Kiikeri, 2023; Vasalou ym., 2017.) Tällöin oppimisen ja ohjautumisen yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen luonne korostuu. Synkronista viestintää voidaan käyttää myös opiskelua täydentävänä vaihtoehtona, koska se koetaan sosiaalisemmaksi ja osallistavammaksi. Synkroninen opiskelukokemus soveltuu paremmin myös haasteellisten tehtävien reflektointiin ja keskusteluun. (Hrastinski ym., 2010.) Osalle opiskelijoista synkroninen luokassa tapahtuva opetus voi olla myös eriaikaista verkko-opiskelua parempi tapa oppia (Sawarkar ym., 2020). On kuitenkin tärkeää huomata, että verkkoympäristön käyttäjät itse päättävät, miten he käyttävät näitä ympäristöjä. Opettajien tehtävänä ei ole verkkoympäristössä pelkästään valita erilaisiin opiskelutoimintoihin sopivia ohjelmia, vaan myös kannustaa opiskelijoita hyödyntämään valittuja medioita tehokkaasti ja hyödyllisesti. (Hrastinski ym., 2010.) Seuraavassa luvussa tarkastelen teoreettisesti, miten myönteinen opiskelukokemus syntyy ja ilmenee opiskelun ilona.

2 Opiskelun ilon teorettinen tausta

Ilo ja hyvinvointi linkittyvät toisiinsa vahvasti. Myönteiset tunteet ovat tärkeä osa hyvinvointia ja toisaalta hyvinvointi ilmenee myös ilon kokemuksina (Martela, 2023; Waters & Loton, 2019). Jotta opiskelun ilo avautuisi lukijalle, tarkastelen tässä luvussa aluksi hyvinvoinnin teoreettisia lähtökohtia erilaisten hyvinvoinnin määritelmien kautta, sekä esittelen PERMA-teorian, joka hyvinvointiteorian kulkee läpi jokaisen väitöstutkimuksen sisältävän osatutkimuksen. Seuraavaksi avaan myönteisiä tunteita, psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin tuottajana ja miten ne ilmentyvät. Lopuksi lähestyn myönteisten tunteiden merkitystä opiskelussa, ja erilaisten opiskelujärjestelyiden yhteyttä myönteisiin tunnekokemuksiin. Luvun lopussa määrittelen opiskelun ilon myönteisenä tunnekokemuksena.

2.1 Hyvinvoinnin teoreettiset lähtökohdat

Hyvinvointia tarkastellaan usein kolmesta eri ulottuvuudesta psyykkisenä, sosiaalisena ja fyysisenä hyvinvointina (Bernstein ym., 2018). Hyvinvoinnin määritelmät voivatkin vaihdella aina yleisterveyden käsitteistä (fyysinen tai psyykkinen) elämän tyytyväisyyteen (Jawad & Scott-Jackson, 2016). Seuraavaksi esittelen sellaisia hyvinvoinnin teoreettisia näkökulmia, jotka auttavat hahmottamaan ammatillisen koulutuksen verkko-opiskelussa rakentuvaa opiskelun iloa. Tarkastelu johtaa tämän tutkimuksen taustalle valikoituneen PERMA-teorian tarkempaan esittelyyn.

2.1.1 Hyvinvoinnin määritelmä

Hyvinvointia voidaan määritellä yksilön henkilökohtaisena, subjektiivisena tilana tai kokemuksena, ulkoisesti määrittävänä ja objektiivisesti arvioitavana tilana tai näiden yhdistelmänä. Tarkastelen sellaisia yleisiä hyvinvoinnin määritelmiä, joiden avulla on mahdollista lähestyä ammatillisen koulutuksen hyvinvoinnin kokemuksia ja puitteita (taulukko 1).

Taulukko 1 Hyvinvoinnin määritelmän perusteet eri hyvinvointiteorioiden näkökulmasta.

Hyvinvointiteoria	Hyvinvoinnin määritelmän peruste
Hedoninen hyvinvointi	Onnen ja nautinnon saavuttaminen
Eudaimoninen hyvinvointi	Merkityksellisyyden kokemus
Subjekttiivinen hyvinvointi (SWB)	Pitkäaikaiset positiiviset tunnetilat, vähäiset negatiiviset tunnetilat ja elämäntyytyväisyys
Psykologinen hyvinvointi (PWB)	Itsehyväksyntä, myönteiset suhteet muihin ihmisiin, autonomisuus, ympäristön hallinta, elämän tarkoitus ja henkilökohtainen kasvu
Hyvinvoinnin dynaaminen tasapaino	Mukautuminen ja muuttuminen elämäntilanteiden ja -tapahtumien myötä
Integroitu hyvinvointi	Henkilökohtaiset tunteet ja yhteiskunnalliset olosuhteet, jotka vaikuttavat yksilöihin
Integroiva hyvinvointi	Kypsä onnellisuus
Allardtin hyvinvointimalli	Ihmisen mahdollisuus tyydyttää tarpeitaan kolmessa ulottuvuudessa (having, loving, being)

Subjekttiivisella eli yksilöllisellä tasolla hyvinvointi voidaan jakaa yksinkertaisimmillaan hedoniseen tai eudaimoniseen hyvinvointiin. *Hedoninen hyvinvointi* keskittyy onneen ja nautinnon saavuttamiseen. Tästä näkökulmasta katsottuna hyvä elämä on sellaista, jossa ihminen kokee usein positiivisia tunteita, kuten onnen ja tyytyväisyyden tunteita. *Eudaimoninen hyvinvointi* tarkoittaa merkityksellisyyden kokemusta, kuten arvoa, tunnetta oman panoksen antamisesta suurempaan hyvään sekä tarkoituksentuntoa. Eudaimonisen hyvinvoinnin näkökulmasta onnellisuus syntyy, kun yksilö toteuttaa omaa potentiaaliaan. (Deci & Ryan, 2008; Eacker, 2020.) Hedoninen hyvinvointi keskittyy siten tuntemuksiin ja eudaimoninen ihmisten tekoihin, toimintaan ja valintoihin (Keyes & Annas, 2009).

Hyvinvointi on moniulotteinen ja kokonaisvaltainen ilmiö. Yksilötasolla optimaalinen hyvinvointi sisältää sekä hedonisia että eudaimonisia elementtejä. (Gregori ym., 2024; Norrish ym., 2013; Pancheva ym., 2021). Joissakin hyvinvoinnin määritelmässä molemmat elementit ovat läsnä, mutta toinen niistä voi saada hallitsevamman aseman (Deci & Ryan, 2008; Eacker, 2020). Tutkimukset viittaavat kuitenkin siihen, että eudaimoninen lähestymistapa voi olla hyvinvoinnin kannalta tärkeämpää kuin hedonistisuus (McMahan & Estes, 2011). Tällöin hyvinvoinnin ajatellaan edellyttävän henkilökohtaista kasvua, muiden auttamista ja omien arvojen mukaista elämää (Ryff & Singer, 2008). Ryffin (2017) määritelmän mukaan eudaimonisen hyvinvoinnin osa-alueita ovat autonomia, ympäristön hallinta, henkilökohtainen kasvu, positiiviset suhteet muihin, elämän tarkoitus ja itsensä hyväksyminen.

Ehkä tunnetuin yksilön henkilökohtaiseen arvoon perustuva hyvinvoinnin määritelmä on *subjekttiivinen hyvinvointi* (SWB), jonka esittelivät ensimmäisen kerran Diener ja Emmons (1984). Diener ja Emmons (1984) määrittelivät subjekttiivisen hyvinvoinnin usein toistuvien positiivisten tunnetilojen, harvoin toistuvien negatiiv-

visien tunnetilojen ja elämäntyytyväisyyden kokemuksen yhdistelmänä. Subjektii-
vnen hyvinvointi sisältää kolme keskeistä piirrettä:

- 1) on subjektiivinen eli perustuu yksilön omiin kokemuksiin
- 2) ei ole vain negatiivisen tunnelmaisun puuttumista, vaan myös positiivisten tilojen esiintymistä ja
- 3) sisältää kokonaisvaltaisen arvion henkilön omasta elämästä, eikä vain tiettyä osa-aluetta.

(Diener & Emmons, 1984.)

Subjektiiivnen hyvinvointi määritellään ihmisten elämän kognitiiviseksi eli päätelyyn perustuviksi ja affektiiviseksi eli tunnekokemuksiin perustuviksi arvioiksi (Diener ym., 1995), jotka voivat sisältää vertailevia arvioita itsestä ja toisista. Arvion myönteisyys perustuu siihen, minkälaiset kokemukset omasta elämästä ovat vallitsevia. (Jawad & Scott-Jackson, 2016.)

Subjektiiivnen hyvinvointi rinnastuu onnellisuuteen (Jawad & Scott-Jackson, 2016) ja eudaimoniseen hyvinvointiin (Wong, 2011). Nämä käsitteet kattavat laajan kirjon tunteita, asenteita, kokemuksia ja toimintaa, jotka liittyvät elämään, tyytyväisyyteen ja mielihyvään. Lisäksi hyvinvoinnin merkitys on suhteellinen, sillä se linkittyy kontekstuaalisen elämän eri muuttujiin ja menneisyyteen (Wong, 2011). Wong (2011) havainnollistaa subjektiivista hyvinvointia neljän onnellisuustyyppin avulla, jossa yhdistyvät henkilön ominaisuudet ja häntä ympäröivät seuraavat olosuhteet:

- 1) Hedoninen onnellisuus (engl. hedonic) keskittyy välittömään mielihyvään ja nautintoon, joka perustuu positiivisten tunteiden kokemiseen ja negatiivisten tunteiden välttämiseen.
- 2) Varovainen onnellisuus (engl. prudential) liittyy elämän aktiiviseen nauttimiseen ja ”flow”-kokemuksiin keskittyen henkilökohtaisiin saavutuksiin ja toiminnan täyttämään elämään.
- 3) Eudaimoninen onnellisuus (engl. eudaimonic) käsittää laajemman psykologisen hyvinvoinnin ja perustuu hyveiden tavoitteluun, merkityksellisyyteen ja henkilökohtaiseen kasvuun korostaen moraalisia periaatteita.
- 4) Ylimaailmallinen onnellisuus (engl. chaironic) perustuu syvään kiitollisuuteen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen, joka liittyy luonnon tai jumaluuden kokemiseen.

Psykologisen hyvinvoinnin (PWB) määritelmä kuvaa hyvinvoinnin kuuden osa-alueen yhdistelmänä: itsehyväksyntä, positiiviset suhteet muihin, autonomia, ympäristön hallinta, elämän tarkoitus ja henkilökohtainen kasvu (Ryff, 1989). Mallia on hyödynnetty lukuisissa organisaatioiden hyvinvointitutkimuksissa (Anglim ym.,

2020; Dagenais-Desmarais & Savoie, 2012). Psykologisen hyvinvoinnin teoriaa on käytetty myös oppilaitosympäristöjen tutkimuksissa, esim. opiskelijoiden ja opettajien stressin hallinnan ja psyykkisen opiskeluhuvinvoinnin lisäämisen tutkimisessa (Balashov, 2022; He ym., 2018; Thanoi ym., 2023).

Subjekttiivisen hyvinvoinnin määritelmän lisäksi hyvinvoinnin käsitettä on alettu tarkastella myös laajemmin. *Hyvinvoinnin dynaaminen tasapaino* viittaa tasapainotilaan, johon elämäntapahtumat voivat vaikuttaa ja jonka tavoitteena on vangita sekä subjektiivinen että objektiivinen komponentti (Dodge ym., 2012). Tässä mallissa hyvinvointi ei ole pysyvä tila, vaan jatkuva prosessi, joka mukautuu ja muuttuu elämäntilanteiden ja -tapahtumien myötä. Oppilaitosympäristössä painopiste voi olla opiskelustressin lievittämisessä ja masennuksen välttämässä tai parantamisessa. Tässä mallissa lähes jokainen elämän osatekijä on potentiaalinen henkisen pääoman ehtymisen tekijä tai aiheuttaja. Näkemys on, että elämä sisältää monia haasteita ja mahdollisia stressin lähteitä, mutta myös mahdollisuuksia, jossa henkinen resilienssi nähdään keskeisenä osana hyvinvointia. (Dodge ym., 2012; Jawad & Scott-Jackson, 2016.)

Integroitu hyvinvoinnin näkökulma sisältää henkilökohtaiset tunteet ja yhteiskunnalliset olosuhteet, jotka vaikuttavat yksilöihin. Ihmisellä on hyvinvointia, kun 1) hänen toimintansa on sopusoinnussa hänen luonteensa ja olemuksen kanssa, 2) hän ymmärtää (on tietoinen), mitkä asiat ovat hänelle tärkeitä sekä hyviä, ja hänellä on mahdollisuus ja tarkoitus saavuttaa nämä asiat, 3) hänellä on mahdollisuus toteuttaa potentiaaliaan ihmisenä, 4) yhteiskunta luo edellytykset ja tarjoaa ihmisille/yksilöille/jäsenilleen mahdollisuuden elää luonteensa mukaisesti, toteuttaa potentiaaliaan ihmisenä ja saavuttaa elämässään hyviä asioita. Jos yksikin näistä näkökohdista puuttuu, subjektiivisen näkemyksen mukaan ei voida puhua ihmisten hyvinvoinnista ja elämänlaadusta sen mittarina. (Alatartseva & Barysheva, 2015.)

Integroivan hyvinvoinnin määritelmä sen sijaan rinnastaa hyvinvoinnin kypsään onnellisuuteen (Wong & Bowers, 2018). Kypsälle onnellisuudelle on ominaista sisäinen harmonia, hyväksyntä, kiitollisuus, tyytyväisyys ja sisäinen tyytyväisyys itsensä ja ympäröivän maailmaan kanssa (Wong & Bowers, 2018). Tämä syvälle juurtunut onnellisuus perustuu itsensä kokonaisvaltaiseen hyväksymiseen, mukaan lukien vahvuudet ja heikkoudet sekä miellyttävät ja epämiellyttävät tunteet. Aivan kuten subjektiivinen hyvinvointi, kypsä onnellisuus viittaa ihmisen tunteisiin ja edustaa hyvinvoinnin kokemuksellista puolta. Lisäksi kypsään onnellisuuteen sisältyvät harmonian tunteet, jotka syntyvät eudaimonisen elämän eli merkityksellisen ja tarkoituksellisen elämän harjoittamisesta. (Carreno ym., 2021, 2023.)

Allardtin hyvinvointiteoriassa (1976) hyvinvointi määräytyy historiallis-yhteiskunnallisissa kontekstissa ja muotoutuu uudelleen elinolojen muuttuessa. Hyvinvointi nähdään tilana, jossa ihmisen on mahdollista tyydyttää tarpeitaan. (Allardt, 1993; Konu & Rimpelä, 2002; Uusitalo & Simpura, 2020.) Näiden tarpeiden tyydyttämättä jättäminen merkitsee hyvinvoinnin vajetta (Uusitalo & Simpura, 2020).

Allardtin hyvinvointikäsitteessä kokonaisvaltainen hyvinvoinnin tutkimus vaatii sekä objektiivista että subjektiivista mittausta, koska kumpikin yksin antaisi liian suppean kuvan yksilön hyvinvoinnin tasosta (Martela ym., 2022). Allardtin hyvinvointiteoriassa onnellisuus liittyy ihmisen subjektiivisiin tuntemuksiin ja hyvinvointi on objektiivisempi käsite kuin onnellisuus. Ihminen voi erehtyä ja olla epätietoinen tarpeistaan, mutta hän on myös oman onnensa paras arvioija. (Uusitalo & Simpura, 2020.) Allardt tekee eron myös elintason ja elämänlaadun välille. Elintaso koostuu ja se määrittellään aineellisten ja persoonattomien resurssien mukaan. (Uusitalo & Simpura, 2020.)

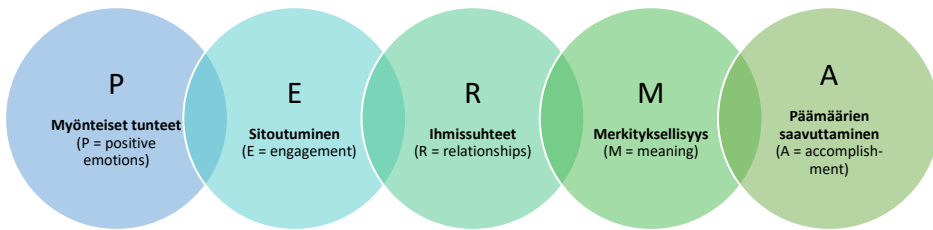
Allardtin hyvinvointiteoriassa on määritelty hyvinvointiarvot, jotka jaetaan kolmeen pääluokkaan: *having*, *loving* ja *being*. *Having* on elintaso, jonka lähtökohtana ovat ravinnon, juoman ja turvallisen asuinsijan turvaaminen. Elintason katsotaan olevan hyvinvoinnin perusta. *Loving* tarkoittaa tarpeita olla yhteydessä muihin ihmisiin ja muodostaa sosiaalista identiteettiä. *Being* on itsensä toteuttamista, joka liittyy tarpeisiin, joiden tyydytys määräytyy sen perusteella, miten ihminen on suhteessa yhteiskuntaan ja miten sopusoinnussa hän elää luonnon kanssa. (Allardt, 1976, 1993; Martela ym., 2022; Uusitalo & Simpura, 2020.)

Nämä hyvinvointiteoriat avaavat opiskelussa hyvinvointia painottamalla eri näkökulmia. Hedoninen hyvinvointi keskittyy mielihyvään, eudaimoninen itsensä toteuttamiseen, subjektiivinen hyvinvointi (SWB) henkilökohtaiseen tyytyväisyyteen ja myönteisiin tunteisiin, psykologinen hyvinvointi (PWB) sisäiseen kasvuun, hyvinvoinnin dynaaminen tasapaino jatkuvaan sopeutumiseen, integroitu ja integroiva hyvinvointi kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja terveyteen sekä Allardtin hyvinvointi materiaalisiin, sosiaalisiin ja itsensä toteuttamisen ulottuvuuksiin. Kaikki näkökulmat ovat tärkeitä opiskelijan kokemassa hyvinvoinnissa. Mikään edellä mainituista teorioista ei kuitenkaan tavoita täysin opiskelijan opiskelukokemuksen moniulotteisuutta, joten teoreettinen tarkasteluni eteni kohti Seligmanin (2011) PERMA-hyvinvointiteoriaa. Teoriassa näkyy hedonisia ja eudaimonisia ominaisuuksia sekä subjektiivisen hyvinvoinnin esiin tuomia myönteisiä tunteita, myös opiskeluun liittyviä sosiaalisia suhteita ja suoriutumista (Jawad & Scott-Jackson, 2016; Wong, 2011). Päädyin hyödyntämään PERMA-teoriaa tutkimukseni taustalla. Avaan teorian sisällön tarkemmin seuraavassa luvussa.

2.1.2 PERMA-teoria opiskelukokemusta avaamassa

Väitöstutkimukseni koostuu kolmesta osatutkimuksessa, jossa kaikissa hyödynnän PERMA-teoriaa. Seligmanin (2011) luoma PERMA-hyvinvointiteoria koostuu viidestä elementistä: myönteiset tunteet (P), sitoutuminen (E), ihmissuhteet (R), merkityksellisyys (M) ja päämäärien saavuttaminen (A) (kuvio 2). PERMA-teoria on kiinnostava tutkimukseni kannalta siksi, että siinä hyvinvointiin liitetään selkeimmin myönteiset tunnekokemukset. Lisäksi teoria antaa mahdollisuuden tarkastella muitakin hyvinvoinnin elementtejä myönteisten tunteiden, kuten ilon,

näkökulmasta. PERMAa on käytetty teoreettisena viitekehyksenä myös muissa opiskelijoiden hyvinvointia verkkoympäristöissä selvittävissä tutkimuksissa (Lou & Xu, 2022; Magare ym., 2022). PERMA-teoria auttaa ymmärtämään ja ennustamaan hyvinvointia (Seligman, 2011). Tämän lisäksi se on osoittautunut hyödylliseksi positiivisen toiminnan ja mielenterveyden ennustamisessa (Carreno ym., 2021). Seuraavaksi esittelen PERMA-teorian viisi elementtiä Seligmanin (2011) mukaan.



Kuvio 2 PERMA-teorian elementit (Seligman, 2011).

Ensimmäisenä elementtinä *myönteiset tunteet* muodostavat hyvinvoinnin kulmakiven, ja niillä on positiivinen vaikutus toimintakykyyn sekä elämään. Myönteisiin tunteisiin luetaan ilon, tyytyväisyyden, onnellisuuden, kiitollisuuden, mielihyvän ja mukavuuden tunteet, joita voidaan pitää kukoistamisen merkinä ja jotka synnyttävät myös itsessään kukoistamista. Myönteiset tunteet vaikuttavat pitkällä aikavälillä luonteeseen, ihmissuhteisiin, yhteisöihin ja ympäristöön. Myönteisen ilmapiirin luominen on tärkeää, sillä niiden on todettu lisäävän myös opiskelijoiden hyvinvointia, kiitollisuutta ja opiskelun iloa. (de Carvalho ym., 2023; Norrish ym., 2013; Seligman, 2011.) Lisäksi positiiviset tunteet, positiivinen sitoutuminen ja positiivinen merkitys korreloivat merkittävästi yleisen tyytyväisyyden kanssa (Lai ym., 2018). Myönteisiä tunteita käsitellen vielä enemmän seuraavissa luvuissa.

Toisena elementtinä on *sitoutuminen*, joka viittaa hyvin syvään kiinnostukseen, sitoutumiseen ja asiaan uppoutumiseen. Sitoutuminen tarkoittaa taitojen, vahvuuksien ja huomion täysimääräistä hyödyntämistä haastavassa tehtävässä (Seligman, 2011). Kun opiskelija sitoutuu suorittamaan tehtäviä, se lisää hänen hyvinvointiaan sekä oppimista ja motivoi tärkeiden tavoitteiden suorittamiseen (Norrish ym., 2013). Kun opettaja sitoutuu enemmän opetukseen, sen on todettu parantavan myös oppituntien laatua. Kun opettaja tuntee olonsa rauhalliseksi ja sitoutuneeksi, myös hänen opiskelijansa ovat rauhallisempia ja sitoutuneempia. (Turner & Thielking, 2019.)

Sitoutumisen yhteydessä puhutaan flow-tilasta, joka yhdistetään syvään henkilökohtaiseen sitoutumiseen tai syvään keskittymiseen, jota esiintyy yleisimmin fyysisessä tai luovassa toiminnassa. Flow-tilassa opiskelija kadottaa usein ajan- ja paikantajunsa eikä ole tietoinen tunteistaan, ja tehtävä tuntuu nautinnolliselta.

Opiskelija pääsee flow-tilaan, kun opiskelijan omat kyvyt ja vaativuus ovat sopu-
soinnussa annetun tehtävän kanssa. Nämä tunteet lisäävät opiskelijan motivaatiota
oppimista kohtaan. (Jackson & Csíkszentmihályi, 2000; Seligman, 2011.) Flow-ti-
laan pääseminen on usein tavoitteena, sillä se kehittää myös taitoja ja sinnikkyyttä
työkennellä haastavien tehtävien parissa. Olipa flow-kokemus heikko tai voimakas,
kokemuksella on taipumus käynnistää ylöspäin suuntautuva spiraali, jossa onnelli-
suus vahvistaa luovuutta, jolloin se taas edistää ja syventää onnellisuutta entisestään.
(Nakamura & Csíkszentmihályi, 2014; Tse ym., 2020.)

Kolmannessa elementissä *ihmissuhteet* ihminen tuntee itsensä arvostetuksi, on so-
siaalisesti integroitunut, välittää ja tukee muita sekä kokee tyytyväisyyttä sosiaalis-
sa suhteissaan (Seligman, 2011). Sosiaalista tukea ja ihmissuhteita pidetään yhtenä
hyvinvoinnin edellytyksenä, joita ovat huolehdituksi, arvostetuksi ja rakastetuksi
tuleminen. Positiiviset ihmissuhteet ilmenevät hyväntekemisenä, ystävällisyytenä
ja ihmisten välisenä yhteyden vahvistamisena, mikä edistää sosiaalista yhteenkuu-
luvuutta ja merkityksellisyyden kokemusta lisäten yksilön hyvinvointia sekä onnel-
lisuutta. (Nelson ym., 2016.) Positiivisen oppilaitoskulttuurin tunnusmerkkeinä on
näiden ihmissuhteiden vaaliminen, sillä merkitykselliset ihmissuhteet luovat opis-
kelun iloa ja ovat keskeinen tekijä oppilaitoksen viihtyvyydessä (Leskisenoja, 2016).

Neljäntenä *merkityksellisyys* viittaa elämän tarkoituksen ja suunnan tunteeseen,
mikä auttaa lisäämään tunnetta elämän arvokkuudesta ja elämisen arvoista (Selig-
man, 2011). Merkityksellisyys koostuu kolmesta elementistä: 1) yksilö kokee elä-
mänsä olevan arvokas, 2) näkee merkitystä teoillaan ja toiminnallaan sekä 3) kokee
elämänsä olevan ymmärrettävä, sopivassa määrin hallittava tai ennustettava (Martela
& Steger, 2016). Merkityksellisyyttä ovat myös rutiinit, jotka tuovat ennustettavuut-
ta, hallittavuutta ja jatkuvuutta elämään (Lipponen, 2020, 75). Merkityksellisyyden
kokemista voidaan lisätä oppilaitoksissa tarjoamalla opiskelijoille monenlaisia
mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa (Toshalis & Nakkula, 2012). Kun opiskelija
motivoituu etsimään omaa merkityksellistä elämää, lisää se myös hänen hyvinvoin-
tiaan. Merkityksellisyys liittyy edellä mainittuihin elementteihin, mutta toisaalta se
myös kuvaa vahvasti yksilön näkemystä itsestään, oman elämänsä arvokkuudesta ja
tunnetta kuulumisesta johonkin itseä suurempaan. Tähän liittyy olennaisena omien
vahvuuksien kehittäminen ja niiden käyttäminen jonkin suuremman päämäärän
hyväksi. Kun ihminen kokee, että elämä on elämisen arvoista, hänellä on mahdol-
lisuus selviytyä stressaavista tilanteista ja vastoinkäymisistä. (Leskisenoja, 2017, 54;
Seligman, 2011.)

Viimeisenä elementtinä on *päämäärien saavuttaminen*. Se kuvastaa opiskeli-
jalle itselleen merkityksellisten tavoitteiden ja päämäärien saavuttamista, hyviin
suorituksiin ja onnistumisiin tähtäämistä niiden itsensä takia (Leskisenoja, 2023).
Päämäärien saavuttaminen edellyttää edistymistä kohti tavoitteita, kykyä tehdä
päivittäisiä toimintoja ja tunnetta onnistumisista sekä saavutuksista. Päämäärien
saavuttaminen on perustavanlaatuinen ja erillinen hyvinvoinnin elementti, johon

opiskelijat pyrkivät riippumatta muista hyvinvointiteorian osatekijöistä (Seligman, 2011). Opiskelija saavuttaa mielekkäitä tuloksia ja hänellä on kyvykkyyttä työskennellä arvostettuja tavoitteita kohti. Opiskelijalla on motivaatiota jaksaa haasteista huolimatta ja hänelle kertyy osaamista sekä menestystä saavuttaa tavoitteita tärkeillä elämänaioilla (Norrish ym., 2013). Seligmanin (2011) mukaan saavuttaminen on merkityksellinen ja itsenäisen hyvinvoinnin osatekijä. Opiskelijalla on mahdollisuus voittaa itsensä ja saavuttaa asettamansa optimistiset tavoitteet sekä saada sinnikkyyttä tulevien vastoinkäymisten voittamiseksi.

PERMA-teoriasta on tehty myös muita variaatioita. Seuraavassa luvussa tuon näitä variaatiota esille ja perustelen, miksi hyödynsin tutkimuksessani PERMA-teorian alkuperäistä versiota.

2.1.3 PERMA-teorian muunnelmät ja hyödyntäminen tässä tutkimuksessa

PERMA-teorian moniulotteisuus puoltaa sen käyttöä myös tässä tutkimuksessa. Samalla on tiedostettava, että PERMA-teoriaa on myös kritisoitu, ja ennen tämän tutkimuksen lopullista teoriavalintaani puntaroin esitettyjä kritiikkejä huolellisesti.

Yksi merkittävimmistä kritiikeistä, joka on myös johtanut PERMAN varioimiseen, liittyy siihen, että PERMA yksistään ei sisällä fyysistä toimintakykyä. Tutkimuksessani käytettyyn PERMA-teoriaan on ehdotettu lisättäväksi viiden elementin lisäksi yksi lisäelementti, PERMA-V, joka tarkoittaa elinvoimaa (vitality). (Cabrera & Donaldson, 2024; Eacker, 2020.) PERMA-V korostaa fyysisen terveyden ja elinvoiman merkitystä yleiseen hyvinvointiin. Vitality-elementti kannustaa ylläpitämään fyysistä terveyttä liikunnan, ravitsevan ruokavalion, riittävän levon ja stressinhallinnan avulla. Tässä mallissa ymmärretään, että fyysinen terveys on perusta, jolle henkisen hyvinvoinnin muut osa-alueet rakentuvat. (Cabrera & Donaldson, 2024; Eacker, 2020.)

Viime vuosina myös Seligman on itse täydentänyt PERMA-teoriaa kuudennella elementillä, jota kutsutaan terveydeksi (health). PERMA-H-teoria laajentaa hyvinvoinnin käsitettä kattamaan sekä mielenterveyden että fyysisen terveyden kokonaisvaltaisesti. Tässä mallissa terveys nähdään laajemmin kuin pelkkänä fyysisenä kuntona, ja se sisältää myös psykologisen, emotionaalisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin. Terveys-elementti PERMA-H-teoriassa on siis monipuolisempi kuin vitality-elementti PERMA-V-teoriassa, joka keskittyy enemmän fyysisen terveyden ylläpitoon. (Cabrera & Donaldson, 2024; Norrish ym., 2013.) Valitsin työhöni alkuperäisen PERMA-teorian PERMA-V:n ja PERMA-H:n sijaan, koska katsoin, että tutkimukseni verkko-opintojen opiskelun ilosta ei tavoittele fyysiseen terveyteen, liikuntaan, ravintoon tai lepoon liittyviä asioita.

Donaldson ja Donaldson (2020) lisäsivät PERMA-teoriaan viiden elementin lisäksi neljä erilaista elementtiä, fyysinen terveys (physical health), ajattelutapa (mindset), ympäristö (environment) ja taloudellinen turvallisuus (economic security). He ehdottivat PERMA+4-teoriaa kokonaisvaltaisemmaksi viitekehykseksi.

Fyysisellä terveydellä tarkoitetaan biologista, toiminnallista ja psyykkistä terveyttä. Ajattelutavalle on ominaista tulevaisuuteen suuntautuminen, sinnikkyyks ja kasvuhenkisyys. Tässä mallissa ympäristöllä tarkoitetaan fyysistä työympäristöä, kuten pääsyä luontoon ja luonnonvaloon sekä fyysistä turvallisuutta. Taloudellinen turvallisuus tarkoittaa käsitystä siitä, että ihmisellä on yksilöllisten tarpeiden täyttämiseen tarvittava taloudellinen turvallisuus. (Cabrera & Donaldson, 2024; Donaldson & Donaldson, 2020.)

PERMA-teoria on ollut ponnahduslautana myös muille hyvinvoinnin teorioille. Yksi niistä on Noblen ja McGrathin (2015) PROSPER-viitekehys. PROSPER-kehityksellä on useita yhtäläisyyksiä PERMA-teoriaan, mutta se sisältää lisäksi kaksi lisäkomponenttia: vahvuudet ja kestävyys. PROSPER muodostuu sanoista positivity (myönteiset tunteet), relationships (myönteiset ihmissuhteet), outcomes (koulumenestys), strengths (luonteen vahvuudet), purpose (merkityksellisyys), engagement (sitoutuminen) ja resilience (kestävyys). Mitä enemmän PROSPER-elementtejä saadaan sisällytettyä opiskelijoiden opetukseen, sitä korkeammalle opiskelijoiden hyvinvointi ja suoriutuminen todennäköisesti ulottuvat. Viitekehystä voidaan käyttää myös suunnittelutyökaluna sekä auditointityökaluna, joka auttaa oppilaitoksia tunnistamaan sekä nykyiset vahvuudet että käytännöt, joita voitaisiin edelleen parantaa. (Noble & McGrath, 2015.)

PERMA-teorian elementtejä voidaan mitata myös erilaisilla mittareilla, jolloin se lisää myös teorian luotettavuutta. Butlerin ja Kernin (2016) kehittivät PERMA-Proflerin, joka on suunniteltu luonteeltaan moniulotteiseksi ja sisältää PERMA-teorian elementtien mittaamisen lisäksi myös teoriasta puuttuvat fyysiset terveyttä, yksinäisyyttä ja negatiivisia tunteita mittaavat asteikot. PERMA-Profler arvioi jokaista PERMAN viidestä elementistä erikseen, mutta se tarjoaa myös yleisen hyvinvoinnin pistemäärän. 15 kohdetta arvioi PERMAN viittä eri elementtiä, ja lisäksi mittarissa on kahdeksan lisäkohdetta, joista yksi arvioi yleistä hyvinvointia, kolme negatiivista tunnekohdetta (suru, viha ja ahdistus), yksi yksinäisyyttä ja kolme kohtaa, jotka arvioivat itse koettua fyysistä terveyttä. Yhteensä mittarissa on 23 kohdetta. (Butler & Kern, 2016; de Carvalho ym., 2023.) PERMA-Profler eroaa PERMA-teoriasta, sillä se sisältää kolme negatiivista tunnekohdetta, itse PERMAN mittaus ja käsitteellisyys eivät sisällä näitä (Carreno ym., 2021).

PERMA-Profler-malli on saanut osakseen paljon tieteellistä kiinnostusta. Goodmanin ym. (2018) tutkimuksissa PERMAA verrattiin luvussa 2.1.1 mainitsemaani Dienerin ja Emmonsin (1984) subjektiivisen hyvinvoinnin (SWB) malliin. Kun käytettiin useita analyysijä, mukaan lukien vahvistavaa tekijäanalyysiä, havaittiin korrelaation näiden kahden rakenteen välillä olevan erittäin korkea. Tämä viittaa siihen, että PERMA-hyvinvointiteoria mittaa hyvin samankaltaisia hyvinvoinnin ilmentymiä kuin SWB-teoria. (Goodman ym., 2018.) Myös Carreno ym. (2021) tutkivat PERMA-teoriaa ja sen sisäistä harmoniaa käyttämällä tutkimuksessaan Wongin ja Bowersin (2018) Mature Happiness Scale-Revised (MHS-R)

-teoriaa, joka sisältää yhdeksän osa-alueita. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että molemmilla malleilla oli samanlainen ennustusvoima yleisen ahdistuksen suhteen. Kuitenkin MHS-R ennusti stressiä ja ahdistusta paremmin kuin PERMA. Toisaalta PERMA osoitti korkeampaa ennustusvoimaa masennuksen osalta. (Carreno ym., 2023.)

Goodman ym. (2018) julkaisivat arvostelun, jossa he olivat verranneet SWB- ja PERMA-teoriaa toisiinsa ja päätyivät siihen, että PERMA ei itsessään olisi ainutkertainen ja se eroaisi merkittävästi subjektiivisesta hyvinvoinnista (SWB). Seligman (2018) myönsi, että PERMA ei ole tyhjentävä viitekehys ja että on olemassa muitakin hyvinvoinnin rakennuspalikoita, joita tutkijat voisivat tutkia. Lisäksi Seligman määritteli seuraavat kriteerit, joiden avulla voidaan tunnistaa viitekehys, joka kuvaa hyvinvoinnin elementtejä: 1) jokainen elementti edistää hyvinvointia, 2) jokaista elementtiä tavoitellaan sen itsensä vuoksi eikä vain siksi, että se palvelee toista elementtiä, 3) elementtien luettelo on kattava ja tyhjentävä, 4) elementit johtavat erityisiin toimenpiteisiin, joiden avulla kutakin elementtiä ja subjektiivista hyvinvointia voidaan kehittää (PERMA täyttää tämän kriteerin kohtalaisesti), 5) elementtien määrä tiivis ja 6) jokainen elementti voidaan määritellä ja mitata itsenäisesti muihin elementteihin nähden. (Perkkilä, 2018; Seligman, 2018.) Cabreran ja Donaldsonin (2024) mukaan nämä selvennykset edustivat merkittävää muutosta PERMA-teoriassa, PERMAsta hyvinvoinnin määritelmänä tai mittarina hyvinvoinnin edeltäjänä. PERMA-teoria tarjoaa selkeän, kattavan ja konkreettisen kehyksen hyvinvoinnin tarkasteluun verkko-opiskeluympäristössä (ks. myös Leskisenoja, 2017, 49).

PERMA-teorian valintaa tutkimukseeni vahvistaa myös näkemys, että PERMA-teoria paikantuu positiivisen psykologian tieteenalaan ja tutkimusperinteeseen, jossa on perinteisesti suuntauduttu onnellisuuden, hyvinvoinnin ja elämänmyönteisyyden tutkimiseen (Ionica & Aprotosoae, 2023; Uusitalo, 2023). Tieteenalana positiivinen psykologia on kiinnostunut etsimään juuri hyvinvointia ja myönteistä kehitystä sekä toimijuutta tukevia ominaisuuksia (Seligman & Csikszentmihályi, 2000). PERMA-hyvinvointiteoriaa on hyödynnetty myös laajalti oppilaitos- ja opiskeluympäristöihin kohdistuvissa tutkimuksissa, joten saatoinkin luottaa teorian soveltuvuuteen myös omassa tutkimuskontekstissani (Hoare ym., 2017; Kern ym., 2015; Morgan & Simmons, 2021). PERMA-hyvinvointiteoria avaa ihmisen kukoistamisen edellytyksiä. Teoria on siten oiva pohja tarkastella opiskelijan opiskelukokemusta verkko-opiskeluympäristössä. Verkossa opiskelun kokemus on opiskelijoille erittäin kokonaisvaltainen (Kim ym., 2021), ja kukoistamisen tutkimusten perusteella optimaalinen hyvinvointi on juuri moniulotteinen ja kokonaisvaltainen käsite, joka sisältää edellä mainittuja hedonisia, että eudaimonisia komponentteja (Jawad & Scott-Jackson, 2016; Norrish ym., 2013).

2.2 Myönteiset tunteet hyvinvoinnin tuottajana ja ilmentymänä

Hyvinvointiteorioiden tarkastelu osoitti, että myönteiset tunteet ovat tärkeä osa ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Myönteiset tunteet, kuten ilon kokeminen ovat Nummenmaan ja Tuomisen (2018) mukaan pääasiassa sosiaalisia toimintoja ja valppauden tiloja, jotka ohjaavat ihmisten käyttäytymistä selviytymisen kannalta merkittävässä tilanteissa. Fredricksonin (2001) käyttämä termi ”positiivisuus” sisältää positiiviset merkitykset ja optimistiset asenteet, jotka laukaisevat myönteisiä tunteita. Positiivisuuteen sisältyy myös myönteisten tunteiden pitkän aikavälin vaikutus luonteeseen, ihmissuhteisiin, yhteisöihin ja ympäristöön. Myönteisiä tunteita ovat esimerkiksi ilo, innostus, kiinnostus, tyytyväisyys, mielenrauha, tyyneys, ihailu, kiitollisuus ja rakkaus, jotka saavat ihmisen ajatuksissaan ja toiminnoissaan joustavammaksi sekä havainnoimaan ympäristöään paremmin. (Fredrickson, 2001; Lipponen, 2020; Seligman, 2011). Tässä luvussa esittelen myönteisiä tunteita psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin tuottajana sekä hyvinvoinnin ilmentymänä.

2.2.1 Myönteiset tunteet psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin tuottajana

Kykyä kokea myönteisiä tunteita, kuten iloa, kiinnostusta, tyytyväisyyttä ja rakkautta, voidaan pitää perustavanlaatuisena vahvuutena, joka tuottaa moninaisia, toisiinsa liittyviä positiivisia vaikutuksia. Tässä kappaleessa luon pohjaa ymmärtää, miksi myönteisten tunteiden kokeminen on tärkeää, sillä myönteiset tunteet tuovat esille parhaan potentiaalimme niin fyysisellä, sosiaalisella kuin psykologisellakin osa-alueella. (Fredrickson, 1998.)

Myönteisten tunteiden yhteyttä ihmisen hyvinvointiin voidaan tarkastella Fredricksonin (1998, 2001) *Laajenna ja rakenna* (Broaden and Build) -teorian avulla. Teoria tarjoaa viitekehyksen ymmärtää positiivisten tunteiden funktionaalista merkitystä terveydelle. Negatiiviset tunteet voivat lisätä sympaattisen hermoston toimintaa ja ohjata huomion tiettyihin käyttäytymismalleihin, kuten taistele tai pakene -reaktioon. Positiiviset tunteet voivat vastaavasti vähentää negatiivisten tunteiden aiheuttamaa hermoston kiihtymistä ja laajentaa huomiokykyä sekä ajattelun ja käyttäytymisen skaalaa. (Tugade ym., 2004.)

Laajenna ja rakenna -teorian mukaan myönteiset tunteet voivat väliaikaisesti avartaa (broaden) ajattelu- ja toimintatapoja, mikä puolestaan voi edistää hyvinvointia. Esimerkiksi sosiaalisten suhteiden solmiminen muiden henkilöiden kanssa helpottuu. Ihminen näkee paremmin erilaisia vaihtoehtoja ja havaitsee ympäristön tarjoamia monia mahdollisuuksia. Laajentunut ajattelu- ja toimintamalli rakentavat (build) käyttäytymistä, joka lisää psykologisia voimavaroja ja henkilökohtaisia resursseja. Tämän seurauksena positiivisten tunteiden kokeminen voi johtaa henkilökohtaisten resurssien lisääntymiseen. Jopa nopeissa ja toisten hyvissä kohtaamisissa

myönteisten tunteiden oletetaan vahvistavan ja rakentavan vähitellen ihmisten henkilökohtaisia resursseja. Lisääntyneet psykologiset voimavarat ja henkilökohtaiset resurssit johdattavat parempaan terveyteen, tyytyväisyyteen ja positiiviseen muutokseen (fyysiset resurssit, esim. kyky saada työtehtävä suoritettua). Lisäksi ihmisuhteet lujittuvat (sosiaaliset resurssit, esim. uusien ystävyysuhteiden solmiminen) ja kyvykkyydet sekä tunteiden hallita vahvistuvat (psykologiset resurssit, esim. esiintyminen muille opiskelijoille). (Fredrickson, 2013; Fredrickson, 1998; Lipponen, 2020; Tugade ym., 2004; Wenström, 2020.) MacIntyre ja Gregersen (2012) mielestä Laajenna ja rakenna -teoriassa torjutaan negatiivisia tunteita. Heidän mielestään negatiivisia ja positiivisia tunteita ei voi erottaa toisistaan, vaan ne jopa täydentävät toisiaan. Toki myönteisten tunteiden tutkimista on myös kritisoitu, sillä myönteisten tunteiden mittaaminen voidaan kokea haasteellisena (van Zyl, ym., 2023).

Fredricksonin (1998) painottaa, että psyykkiset, fyysiset ja sosiaaliset resurssit ovat kestäviä ja niitä voidaan hyödyntää myös myöhemmin, mikä parantaa kestävyttä ja resilienssiä. Laajenna ja rakenna -teorian mukaan negatiiviset tunteet, jotka keskittyvät tiettyihin uhkiin, voivat olla mukautuvia lyhytaikaisten haasteiden kohtaamisessa. Positiiviset tunteet sitä vastoin laajentavat huomiota ja lisäävät kognitiivista joustavuutta tukien selviytymistä myös pitemmällä aikavälillä. (Fredrickson, 1998; Johnson ym., 2010.) Laajenna ja rakenna -teoriaa tukevat todisteet tulevat tutkimuksista, jotka osoittavat positiivisten tunteiden synnyttävän ajattelumalleja, jotka ovat poikkeuksellisen joustavia, luovia, kokonaisvaltaisia, avoimia uudelle tiedolle ja tehokkaita. (Tugade ym., 2004.)

Myönteisellä ajattelulla on vahva yhteys *psyykkiseen hyvinvointiin* (Munandar ym., 2022). Myönteisten tunteiden, kuten ilon, onnen ja ylpeyden, lisääntyminen auttaa yksilöä selviytymään kriiseistä, sillä myönteiset tunteet tukevat uusien selviytymistaitojen omaksumista, läheisten ihmissuhteiden vaalimista ja elämän arvostusta ylipäättään (Catalino & Fredrickson, 2011; Tugade ym., 2004). Myönteiset tunteet tukevat hyvinvointia myös traumoja ja muita vakavia stressitekijöitä kohdattaessa. On myös tutkittu, että positiivisuutta esiin puheissaan tuovat ihmiset kokevat enemmän optimismia ja vähemmän masentuneisuutta kuin negatiiviseen puheeseen taipuvat. Tugade ym. (2004) korostavat, että myönteiset tunteet voivat vastoinkäymisten keskellä tarjota psykologista lepoa, joka auttaa vähentämään stressiä ja tukee selviytymispyrkimyksissä.

Huumorin käyttö stressinhallinnassa vaihtelee yksilöllisesti, mutta huumorin avulla saavutetut myönteiset tunteet voivat auttaa kohtaamaan stressaavia tilanteita. Henkilöt, jotka kykenevät ylläpitämään positiivista tunnetilaa vaikeissa elämäntilanteissa (esim. naurun avulla), vahvistavat usein kehon kykyä torjua sairauksia ja infektioita. (Tugade ym., 2004.) Todisteet myönteisten tunteiden kumoavasta vaikutuksesta viittaavat siihen, että psyykkistä hyvinvointiaan voi parantaa viljelemällä positiivisten tunteiden kokemuksia erityisesti silloin, kun on tarpeen selviytyä negatiivisista tunteista (Fredrickson, 2000).

Myönteisten tunteiden laajentava vaikutus kerääntyy ja yhdistyy ajan myötä rakentaen myös *sosiaalisia resursseja* (Fredrickson, 2013). Sosiaaliset resurssit taas tukevat psyykkistä ja fyysistä terveyttä, jolloin ne kietoutuvat toisiinsa toisiaan tukien. Myönteisiä tunnetiloja kokevat ihmiset luovat ja ylläpitävät helpommin sosiaalisia kontakteja. Jo ihmiskunnan alussa metsästäjä-keräilijöillä sosiaalisten kontaktien luominen on ollut tärkeää ja jopa välttämättömyys hengissä säilymisen kannalta. Vagusherho säätelee esimerkiksi katseenkohdistusta, kasvojen ilmeitä ja kuulon suuntaamista toista ihmistä kohtaan. Sosiaalista liittymistä ohjaa oksitosiinihormoni, joka voimistaa vagushermon toimintaa. Puhutaan myönteisestä kehästä, jossa myönteiset tunteet parantavat sosiaalista liittymistä, joka voimistaa vagusherhoa, joka taas parantaa tunteiden säätelyä, jolloin myönteiset tunteet kasvavat ja luovat parempia mahdollisuuksia lisätä ihmissuhteita. (Uusitalo, 2023, 12.) Ystävyyss- ja sosiaalisten suhteiden on todettu puolestaan edistävän fyysistä terveyttä (Kok ym., 2013) ja psyykkistä hyvinvointia (Munandar ym., 2022).

Positiivinen mieliala on kriittinen osa sosiaalista vuorovaikutusta. Sosiaalisen tuen tarjoaman vakauden, ennustettavuuden ja hallinnan myötä ihmiset suhtautuvat myönteisesti itseensä ja ympäristöönsä. Nämä tunteet puolestaan motivoivat ihmisiä pitämään huolta itsestään, olemaan positiivisemmin vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja lisäämään stressinsietokykyä. (Salovey ym., 2000.) Edistämällä ihmisten välisten siteiden muodostumista syntyy sosiaalinen tuki, joka voi saada kokemaan vähemmän stressiä haastavassa tilanteessa (Nummenmaa & Tuominen, 2018). Sosiaaliset suhteet voivat myös antaa yksilöille mahdollisuuden tuntee olonsa turvalliseksi tietäen, että apua tarjotaan tarvittaessa. Näiden tekijöiden yhdistelmä edistää jatkuvaa psyykkistä ja fyysistä terveyttä, joka taas vahvistaa entisestään yksilön sosiaalista verkostoa, koska hyvinvoivien ja onnellisten ihmisten on helppo kehittää itselleen runsas sosiaalinen tukiverkosto. (Salovey ym., 2000.) Sosiaalisesti sitoutuneilla ihmisillä on todettu olevan positiivisempi hyvinvointi ja vuorovaikutus jokapäiväisessä kanssakäymisessä, joka liittyy positiivisempaan lopputulokseen (Bernstein ym., 2018). Monipuolisemmat ja palkitsevammat sosiaaliset suhteet ennustavat vahvasti paremman psyykkisen ja fyysisen terveyden lisäksi myös pidempää ikää. (Kok ym., 2013.)

Myönteisten tunteiden on todettu olevan hyödyllisiä myös *fyysiselle terveydelle*. Parhaiten tunnetaan stressin säätelyn ja vagushermon toiminnan välinen yhteys. Vagusherho kuuluu autonomiseen hermostoon, jonka tehtävänä on tahdosta riippumattomien elintoimintojen, kuten esimerkiksi sydämen sykkeen, hengityksen ja ruuansulatuksen, säätely (Kok ym., 2013). Myönteiset tunteet voimistavat vagushermon toimintaa, jolloin sydämen sykevaihtelu pienenee. Myönteiset tunteet rauhoittavat ja hidastavat sydämenlyönnejä, mikä nopeuttaa toipumista tai parantaa sairauden palauttamalla kehon normaalin toiminnan. (Fredrickson, 2001; Uusitalo-Malmivaara, 2015.) Positiivisista tunteista on osoitettu esimerkiksi olevan hyötyä niille henkilöille, joilla on sydän- ja verisuonisairauksia. (Tugade ym., 2004.) Myön-

teiset tunteet myös vähentävät sydän- ja verisuonisairauksien kestoja ja altistumista sairastumiselle (Fredrickson & Levenson, 1998). Positiiviset tunteet lisäävät myös pitkäikäisyyttä suojaamalla ihmisiä ikääntymisen aiheuttamalta kulumiselta (Khaatoon, 2015). Emmonsin ja McCulloughin (2003) toteuttamassa tutkimuksessa osa tutkimusryhmästä teki kiittolisuusharjoituksia yhdeksän viikon ajan. Tällä ryhmällä oli enemmän subjektiivisia terveysvaikutuksia ja vähemmän fyysisiä terveyshaasteita, ja he myös nukkuivat enemmän ja paremmin. Myönteiset tunteet eivät tarjoa vain lyhytaikaisia terveyshyötyjä, vaan – mikä tärkeintä – nämä hyödyt voivat kestää koko elämän (Tugade ym., 2004). Mielenkiintoista on, että myönteisten tunteiden ja fyysisen terveyden välinen kehittynyt syy-yhteys voi olla myös päinvastainen, jolloin fyysinen terveys näyttää edistävän myönteisiä tunteita (Kok ym., 2013). Yhteenvedon voidaan todeta, että myönteiset tunteet voivat olla tärkeä tekijä, joka suojaa yksilöitä kielteisiltä terveysvaikutuksilta (Tugade ym., 2004).

2.2.2 Myönteiset tunteet hyvinvoinnin ilmentymänä

Tässä luvussa esittelen miten myönteiset tunteet ilmentyvät opiskelijoiden psyykissä, sosiaalisessa ja fyysisessä hyvinvoinnissa. Myönteisille tunteille on ominaista positiivinen emotionaalinen kokemus (Tugade ym., 2004).

Ulkoisesti myönteiset tunteet voivat välittyä ilona, hymynä ja nauruna. Hymyn sanotaan olevan yksi tärkeimmistä sosiaalisen kontaktin muodoista ja viestimisen tavoista (Launonen, 2020, 52). Hymyillessä silmän ympärillä oleva lihas supistuu kohottaen poskia korkeammalle. Mitä enemmän hymyillään, sitä enemmän posket nousevat ja hymy voi ulottua myös silmien alueelle. Kun hymy ulottuu korkealle poskille saakka, liittyy hymy aidon nautinnon ja ilon tunteeseen. (Messinger ym., 2001; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 22.) Hymyn avulla viestitään toisille, että olen ystävällinen ja yhteistyöhaluinen (Launonen, 2020, 58). Hymyilevät ihmiset tuntevat olevansa myös onnellisempia kuin vähemmän hymyilevät. Lisäksi hymyileville ihmisille annetaan usein myönteisempi ihmissuhdearvio kuin ihmisille, joilla on neutraali ilme (Oh ym., 2016) ja myönteinen tunne lieventää myös negatiivisia tunteita (Fredrickson & Branigan, 2005).

Myönteiset tunteet ilmenevät myös kasvavana resilienssinä eli sietokykyinä, joka vaikuttaa tapaan selviytyä mahdollisista vastoinkäymisistä. Henkilöiden kokemat myönteiset tunteet voivat toimia suojaavina tekijöinä, jotka edistävät lyhytaikaisia terveyshyötyjä sekä tukevat pitkän aikavälin selviytymistä. Ulkoinen resilienssi lisää selviytymistä ympäröivästä fyysisestä todellisuudesta ja sisäinen resilienssi taas lisää psyykkistä hyvinvointia. (Lipponen, 2020; Tugade ym., 2004.) Koska myönteiset tunteet laajentavat ajattelun- ja toimintamalleja, henkilöt suhtautuvat kohtaamiinsa mahdollisuuksiin laaja-alaisesti ja luovasti, mikä auttaa selviämään myös haasteista ja vastoinkäymisistä. Wang ym., (2021) tuovat esille, että pelkkä positiivisten tunteiden korostaminen ilman haasteiden kohtaamista ja negatiivisia tunteita voi jättää opiskelijat ilman tarvittavia selviytymiskeinoja. Vastoinkäymisistä selviämi-

nen rakentaa pysyviä henkilökohtaisia resursseja, jotka myöhemmin taas toimivat voimavaroina mahdollistaen uusista vastoinkäymisistä selviämistä. (Fredrickson, 2000, 2001.) Myönteisillä tunteilla on oletettavasti merkittäviä terveyttä edistäviä vaikutuksia, jolloin niillä ihmisillä, joilla on kyky hyödyntää myönteisiä tunteita stressaavina aikoina, on todettu olevan paremmat mahdollisuudet kohdata ja selättää vastoinkäymisiä (Lipponen, 2020; Tugade ym., 2004).

Myönteiset tunteet tukevat resilienssin lisäksi fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia, kuten jo luvussa 2.2.1 käsittelin. Tämä näkyy parantuneena fyysisenä toimintakykyinä, sydän- ja verisuonielimistön terveytenä, hyvänä vastustuskykyinä, pitkäikäisyytenä ja ikääntymisen aiheuttamalta kulumiselta suojaamisena. (Fredrickson, 1998; Khatoon, 2015.) Myönteisten tunteiden laajentaessa ihmisten ajattelu- ja toimintamahdollisuuksia saattaa tämä ilmetä uusien ihmissuhteiden solmimisena ja olemassa olevien hoitamisena, mikä johtaa kestäviin ja vahvoihin ihmissuhteisiin. Tärkeää on, että positiivisten tunnetilojen aikana kertyneet henkilökohtaiset resurssit ovat kestäviä. (Fredrickson, 2000.) Tunteet vaikuttavat monin eri tavoin ihmisten väliseen käyttäytymiseen, erityisesti auttamalla luomaan ja ylläpitämään ihmissuhteita. Myönteiset tunteet, kuten yhteenkuuluvuuden tunne, tekevät ihmisistä avuliaampia ja parempia tiimityöskentelijöitä. (Nummenmaa & Tuominen, 2018). Positiiviset tunnekokemukset ovat toisaalta yhteydessä myös hyvinvointiin psykologisen joustavuuden rakentajina. Psykologinen joustavuus auttaa sopeutumaan muuttuviin olosuhteisiin, muuttamaan ajattelutapoja tai käyttäytymismalleja, kohtaamaan erilaisia tunteita ja ajatuksia avoimesti sekä toimimaan arvojen mukaisesti, huolimatta valitsevasta haastavasta tilanteesta tai epämiellyttävästä kokemuksesta. (Fredrickson, 2001; Kashdan & Rottenberg, 2010.)

Myönteiset tunteet vauhdittavat myös stressistä ja negatiivisista tunteista toipumista, joka ilmenee optimistisen asenteen kehittymisenä (Fredrickson, 1998; Khatoon, 2015). Myönteisten tunteiden kautta osoitetaan optimistista suhtautumista elämään ja tulevaisuuteen. Myönteiset tunteet voivat auttaa näkemään asioita laajemmin ja keskittymään positiivisiin ajatuksiin ja kokemuksiin negatiivisten sijaan. (Fox Eades ym., 2013, 586.)

Positiiviset tunteet ilmenevät myös onnellisuutena (Khatoon, 2015). Myönteiset tunteet luovat suotuisan ympäristön, jossa keskittyminen paranee, luovuus lisääntyy ja oppiminen nopeutuu (Fredrickson, 1998, 2001; Fredrickson & Branigan, 2005). Myönteiset tunteet vaikuttavat myös menestymiseen, jopa muita paremmin kaikilla osa-alueilla, kuten oppilaitoksissa, työssä, ihmissuhteissa, terveydessä ja taloudessa (Leskisenoja, 2016, 39). Myönteiset tunteet johtavat korkeaan tyytyväisyyteen omasta tekemisestä ja lisäävät vastaavasti korkeampia tavoitteita, hyviä suorituksia ja pidempää jaksamista (Khatoon, 2015). Seuraavassa luvussa tuon esille syvällisemmin myönteisiä tunteita juuri opiskelussa.

2.3 Myönteiset tunteet opiskelussa

Tässä luvussa tarkastelen myönteisten tunteiden merkitystä opiskelussa osana opiskelijan hyvinvointia. Pohdin myönteisten tunteiden merkitystä etenkin opiskelussa ja erilaisten opiskelujärjestelyiden yhteyttä myönteisiin tunnekokemuksiin. Lopuksi käsittelen opiskelun iloa myönteisenä tunnekokemuksena.

2.3.1 Myönteisten tunteiden merkitys opiskelussa

Tässä luvussa tuon esille, millainen merkitys myönteisillä tunteilla on etenkin opiskelussa, ja tarkastelen myönteisten tunteiden merkitystä esitellen erilaisia opiskeluun liittyviä näkökulmia laajemmin. Myönteisiä tunteita verkko-opiskelussa tarkastelen luvussa kuusi, jolloin esittelen väitöstutkimuksen tuloksia. Opiskelu ei ole sidottu tiettyyn paikkaan, vaan sitä voi tapahtua oppilaitoksen luokkatiloissa, verkkoympäristössä, työpaikoilla tai muualla. Opiskeluympäristössä vallitsevat myönteiset tunteet ovat tärkeitä, sillä ne lisäävät hyvinvointia, mikä taas voi parantaa opiskelijoiden sitoutumista opiskeluun ja johtaa parempiin oppimistuloksiin (Holzer ym., 2021). Myönteiset tunteet luovat ympäristön, jossa opiskelijat voivat kukoistaa ja saavuttaa optimaalisen hyvinvoinnin. PERMA-teorian neljässä elementissä näkyy Jawadin ja Scott-Jacksonin (2016) mukaan kukoistamiseen sisältyviä hedonisia sekä eudaimonisia ominaisuuksia, paitsi ei PERMAN P:ssä. Tyypillisesti subjektiiviseen hyvinvointiin liittyvät PERMAN P-elementit eli positiiviset tunteet (esim. ilo, tyytyväisyys, jännitys ja innostus) edustavat enemmän eudaimonisen hyvinvoinnin ominaisuuksia (Carreno ym., 2021; Wong, 2011). Kun opiskelijat kokevat positiivisia tunteita, he todennäköisemmin osallistuvat aktiivisemmin opiskeluympäristössä tapahtuviin toimintoihin (Fredrickson, 2001). Osallistuminen lisää mahdollisuuksia syvälliseen oppimiseen ja koulumenestykseen (Furrer & Skinner, 2003). Hyvinvoivat opiskelijat oppivat tehokkaammin (Wong ym., 2023).

Myönteiset tunteet opiskeluympäristössä voivat merkittävästi parantaa opiskelun laatua, sillä turvalliseksi koettu opiskeluympäristö lisää opiskelijoiden turvallisuudentunnetta ja vähentää pelkoa. Tämä mahdollistaa rentoutumisen ja syvemmän keskittymisen opiskeluun, jolloin kiinnostus ja motivaatio tutkia uusia asioita lisääntyy. Näin opiskelijat sitoutuvat myös paremmin opiskeluun. Laajenna ja rakenna-teorian (ks. luku 2.2.1) mukaan myönteiset tunteet laajentavat ajattelua, ja erityisesti nämä laajentuneet ajattelutavat tuovat mukanaan sekä välitöntä että pitkäkestoista hyötyä oppimiselle (Fox Eades ym., 2013, 586; Fredrickson, 2001).

Myönteisten tunteiden vaikutuksesta opiskelijat pystyvät myös paremmin ratkomaan ongelmia, ovat avoimempia uudelle tiedolle ja palautteelle sekä pystyvät joustavasti yhdistelemään tietoja ja taitoja. (Fox Eades ym., 2013; Fredrickson, 2001; Fredrickson & Branigan, 2005.) Kun opiskelijat kokevat iloa, he ovat vastaanottavaisempia myös ulkoiselle tiedolle toisin kuin ollessaan surullisina ja ahdistuneina

(Scoffham & Barnes, 2011). Myönteinen tunnetila myös vahvistaa kykyä ottaa vastaan ja hyödyntää palautetta (Lipponen, 2015, 210; Ojanen, 2014, 48).

Opiskeluun liittyy myös haasteita, joita myönteiset tunteet ja niiden avulla laajentunut kognitiivinen suorituskyky saattavat auttaa. Näin opiskelijalla on parempi mahdollisuus selviytyä vaikeista tilanteista sekä lähestyä tulevia haasteita avoimemmin. (Fredrickson & Branigan, 2005.) Myönteiset tunteet saattavat vähentää suurten riskien ottamista, kun taas negatiiviset tunteet, kuten surullisuus, voivat lisätä riskinottohalukkuutta (Blanchette & Richards, 2010). Sajaniemen (2023, 161) mukaan myönteiset tunteet ruokkivat psykologista joustavuutta sekä lisäävät opiskelijoiden resilienssiä. Lisäksi myönteiset tunteet ovat yhteydessä parempiin itsesäätely- ja selviytymiskeinoihin, merkityksellisyyden kokemukseen sekä tulevaisuuden suunnitteluun, mikä edistää sopeutumista ja selviytymistä tulevista vastoinkäymisistä ja stressistä (Wenström, 2020).

Myönteiset tunteet tarttuvat helposti myös opiskelijalta toiselle ja auttavat luomaan sosiaalisia suhteita opiskelussa (Scoffham & Barnes, 2011; Uusitalo-Malmivaara, 2015, 22). Auttaessaan toisiaan opiskelijat kokevat myönteisiä tunteita, kuten kiitollisuutta, rakkautta, luottamista ja ylpeyttä. Samalla kun opiskelijat auttavat toisiaan, he välttyvät negatiivisilta tunteilta, kuten ahdistukselta, syyllisyydeltä ja surulta. (Nelson ym., 2016.)

Myönteisten tunteiden merkitys yleisesti ihmisen hyvinvoinnille ja erityisesti opiskelussa on tullut edellä hyvin esiin. Opiskelussa koetaan monenlaisia tunteita, joista juuri myönteiset tunteet tukevat opiskelijan toimintaa ja kukoistamista opinnoissaan. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksissa havaittuja myönteisiä tunteita tukevia ja horjuttavia tekijöitä. Myönteisyyttä tukevinä tekijöinä esittelen opettajan positiivisuutta lisäävän toiminnan, vertaisten tuen ja yksilölliset vahvuudet sekä horjuttavina tekijöinä esimerkiksi kiusaamisen, merkityksettömyyden sekä huomion ja arvostuksen puutteen. Kun myönteisiä tunteita tukevia sekä horjuttavia tekijöitä tunnustetaan, opetuksen laatuun ja opiskelijoiden hyvinvointiin voidaan kohdistaa niitä tukevia toimia (Hartikainen ym., 2022).

Opettajilla on opiskeluympäristössä myönteisiä tunteita tukevan tunneilmaston rakentajan rooli. He ovat avainasemassa, kun opiskeluympäristössä luodaan positiivista tunnetilaa. Myönteinen tunne sekä opiskelussa että yksityiselämässä on ratkaisevan tärkeää oppimisen ilolle (Cronqvist, 2024). Negatiiviset tunnetilat, kuten ahdistus, pelko ja suru, voivat horjuttaa oppimisprosessia (Hartikainen ym., 2022). Noble ja McGrath (2015) tutkivat positiivisia luokkahuonekäytäntöjä ja korostavat, että opettajat vaikuttavat myönteisten tunteiden kokemiseen kiinnittämällä huomiota positiivisiin luokkahuonekäytänteisiin, jotka puolestaan edistävät yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunteita. Heidän mielestään positiivisuus rohkaisee myös opettajia ohjaamaan opiskelijoita arvojen ja taitojen kiitollisuuden ilmaisemisessa ja optimaalisessa ajattelussa. (Noble & McGrath, 2015.) Khanin ja Thomasin (2022) tutkimus osoitti, että opettajan on mahdollista tukea myönteisiä

tunteita myös verkko-opiskeluympäristöissä. Myös Loun ja Xuin (2022) ja Wenströmin ym. (2018) mielestä ammatillisessa koulutuksessa opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa ihmissuhteiden muodostumiseen ja opiskeluympäristöjen rakentamiseen, jotka todennäköisesti synnyttävät myönteisiä tunteita (Lou & Xu, 2022; Wenström ym., 2018).

Myönteiset tunteet ovat opiskeluympäristössä tärkeitä erityisesti oppimisen näkökulmasta, sillä Goswamin mukaan (2004) ahdistuneet, vihaiset tai masentuneet opiskelijat eivät opi. Oppimiseen liittyvää myönteistä tunnetta opettaja voi omalla innostuksellaan tukea. Esimerkiksi Leskisenojan ja Sandbergin (2019, 23) mukaan opettajan intohimoinen asenne välittyy ulospäin ja tarttuu opiskelijoihin. Opettajan asenne inspiroi opiskelijoita heittäytymään työskentelyyn ja nauttimaan tekemisestään (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 23). Opettajan innostuksella on siten todettu olevan myönteinen vaikutus opiskelijan suorituksiin ja motivaatioon opiskelua kohtaan (Cronqvist, 2024; Keller ym., 2013). Koska opiskeluympäristöjä on erilaisia, opettajat voivat auttaa erilaisia opiskelijoita tarjoamalla heidän tarpeisiinsa vastaaviksi räätälöityjä opiskeluympäristöjä, joissa positiivisten kokemusten mahdollisuudet ovat suuret (Scoffham & Barnes, 2011).

Opettajan selkeä kommunikaatio, rakentava palaute ja mahdollisuus onnistumiseen voivat vahvistaa opiskelijoiden myönteisiä tunnekokemuksia ja tehostaa positiivista tunnetilaa (Fredrickson & Branigan, 2005). Tormey (2021) näkee, että opettajan ja opiskelijan välinen onnistunut myönteinen kommunikaatio ei ole yksiselitteistä. Tormey lajittelee opettajan ja opiskelijan suhteet kolmeen eri ulottuvuuteen: opettaja ja opiskelijat kokevat toisiaan kohtaan lämpöä (kiintymys/lämpö), luottamusta (kiintymys/turvallisuus) ja ihailua tai kunnioitusta (väite/voima). Näiden lisääminen opiskeluympäristössä voi Tormeyn mielestä parantaa opiskelijoiden myönteisiä kokemuksia.

Opiskelijoiden kokema opettajan suunnalta tuleva arvostus lisää myös myönteisiä tunteita. Furrerin ja Skinnerin (2003) tutkimuksen mukaan ne opiskelijat, jotka tunsivat olevansa opettajien arvostamia, kertoivat todennäköisemmin, että opiskelu oli mielenkiintoista ja hauskaa, ja he tunsivat olonsa onnelliseksi sekä mukavaksi luokkahuoneessa. Sitä vastoin opiskelijat, jotka tunsivat olevansa merkityksettä tai joita opettajat jättivät huomiotta, kertoivat enemmän tylsyydestä, tyytymättömyydestä ja vihasta osallistuessaan opiskelutoimintoihin. Äärelä ym. (2014) toteuttivat tutkimuksen nuorille vangeille. Vangit kertoivat, että jos he olisivat saaneet enemmän positiivista huomiota opettajalta luokassa, he eivät olisi häirinneet oppitunteja ja opiskelua yhtä paljon, kuin olivat nyt tehneet. Hyvät suhteet opettajaan ja muihin opiskelijoihin lisäävät positiivisia tunteita (Holzer ym., 2021).

Opiskelijoista koostuvan vertaisryhmän rooli onkin tutkimuksissa noussut tärkeäksi myönteisiä tunteita tukevaksi toimintatavaksi. Noblein ja McGrathin (2015) tutkimuksessa opiskelijat kokivat olevansa hyväksytyjä ja arvostettuja ryhmässä, jolloin heidän oli helpompi tuntea myönteisiä tunteita opiskelutilanteissa. Vastaa-

vasti kiusaaminen, syrjintä ja muut negatiiviset ilmiöt voivat horjuttaa opiskelijoiden tunnekokemuksia ja heikentää heidän motivaatiotaan ja hyvinvointiaan. (Noble & McGrath, 2015.) Esimerkiksi Norjassa toteutetun tutkimuksen mukaan oppilaitoksissa, joissa kiusaamista esiintyi enemmän, opiskelijat saavuttivat tavoitteensa huominkin kuin oppilaitoksissa, joissa kiusaamista ei esiintynyt (Strøm ym., 2013). Positiiviset ja kannustavat suhteet vertaisten kanssa voivat tukea opiskelijoiden myönteisiä tunnekokemuksia ja edistää yhteisöllisyyden tunnetta. Lisäksi vertaisten kanssa opiskellessa opiskelutulokset ovat paremmat, kun yksin opiskellessa. (Noble & McGrath, 2015; Tsai ym., 2023.) Wilsonin ym. (2023) mukaan vertaisoppiminen auttaa kehittämään yhteisöllisyyttä, mahdollistaa keskusteluita, lisää motivaatiota ja tarjoaa foorumin, jossa on mahdollista oppia muiden kokemuksista.

Myönteisiä tunteita on todettu tukevan opettajan mahdollisuus tunnistaa opiskelijan yksilölliset vahvuudet, joita tarvitaan juuri siinä ammatissa, johon opiskelija on opiskelemassa. Kun opiskelija tietää omat vahvuutensa ja uskoo onnistumiseen, tämä auttaa vahvistamaan opiskelijan itsetuntoa ja lisäämään onnellisuuden tunnetta sekä parantamaan hyvinvointia (ks. myös Uusiautti, 2019). Kun opiskelija tietää vahvuutensa ja kokee onnistuvansa opinnoissaan, myönteiset tunteet opiskelussa voivat lisääntyä (Holzer ym., 2021). Seuraavaksi tarkastelen erilaisten opetusjärjestelyiden yhteyttä myönteisiin tunteisiin.

2.3.2 Erilaisten opetusjärjestelyiden yhteys myönteisiin tunnekokemuksiin opiskelussa

Tässä luvussa pyrin tuomaan esille, kuinka hyödyntämällä erilaisia opetusjärjestelyjä pystytään lisäämään opiskelijan myönteisten tunteiden kokemusta. Tutkimukseni keskiössä ovat erilaiset verkko-opetuksessa hyödynnetyt opetusjärjestelyt ja niissä koettu opiskelun ilo. Verkko-opiskeluun liittyviä opetusjärjestelyjä tuon esille luvussa kuusi, jolloin esittelen tutkimuksen tulokset ja luvussa seitsemän, jossa esittelen tutkimuksen tuloksista syntyneen mallin, kuinka tukea opiskelun iloa ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa. Opetusjärjestelyiden yhteyttä myönteisiin tunnekokemuksiin opiskelussa on tutkittu paljon. Näitä opetusjärjestelyjä ovat oppimateriaalit ja opetusmenetelmät, opetuksen yksilöllistäminen, opetuksen monimuotoisuus, itsemääräämisoikeus, opiskeluympäristöjen turvallisuus ja inklusiivisuus sekä ryhmätyöskentely ja vertaistuki.

Opetusjärjestelyissä oppimateriaaleilla ja -menetelmillä on suuri merkitys opiskelijoiden tunnekokemuksiin. Onnistuneet kokemukset syntyvät yleensä tilanteissa, joissa opiskelijat kokevat aidon haasteen ja tunteen, että heillä on asianmukaiset taidot vastata tulevaan työelämän haasteeseen. (Scoffham & Barnes, 2011.) Opiskelijat motivoituvat suorittamaan opintoja eri tavoin. Sisäisesti motivoituneet opiskelijat osallistuvat opiskeluun, koska kokevat opiskelun nautinnollisena. Ulkoisesti motivoituneet opiskelijat voivat kokea opinnot haastavina ja he voivat olla kontrollisuuntautuneita, jolloin he tuntevat hallitsevansa oppimisprosessiaan rajoitetusti. Kolmas

suuntaus on persoonaton suuntautuminen, jossa opiskelijoilla ei ole selkeää sisäistä tai ulkoista motivaatiota opiskeluun, mikä heikentää heidän opiskelumotivaatiotaan. (Giesbers ym., 2014.) Sisäinen motivaatio ja myönteiset tunteet yhdessä johdattavat opiskelijoita aktiiviseen sitoutumiseen ja sinnikkyyteen erilaisissa tehtävissä. Jos sisäinen motivaatio ja myönteiset tunteet puuttuvat, on vaikeaa motivoitua tekemään tehtäviä. Vastaavasti myönteiset tunteet ja opiskelumotivaatio lisääntyivät, kun opetusmateriaalit ja kurssin sisältö tähtäsi peruskompetenssin tarpeiden tyydyttämiseen (Holzer ym., 2021).

Kun oppimateriaalit ovat mielenkiintoisia, monipuolisia ja sopivat opiskelijoiden taitotasolle sekä kiinnostuksen kohteisiin, opiskelijoiden motivaatio ja innostus kasvavat. Sen sijaan liian vaikeat, yksitoikkoiset tai epämiellyttävät materiaalit voivat aiheuttaa turhautumista ja heikentää opiskelumotivaatiota (Hartikainen ym., 2022; Nakamura & Csikszentmihályi, 2014). Toisaalta negatiiviset tunnekokemukset voivat saada aikaan vahvaa opiskelumotivaatiota, koska opiskelija pyrkii välttämään epäonnistumista (Pekrun & Stephens, 2010). Esimerkiksi ahdistuksen kokeminen ennen koetilannetta voi parantaa suoritusta, jos se ilmenee jännityksenä ja pelkona ilman haitallista huolta (Chin, ym., 2017). Kokeessa onnistuminen tuottaa taas iloa.

Opetuksen yksilöllistäminen voi edistää myönteisiä tunnekokemuksia ja motivoitumista, sillä opiskelijat kokevat positiivisia vaikutuksia, kun he kokevat opiskelussaan autonomian tunnetta (Holzer ym., 2021). Hartikainen ym. (2022) tuovat tutkimuksessaan esille, että kun opiskelijat saavat mahdollisuuden vaikuttaa omaan opiskeluunsa esimerkiksi valitsemalla työrytmin tai projektitehtävän, he saattavat kokea itsensä arvostetuiksi ja osallisiksi oppimisprosessiin. Tämä taas saattaa auttaa myönteisten tuntemusten syntymisessä, sillä erilaiset opiskelijat kokevat opiskelun eri tavalla. Osa opiskelijoista voi kokea esimerkiksi ahdistusta, jos he joutuvat esiintymään luokan edessä. Kun opiskelija saa vaikuttaa opiskeluun, voi se lisätä motivaatiota ja itseluottamusta, mikä puolestaan edistää myönteisiä tunnekokemuksia. (Hartikainen ym., 2022.)

Yksi tärkeä tekijä myönteisten tunnekokemusten syntymiseen on opetuksen monipuolisuus. Esimerkiksi luennoinnin on todettu aiheuttavan osalle opiskelijoista negatiivisia tunteita, kun taas aktivointitehtävät tuottivat monelle myönteisiä tunteita (Hartikainen ym., 2022). Tarjoamalla erilaisia opiskeluvälineitä ja -menetelmiä opettajat voivat mahdollistaa sen, että jokainen opiskelija löytää itselleen sopivan tavan omaksua uutta tietoa, sillä liian suuri työmäärä, epäjohtonmukaisuudet kursisjärjestelyissä tai ohjauksen puutteellisuus tuottivat negatiivisia tunteita (Hartikainen ym., 2022; Nakamura & Csikszentmihályi, 2014). Itsemääräämisoikeudella on suuri vaikutus opiskelukäyttäytymiseen eri opiskeluympäristöissä. Itsemääräämisellä tarkoitetaan opiskelijoiden käsitystä siitä, missä määrin opiskelijat voivat ohjata omaa oppimisprosessiaan. Tämä liittyy vahvasti motivaatioon, sillä itsemääräämisoikeus muodostuu sosiaalisten ja ympäristötekijöiden kannalta, jotka joko helpottavat

tai heikentävät opiskelijan sisäistä motivaatiota. (Giesbers ym., 2014.) On tärkeää, että opiskelijat kokevat pärjäävänsä opinnoissa ja positiivisia tunnekokemuksia syntyy erityisesti silloin, kun he saavat pitkän ja vaikean opiskelutehtävän suoritettua. Opettajien kiinnostus, innostus, positiiviset tunteet ja rohkaisu vaikuttavat opiskelijoiden koettuihin positiivisiin tunteisiin (Hartikainen ym., 2022).

Oppilaitoksissa on erilaisia opiskeluympäristöjä, jotka mahdollistavat erilaiset opetusjärjestelyt. Opiskeluympäristön turvallisuus ja inklusiivisuus ovat keskeisiä tekijöitä, sillä hyvin suunnitellussa opiskeluympäristössä sekä opiskelijat että opettajat voivat olla vuorovaikutuksessa turvallisesti erilaisten ihmisten kanssa (Ionica & Aprotosoae, 2023). Opiskeluympäristöjen huolellisella suunnittelulla tulisi ottaa huomioon opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja oppimistyyli. Ihmisillä on perustarve olla yhteydessä muihin ihmisiin ja kaikissa opiskeluympäristöissä on tärkeää huomioida, millainen on oppilaitosten ilmapiiri, opettajien ja opiskelijoiden välinen suhde sekä yhteenkuuluvuuden, osallisuuden, hyväksynnän, tärkeyden ja ihmisten välisen tuen tunne. (Furrer & Skinner, 2003.) Opiskeluympäristössä vallitsevalla ilmapiirillä ja opettajan positiivisella suhtautumisella on todettu olevan vaikutuksia myönteiseen tunteeseen (Hartikainen ym., 2022). Tormeyn (2021) tutkimuksessa nousi esille, että opettajan lämmön, luottamuksen ja ihailun edistäminen vaikutti positiivisesti opiskelijan käsityksiin opetuskäytännöistä ja paransi yhteistä opiskelukokemusta (Tormey, 2021). Myönteisyyteen keskittyminen rohkaisee opettajia tarjoamaan luokkahuoneessa ja oppilaitoksessa mahdollisuuksia opiskelijoille kokea ja vahvistaa myönteisiä tunteita, kuten yhteyden ja turvallisuuden tunnetta. Positiivisuus rohkaisee myös opettajia opettamaan oppilaille arvot ja taidot kiitollisuuden ilmaisemiseen ja optimistiseen ajatteluun. (Noble & McGrath, 2015.)

Myös ryhmätyöskentelyllä ja vertaistuellalla on merkittävä rooli opiskelussa myönteisten tunnekokemusten luomiseen. Toisaalta negatiiviset tunteet saattavat liittyä yhteistyöongelmiin. (Hartikainen ym., 2022.) Tunteet perustuvat erityiseen sosiaaliseen kontekstiin, jonka muodostavat opettajat, opiskelijat ja heidän toimintansa eri opiskeluympäristöissä (Zembylas, 2008). Kun opiskelijat työskentelevät yhdessä ja jakavat tietoaan ja taitojaan toistensa kanssa, he saavat tukea ja kannustusta opiskeluun. Tämä luo yhteisöllisyyden tunteen, joka voi vahvistaa positiivisia tunnekokemuksia opiskelusta. (Furrer & Skinner, 2003.) Läsnäololla on myös positiivinen vaikutus tunteiden ja kiitollisuuden lisääntymiseen. Tämä rohkaisee opiskelijoita keskittymään sisäiseen läsnäolomotivaatioonsa, mikä liittyy opiskeluympäristössä lisääntyneeseen sitoutumiseen. Oppilaitokseen on kiva tulla. Lisäksi opiskelijat, jotka osallistuvat tunnille useammin, kokevat todennäköisemmin kiitollisuuden ja myönteisten tunteiden paranemista. Näin yhteistyöhön osallistuvat opiskelijat kokevat todennäköisesti suurimman hyödyn. (Froiland, 2018.)

2.3.3 Opiskelun ilo myönteisenä tunnekokemuksena

Edellisissä luvuissa olen tarkastellut myönteisten tunnekokemusten rakentumista ja merkitystä osana opiskelijan hyvinvointia ja opiskelukokemusta. Tässä luvussa tarkastelen etenkin opiskelun iloa, johon tutkimuksessani erityinen huomio kiinnittyy ja jonka määrittelen myönteiseksi tunnekokemukseksi opiskelussa (kts. Varila & Viholainen, 2000). Ilo syntyy, kun opiskelijat havainnoivat omaa opiskeluaan ja ymmärtävät jotain uutta itsestään sekä opiskeluun liittyvästä toiminnasta tai muiden aiheuttamana, kuten opiskelukavereiden ja opettajan myönteisen toiminnan tuloksena (Cronqvist, 2024). Myös opetusjärjestelyt voivat tukea ilon kokemuksia opiskelussa. Opiskelun ilo näyttäytyy siten hetkellisenä tunnekokemuksena, jolla voi kuitenkin olla kauaskantoisia myönteisiä vaikutuksia opiskelijan opinnoissa ja elämässä ylipäättään. Opiskelun ilo on tämän tulkintani mukaan myös laajempi käsite kuin oppimisen ilo (Rantala & Määttä, 2012), joka kohdistuu tarkemmin juuri oppimisessa koettuun iloon. Opiskelun ilo sisältää siten muitakin oppilaitoksessa ja opiskeluympäristössä toimimiseen liittyviä myönteisiä kokemuksia kuin pelkän oppimisen.

Ilo tunteena ja sen tunteminen kuvataan yleensä hyvänä olona, onnellisuutena ja riemuna. Ilo tuntuu myös reaktioina eri puolilla kehoa, hymynä, nauruna, ääntelynä tai liikehtimisellä (Kassara, 2017). Sajaniemi (2023, 161) puolestaan kuvailee iloa hyvinvoinnin tunteeksi. Hänen mukaansa ihmiset etsivät ympäristöstään positiivisia elämyksiä, jotka tukevat toimintaa ja kehitystä. Ilon, kiinnostuksen, tyytyväisyyden, ylpeyden ja rakkauden positiiviset tunteet näyttävät täydentävän toisiaan ja laajentavan hetkellistä ajatustoimintaa. Ajan mittaan ja toistuvien ilon kokemusten kautta ilolla voi olla myös satunnainen vaikutus yksilön fyysisten, älyllisten ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Tärkeää on, että ilon kokemisesta saadut resurssit ovat kestäviä ja niitä voidaan hyödyntää myöhemmin, vaikka ilon kokemus on laantunut. (Fredriksson, 1998.)

Ilon tunne myös keventää opiskelua, tuo jaksamista ja rentouttaa. Ilo opiskelussa auttaa myös stressin laukeamiseen, koska iloa tuntiessa stressi ja kiire loppuvat, jolloin opiskelija voi rentoutua. Suuren ilon tunteen kokeminen tuntuu kehossa energian lisääntymisenä, energisyytenä, piristymisenä, eloisuutena ja jaksamisena. Ilo tuo luottamusta ja virtaa opiskeluun sekä luo yhteenkuuluvaisuutta, mitkä kaikki auttavat opiskelua. Ilon tunne myös motivoi, tuo mielekkyyttä ja positiivista asennetta opiskeluun sekä kohottaa itsetuntoa. Ilo toimii voimavarana usein rankankin opiskelun keskellä, koska se auttaa elämässä jaksamista, tuo lisää sisältöä, mielekkyyttä ja potkua elämään, vie elämässä eteenpäin, antaa voimia jaksaa opiskella sekä lisää tyytyväisyyttä ja luottamusta vaikeuksista selviämiseen sekä osaamiseen. (Kassara, 2017.) Oppimisesta syntyvä ilo voi lisätä halua oppia enemmän. Samalla myös oppimisen haasteet, vaikeudet ja vastoinkäymiset voivat vahvistaa tunnetta ilosta ja ylpeydestä saavutuksista. Opiskelijat kokevat onnistuneen, kun he voivat soveltaa oppimaansa käytännössä tai teoreettisesti, jakaa tietoa muille ja saada tunnustusta osaamisestaan. (Cronqvist, 2024).

Ilon laajeneminen luo myös halun leikkiä, ylittää rajoja ja olla luova (Fredrickson, 2001). Tämä ilon leikki sisältää myös fyysisen ja sosiaalisen leikin sekä älyllisen ja taiteellisen leikin. Opiskelun ilo sisältää tutkimista, keksimistä ja pelaamisen eri muotoja, eikä se viittaa mihinkään yksittäiseen toimintasarjaan. Iloa ja siihen liittyviä positiivisia tunteita voidaan kuvata yksilön ajatustoiminnan laajentamiseksi. (Fredrickson, 1998, 2000.) Ilon tunteen kokeminen on tärkeää, sillä erilaiset haasteet opiskelussa saattavat aiheuttaa ilon kokemisen vähentymistä, kuten kiire, ongelmat opetuksen organisoinnissa tai opiskelussa epäonnistuminen (Kassara, 2017).

Omassa tutkimuksessani nojaan ajatukseen, että opettajan on mahdollista rakentaa sellaisia opiskeluympäristöjä, joissa myönteiset kokemukset mahdollistuvat (Lou & Xu, 2022; Wenström ym., 2018), sillä opettajat voivat myös lisätä opiskelun iloa monin käytännön keinoin (Leskisenoja & Uusiautti, 2017). Seuraavissa luvussa esittelen, miten lähestyn opiskelun iloa PERMA-teorian avulla tutkimukseni empiirisessä toteutuksessa.

3 Tutkimuskysymykset

Tutkin väitöstutkimuksessani opiskelun iloa ammatillisen koulutuksen verkkoympäristössä. Tavoitteena on sekä avata opiskelun ilon ilmiötä ammatillisen koulutuksen kontekstissa että saada tutkimuspohjaista tietoa siitä, miten opettajien kannattaisi suunnitella ja muotoilla verkko-opiskelua. Asetin tutkimukselleni seuraavan päätutkimuskysymyksen:

Minkälaisena opiskelun ilo näyttäytyy ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa?

Vastatakseni tähän tutkimuskysymykseen käytän monimenetelmäistä tutkimusasetelmaa, joka koostuu kolmesta osatutkimuksesta (Vilkkä & Mankki, 2024). Osatutkimuksen I tavoitteena on tutkia opiskelijoiden kokemuksia synkronisista ja asynkronisista verkko-opinnoista sekä kokemusta kuvastavia opiskelijaprofileja. Osatutkimuksessa II tutkin ammatillisen koulutuksen opiskelijan opiskelun iloa verkko-opiskeluympäristöissä. Osatutkimus III kohdistuu ammatillisten opettajien erilaisiin käsityksiin opiskelijan opiskelun ilosta verkkototeutuksissa.

Osatutkimuksille asetetut tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

Osatutkimus I:n tutkimuskysymykset: *(1) Miten ammatillisen koulutuksen opiskelijat kokevat synkroniset ja asynkroniset verkkokurssit? (2) Minkälaisia opiskelijaprofileja on löydettävissä sen perusteella, miten opiskelijat viihtyvät synkronisilla ja asynkronisilla verkkokursseilla?*

Osatutkimus II:n tutkimuskysymys: *Miten ammatillisen koulutuksen opiskelijat kuvailevat kokemuksiaan opiskelun ilosta verkko-opiskeluympäristössä?*

Osatutkimus III:n tutkimuskysymys: *Miten ammatillisen koulutuksen opettajat kokevat opiskelijoiden ilon verkko-opiskeluympäristöissä?*

Taulukko 2 kokoaa osatutkimusten yleiskuvaukset. Näiden osatutkimusten empiiriset toteutukset esittelen luvussa 4 tarkemmin.

Taulukko 2 Osatutkimusten yleiskäyttö.

Osa-tutkimus	Tavoite	Tutkimuskysymys	Aineiston-keruumenetelmä	Osallistujat	Aineiston analyysi- menetelmät	Artikkeli
I	Tavoitteena on tutkia opiskelijoiden kokemuksia synkronisista ja asynkronisista verkkokursseista.	Miten ammatillisen koulutuksen opiskelijat kokevat synkroniset ja asynkroniset verkkokurssit? Minkälaisia opiskelijaprofiileja on löydettävissä sen perusteella, miten opiskelijat viihtyvät synkronisilla ja asynkronisilla verkkokursseilla?	Puolistrukturoitu survey-kyselylomake, jonka laadinnassa hyödynsin PERMA-teoriaa (Seligman, 2011).	Kyselyaineisto: 363 opiskelijaa (198 naista, 132 miestä, 13 muun sukupuolista ja 20 vastaajaa ei halunnut kertoa sukupuoltaan).	Summamuuttujat Frekvenssi- ja prosenttijakaumat Varianssianalyysi (ANOVA) -testi F-testi Khiin neljä -testi K-Means- klusterianalyysi	Kiikeri, P., Uusiauti, S., & Purtilo-Nieminen, S. (2024). Students' thriving and well-being in online learning environments in vocational education and training. <i>International Journal for Research in Vocational Education and Training</i> , 11(1), 119–145. https://doi.org/10.13152/IJRVET.11.1.6
II	Tavoitteena on tutkia opiskelun iloa ammatillisten opiskelijoiden verkkototeutuksissa.	Miten ammatillisen koulutuksen opiskelijat kuvailevat kokemuksiaan opiskelun ilosta verkko-opiskeluympäristössä?	Survey-kyselylomakkeen avoimet vastaukset. Teemahaastattelu Avoimien kysymysten ja teemahaastattelun laadinnassa hyödynsin PERMA-teoriaa (Seligman, 2011).	Kyselyaineisto: 290 opiskelijaa (159 naista, 107 miestä, 11 muun sukupuolista ja 13 vastaajaa ei halunnut kertoa sukupuoltaan). Haastattelu: 8 opiskelijaa (3 naista ja 5 miestä).	Fenomenografinen analyysi	Kiikeri, P., Uusiauti, S., & Purtilo-Nieminen, S. (2023). Finnish (VET) students' perceptions of the joy of studying in an online learning environment. <i>International Journal of Adolescence and Youth</i> , 28(1), article 2252893. https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2252893
III	Tavoitteena on tutkia ammatillisen koulutuksen opettajien kokemuksia opiskelijoiden opiskelun ilosta verkkototeutuksissa.	Millaisena ammatillisen koulutuksen opettajat näkevät opiskelijoiden ilon verkko-opiskeluympäristöissä?	Teemahaastattelu, haastattelukysymysten laadinnassa hyödynsin PERMA-teoriaa (Seligman, 2011).	Haastattelu: 20 opettajaa (4 miestä ja 16 naista).	Fenomenografinen analyysi	Kiikeri, P., Uusiauti, S., & Purtilo-Nieminen, S. (2024). Vocational education and training teachers' perceptions of supporting students' joy of studying in online courses. <i>Teachers and Teaching</i> , 1-17. https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2422861

4 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus koostuu kolmesta osatutkimuksesta, josta muodostuu yksi tutkimuskokonaisuus. Tutkimukset on toteutettu ammatillisen koulutuksen opiskelijoille ja opettajille. Tässä luvussa kerron monimenetelmällisen tutkimuksen tieteenfilosofisista perusteista sekä esittelen, kuinka keräsin ja analysoin väitöstutkimukseni kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston.

4.1 Monimenetelmällinen tutkimus

Tämä väitöstutkimus on monimenetelmäinen tutkimus, jossa hyödynsin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä kerätäkseni ja analysoidakseni aineistoa opiskelijoiden opiskelun ilosta verkkoympäristössä (Creswell, 2014; Hanson ym., 2005). Åkerbladin ja Seppänen-Järvelän (2024) mukaan monimenetelmällinen tutkimusote rakentaa tutkittavasta ilmiöstä kokonaisvaltaisemman kuvan kuin osatutkimusten soveltamisesta yksittäisinä tutkimuksina. Tutkimukseni edustaa peräkkäistä selittävää (explanatory sequential design) tutkimusasetelmaa, jossa määrällisen osatutkimuksen jälkeen toteutin kaksi laadullista osatutkimusta (Borrego ym., 2009; Creswell & Plano Clark, 2018, 66). Selittävässä tutkimusasetelmassa edellinen tutkimus on toiminut pohjana seuraavan tutkimuksen tiedonkeruulle ja analyysille (Åkerblad & Seppänen-Järvelä, 2024). Perättäinen tutkimusasetelma, jossa hyödynnetään sekä määrällistä että laadullista tutkimusta, näyttäytyi tämän tutkimuksen kannalta mielekkäänä valintana, sillä se mahdollisti, että yksi vaihe voi edistää seuraavaa vaihetta ja tehostaa näin koko tutkimusta (Creswell ym., 2004.) Tässä väitöstutkimuksessa selittävä tutkimusasetelma mahdollisti kvantitatiivisesta tutkimuksesta opiskelijoilta saatujen opiskelun ilon kokemusten yksityiskohtaisempaa ja kokemuksia ymmärtävämpää tutkimusta sekä opiskelijan että opettajan näkökulmasta (Ivankova ym., 2006; Puusa ym., 2020). Seuraavaksi esittelen tämän väitöstutkimuksen tieteenfilosofisia perusteluita ja tutkimusasetelmaa sekä osatutkimusten tutkimusotetta.

4.1.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset perusteet ja tutkimusasetelma

Tässä väitöstutkimuksessa pyrin tarkastelemaan opiskelun iloa ontologisesta näkökulmasta eli pyrin tarkastelemaan ilmiön olemassaoloa ja sen luonnetta (Cohen ym., 2007; Creswell & Plano Clark, 2018). Opiskelun ilo verkko-opinnoissa on moniulotteinen ilmiö, joka koostuu useista olemisen ja olemassaolon muodoista.

Olen pyrkinyt tuomaan esille eri näkemyksiä opiskelun ilosta sen todellisena ilmiönä ja luonteena. Jokaisessa osatutkimuksessa tutkimuksen pohjana on ollut PERMA-teoria, jota hyödyntäen olen pyrkinyt saamaan esille, mitkä ovat opiskelijoiden opiskelun aikana koetut ilon hetket ja onnistumiset tunteet. Ontologisesta näkökulmasta opiskelun ilo verkko-opiskelussa ei ole yksittäinen tai staattinen ilmiö, vaan dynaaminen kokonaisuus, jossa yhdistyvät eri tekijät ja vuorovaikutus niiden ympärillä. Tutkimuksessa keskitytään siihen, miten opiskelijat ja opettajat kokevat ja käsittävät opiskelun ilon ja miten kokemukset muodostavat kollektiivisen ymmärryksen (Åkerlind, 2024).

Tutkimuksessa epistemologian näkökulmalla on keskeinen rooli, ja tätä näkökulmaa tukeakseni olen käyttänyt erilaisia tutkimusmenetelmiä tutkiessani, millaisena opiskelun ilo näyttäytyy verkko-opinnoissa (Cohen ym., 2007). Olen tutkimusmenetelmien valinnalla pyrkinyt tukemaan tutkimuksen ontologisia näkemyksiä, jolloin olen valinnut opiskelun ilon olemassaoloa ja sen luonnetta mahdollisimman hyvin esille tuovia tutkimusmenetelmiä (Chatterjee, 2013). Olen pyrkinyt myös huolellisesti suunnittelemaan ja toteuttamaan tutkimuksen eri vaiheet toteuttamalla metodologista johdonmukaisuutta ja varmistamalla tutkimuksen validiteettia.

Ensimmäisen osatutkimuksen I toteutin määrällisellä survey-kyselytutkimuksella, jonka yksi tarkoitus on tuottaa positivismin paradigman näkökulman mukaista objektiivista ja yleistettävissä olevaa tietoa verkko-opinnoista (Morgan, 2007). Osatutkimuksella II ja III pyrin syventämään ja ymmärtämään opiskelun iloa verkkoympäristössä tieteenfilosofisen relationaalisen ja konstruktivismien paradigman avulla. Relationaalinen näkökulma korostaa, että käsitykset ovat aina suhteessa ulkoiseen todellisuuteen, jolloin käsitys tiedosta on suhteellinen ja todellisuudesta (reality) voidaan saada vain osittainen, yksilön suhteelliseen ymmärrykseen perustuva käsitys. Konstruktivistisessa näkökulmassa todellisuus rakentuu opiskelijan ja opettajan kokemusten ja käsitysten kautta. Tutkimuksessa painotetaan erityisesti kvantitatiivisia kuvaustapoja, jotka perustuvat käsitysten merkitysten vertailuun ja abstrahointiin. (Svensson, 1997; Åkerlind, 2024.)

Tässä väitöstutkimuksessa tutkimisen kohteena on tunne, opiskelun ilo. Tunteita voidaan kasvatusalalla tutkia psykodynaamisesta lähestymistavasta, joka näkee tunteet yksilöllisinä kokemuksina, tai sosiaalikonstruktivistisesta lähestymistavasta, joka pitää tunteita sosiokulttuurisina kokemuksina. Tämä tutkimus lähestyy tunteita interaktionistisesti, jolloin tunteet nähdään vuorovaikutteisina ja performatiivisina kokemuksina Näin pyritään voittamaan kahden ensimmäisen lähestymistavan kaksijakoisuus. Opiskelun ilo tunteena voi mahdollistaa yksilön ja ryhmän vuorovaikutuksen. Interaktionistisessa lähestymistavassa tunteet eivät ole yksityisiä eivätkä vain ulkopuolisten sosiaalisten rakenteiden vaikutuksia. (Zembylas, 2008.)

Väitöstutkimus alkaa kvantitatiivisella osatutkimuksella, jonka tutkimusongelma ja tutkimuksen tarkoitus vaativat kvantitatiivisten näkökohtien painottamista. Kun tutkimus etenee muuttujia mitatessa ja tilastollisia tuloksia arvioidessa kohti laadul-

lista tutkimusta, joka arvostaa monia näkökulmia sekä syvällistä kuvausta, tutkimus muuttuu postpositiivisesta konstruktivismiin suuntaan. (Creswell & Plano Clark, 2018, 78.) Kokonaisuudessaan kolme osatutkimusta sisältävä monimenetelmä-tutkimukseni ilmentää laadullisen ja määrällisen tutkimusmenetelmän yhdistävää pragmatismia, jossa on korostettu tiedon käytännöllisyyttä ja opiskelun ilon mahdollisimman monipuolista ja kokonaisvaltaista ymmärtämistä (Vilkkä & Mankki, 2024). Pragmatistista näkökulmaa tukee sekin, että lähtökohtana on opiskelijoiden ja opettajien toiminta ja käytäntö verkko-ympäristössä, jossa tutkittava ilmiö ilmenee, ja toisaalta tutkimukseni myös tavoittelee käytännössä hyödynnettävää tietoa, tukea opettajan työhön. Tieteenfilosofisesti pragmatismia käytetään juuri käytännöllisyyttä ja soveltavuutta korostavana paradigmatena, ja näin koen niiden täydentävän samassa tutkimuksessa määrällistä sekä laadullista tutkimusta (Creswell & Plano Clark, 2018; Hanson ym., 2005).

4.1.2 Osatutkimusten tutkimusotteet

Osatutkimuksessa I käytin survey-kyselytutkimusta, jonka toteutin ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden keskuudessa (Check & Schutt, 2012; Heikkilä, 2014, 17). Survey-kyselytutkimus tehokkaana ja taloudellisena tapana kerätä tietoa sopi hyvin tähän tutkimukseen, jossa halusin tavoittaa suurta otantajoukkoa vastaajia ammatillisen koulutuksen opiskelijoista koko Suomen alueelta. Toteutin tutkimuksen puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla, johon opiskelija voi vastata sähköisesti. Lisäksi toteutin tutkimuksen kartoittavana eli deskriptiivisenä tutkimuksena, joka on empiirisen tutkimuksen muoto. Tavoitteena oli löytää tutkittavasta ilmiöstä eli opiskelun ilon kokemisesta selittäviä tekijöitä. Tämä kartoittava osatutkimus toimi samalla myös seuraavien osatutkimusten esitutkimuksena. (Heikkilä, 2014, 13, 17; Valli, 2015.).

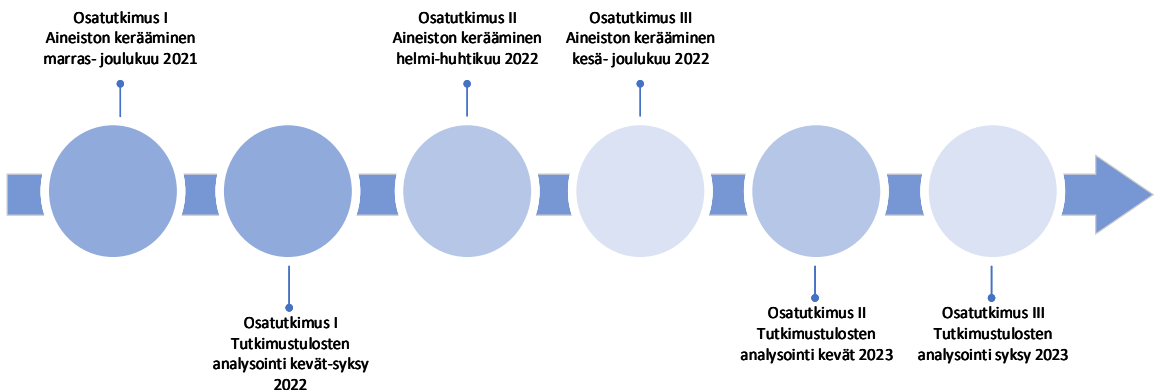
Osatutkimuksessa II ja III käytin laadullista fenomenografista tutkimusta, jolla voidaan selvittää ihmisen merkityksen, ymmärryksen ja käsitysten vaihtelua (Marton, 1981) sekä tietoisuutta tai tapoja kokea tutkimuksen kohteena oleva ilmiö (Marton & Booth, 1997). Fenomenografia tutkimusmenetelmänä on kiinnostunut tavasta, jolla ihmiset kokevat, tulkitsevat, hahmottavat ja käsittävät opiskelun ilon kokemisen ilmiön verkko-opinnoissa (Åkerlind, 2005; Huusko & Paloniemi, 2006; Marton & Booth, 1997). Osatutkimuksessa II ja III en pyrkinyt määrittelemään, mitä opiskelun ilo on, vaan selvittämään, minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla ja opettajalla on opiskelijoiden opiskelun ilosta verkko-opinnoissa. Fenomenografiassa tutkimuksessa tutkija pyrkii tunnistamaan sen käsitysten moninaisuuden, joka opiskelija- ja opettajaryhmällä on tutkittuun ilmiöön liittyen (Ayene ym., 2019).

Fenomenografiassa yhden opiskelijan ja opettajan opiskelun ilosta kertoma voidaan ymmärtää vasta, kun verrataan kertomuksia muiden haastateltavien kertomuksiin. Analyysin tuloksena syntyy kategorioita, jotka eivät kuvaa tapaa ymmärtää opiskelun iloa yksilön näkökulmasta vaan ilmiön näkökulmasta. Tutkimuksessa

selvitetään edelleen, miten kategoriat eroavat haastateltavien ymmärrystavoista. (Åkerlind, 2024.) Åkerlindin (2012) mukaan tulokset esitetään analyttisesti useina laadullisesti erilaisina merkityksinä tai tapoina kokea ilmiö, mutta myös näitä eri kokemustapoja yhdistävinä rakenteellisin suhteina. Osatutkimuksessa II ja III analysoin tuloksia fenomenografisen taulukon avulla Åkerlindin (2005), Martonin (1981) ja Martonin ja Boothin (1997) antamia ohjeita ja esimerkkejä noudattaen. Tätä analyysimenetelmää on käytetty useissa kasvatustieteen tutkimuksissa (ks. Andić ym., 2023; Khan ym., 2019; Paakkari, 2012).

4.2 Tutkimushenkilöt ja aineiston keruu

Tässä luvussa kerron kolmen eri osatutkimuksen tutkimushenkilöistä ja aineiston keruusta. Kuviossa 3 havainnollistan, kuinka toteutin tutkimuksen peräkkäisellä selittävällä tutkimusasetelmalla (ks. luku 4.1). Osatutkimuksen I kvantitatiivisen aineiston keräsin opiskelijoilta marras–joulukuussa 2021 ja aineiston analysoinnin aloitin keväällä 2022. Helmi–huhtikuussa 2022 toteutin osatutkimuksen II haastattelut opiskelijoille. Tavoitteena oli tehdä osatutkimuksen III haastattelut opettajille myös keväällä 2022, mutta halusin ottaa osatutkimuksesta I saadut tulokset huomioon osatutkimuksen III haastattelukysymyksissä, joten osatutkimuksen III haastattelut siirtyivät toteutettavaksi pääosin syksyllä 2022. Jokaisen osatutkimuksen analyysit ovat valmistuneet niin, että edellisten osatutkimuksen tulokset ovat olleet jo valmiina. Tämä tukee monimenetelmällisen tutkimuksen ideologiaa (Vilka & Mankki, 2024).



Kuvio 3 Osatutkimusten aineistojen keräämisen ja analysoinnin eteneminen.

4.2.1 Opiskelijoiden survey-kyselytutkimus

Osatutkimuksen I aineistonkeruumenetelmänä käytin survey-kyselytutkimusta. Tavoitteena oli rekrytoida opiskelijoita tutkimukseen koulutuksen järjestäjien kautta niin, että kyselyyn vastanneita oli maantieteellisesti tasaisesti ympäri Suomen. Päädyin valitsemaan opiskelijat tutkimukseen yksinkertaisella satunnaisotannalla (Heikkilä, 2014, 34). Jaoin Suomen viiteen alueeseen: Länsi-Suomi (42 koulutuksen järjestäjää), Etelä-Suomi (42 koulutuksen järjestäjää), Itä-Suomi (16 koulutuksen järjestäjää), Kainuu ja Pohjois-Pohjanmaa (12 koulutuksen järjestäjää) ja Lappi (5 koulutuksen järjestäjää). Jokaisesta alueesta arvoitin sähköistä Randomnamepicker.net-arpapyörää käyttämällä yhden koulutuksen järjestäjän, jossa tutkimus toteutettiin. Halusin näin varmistaa, että koulutuksen järjestäjä tulee valituksi satunnaisesti, sillä osa koulutuksen järjestäjistä on saattanut kehittää enemmän verkko-oppimisympäristöjä kuin toiset. Aineiston kerääminen tapahtui marras–joulukuussa 2021, koska oletin, että tuolloin kaikilla opiskelijoilla oli kokemusta verkko-opinnoista. Jos tutkimus toteutettaisiin muutama vuosi COVID-19-pandemian jälkeen, opiskelijoiden verkko-opiskelukokemus tulisi erikseen tarkistaa. Valituksi tulleilta koulutuksen järjestäjiltä pyysin tutkimusluvut, ja sen jälkeen pyysin heitä jakamaan opiskelijoille koulutuksen järjestäjän sähköpostin kautta viestin (liite 1), jossa oli ohjeet kyselyyn vastaamista varten sekä linkki Webropol-kyselyyn. Kyselyyn vastattiin nimettömänä.

Keräsin tiedot marraskuun ja joulukuun 2021 välisenä aikana sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella. Sähköisen kyselylomakkeen testasin ennen kyselyn varsinaista lähettämistä kolmen nuoren koehenkilön kanssa. Testin tuloksia käytin lomakkeen viimeistelyyn, jolloin yksinkertaistin lomakkeen kysymyksiä, jaoin kysymyksiä pienempiin osiin ja mahdollistin lomakkeen käyttämisen myös mobiililaitteilla. Näistä muutoksista huolimatta on syytä muistaa, että vastaajat voivat ymmärtää kysymykset väärin (Ball, 2019).

Kyselyssä oli yhteensä 52 kysymystä (liite 2). Luokittelin kysymykset PERMA-teorian mukaan eri kysymyksiin verkkokurssin positiivisista tunteista, verkkokurssilla sitoutumisesta, verkkokurssin ihmissuhteista ja merkityksellisyydestä sekä päämäärien saavuttamisesta verkkokurssilla. Näin varmistin, että kysymykset antavat tietoa kohdeilmiöstä ja mittaavat sitä tarkoituksenmukaisesti (Story & Tait, 2019). Muodostin kysymykset kahdeksi eri kysymyskokonaisuudeksi, joista toinen kohdistui synkroniseen ja toinen asynkroniseen verkko-opiseluun. Molemmat kysymyskokonaisuudet sisälsivät 26 kysymystä, hieman eri järjestyksessä. Synkronisessa verkkokurssikokonaisuudessa pyysin opiskelijaa kuvittelemaan tilanteen, jossa hän on suorittamassa verkkokurssia samanaikaisesti muiden opiskelijoiden ja opettajan kanssa sekä merkitsemään kysymyksistä opiskelua parhaiten kuvaavan vaihtoehdon. Asynkronisen verkkokurssisarjan kysymyksissä pyysin opiskelijaa kuvittelemaan tilanteen, jossa opiskelija on suorittamassa verkkokurssia yksin, ilman muiden opiskelijoiden sekä opettajien läsnäoloa, ja merkitsemään kysymyksistä opiskelua

parhaiten kuvaavan vaihtoehdon. Vain kysymys 13 oli erilainen ja suunnattu joko synkroniseen tai asynkroniseen online-toteutukseen. Kyselyn kolmannessa osassa oli kolme avointa kysymystä (kysymykset 5–7), joiden vastauksia hyödynsin osatutkimuksessa II. Kyselylomakkeen neljäs osa koostui taustamuuttujakysymyksistä, jotka esittelin edellä. Liitteestä 2 olen poistanut kysymyksestä 10 paikkakuntien nimet turvatakseni vastaajien anonymiteetin.

Kysymyksissä hyödynsin Likert-asteikkoa 1–4 (1 = Kuvaa minua erittäin huonosti – 4 = Kuvaa minua erittäin hyvin), koska halusin opiskelijoiden valitsevan, kuinka hyvin kysymykset heitä kuvaavat. Pyrin välttämään neutraalia vastausvaihtoehtoa, koska siitä saatuja tuloksia on vaikea tulkita ja on osoitettu, että vastaajat saattavat välttää Likert-asteikossa äärimmäisiä vastauskategorioita. Neljällä asteikolla uskon opiskelijoiden paremmin vastaavan myös äärimmäisiin vastauskategorioihin. Toisaalta mitä enemmän vastausvaihtoehtoja on, sitä tarkempi on mittaustulos. (Taherdoost, 2019; Tähtinen ym., 2020.) Tämän tutkimuksen kohderyhmä käytti vastaamiseen mahdollisesti matkapuhelinta, joten neljän kategorian asteikko vaikutti myös teknisesti toimivalta ratkaisulta. Kysymyksissä oli mukana myös käänteisiä kysymyksiä, joilla pyrin välttämään vastauksia ohjautumasta liikaa asteikon toiselle laidalle ja itse vaikuttamasta näin tuloksiin (Valli, 2015).

Vastausaikaa opiskelijoille oli kolme viikkoa, ja kyselyt lähetettiin keskitetysti koulutuksen järjestäjän toimesta joko sähköpostilla tai Vilma-opiskelijahallintajärjestelmän kautta. Koulutuksen järjestäjä muistutti opiskelijoita kyselyyn vastaamisesta parin viikon kuluttua. Kyselyyn vastasi 363 opiskelijaa toisen asteen ammatillisen koulutuksen 31 eri alalta. Eniten vastaajia oli sosiaali- ja terveydenhuollon, ICT:n, sähkön ja automaation, ravintola- ja catering-alan, median, tietojenkäsittelyn sekä kone- ja tuotantotekniikan aloilta. Opiskelijoista oli naisia 198 (54,5 %), miehiä 132 (36,4 %), muun sukupuolisia 13 (3,6 %) ja 20 (5,5 %) vastaajista ei halunnut kertoa sukupuoltaan (taulukko 3). Suurin osa vastaajista oli 15–18-vuotiaita, ja vähiten vastaajissa oli 26–30-vuotiaita (taulukko 3). Eniten kyselyyn vastanneista oli peruskoulun suorittaneita ja vähiten korkeakoulun suorittaneita. Vastanneista eniten oli alle yhden lukuvuoden opiskelleita ja vähiten yli kolme lukuvuotta opiskelleita.

Taulukko 3 Osatutkimukseen I kyselyyn vastanneiden taustatiedot.

	N	%
SUKUPUOLI		
Nainen	198	54,5
Mies	132	36,4
Muu sukupuoli	13	3,6
En halua sanoa	20	5,5
VASTAAJAN IKÄ		
15–18 vuotta	174	47,9
19–25 vuotta	52	14,3
26–30 vuotta	24	6,6
31–40 vuotta	43	11,8
41–64 vuotta	70	19,3
KOULUTUS		
Peruskoulu	158	43,5
Lukio	34	9,4
Ammatillinen tutkinto	131	36,1
Ammattikorkeakoulututkinto	21	5,8
Korkeakoulututkinto	10	2,8
Joku muu	9	2,5
OPISKELUAIKA		
Alle 1 lukuvuosi	159	43,8
Alle 2 lukuvuotta	132	36,4
Alle 3 lukuvuotta	53	14,6
Yli 3 lukuvuotta	19	5,2
KAIKKI YHTEENSÄ	363	100

4.2.2 Opiskelijoiden teemahaastattelu ja survey-kyselytutkimuksen avoimet vastaukset

Keräsin aineiston osatutkimukseen II kahdessa eri vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa hyödynsin ammatillisen koulutuksen opiskelijoille osatutkimuksessa I laatimani survey-kyselytutkimuksen avoimia kysymyksiä 5–7 (ks. liite 2) ja niiden vastauksia. Avoimia kysymyksiä oli kolme, ja niihin opiskelijat vastasivat omin sanoin:

1. Mikä verkkokurssilla vaikuttaa sinun positiivisten tunteiden syntymiseen, saa sinut iloiseksi?
2. Minkälaiset verkkokurssien toteutukset lisäävät motivaatiotasi verkossa opiskelua kohtaan?
3. Mikä sinusta on mielekästä verkkokurssin suorittamisessa?

Koko osatutkimuksen I tutkimukseen vastasi 363 ammatillisen koulutuksen opiskelijaa, mutta kolmeen avoimeen kysymykseen opiskelijoista vastasi 290. Yhden kysymyksen vastaukset sisälsivät 1–5 lausetta. Ensimmäiseen kysymyksen oli vastannut 251 opiskelijaa, toiseen 217 opiskelijaa ja kolmanteen 230 opiskelijaa. Loput vastaajista olivat jättäneet vastaamatta tai kirjoittaneet, etteivät tiedä vastausta. Kaikki 290 vastaajista olivat vastanneet 1–3 kysymykseen.

Toinen tutkimuksen vaihe koostui teemahaastattelusta. Osatutkimuksen I survey-tutkimuslomakkeen lopussa oli kysymys, jossa tiedustelin opiskelijan halukkuutta osallistua haastattelututkimukseen. Haastattelukysymyksessä opiskelijat saivat vapaaehtoisesti antaa oman sähköpostiosoitteensa, johon lähetin halukkaille kutsun osallistua haastatteluun (liite 3) (Heikkilä, 2014, 39). Haastateltavien saaminen osoittautui haasteelliseksi, sillä kaikki yhteystietonsa jättäneet eivät saapuneet tai eivät olleet enää halukkaita osallistumaan haastatteluun. Lopulta haastatteluun saapui kahdeksan opiskelijaa. Osalle opiskelijoista laitoin kaksi muistutusviestiä sähköpostilla. Haastattelun rakensin PERMA-teorian varaan siten, että jokaisesta viiden elementin näkökulmasta (myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja päämäärien saavuttaminen) kysyin opettajan toiminnasta, tunteista, tehtävistä sekä verkko-opiskelun synkronisuudesta ja asynkronisuudesta (liite 4).

Teemahaastattelu tapahtui Zoom- ja Teams-ohjelmien avulla helmi–huhtikuun 2022 aikana. Pisin haastattelu kesti 1h 13 min ja lyhin 25 min. Haastateltavat saivat vastata kysymyksiin niin kauan, kun katsoivat sen olevan tarpeen. Nauhoitin haastattelut, ja videota kertyi 5 h 46 min. Videosta luotiin litterointi, ja litteroitua tekstiä tuli 119 sivua. Teemahaastattelun aikana esitin kysymyksiä, ja mahdollisilla lisäkysymyksillä pyrin saamaan haastateltavalta uusia ideoita ja näkemyksiä sen mukaan, miten haastattelu eteni (Khan ym., 2019).

Taulukossa 5 on koottuna survey-tutkimuksen avoimiin kysymyksiin vastanneet 290 ammatillisen koulutuksen opiskelijan ja teemahaastattelun kahdeksan opiskelijan taustatiedot. Teemahaastattelussa naisia oli kolme ja miehiä viisi. Opiskelijat olivat pääasiassa ensimmäisen ja toisen lukuvuoden opiskelijoita.

Taulukko 4 Osatutkimuksen II lomaketutkimukseen ja haastatteluun osallistuneiden taustatiedot.

	LOMAKEVASTAUS		HAASTATTELUT	
	lkm	%	lkm	%
SUKUPUOLI				
Nainen	159	54,8	3	37,5
Mies	107	36,9	5	62,5
Muu sukupuoli	11	3,8	0	0
En halua sanoa	13	4,5	0	0
VASTAAJAN IKÄ				
15–18 vuotta	134	46,2	1	12,5
19–25 vuotta	39	13,4	0	0
26–30 vuotta	21	7,2	1	12,5
31–40 vuotta	37	12,7	1	12,5
41–64 vuotta	59	20,3	5	62,5
KOULUTUS				
Peruskoulu	126	43,4	2	25
Lukio	27	9,3	0	0
Ammatillinen tutkinto	103	35,5	3	37,5
Ammattikorkeakoulututkinto	18	6,2	2	25
Korkeakoulututkinto	8	2,8	1	12,5
Joku muu	8	2,8		
OPISKELUAIKA				
Alle 1 lukuvuosi	123	42,4	4	50
Alle 2 lukuvuotta	111	38,3	3	37,5
Alle 3 lukuvuotta	44	15,2	1	12,5
Yli 3 lukuvuotta	12	4,1	0	0
KAIKKI YHTEENSÄ	290	100	8	100

4.2.3 Opettajien teemahaastattelu

Osatutkimuksen III aineistonkeruun menetelmänä käytin myös teemahaastattelua. Haastattelurunko perustui PERMA-teoriaan, ja jokaisesta teorian osa-alueesta (myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja päämäärien saavuttaminen) kysyin kysymyksiä opettajan toiminnasta (O), tunteista (TU), tehtävistä (TE) sekä verkko-opiskelun synkronisuudesta ja asynkronisuudesta (A/S) opiskelun iloon liittyen. Opettajan toiminta, tunteet, tehtävät sekä asynkroninen ja synkroninen nousivat aiheeksi osatutkimuksen I tuloksista. Kysymysten avulla karotoitin opettajan näkemystä opiskelijan opiskelun ilon kokemisesta verkko-opinnossa (liite 5).

Haastattelut tapahtuivat kesä–joulukuussa 2022, ja niihin osallistui yhteensä 20 ammatillisen koulutuksen opettajaa. Haastateltavat kutsuin mukaan harkinnanvaraisella otannalla (Heikkilä, 2014, 34) koko Suomen alueelta. Haastateltaviksi pyrin saamaan opettajia, joilla oli kokemusta ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ohjaamisesta verkossa vähintään yli kaksi vuotta. Kokemusta verkko-opetuksesta tuli olla jo ennen vuotta 2020, jolloin COVID-19-pandemia alkoi. Oletan saaneeni

harkinnanvaraista otantaa käyttämällä mahdollisimman kattavan opettajajoukon, jolla on syvällistä kokemusta verkossa opettamisesta (Tähtinen ym., 2020). Lähetin haastateltavalle ennakkoon sähköpostiviestin, jossa oli kutsu ja ohjeet haastatteluun valmistautumisesta. Osallistujat saivat varata itselleen sopivan haastatteluajan ohjeiden mukaan (liite 6). Haastattelut toteutin verkossa Teams-ohjelmalla, jonka avulla nauhoitin ja litteroin haastattelut. Ohjelma tuotti litteroitua tekstiä yhteensä 368 sivua ja nauhoitettua haastattelua 20,31 tuntia. Haastatteluajat vaihtelivat 23 minuutista 1 h 41 minuuttiin. Haastateltavat saivat vastata kysymyksiin niin kauan kuin katsoivat sen olevan tarpeen. Lopetin uusien haastateltavien kutsumisen, kun uusia asioita ei haastattelussa enää tullut esille.

Haastateltavista neljä oli miehiä ja 16 naisia. Mukana oli opettajia, digiasiantuntijoita, koulutusasiantuntijoita ja verkkopedagogiikan asiantuntijoita, ja he työskentelivät eri oppilaitoksissa eri puolilla Suomea. Heillä oli opettajan työkokemusta 4–24 vuotta, ja he toimivat perustutkinnon, ammattitutkinnon ja erikoisammattitutkinnon opetuksessa. Opettajat olivat myös eri aloilta, kuten hius- ja kauneudenhoitoala, maatalousala, liiketoiminta, logistiikka, pintakäsittelyala, ravintola- ja catering-ala, tieto- ja viestintäteknikka, taideteollisuusala, tekstiili- ja muotiala sekä yhteiset aineet.

4.3 Aineiston analyysi

Tässä luvussa tuon esille eri osatutkimusten aineistojen analyysin. Pyrin tuomaan analyysit esille hyvin tarkasti, jotta tutkimuksen toistaminen olisi mahdollista. Ensimmäisessä alaluvussa käsitelen osatutkimuksen I syrvey-aineiston tilastollista analyysia. Kahdessa seuraavassa luvussa käsitelen osatutkimusten II ja III opiskeli- ja aineiston fenomenografista analyysia.

4.3.1 Osatutkimus I: survey-aineiston tilastollinen analyysi

Aloitin analyysin syöttämällä Webropol-ohjelmasta saatavat vastaukset SPSS-ohjelmaan. En sisällyttänyt tutkimukseen muuta sukupuolta edustavia vastaajia enkä niitä, jotka eivät halunneet paljastaa sukupuoltaan, koska heidän vastauksiaan tähän tutkimukseen oli niin vähän.

Aloitin tutkimuksen toteuttamisen luomalla summamuuttujia. Koska kyselyssä oli 52 kysymystä, muodostin ensin summamuuttujat kyselyn kysymyksistä PERMA-teorian viiden ulottuvuuden (positiiviset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkitys ja päämäärän saavuttaminen) mukaisesti. Näin sain vähennettyä käsiteltävien muuttujien määrän kymmeneen (Tähtinen ym., 2020). Sekä asynkronisille että synkronisille kysymyksille syntyi erikseen viisi summamuuttujaa. Reliabiliteettitestin eli muuttujien luotettavuuden mittaamisen tein näillä kymmenellä muuttujalla. Uusien summamuuttujien Cronbachin alfa-arvo vaihteli välillä 0,772 ja 0,811.

Kaikkien muuttujien yhteistä Cronbachin alfa-arvoa 0,806 pidettiin hyvänä. Testi kertoo, että mittausväli on luotettava ja sen sisäiselle johdonmukaisuudelle voidaan antaa hyvä arvio. (Taherdoost, 2019.)

Kaikkia tuloksia tarkkailin 52 eri kysymyksen eli muuttujan näkökulmasta jakamalla muuttujan frekvenssi- ja prosenttijakaumaksi, jolloin sain jokaisen muuttujan keskiarvot ja vastaajien määrät (Vehkalahti, 2014, 53). Testasin tiedot myös käyttämällä varianssianalyysi (ANOVA) -testiä. ANOVA-testillä mittasin, oliko muuttujan ja taustamuuttujan kysymysten välillä tilastollisesti merkitsevää eroa. Jokaiselle muuttujaparille sain merkitsevyysarvon (p-arvo) ja tein F-testin (Allen ym., 2008, 51; Vehkalahti, 2014, 138). F-testin tulokset osoittavat, eroavatko muuttujaryhmän keskiarvot merkittävästi ja mitkä eri muuttujaryhmien keskiarvot eroavat toisistaan merkittävästi. Jos F-testi on merkittävä, p-arvo on $< 0,05$ (Allen ym., 2008; Smithson, 2000; Vehkalahti, 2014, 138).

Näitä 52 muuttujia ja taustamuuttujia tutkin myös suhteessa toisiinsa ristiintaulukoinnilla, mikä mahdollisti tulosten lukumäärän ja keskiarvon tarkastelun. Kysymysten ja taustamuuttujien välillä tein ristiintaulukkotestin, jossa selvitin eri taustamuuttujien vaikutukset eri kysymyksiin. (Vehkalahti, 2014, 53, 68.) Ristiintaulukkotestissä käytin myös Khiin neliö -testiä, jolla paljastin asymptoottisen merkityksen (2-puolinen eli kysymysten keskinäinen p-arvo). Näin saatu p-arvo kertoo, kuinka todennäköisesti tulos olisi saatu, jos muuttujien välillä ei ole mitään todellista yhteyttä. Khiinneliö -testiä käytin analysoimaan kahden kategorisen muuttujan välisiä suhteita (Allen ym., 2008, 129). Näistä eri testeistä syntyi tilastollisesti merkitseviä tuloksia, jotka olen tuonut esille osatutkimuksen I tuloksissa.

Tein muuttujille myös ryhmittely- eli klusterianalyysi, jolla pyrin tunnistamaan vastaajissa mahdollisia ryhmittymiä tuloksissa. Klusterianalyysissä vastaajat ryhmitellään eri ryhmiin samankaltaisuutensa ja toisista klustereista erottuvuutensa perusteella (Toivonen, 1999, 341). Ryhmittelyanalyysin seurauksena syntyivät opiskelijaprofiilit. Ryhmittelyanalyysi ei kuitenkaan kerro, onko tietty ryhmittely ”oikea”, vaan tavoitteena on pikemminkin avata uusia tutkimussuuntia (Xu & Wunsch, 2008).

4.3.2 Osatutkimus II: Opiskelija-aineiston fenomenografinen analyysi

Osatutkimuksen II analyysin toteutin fenomenografisena analyysinä. Ensimmäisessä vaiheessa syötin osatutkimuksesta I saadut lomakekysymysten vastaukset sekä litterointitekstit Atlas.ti-ohjelmaan. Erilaisia opiskelun iloon liittyviä merkattuja tekstin osia eli transkriptioita materiaalista syntyi yhteensä 236. Tavoitteena oli, että opiskelun ilon ilmiö on supistettu ja tulkittu valituilla transkriptioilla kaikista haastateltavien ja kyselyyn vastanneiden vastauksista. Merkitsin haastattelusta syntyneet transkriptiot koodeilla 1–8, interview, ja lomaketutkimuksen transkriptiot koodeilla 9–290, survey. Valitut transkriptiot muodostivat tietopankin, joka muodosti perustan analyysin seuraavalle ja ratkaisevalle vaiheelle. (Åkerlind, 2012.)

Seuraavassa vaiheessa luin ja luokittelin transkriptiot eri merkitysyksikköihin niiden samankaltaisuuden perusteella (taulukko 5). Fenomenografiassa ei pyritä subjektiiviseen tai objektiiviseen tutkimustulkintaan, vaan suhteelliseen tulkintaan, jossa ikään kuin haastattelijat ja haastateltavat muodostavat yhdessä kokemuksen ja ymmärryksen kyseisestä aiheesta (Marton, 1994; Åkerlind, 2024). Saadakseni laajan käsityksen tutkittavasta aiheesta luin transkriptioita aina uudelleen ja uudelleen koko prosessin ajan. Transkriptioita lukiessani en kiinnittänyt huomiota pelkästään tekstiin, vaan niihin upotettuihin merkityksiin, koska jokaisella transkriptiolla on kaksi kontekstia: ensinnäkin haastattelu, josta se on otettu, ja toiseksi ”merkitysko-koelma”, johon se kuuluu. (Kettunen & Tynjälä, 2022; Åkerlind, 2012) Analysoin-tini ja tutkimukseni tuloksena transkriptiot muodostavat yhdessä kokonaisdatan, jossa merkitykset tulkitaan suhteessa muihin (Sin, 2010).

Fenomenografisen tulkintatyön tuloksena transkriptioista syntyi merkitysyksi-köitä, jotka jakaantuivat neljään erilaiseen teemaan: *opiskelun pedagoginen muotoilu, suhde opettajaan, suhde opiskelijaryhmään ja käsitys itsestä opiskelijana*. Taulukossa 5 on esimerkkinä, kuinka opiskelun pedagoginen muotoilu -teeman transkriptioista syntyy merkitysyksiköitä.

Kun analysoin tutkimusmateriaalia uudestaan ja uudestaan, merkitysyksiköis-tä syntyy teemoja ja aineistosta alkoi ilmetä teemojen lisäksi myös kategorioita. (Paakkari, 2012; Sin, 2010; Straub & Maynes, 2021.) Tämä oli tutkimuksen vaikein vaihe. Åkerlindin (2022) mukaan voidaan opiskelun ilon kokemuksia tarkastella analyyttisesti ja jakaa ilmiö kokemukseen tai ymmärrykseen, mutta kokemuksel-lisesta näkökulmasta ilmiö koetaan aina kokonaisuutena opiskelijan merkityksen kannalta. Tämä selittää merkityksen ja rakenteen välisen dialektisen suhteen. Kun jaoin merkitysyksiköt teemoihin, analyysin aikana jokaisesta nimetystä neljästä teemasta alkoivat nousta esiin samat kategoriat. Kategoriat vastasivat kysymykseen ”Mitä” (What), ja se kuvaa sitä, miten jokin tietty asia on suhteessa muihin asioihin. (Harris, 2011; Joseph-Richard & Jessop, 2020; Åkerlind, 2012.)

Fenomenografisen analyysin tässä vaiheessa tärkeintä oli kategorioiden laadullinen erottelu toisistaan, ei se, että eri kategorioihin kuuluisi yhtä monta merkitysyksikköä (Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa fenomenografisen analyysin tuloksena jokaisesta neljästä teemasta nousi esille neljä eri kategoriaa: *käytännön-läheinen oppiminen digitaalisia ohjelmia hyödyntäen, itsenäinen oppiminen verkossa, yhteisöllinen oppiminen verkossa ja työelämälähtöisen oppiminen verkko-opiskelua hyödyntäen*. Taulukossa 5 on esimerkkinä, miten opiskelun pedagoginen muotoilu -teemasta syntyi merkitysyksiköitä, jotka jakaantuivat neljään eri kategoriaan.

Taulukko 5 Opiskelun pedagoginen muotoilu -teeman transkriptioiden jakaantuminen merkityksyksiköiksi, joista muodostuvat kategoriat.

TRANSKRIPTIOESIMERKIT	MERKITYSYKSIKKÖ	KATEGORIAT
<p>Uusi moodle on helppo käyttää sekä sähköpostilla vastaaminen. muut on hankalia. Ei onnistu ilman live ohjausta 100 % (219, survey)</p> <p>Tehtävänanto on selkeä, palautusaika ja mihin tehtävä palautetaan ovat selkeitä. Tehtävät, jotka pitää tehdä merkitään hyvin ja lisätehtävät, joita voi tehdä, merkitään myös hyvin. haluttu verkkokurssi löytyy helposti, ei monen klikkauksen takaa. (189, survey)</p> <p>Tekniikan toimivuus. tekninen tuki tarvittaessa. (200, survey)</p> <p>Toimivuus, linkit toimii ja työskentely alusta toimii. (185, survey)</p> <p>...sopivan haastavat ja monipuoliset tehtävät (193, survey)</p>	<p>Käytännönläheiset tehtävät</p> <p>Opiskelija näkee opetettavan asian</p> <p>Teoria kytkeytyy käytäntöön</p> <p>Digitaalisten ohjelmien teknologian haasteet</p> <p>Selkeät tehtävät</p> <p>Ohjeistus palautusajasta sekä - paikasta</p> <p>Tehtävät on palasteltu pienemmäksi</p> <p>Alustan toimivuus</p> <p>Digiohjauksen saatavuus</p> <p>Monipuoliset tehtävät</p> <p>Tehtäviin on panostettu ja ne on päivitetty</p> <p>Videon hyödyntäminen opiskelussa</p>	<p>1. Käytännönläheinen oppiminen digitaalisia ohjelmia hyödyntäen</p> <p>2. Itsenäinen oppiminen verkossa</p>
<p>...piti ponnistella ehkä eniten niillä tunteilla, jossa ei kysytty mitään kysymyksiä välissä, että piti vaan kuunnella siinä olisi ollut oikeasti haastavaa välillä pysyä hereillä, siinä niinku tunnilla ei, ettei nukahda ihan vaan, ettei niinku karkaa omiin ajatuksiin, sinne tunnin aikana. (4, interview)</p> <p>Opettaja osaa tekniikan ja pystyy tarvittaessa auttamaan opiskelijaa. (78, survey)</p>	<p>Selkeä ja ymmärrettävä toteutus</p> <p>Monipuolinen ja mielenkiintoinen toteutus</p> <p>Tuntien tallennusmahdollisuus</p> <p>Aktivoivaa ryhmässä tapahtuvaa oppimista</p>	<p>3. Yhteisöllinen oppiminen verkossa</p>
<p>... ajateltaisiin tai lähestyttäisiin koko opiskelua jollakin tavalla uusin, siis eri suunnasta, mistä me tällä hetkellä katsotaan. (3, interview)</p> <p>Kurssi sisältää sellaista asiaa, minkä oikeasti koen olevan hyödyksi esimerkiksi tulevaa työelämää ajatellen (137, survey)</p> <p>...mutta sitten se käytännön kokemus, niin siitä aiheesta mitä opetetaan,... (2, interview)</p>	<p>Tehtävien ajantasaisuus ja työelämävastaavuus</p> <p>Tehtävät tukevat työelämässä tarvittavaa osaamista</p> <p>Työelämälähtöinen kurssisisältö</p> <p>Kurssilla työelämälähtöinen näkökulma</p> <p>Esimerkit työelämästä</p>	<p>4. Työelämälähtöinen oppiminen verkko-opiskelua hyödyntäen</p>

Kun aineistosta oli paljastunut yhteys teemojen ja kategorioiden välillä, tarkastin vielä kerran aineiston ja teeman vahvuuden (Straub & Maynes, 2021), minkä jälkeen kategoriat voitiin vasta nimetä (Ayene ym., 2019). Kategoriat kuitenkin erottuvat toisistaan, eivätkä ne ole limittäisiä. (Marton & Booth, 1997; Vuori, 2021; Åkerlind, 2024.)

Kolmannessa vaiheessa muodostin teemojen ja kategorioiden välille kuvauskategoriat eli variaatiodimensiot, jotka paljastavat teemojen ja kategorioiden erottavat näkökohdat (Kettunen & Tynjälä, 2018). Kuvauskategoriassa kuvasin tuloksia teoreettisesti ja abstraktimmalla tasolla, tiivistelmänä tiedon sisällöstä tai merkityksestä mahdollisimman lähellä alkuperäistä dataa (Huusko & Paloniemi, 2006; Svensson,

1994). Taulukossa 6 näkyy, kuinka tässä osatutkimuksessa kuvauskategorioiden muodostuessa jaoin merkitysyksiköt ensin alakategorioihin. Tavoitteena oli, että alakategoriat helpottavat kuvauskategorioiden syntymistä. Tulosten lopullisessa tulosvaruudessa alakategorioita ei ole näkyvissä, sillä alakategorioiden tarkoitus oli selittää ja kuvata kokemuseroja sekä analysia. Jokaisen teeman merkitysyksiköistä muodostuu suurempia alakategorioita ja alakategorioista muodostuu yksi suurempi kuvauskategoria. Yhdestä teemasta syntyy kuvauskategorioita neljä, joista jokainen kuvauskategoria on yhteydessä yhteen kategoriaan.

Kuvauskategoriat edustavat tiettyä tapaa ymmärtää tai antaa merkitys tutkittavalle ilmiölle (Åkerlind, 2022). Ne vastaavat kysymykseen ”miten”, eli kuvauskategoriat toimivat kategorioita ymmärtävinä tekijöinä ja ovat yhdistelmä havaittavissa olevan asian ominaisuuksista (Harris, 2011; Joseph-Richard & Jessop, 2020).

Taulukko 6 Opiskelun pedagoginen muotoilu -teemasta muodostuvat kuvauskategoriat jokaiseen kategoriaan.

OPISKELUN PEDAGOGINEN MUOTOILU - MERKITYSYKSIKÖT	ALAKATEGORIAT	KUVAUSKATEGORIAT	KATEGORIAT
Käytännönläheiset tehtävät Opiskelija näkee opetettavan asian Teoria kytkeytyy käytäntöön	Käytännössä suoritettavat tehtävät ja harjoitukset Opiskelu ilman itsenäistä teknologian käyttämistä	Käytännönläheinen työskentely	1. Käytännönläheinen oppiminen digitaalisia ohjelmia hyödyntäen
Digitaalisten ohjelmien teknologian haasteet	Teknologian haasteet		
Selkeät tehtävät Ohjeistus palautusajasta sekä -paikasta Tehtävät on palasteltu pienemmäksi Alustan toimivuus Digiohjauksen saatavuus	Selkeä tehtäväksianto Selkeä tehtävien palautusaika ja -paikka Toimiva verkkoympäristö	Itsenäinen työskentely	2. Itsenäinen oppiminen verkossa
Monipuoliset tehtävät Tehtäviin on panostettu ja ne on päivitetty Videon hyödyntäminen opiskelussa	Monipuoliset tehtävät		
Selkeä ja ymmärrettävä toteutus Monipuolinen ja mielenkiintoinen toteutus Tuntien tallennusmahdollisuus	Selkeä toteutus Monipuolinen toteutus	Ryhmätyöskentely	3. Yhteisöllinen oppiminen verkossa
Aktivoivaa ryhmässä tapahtuvaa oppimista Tehtävien ajantasaisuus ja työelämävastaavuus Tehtävät tukevat työelämässä tarvittavaa osaamista	Aktivoivat ja yhteistoiminnalliset työskentelytavat Työelämässä tarvittavaa osaamista tukevat tehtävät	Työelämälähtöinen työskentely	1. Työelämälähtöinen oppiminen verkko-opiskelua hyödyntäen
Työelämälähtöinen kurssisisältö Kurssilla työelämälähtöinen näkökulma Esimerkit työelämästä	Työelämälähtöinen toteutus		

Fenomenografinen tutkimuksen prosessi on vahvasti iteratiivinen ja vertaileva prosessi, johon kuuluu jatkuva tietojen lajittelu ja hyödyntäminen sekä jatkuvat vertailut tietojen ja kehittyvien transkriptioiden sekä itse kategorioiden välillä (Åkerlind, 2022). Lopullinen tulosavaruus taulukossa 9 (luvussa 5.2) kuvaa tutkimuksen tulosta. Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriat yhdistävät teemat kategorioiden kanssa ristiintaulukolla, jolloin syntyy tulosavaruus, ”outcome space”, joka tarjoaa selvennyksen saman ilmiön erilaisten kokemistapojen välisistä suhteista (Åkerlind, 2012). Tässä tulosavaruudessa kuvauskategoriat korostavat kokonaisvaltaista merkitystä ja tulosavaruus osan kokonaisuuden rakenteita (Åkerlind, 2022). Alakategorioita ei tulosavaruudessa ole. Tulosavaruus on kuvauskategorioiden kokonaisuus, joka koostuu ilmiön eri aspekteista ja niiden välisistä suhteista. Fenomenografian peruslähtökohtana on oletus, että eri kuvauskategoriat tai ilmiön kokemistavat liittyvät loogisesti toisiinsa, tyypillisesti hierarkkisesti sisällyttävien suhteiden kautta. (Marton & Booth, 1997.)

Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa kategorioista muodostui hierarkkinen eteneminen (Marton & Booth, 1997). Ensimmäinen kategoria on käytännönläheinen oppiminen digitaalisia ohjelmia hyödyntäen, jolloin opettaja toimii ohjaa digitaalisia ohjelmia käyttäen ja lähiopiskelu luokassa tukee opiskelua. Seuraava kategoria on itsenäinen oppiminen verkossa, jolloin opiskelija opiskelee verkossa ajasta ja paikasta riippumatta. Tämä kategoria voi sisältää myös ensimmäisen kategorian. Kolmas kategoria on yhteisöllinen oppiminen verkossa, jossa opiskellaan yhdessä vertaisten kanssa. Kolmas kategoria voi kattaa ensimmäisen ja toisen kategorian. Neljäs kategoria on työelämälähtöinen oppiminen verkko-opiskelua hyödyntäen. Tällöin opiskelu tapahtuu työelämässä ja tämä kategoria voi kattaa myös alemmat kategoriat. Näin kategoriat ovat edistyneempiä, voimakkaampia tai kehittyneempiä hierarkian korkeammilla tasoilla, jolloin ylempään tason kategoria kattaa alemman tason.

Analyysin viimeisessä vaiheessa keskityin varmistamaan, että kuvauskategoriat täyttävät Martonin ja Boothin (1997) määrittämät kolme ensisijaista kriteeriä fenomenografisen tulosavaruuden laadun arvioimiseksi. Ensinnäkin jokaisen kategorian tulisi kuvata toisista kategorioista selkeästi erottuvaa kokemusta siitä, miten ihmiset käsittävät ilmiön. Toiseksi kategorioiden tulee olla selkeässä ja loogisessa suhteessa muihin luokkiin, mikä paljastaa kategorioiden välisen kattavan hierarkian. Kolmanneksi lopullisten kuvauskategorioiden määrän tulisi olla rajoitettu, mutta niiden pitäisi pystyä kuitenkin kattamaan tietojen kriittinen vaihtelu.

4.3.3 Osatutkimus III: Opettaja-aineiston fenomenografinen analyysi

Osatutkimuksen III ensimmäisessä vaiheessa syötin haastattelusta syntyneet litteroidut ja tarkastetut tekstit Atlas.fi-ohjelmaan. Ohjelman avulla merkitsin tekstistä opiskelun iloon liittyviä lainauksia, joita tuli esille 1 599 erilaista, jotka lajittelin 148 erilaiseen koodiin. Tavoitteena oli supistaa litterointiteksti poimimalla tekstistä ilmiöön liittyvät transkriptiot. Merkitsin transkriptiot haastateltavien numeroilla (1–20), jolloin niihin on tarvittaessa myöhemmin helppo palata. Nämä valitut transkriptiot muodostavat eräänlaisen tietopankin, joka oli perustana analyysin seuraavalle vaiheelle (Åkerlind, 2012.)

Toisessa vaiheessa luin transkriptioita monta kertaa ja lajittelin pienempiin merkityksyksiköihin samankaltaisuuden mukaisesti. Transkriptioita lukiessani en kiinnittänyt huomiota pelkästään tekstiin, vaan myös upotettuihin merkityksiin. (Åkerlind, 2012; Kettunen & Tynjälä, 2022.) Fenomenografinen tulkintatyö sujui kuten osatutkimuksessa II, mutta tässä transkriptioista syntyi ensin kolme kategori-aa: *Yksilöllisen, yhteistoiminnallisen ja jatkuvan oppimisen tukeminen*. Samaan aikaan kun lajittelin transkriptioita, alkoivat muodostua myös teemat, jotka läpileikkaavat jokaisen kategorian. Åkerlindin (2022) mukaan voidaan opiskelun ilon käsityksiä tarkastella analyttisesti ja jakaa ilmiö kokemukseen tai ymmärrykseen, mutta kokemuksellisesta näkökulmasta ilmiö koetaan aina kokonaisuutena opettajan merkityksen kannalta. Tämä selittää merkityksen ja rakenteen välisen dialektisen suhteen.

Jokaisesta kolmesta eri kategoriasta nousi esille viisi teemaa: *digitaitojen hyödyntäminen, tehtävien laadinta, ohjausmenetelmien variointi, vuorovaikutuksen tukeminen ja osaamisen arviointi*. Kun aineistosta paljastui yhteys teemojen ja kategorioiden välillä, tarkastin aineiston ja teeman vahvuudet vielä kerran (Straub & Maynes, 2021). Taulukossa 7 on kuvattuna, kuinka tehtävien laadinta -teema linkittyy kolmeen eri kategoriaan.

Taulukko 7 Tehtävien laadinta -teeman transkriptioista syntyy merkitysyksiköt, jotka jakautuvat kategorioihin.

TRANSKRIPTOESIMERKIT	MERKITYSYKSIKÖT	KATEGORIAT
"Mä sanoisin, että moni ehkä monipuolisuutta, että ehkä se, että ehkä se oikea vastaus on monipuolisia ja vaihtelevia tehtäviä, että siihen tulee niinku sitä vaihtelevuutta."(2) "Mulle pitää olla hyvin niin kun visuaalista. mä tykkään kuvista ja taulukoista ja käppyröitä niin yritän just siinä materiaalissa sitä huomioida, että siellä on nyt sille sille kuvalle visuaaliselle tyypille."(8)	Selkeät ohjeet Saavutettavuus huomioiminen, visuaalisuus Monipuoliset tehtävät Tehtävät pilkottu pienempiin osiin Pelillisyyttä HSP-tehtävät Tehtävistä suoriutumisen motivoi Ajasta ja paikasta riippumaton Keskittymiskyky tehtäviin kotona Tehtävät oman osaamisen mukaan Suorittaa tehtäviä oman polun mukaan Itsenäisiä tehtäviä	1. Yksilöllisen oppimisen tukeminen
"Pitää harjaannuttaa itsensä aika hyväksi tieto teknisiltä taidoiltaan, että. Riippuen mitä nyt tekee, mutta varsinkin jos jotain webinaareja vetäjä rupee yhteisöllisiä juttuja siellä."(11) "...pitää tunnistaa ja ikään kuin mikä niiden jengissä digitaitojen taso, että mihin ne niinku ketterästi" (3)	Yhdessä tekeminen Aktiivista tekemistä Ääneen pääseminen Livevisat	2. Yhteistoiminnallisen oppimisen tukeminen
"Voidaan niin kuin heidän niinku digitaitojen osalta on voitu olettaa muun muassa, että, että he osaavat jo. Osaavat ja jotakin, ovat työelämässä vaikkapa jo aiemmin hankkineet näitä digitaitoja. Tämmöisiä ihme oletuksia voi olla, mutta totuushan voi olla toinen, että, että niitä ei olekaan niitä digitaitoja."(20) "Ensinnäkin palkattiin Teams välineeksi, koska se on yrittäjillä tuttu," (3)	Huomioidaan jatko-opintojen mahdollisuus Tehtävät liittyvät omaan alaan Tehtäviä tehdään työelämästä käsin Tehtävät kehittävät työelämää ja yritystä	3. Jatkuvan oppimisen tukeminen

Kolmannessa vaiheessa muodostin kategorioiden ja teemojen välille kuvauskategoriat eli variaatiodimensiot, jotka kertovat kategorioiden ja teemojen erottavat näkökulmat sekä sen, kuinka ne edustavat tiettyä tapaa ymmärtää tai antaa merkitys tutkittavalle ilmiölle. (Åkerlind, 2022; Kettunen & Tynjälä, 2018.) Taulukossa 8 esitän, kuinka jokaisessa teemassa merkitysyksiköistä alakategorioiden avulla muodostettiin kuvauskategoriat jokaiseen kategoriaan erikseen. Ristiintaulukossa kuvauskategoriat yhdistävät kategoriat teemojen kanssa, jolloin syntyy tulosavaruus, "outcome space" (taulukko 10, luvussa 5.3), joka tarjoaa tässä osatutkimuksessa selvennyksen saman ilmiön erilaisten kokemistapojen välisistä suhteista. (Åkerlind, 2012.)

Taulukko 8 Tehtävien laadinta -teeman merkitysyksiköistä syntyvät alakategorioiden avulla kuvauskategoriat, jotka linkittyvät kategorioihin.

TEHTÄVIEN LAADINTA - MERKITYSYKSIKÖT	ALAKATEGORIAT	KUVAUSKATEGORIAT	KATEGORIAT
Selkeät ohjeet Saavutettavuus Huomioiminen visuaalisuus Monipuoliset tehtävät Tehtävät pilkottu pienempiin osiin Pelillisyyttä HSP-tehtävät Tehtävistä suoriutuminen motivoi	Selkeät, saavutettavat ja visuaaliset ohjeet, monipuoliset tehtävät	Tehtävien monipuolisuus	1. Yksilöllisen oppimisen tukeminen
Ajasta ja paikasta riippumaton keskittymiskyky tehtäviin kotona Tehtävät oman osaamisen mukaan Suorittaa tehtäviä oman polun mukaan Itsenäisiä tehtäviä	Ajasta ja paikasta riippumattomat tehtävät, jotka suoritetaan oman oppimispolun mukaan		
Yhdessä tekeminen Aktiivista tekemistä Ääneen pääseminen	Aktiivista toimintaa yhdessä	Tehtävien aktiivisuus	2. Yhteistoiminnallisen oppimisen tukeminen
Live-visat	Live-pelit		
Huomioidaan jatko- opintojen mahdollisuus Tehtävät liittyvät omaan alaan	Ammattialälähtöinen tehtävä	Tehtävien työelämälähtöisyys	3. Jatkuvan oppimisen tukeminen
Tehtäviä tehdään työelämästä käsin Tehtävät kehittävät työelämää ja yritystä	Työelämälähtöinen opiskelu		

Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa kategoriat etenevät hierarkkisesti. Ensimmäisessä kategoriassa opettaja tukee yksilöllistä oppimista ja seuraavassa yhteistoiminnallista oppimista. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen voi sisältyä myös yksilöllisen oppimisen tukemista. Kolmannessa kategoriassa opettaja tukee jatkuvaa oppimista, joka sisältää sekä yksilöllisen että yhteistoiminnallisen oppimisen tukemista. Kategorioista tulee edistyneempiä ja voimakkaampia tai kehittyneempiä kategorian korkeammilla tasoilla, jolloin ylemmät tason kategoriat kattavat alemman tason kategoriat. (Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2024.)

Analyysin neljännessä vaiheessa varmistin, että kuvauskategoriat täyttävät Martonin ja Boothin (1997) määrittämät kolme ensisijaista kriteeriä ilmiömäisen tulosa-
varuuden laadun arvioimiseksi.

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen osatutkimuksien tuloksia siitä, miten ammatillisen koulutuksen opiskelijat kokevat verkko-opinnot. Esittelen myös opiskelijaprofileja ja ammatillisen koulutuksen opettajien erilaisia käsityksiä opiskelijoiden ilosta verkko-opiskeluympäristössä.

5.1 Opiskelijoiden kokemukset verkko-opetuksessa

5.1.1 Opiskelijoiden kokemukset synkronisilla ja asynkronisilla verkkokursseilla

Esittelen opiskelijoiden kokemuksia PERMA-teorian osa-alueiden mukaan. Osatutkimuksessa I opiskelijoiden *positiiviset tunteet* ilmenivät opettajan positiivisena asenteena heitä kohtaan. Nuoremmat opiskelijat eivät pitäneet opettajan positiivista asennetta yhtä tärkeänä kuin vanhemmat opiskelijat. Naisille opettajan positiivinen asenne oli miehiä tärkeämpää. Opiskelijat pitivät tärkeänä myös sitä, että he voivat saada palautetta opettajalta. Oppilaat toivoivat myös saavansa palautetta nopeasti. Asynkronisella verkkokurssilla 35,50 % opiskelijoista halusi saada palautetta, kun taas synkronisella kurssilla prosenttiosuus on hieman pienempi, 22,30 %. Peruskoulun verkkokurssilla suorittaneet eivät halunneet opettajalta palautetta yhtä paljon kuin muut. Eniten palautetta halusivat alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet. Lisäksi alle yhden lukuvuoden asynkronisella kurssilla opiskelleet halusivat enemmän palautetta opettajalta kuin yli yhden lukuvuoden opiskelleet, ja yli 31-vuotiaat opiskelijat halusivat enemmän palautetta kuin 15–18-vuotiaat.

Sitoutuminen ilmeni opiskelijoiden toiveena saada verkkokurssille erilaisia ja monipuolisia tehtäviä. Synkronisella verkkokurssilla 15–18-vuotiaat eivät pitäneet monipuolisia tehtäviä yhtä tärkeänä kuin vanhemmat opiskelijat. Opiskelijat kokivat iloa myös verkkokursseilla, joissa voi valita tehtäviä omien taitojen ja vahvuuksien mukaan. Jos tehtävät olivat liian haastavia, opiskelija ahdistui nopeasti – naiset ahdistuivat miehiä helpommin. Opiskelijat kokivat iloa enemmän helpommista tehtävistä, sillä he eivät silloin turhautuneet niin helposti.

Osatutkimuksessa oli huomionarvoista, että opiskelijat olivat harvoin motivoituneita tekemään kirjallisia tehtäviä. Synkronisella verkkokurssilla peruskoulun ja ammattikorkeakoulun tutkinnon suorittaneet olivat vähemmän motivoituneita kirjallisten tehtävien suorittamiseen kuin lukiosta tai korkeakoulusta valmistuneet. Lisäksi 15–18-vuotiaat olivat vähemmän motivoituneita tekemään kirjallisia tehtäviä kuin vanhemmat opiskelijat.

PERMAN elementeistä *ihmissuhteisiin* liittyen alle puolet opiskelijoista vastasivat kyselyssä pitävänsä verkkokurssista, jossa voi tehdä tehtäviä yksin. Naiset halusivat opiskella verkkokursseilla yksin enemmän kuin miehet. Asynkronisella verkkokurssilla opiskelijat eivät halunneet suorittaa tehtäviä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Vastaavasti nuoremmat, 15–25-vuotiaat opiskelijat pitivät tärkeänä tehdä asynkronisen kurssin tehtäviä yhdessä muiden kanssa. Lisäksi miehet tekivät tehtäviä muiden kanssa enemmän kuin naiset. Synkronisella verkkokurssilla 15–18-vuotiaat ja 41–65-vuotiaat kokivat tärkeäksi opiskelun muiden opiskelijoiden kanssa. Osa opiskelijoista toivoi myös, että yhteiselle verkkokurssille osallistuvat opiskelijat olisivat jo ennestään tuttuja. 15–18-vuotiaat ja peruskoulun päättäneet toivoivat tätä eniten, vanhemmille opiskelijoille ja lukion tai korkeakoulututkinnon suorittaneille tämä asia oli vähemmän tärkeä.

Merkityksellisyyden kokemusta mitanneet tulokset osoittivat, että opiskelijat kokivat iloa verkkokursseilla, joiden tehtävät hyödynsivät heitä tulevassa työssään. 15–18-vuotiaat eivät pitäneet sitä yhtä tärkeänä kuin vanhemmat opiskelijat. Lisäksi opiskelijat halusivat, että verkkokurssilla opituilla asioilla olisi heille merkitystä. Vanhemmat opiskelijat pitivät sitä tärkeämpänä kuin nuoremmat opiskelijat. Samoin naiset kokivat oppimansa merkityksellisyyden tärkeämmäksi kuin miehet. Opiskelijat toivoivat myös, että verkkokurssilla olisi tehtäviä, jotka voitaisiin suorittaa erilaisissa ympäristöissä, kuten työpaikalla. Etenkin asynkronisten kurssien kysymyksistä tuli esille, että 41–65-vuotiaat halusivat tehdä enemmän kurssitehtäviä työpaikalla kuin 15–18-vuotiaat. Alle 10 % opiskelijoista kokivat iloa verkkokursseilla, jotka olivat haastavia ja vaativat ponnistelua hyvien tulosten saavuttamiseksi. 15–18-vuotiaat sekä peruskoulun ja lukion suorittaneet opiskelijat eivät halunneet panostaa verkkokursseihin hyvien tulosten saavuttamiseksi. 41–65-vuotiaat opiskelijat ja alemman ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet pitivät haastavista tehtävistä enemmän.

Päämäärien saavuttamisessa opiskelijat kokivat iloa haastavan tehtävän suorittamisen jälkeen. Opiskelijat pitivät myös verkkokursseista, joissa oli selkeät tavoitteet ja opiskelija tiesi mitä tehdä. Naisille selkeät tavoitteet olivat tärkeämpiä kuin miehille. Jotkut opiskelijat olivat valmiita asettamaan selkeän aikataulun ja määräajat tehtävien palauttamiselle. Näistä 31–40-vuotiaat halusivat itsenäisiä aikatauluja ja määräaikoja enemmän kuin 15–30-vuotiaat. Osa opiskelijoista oli myös erittäin sinnikkäitä verkkotehtävien suorittamisessa. 15–18-vuotiaat olivat vähemmän sinnikkäitä kuin 31–40-vuotiaat.

5.1.2 Opiskelijaprofiilit synkronisilla ja asynkronisilla verkkokursseilla

Osatutkimuksen I toisena tutkimuskysymyksenä pyrittiin tunnistamaan ryhmiä eli opiskelijaprofiileja. Muodostui kolme eri ryhmää, jotka kokevat kukoistuksen eri tavalla. Kukoistamista syntyy, kun opiskelija kokee iloa, jolloin kukoistavat opiskelijat verkko-ympäristössä tuntevat itsensä motivoituneeksi ja kykeneviksi (Egman

& Simon-Thomas, 2021). Oppijaprofilien jäsenet ovat tietyiltä ominaisuuksiltaan samanlaisia ja samalla eroavat muiden ryhmien jäsenistä.

Ryhmä 1: Verkkokursseilla kukoistavat opiskelijat (N = 171)

Ryhmä 2: Erityisesti asynkronisilla verkkokursseilla kukoistavat opiskelijat (N = 159)

Ryhmä 3: Opiskelijat, jotka eivät yleensä kukoista verkkokursseilla (N = 33)

Verkkokursseilla kukoistavat opiskelijat

Ensimmäisen ryhmän opiskelijat olivat todennäköisemmin yli 30-vuotiaita, joista vähiten oli peruskoulun ja eniten korkeakoulututkinnon suorittaneita opiskelijoita. Eniten oli alle 1 lukuvuoden ajan opintoja suorittaneita ja vähiten yli 3 lukuvuotta opintojaan suorittaneita. Ryhmän opiskelijat kokivat, että opettajan positiivinen asenne opiskelijoita kohtaan oli tärkeää. He ilmoittivat kukoistavansa paremmin asynkronisilla (43,30 %) verkkokursseilla kuin synkronisilla (25,10 %). Opiskelijat kokivat iloa myös verkkokursseilla, joissa oli mahdollista saada palautetta opettajalta. Tämä oli selvempää asynkronisilla (56,70 %) kuin synkronisilla (36,30 %) verkkokursseilla. He myös kokivat iloa verkkokursseilla, jossa on mahdollisuus saada opettajalta apua helposti, ja toivovat nopeaa palautetta.

Ensimmäisen ryhmän opiskelijat kokivat iloa verkkokursseilla, jolla on selkeät tavoitteet ja jossa tiedetään, mitä tulee tehdä. He halusivat myös asettaa selkeän aikataulun ja määräajat tehtävän palautukselle. He pitivät tärkeänä, että pystyivät arvioimaan omaa suoriutumistaan. He myös halusivat tehdä tehtäviä sekä keskustella yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa ja saada palautetta onnistumisestaan muilta opiskelijoilta. Opiskelijat kokivat iloa verkkokursseilla, jossa on erilaisia ja monipuolisia tehtäviä. Näin tapahtui useammin asynkronisella (57,90%) kuin synkronisella kurssilla (49,70%). He pitivät myös kurseista, joissa sai valita tehtävät omien taitojensa ja vahvuksiensa mukaan. Opiskelijat olivat myös motivoituneempia kirjoitustehtäviin kuin muiden ryhmien opiskelijat. Lisäksi he olivat myös huomattavasti sinnikkäämpiä suorittamaan verkkotehtäviä ja valmiita ponnistelemaan haastavien oppimistulosten vuoksi enemmän kuin muiden ryhmien opiskelijat.

Ryhmän opiskelijat halusivat, että tehtävät verkkokurssilla ovat sellaisia, joista he hyötyvät tulevassa työssään, opituilla asioilla on merkitystä ja tehtäviä voi suorittaa eri opiskeluympäristöissä. Opiskelijat tunsivat iloa, kun he suorittivat haastavia tehtäviä, synkronisella (66,10 %) verkkokurssilla hieman enemmän kuin asynkronisella (59,10 %).

Erityisesti asynkronisilla verkkokursseilla kukoistavat opiskelijat

Ryhmässä 2 oli pääosin 26–30-vuotiaita opiskelijoita, joista miehiä hieman enemmän kuin naisia. Tässä ryhmässä peruskoulun, lukion ja ammatillisen tutkinnon suorittaneita oli eniten, korkeakoulun suorittaneita vähiten.

Ryhmän opiskelijat pitivät tärkeänä opettajan myönteistä asennoitumista opiskelijoihin. Tämä tuli esille hieman enemmän synkronisella (35,2 %) kuin asynkronisella verkkokurssilla (25,20 %). Opiskelijat halusivat saada opettajalta myös palautetta, synkronisella (35,50 %) enemmän kuin asynkronisella (19,50 %) verkkokurssilla. He kokivat iloa verkkokursseilla, josta on helposti saatavissa apua.

Tämän ryhmän opiskelijat eivät kokeneet onnistumisen kokemusta verkko-opiskelussa, mutta kokivat iloa asynkronisista verkkokursseilla hieman enemmän (11,9 %) kuin synkronisista (4,4 %). Halua opiskella asynkronisesti tuki myös se, että ryhmän opiskelijat halusivat tehdä tehtäviä itsenäisesti. He eivät pitäneet verkkokursseista, joissa tehtäviä tehtiin ja keskusteltiin muiden opiskelijoiden kanssa tai saatiin muilta opiskelijoilta palautetta ja tehtiin jotain tärkeää yhdessä.

Ryhmän 2 opiskelijat olivat motivoituneita tekemään kirjallisia tehtäviä samalla tavalla kuin ryhmän 1 opiskelijat. He pitivät myös erilaisista ja monipuolisista tehtävistä synkronisella kurssilla (18,20 %) enemmän kuin asynkronisella kurssilla (11,30 %). He kokivat iloa kurssilla, jossa voi valita tehtäviä omien taitojen ja vahvuuksien mukaan. Toisin kuin ryhmän 1 opiskelijat, ryhmän 2 opiskelijat eivät kuitenkaan olleet valmiita panostamaan haastaviin tehtäviin hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi, eivätkä he olleet sinnikkäitä verkkotehtävien suorittamisessa.

Myös ryhmän 2 opiskelijat kokivat iloa verkkokursseilla, jolla oli selkeät tavoitteet ja jossa tietää, mitä tulee tehdä. Verkkokurssin tehtävät ovat sellaisia, joista opiskelijat hyötyvät tulevassa työssään, ja verkkokurssilla opituilla asioilla on heille merkitystä. He kokevat ilon tunnetta, kun ovat saaneet suoritettua itselle haastavan tehtävän. Osa heistä myös haluaa asettaa itselleen selkeitä aikatauluja ja määräaikoja tehtävien palautukselle.

Opiskelijat, jotka eivät yleensä kukoista verkkokursseilla

Kolmannessa ryhmässä oli eniten nuoria (15–25-vuotiaat) opiskelijoita, joista hieman enemmän oli miehiä kuin naisia. Eniten ryhmässä on peruskoulun suorittaneita ja lisäksi yli kolme lukuvuotta opiskelleita.

Ryhmän 3 opiskelijat eivät ilmoittaneet kokeneensa verkkoympäristössä opiskellessaan onnistumisen kokemusta. He eivät halunneet saada palautetta opettajalta tai muilta opiskelijoilta, mutta he pitivät verkkokurssista, jossa opettajalta saa apua helposti. Näille opiskelijoille opettajan positiivinen asenne oli myös tärkeämpi synkronisella verkkokurssilla (27,30 %) kuin asynkronisella kurssilla (18,20 %).

Opiskelijat eivät pitäneet verkkokurssista, jossa he keskustelivat tai tekivät tehtäviä muiden opiskelijoiden kanssa. Opiskelijat eivät myöskään pitäneet erilaisista ja monipuolisista tehtävistä. Ryhmän opiskelijat olivat harvoin motivoituneita kirjoitustehtävistä. Jos annetut tehtävät olivat liian haastavia, oppilaat ahdistuivat helposti. Lisäksi opiskelijat eivät olleet valmiita ponnistelemaan haastavien tehtävien vuoksi saadakseen hyviä oppimistuloksia. He eivät myöskään olleet sinnikkäitä suorittamaan verkkotehtäviä.

Opiskelijat kokivat iloa verkkokursseilla, jossa on selkeät tavoitteet ja ohjeet ja jossa tietää, mitä heidän tulee tehdä. He eivät kuitenkaan halunneet asettaa selkeitä aikatauluja ja määräaikoja tehtävien palautukselle. Nämä opiskelijat pitivät tehtävistä, joista oli hyötyä heidän tulevassa työssään, ja verkkokurssilla opitut asiat olivat opiskelijoille merkityksellisiä. He tunsivat iloa, kun saivat suoritetuksi haastavan tehtävän.

5.2 Opiskelijoiden kokemukset opiskelun ilosta verkko-opiskeluympäristöissä

Toisessa osatutkimuksessa tutkittiin, miten ammatillisen koulutuksen opiskelijat kuvailivat kokemuksiaan opiskelun ilosta verkko-opiskeluympäristöissä. Analysoin tulokset fenomenografisella taulukolla Åkerlindin (2005), Martonin (1981) ja Martonin ja Boothin (1997) antamien ohjeiden ja esimerkkien mukaisesti (taulukko 9). Osatutkimuksessa opiskelijoiden ilon kokemukset jakautuivat neljään eri kategoriaan: *käytännönläheinen oppiminen digitaalisia ohjelmia hyödyntäen, itsenäinen oppiminen verkossa, yhteisöllinen oppimisen verkossa ja työelämälähtöinen oppiminen verkko-opiskelua hyödyntäen*. Jokaisessa kategoriassa on neljä ulottuvuuksien vaihtelua: *opiskelun pedagoginen muotoilu, suhde opettajaan, suhde opiskelijaryhmään ja käsitys itsestä opiskelijana*.

Taulukko 9 Osatutkimuksen II tulokset.

Ulottuvuuksien vaihtelut	Kategoriat			
	Kategoria 1. Käytännönläheinen oppiminen digitaalisia ohjelmia hyödyntäen	Kategoria 2. Itsenäinen oppiminen verkossa	Kategoria 3. Yhteisöllinen oppiminen verkossa	Kategoria 4. Työelämälähtöinen oppiminen verkko-opiskelua hyödyntäen
Opiskelun pedagoginen muotoilu	Käytännönläheinen työskentely	Itsenäisen työskentely	Ryhmätyöskentely	Työelämälähtöinen työskentely
Suhde opettajaan	Kohtaaminen	Yksilöohjaus	Ryhmänohjaus	Työelämälähtöinen ohjaus
Suhde opiskelijaryhmään	Yhteisöllinen oppiminen käytännössä	Itsenäinen opiskelu verkossa	Vertaisoppiminen verkossa	Yhteisöllinen oppiminen työelämässä
Käsitys itsestä opiskelijana	Lähiopiskelu tukee oppimista	Tavoitteiden saavuttaminen	Yhteistyötaidoissa onnistuminen	Työelämässä menestymisen mahdollisuudet

Kategoriat etenevät hierarkkisesti, jolloin ylemmän tason kategoria kattaa alemman tason (Marton & Booth, 1997). Ensimmäisessä kategoriassa opiskelu tapahtuu luokassa aikaan ja paikkaan sidottuna sekä opettajan ohjaamana digitaalisia ohjelmia hyödyntäen. Toisessa kategoriassa opiskellaan verkossa itsenäisesti ja asynkronisesti

ilman opettajan läsnäoloa, usein myös ajasta ja paikasta riippumatta. Kolmannessa kategoriassa käsitykset opiskelun ilosta liittyvät verkossa tapahtuvaan synkroniseen opiskeluun, jolloin opettaja on läsnä ja toimii tilaisuuden fasilitaattorina. Kattegoria 4 laajentaa kategorioita 1, 2 ja 3 työelämän näkökulmasta. Verkko-opinnot käydään hyvin vahvasti yhteistyössä työelämän kanssa tai verkko-opintoja käydään jopa työelämästä käsin.

Kategoria 1: *käytännönläheinen oppiminen digitaalisia ohjelmia hyödyntäen*. Tässä kategoriassa kaikki opiskelijat eivät motivoitu tai koe verkko-opiskelua mielekkääksi, vaan opiskelun iloa tuottaa *käytännönläheinen oppiminen* digitaalisia ohjelmia hyödyntäen. Opiskelijat kokevat, että kaikkia asioita ei voi opiskella verkossa, vaan iloa tuottaa, kun paikan päällä luokassa opiskellaan syventäviä asioita sekä harjoitellaan niitä käytännössä osana verkko-opiskelua. Verkossa voidaan opiskella myös perusteoriaa. Opiskelun iloa tuottavat erilaiset digitaaliset ohjelmat, jos niihin saa tarvittaessa ohjausta reaaliaikaisesti. Verkossa opiskelijoilla saattaa esiintyä teknologisia haasteita, joista he eivät koe selviävänsä ilman opettajan apua.

Opettajan *kohtaaminen* käytännönläheisessä opiskelussa käsitetään helpomமாகsi, ja opiskelun iloa tuottaa, että opiskelijalla on mahdollisuus saada opiskeluhaasteisiin helpommin apua käytännön tilanteessa. He myös nauttivat opiskelusta kouluaikana, koska he huomasivat, että eivät ehkä olleet motivoituneita suorittamaan verkko-opintoja koulun jälkeen.

Opiskelijoille iloa tuottaa *yhteisöllinen oppiminen käytännössä*, sillä opiskelijat pitivät enemmän kasvokkain keskusteluista opiskelutovereiden kanssa kuin verkossa. Opiskelijat käsittävät, että opiskelun iloa tuottaa *lähiopiskelu, joka tukee oppimista*, sillä kotona voi olla vaikeaa keskittyä verkko-opintojen suorittamiseen. Opiskelun iloa tuottaa myös kouluaikana opiskelu, sillä opiskelijoiden käsitysten mukaan heiltä ei välttämättä löydy riittävästi motivaatiota opiskella verkko-opintoja koulun jälkeen.

Kategoria 2: *itsenäinen oppiminen verkossa*. Tässä kategoriassa opiskellaan itsenäisesti ja asynkronisesti verkossa. Opiskelun ilo *itsenäisessä työskentelyssä* lisääntyy, jos kurssin tehtävänanto, palautusaika ja -paikka on kirjoitettu selkeästi. Tehtävät ovat monipuolisia, ja ne on palasteltu riittävän pieniin osiin. Suoritusten etenemistä voi itse seurata. Opiskelija voi myös itse vaikuttaa tehtäviin valitsemalla suoritustavan tai itselleen muuten sopivat tehtävät. Opiskelijan käsitysten mukaan he myös motivoituvat paremmin, jos tehtävät ovat riittävän haastavia: eivät liian vaikeita, mutta eivät myöskään liian helppoja. Opiskelijat myös motivoituvat opiskeluun, jos kurssista näkyy, että opettaja on panostanut tehtäviin ja tehtävät sekä niiden materiaalia on päivitetty ajantasaiseksi. Opiskelijoiden käsitysten mukaan opiskelun iloa lisää myös digialustojen toimivuus ja se, että he tarvittaessa saavat nopeasti myös teknistä tukea.

Yksilöohjauksessa opiskelun ilo lisääntyy, kun opettaja antoi monipuolista, positiivista ja kannustavaa palautetta tasapuolisesti koko kurssin ajan. Opiskelijoiden kä-

sitysten mukaan opiskelun ilo lisääntyy, kun opettaja antaa lopullisen kurssipalautteen nopeasti kurssin loputtua ja opiskelija pystyy korjaamaan virheelliset tehtävät oppiakseen lisää. Opiskelun iloa lisäsi myös, jos opiskelijoilla on mahdollisuus saada tarvittaessa nopeasti apua.

Itsenäinen opiskelu verkossa mahdollistaa opiskelun iloa, kun opinnot voi itse suunnitella omaan aikatauluun ja elämänvaiheeseen sopivaksi. Opintoja voi suorittaa ajasta ja paikasta riippumatta, jolloin ei tarvitse sitoutua ryhmätyöskentelyn aikatauluihin. Opiskelun iloon vaikuttaa myös opintojen tauottaminen silloin, kun se itselle parhaiten sopii. Itsenäinen opiskelu verkossa tuotti iloa myös niille opiskelijoille, joilla on keskittymisen vaikeuksia, sillä he kokivat pystyvänsä keskittymään opintoihinsa paremmin kotona.

Opiskelijat käsittävät, että opiskelun ilo lisääntyy tavoitteiden saavuttamisessa, kun huomaa oppivansa ja näkee, että kurssi etenee. Iloa tuottaa myös, kun haastavassa tehtävässä onnistuu. Helpot tehtävät vastaavasti turhauttavat. Opiskelun iloa tuottaa myös se, että kurssilla on mahdollista laatia aikataulu, joka mahdollistaa opinnoissa nopeamman etenemisen ja nopeamman valmistumisen. Toisaalta opintoihin voi myös keskittyä rauhassa. Iloa tuottaa myös tehtävien suorittamien omassa tahdissa, jolloin ei tarvitse odotella muita opiskelijoita.

Kategoria 3: *yhteisöllinen oppiminen verkossa*. Kolmannessa kategoriassa opiskelun ilon käsitykset liittyvät verkossa tapahtuvaan synkroniseen opiskeluun. *Ryhmätyöskentelyssä* opiskelijoiden käsitysten mukaan opiskelun iloa tuottaa verkkototeutus, jossa opetus on monipuolista ja mielenkiintoista. Opiskelun ilo lisääntyy, jos opettajalla on ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä edistäviä taitoja.

Ryhmänohjauksessa opiskelijoiden käsitysten mukaan opiskelun ilo lisääntyy, kun opettaja puhuu selkeästi ja ymmärrettävästi sekä käyttää monipuolisia ja aktiivisia menetelmiä. Opiskelun iloa lisää myös opettajan positiivinen, kannustava ja kiinnostunut asenne. Opettajien positiivisuus, ystävällisyys ja iloisuus välittyy opiskelijoille. Opettajilla on selkeät vuorovaikutustaidot ja he huomioivat ja kohtelevat kaikkia opiskelijoita tasapuolisesti. Tärkeää on myös, että opettajalta voi kysyä apua ja avun saa nopeasti. Opiskelun iloa lisää myös se, että opettajan kasvot ovat näkyvissä verkkotuokion aikana ja häntä on helppo lähestyä.

Vertaisoppimisessa verkossa opiskelun iloa tuottaa aktiiviva ryhmässä tapahtuva toiminta, jossa opiskelijat voivat keskustella ja jakaa kokemuksia keskenään. Opiskelijat ymmärtävät, että he oppivat toisiltaan, ja opettaja aktivoi erilaisilla tehtävillä ja kuuntelee opiskelijoita keskustelutilanteissa. Myös muiden opiskelijoiden näkeminen katsotaan tärkeäksi vuorovaikutustilanteessa. *Yhteistyötaitoissa onnistumisessa* opiskelijat käsittävät ryhmään kuulumisen ja ryhmässä toimimisen tärkeänä osana opiskelun ilossa, ja ryhmätyössä onnistuminen motivoi.

Kategoria 4: *työelämälähtöinen oppiminen verkko-opiskelua hyödyntäen*. Neljännessä kategoriassa opiskelun iloa tuottaa työelämässä tapahtuva oppiminen. *Työelämälähtöisessä työskentelyssä* opiskelun iloa tuottavat verkkotehtävät, jotka

ovat ajankohtaisia, työelämälähtöisiä ja niiden tekeminen tukee oman ammattialan työelämässä tarvittavaa osaamista. Opettajalla on ajantasainen tieto työelämässä vaadittavista taidoista ja tiedoista.

Työelämälähtöisessä ohjauksessa opiskelijoiden erilaisten käsitysten mukaan opiskelun iloa lisää myös opettajan aktiivinen vuorovaikutus ja aktiivinen yhteistyö työelämän kanssa. Opiskelun iloa koetaan myös, jos opettaja osaa ohjeistaa ja virkistää opetusta oikeilla työelämän ajantasaisilla esimerkeillä. Tämä edellyttää, että opettajan substanssiosaaminen on ajan tasalla ja opettaja myös ylläpitää osaamistaan kouluttamalla itseään.

Opiskelijat kokevat opiskelun iloa *yhteisöllisessä oppimisessa työelämässä*, jossa on aktiivista toimintaa ja taitojen opiskelua. *Työelämässä menestymisen mahdollisuudessa* opiskelijat kokevat iloa, kun heillä on mahdollista saada myös työelämässä tarvittavaa osaamista vastaava tutkinto.

5.3 Opettajien käsitykset opiskelijoiden opiskelun ilosta verkko-opetuksessa

Kolmannessa osatutkimuksessa tutkin, miten ammatillisen koulutuksen opettajat kokevat opiskelijoiden ilon verkko-opiskeluympäristössä. Analysoin tulokset fenomenografisesti Åkerlindin (2005), Martonin (1981) sekä Martonin ja Boothin (1997) antamien ohjeiden ja esimerkkien mukaisesti (taulukko 10). Osatutkimuksessa opettajien ilon kokemukset jakautuivat kolmeen eri kategoriaan: *yksilöllisen oppimisen tukeminen, yhteistoiminnallisen oppimisen tukeminen ja yleisten digitaitojen hallinta*. Jokaisessa kategoriassa on viisi ulottuvuuksien vaihtelua: *digitaitojen hyödyntäminen, tehtävien laadinta, ohjausmenetelmien variointi, vuorovaikutuksen tukeminen ja osaamisen arviointi*.

Taulukko 10 Osatutkimuksen III tulokset.

Ulottuvuuksien vaihtelut	Kategoriat		
	Kategoria 1. Yksilöllisen oppimisen tukeminen	Kategoria 2. Yhteistoiminnallisen oppimisen tukeminen	Kategoria 3. Jatkuvan oppimisen tukeminen
Digitaitojen hyödyntäminen	Verkkoalustan hallinta	Videoneuvottelualustan hallinta	Yleisten digitaitojen hallinta
Tehtävien laadinta	Monipuolisuus	Aktiivisuus	Työelämälähtöisyys
Ohjausmenetelmien variointi	Yksilöllinen ohjaus	Ryhmätoiminnan ohjaaminen	Työelämälähtöinen ohjaus
Vuorovaikutuksen tukeminen	Yksilöllinen tukeminen	Yhteisöllisen tukeminen	Työelämälähtöinen tukeminen
Osaamisen arviointi	Positiivinen ja kannustavaa jatkuva kirjallinen palaute	Positiivinen ja kannustavaa jatkuva suullinen palaute	Työelämälähtöinen palaute

Myös tässä osatutkimuksessa kategoriat etenevät hierarkkisesti, jolloin ylemmän tason kategoria kattaa alemman tason (Marton & Booth, 1997). Ensimmäisessä kategoriassa opiskelu tapahtuu yksilöllisesti ja toisessa kategoriassa yhteisöllisesti. Opiskelu voi tapahtua asynkronisessa tai synkronisessa verkkototeutuksessa tai luokkatilassa. Kolmannessa kategoriassa opiskelu on jatkuvan oppimisen tukemista ja se on hyvin vahvasti sidoksissa työelämään.

Kategoria 1: *Yksilöllisen oppimisen tukeminen* kategoriassa opiskelun iloa tuottaa yksilöllisen oppimisen tukeminen verkossa ja/tai luokkatilassa. Opettajien käsitysten mukaan *verkkoalustan hallinnassa* opettaja hallitsee digitaaliset välineet ja auttaa opiskelijoita digitaalisissa verkko-opiskelun haasteissa. Luokassa opiskelijaa voidaan ohjata livetilanteessa ja ennen verkko-opintojen aloittamista.

Tehtävien monipuolisuudessa opettajien erilaisten käsitysten mukaan opiskelun iloa opiskelijoille tuottaa, kun tehtävissä on selkeät ohjeet, joissa on huomioitu saavutettavuus ja visuaalisuus. Myös monipuoliset tehtävät tuottavat opiskelun iloa. Tutkimuksen mukaan tehtävät tulee pilkkoa pienempiin osiin, ja opiskelun iloa tuottavat myös pelilliset tehtävät. Tehtävissä suoriutuminen lisää motivaatiota. Opettajien käsitysten perusteella tehtävät tulisi voida suorittaa ajasta ja paikasta riippumatta. Yksilöllisen oppimisen tukemista suunnitellessaan opettajat pitivät tärkeänä havaintoiaan siitä, että osa opiskelijoista pystyi paremmin keskittymään opintoihin kotona. Opiskelun iloa tuottaa myös se, että tehtävä on mitoitettu oman osaamisen mukaan ja tehtäviä voi suorittaa henkilökohtaistamisen mukaisesti.

Yksilöllisessä ohjauksessa opettajien käsitysten mukaan opiskelun iloa tuottaa, kun ohjausta on koko ajan saatavilla ja opettajien yhteystiedot ovat näkyvillä. Opiskelun iloa tuottaa myös se, että henkilökohtainen ohjaus voidaan toteuttaa verkossa opiskelijan henkilökohtaisella ohjausajalla. Opettajien mukaan myös synkronisessa verkkototeutuksessa ohjaus voidaan tehdä henkilökohtaisella verkkokeskustelulla. Opettajien käsitysten mukaan opiskelija kokee opiskelun iloa, kun opettaja on helposti lähestyttävissä. Opettaja kuuntelee ja rakentaa opiskelijalle yksilöllisiä oppimisen polkuja.

Yksilöllinen tukeminen saattaa opettajien käsitysten perusteella olla opiskelijalle haasteellista, ja sen vuoksi opiskelijan on helpompi vastata ja reagoida luokassa face-to-face-vuorovaikutukseen. Opettajien käsitysten mukaan vuorovaikutukseen pakottamista tulisi välttää.

Osaamisen arvioinnin tulisi olla positiivista ja kannustavaa jatkuvaa kirjallista palautetta, jonka tulisi olla monipuolista. Opettajien käsitysten mukaan opiskelun iloa tuottaa, kun verkko-opinnoissa on edistymisen seuranta, opettaja muistuttaa tehtävistä ja hyödyntää myös oppimisanalytiikkaa opiskelijan opintojen edistymisen seurannassa. Opintojen alussa opiskelun iloa tuottaa alkukartoituksen kerääminen, ja verkko-opintojen aikana opiskelijat saavat jatkuvaa palautetta. Palaute voi olla myös ajastettua tai opettaja voi laittaa hymiöpalautteen. Opettajien käsitysten mu-

kaan opiskelijat kokevat opiskelun iloa, kun opiskelijat itsereflektivat suoritustaan ja heille myönnetään suorituksista osaamismerkkejä.

Kategoria 2: *yhteistoiminnallisen oppimisen tukeminen* voi tapahtua opettajien käsitysten mukaan synkronisissa verkko-opiskeluissa ja opiskelu on yhteistoiminnallista. Videoneuvottelualustan hallinnassa opiskelun iloa tuottaa, kun opettaja hallitsee synkronisten verkko-opintojen aikana digitaalisten välineiden käytön. Lisäksi opettaja tunnistaa myös opiskelijan digitaitoja.

Tehtävien aktiivisuudessa opettajien käsitysten perusteella opiskelun iloa tuottaa yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa aktiivinen tekeminen ja erilaiset livepelit. Opiskelijoiden opiskelun iloa tuottaa myös vertaisryhmissä opiskelu, jossa pääsee puhumaan toisten opiskelijoiden kanssa. Ryhmäytyminen koetaan tärkeäksi, ollaan sitten verkossa tai luokassa. Opettajien käsitysten mukaan opiskelun iloa tuottaa luottamuksen rakentaminen ryhmän jäsenten välillä.

Opettajien käsitysten mukaan opiskelijat kokevat ryhmätoiminnan ohjauksessa opiskelun iloa, jos opettajan pedagogia on laadukasta ja hän käyttää monipuolisia pedagogisia menetelmiä. Opettajalla on hyvät vuorovaikutustaidot ja hän on innokas omasta ammattialastaan. Opettaja ylläpitää verkko-opiskelussa vuorovaikutusta ja ryhmähenkeä. Opiskelun iloa tuottaa myös, kun opettaja tuntee kohderyhmän ja pitää verkko-opintojen aikana yllä positiivista tunnetilaa ja kohtelee kaikkia tasa-arvoisesti. Lisäksi hän varmistaa, että kaikki tulevat nähdyksi ja kuulluksi.

Yhteisöllisessä tukemisessa opettajien käsitysten mukaan opiskelun iloa tuottaa, kun opettajilla on hyvät vuorovaikutustaidot. Yhteisissä verkkotuokioissa pidetään kameraa päällä, mutta opettajat tietävät myös sosiaaliset haasteet kamerasäädössä. Opiskelun iloa tuottaa, kun ryhmissä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja keskustelua voidaan käydä myös chatin kautta. Opettajan tehtävänä on ohjata ja varmistaa, että vuorovaikutusta tapahtuu.

Osaamisen arvioinnissa opettajien käsitysten mukaan opiskelun iloon vaikuttaa *positiivinen ja kannustava jatkuva suullinen palaute*, joka on motivoivaa. Palautteen tulisi olla jatkuvaa ja vuorovaikutuksellista. Opettaja seuraa ryhmien työskentelyä ja tietää mitä ryhmissä tapahtuu.

Kategoria 3: *jatkuvan oppimisen tukeminen* tapahtuu opettajan käsityksen mukaan pääasiassa verkko-opintoina, työpaikoilla ja työelämän näkökulmasta tukien jatkuvan oppimisen ideologiaa. *Yleisten digitaitojen hallinnassa* opettaja ottaa opinnoissa huomioon työelämässä olevien opiskelijoiden digitaidot.

Tehtävien työelämälähtöisyydessä opiskelijalle opiskelun iloa tuottaa, kun tehtävät liittyvät omaan ammattialaan ja tehtävissä huomioidaan jatko-opintojen mahdollisuus. Tehtävät mahdollistavat työelämälähtöisen opiskelun, sillä niitä voi tehdä työelämästä käsin ja ne myös kehittävät työelämää sekä yritystä.

Työelämälähtöisessä ohjauksessa opettajien käsitysten mukaan opiskelun iloa tuottaa, kun opiskelijoiden ohjauksessa vahvistetaan työelämätaitoja ja jatkuvan oppimisen taitoja. Lisäksi opettajalla on ajantasainen substanssiosaaminen. Opiskelun

iloa tuottaa myös, kun opiskelijat voivat osallistua koulutukseen verkossa eri puolilta Suomea ja työelämän sekä opintojen yhdistämiseen saa ohjausta. Opettajien käsitysten mukaan opiskelun iloa tuottaa myös se, että ohjausta tapahtuu työpaikalla ja lisäksi työympäristössä ohjausta saa myös toisilta työntekijöiltä ja palautetta saa työelämässä toimimisesta.

Vuorovaikutuksessa *työelämälähtöisen tukemisen* iloa tuottaa, että työpaikoilla voi käydä vuorovaikutusta ja verkostoitua. *Työelämälähtöinen palaute* voidaan toteuttaa helposti myös arviointikeskusteluina, jossa opiskelija voi reflektoida omaa työtään.

6 Johtopäätökset

Osatutkimusten tulosten mukaan opiskelun iloa kuvastaa opiskelijälähtöisyys, osaamisperustaisuus, monipuolisuus ja työelämälähtöisyys. Opettajan merkittävä rooli nousee vahvasti esille verkko-opetuksen myönteisten tunteiden ylläpitäjänä, kannustajana ja vuorovaikutustaiturina, joka muotoilee opiskelijoiden tavoitteet ja toiveet huomioiden monipuolisia tehtäviä eri opiskeluympäristöissä päätavoitteenaan työelämäosaaminen. Tässä luvussa tuon esille väitöstutkimuksen tulosten yhteenvedon kolmesta eri osatutkimuksesta PERMA-teoriaan perustuen ja niiden perusteella esittelen tutkimuksen synteessinä opettajalle ohjeet siitä, kuinka luodaan opiskelun iloa tuottavaa verkko-opetusta ammatillisissa opinnoissa. Lisäksi tuon esille monimenetelmällisen väitöstutkimuksen luotettavuustarkastelua ja jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Tulosten yhteenveto PERMA-teorian avulla

Tarkkaa vastausta opiskelun ilon kokemiseen opiskelussa on haastava antaa, sillä siihen vaikuttavat jokaisen opiskelijan omat toiveet saavuttaa koulutukselle asetetut tavoitteet. Myös muut tutkimukset vahvistavat näkemystä, että verkko-opiskeluun ei ole olemassa samanlaista kaikille sopivaa tapaa toteuttaa pedagogiikkaa (Pokhrel & Chhetri, 2021). Väitöstutkimuksen osatutkimusten tulosten perusteella esittelen seuraavaksi vastauksen päätutkimuskysymykseen, millaisena opiskelun ilo näytetään ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa käyttämäni PERMA-teorian valossa. Taulukkoon 11 olen koonnut yhteen tutkimustulokset opiskelun ilon ilmeneemisestä ja iloa tukevista sekä heikentävistä tekijöistä PERMA-teorian mukaan.

Taulukko 11 Tutkimustulosten yhteenveto PERMA-teorian avulla.

PERMA-osa-alue	Opiskelun ilon ilmeneminen	Opiskelun iloa tukevat tekijät	Opiskelun iloa heikentävät tekijät
Myönteiset tunteet	Innostuneisuus Tyytyväisyys Kiinnostuneisuus Positiivinen tunnetila opiskella Motivoituneisuus	Opettaja pitää yllä positiivista tunnetilaa olemalla positiivinen, ystävällinen, iloinen, kannustava ja kiinnostunut Opettaja antaa monipuolista positiivista, motivoivaa ja kannustavaa jatkuvaa palautetta kirjallisesti ja suullisesti Palaute saadaan mahdollisimman nopeasti	Epäasiallinen käytös Epäasiallinen ja viivästynyt palaute
Sitoutuminen	Autonomian tunne Onnistuminen erilaisissa digitehtävissä Mielenkiintoisuus Uppoutuminen työskentelyyn osaamisen ääri rajoilla/haastavissa tehtävissä Omien vahvuuksien hyödyntäminen Sitoutumisen tunne Haasteiden voittaminen	Tehtävät ovat monipuoliset ja ne voi suorittaa omassa tahdissa, ja suoritustavan tai itselle sopivat tehtävät voi valita henkilökohtaistamisen ja osaamisperusteisuuden mukaisesti Opetus on monipuolista sekä mielenkiintoista ja opettaja hyödyntää erilaisia digitaalisia ohjelmia Tehtävät ovat palasteltu osiin ja ne ovat riittävän haastavia, eivät liian vaikeita, mutta eivät myöskään liian helppoja Opettaja kuuntelee ja rakentaa opiskelijalle yksilöllisiä opiskelun polkuja yhdessä opiskelijan kanssa	Yksitoikkoiset verkkotehtävät Osaamiseen nähden liian helpot tai vaikeat tehtävät
Ihmissuhteet	Yhteistyön riemu Yhteenkuuluvuuden tunne Luottamus opettajaan Tasa-arvoisuuden tunne Yhteistyötaitojen kehittyminen Vertaistuen kokemus Yhdessä opiskelun riemu Sitoutuminen yhteisoppimiseen	Opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja käyvät yhdessä vuorovaikutusta kasvokkain verkossa, luokkatilassa ja/tai työympäristössä Opettajaa on helppo lähestyä ja hän kohtelee kaikkia tasapuolisesti Opettajalla on selkeät vuorovaikutus- ja kuuntelutaidot Opettaja käyttää aktiivisia opiskelu- ja opetusmenetelmiä	Vuorovaikutuksen puute Joustamattomat toimintatavat (esim. kamerapakko ja pakollinen vuorovaikutus muiden kanssa)

	<p>Opettajan kiinnostuneisuus ammattialaan</p>	<p>Mahdollisuus kohdata muita opiskelijoita ja opiskella heidän kanssaan</p> <p>Opettaja tukee vertaisryhmissä opiskelua</p> <p>Opettajalla on aktiivinen suhde oman ammattialansa toimijoiden kanssa ja hän on kiinnostunut omasta ammattialastaan ja opetettavasta asiasta</p> <p>Opettajalla on ajantasaiset työelämätaidot ja hän on vuorovaikutuksessa työelämän kanssa</p>	
<p>Merkityksellisyys</p>	<p>Opiskelun hallinnan tunne</p> <p>Aikataulujen hallinta ja yhteensovittaminen</p> <p>Kokemus alan sopivuudesta</p> <p>Kokemus alan tärkeydestä</p> <p>Kokemus opiskelun mielekkyydestä</p> <p>Sitoutuminen jatkuvaan opiskeluun</p> <p>Opettajan ammattitaidon arvostus</p> <p>Toiveikkaus työllistymisestä</p>	<p>Opinnot voi suunnitella itse omaan elämänvaiheeseen sopivaksi</p> <p>Opiskelu on mahdollista suorittaa ajasta ja paikasta riippumatta</p> <p>Tehtävät ovat käytännönläheisiä ja tukevat työelämälähtöisyyttä ja niitä on mahdollista tehdä myös työelämästä käsin</p> <p>Opettajalla on vahva työelämäosaaminen, jota hän hyödyntää ohjauksessa ja opetuksessa</p> <p>Opettaja vahvistaa opiskelijoiden työelämätaitoja sekä jatkuvan oppimisen taitoja</p> <p>Oman alan koulutus, joka mahdollistaa paremman työllistymisen</p>	<p>Keskittymisvaikeudet</p> <p>Tarve käytännönläheiseen opetukseen</p> <p>Halu opiskella vain oppilaitoksen tiloissa</p>
<p>Päämäärin saavuttaminen</p>	<p>Onnistuneisuuden tunne</p> <p>Tavoitteiden saavuttaminen</p> <p>Itsevarmuus ammattialan osaamisesta</p> <p>Tiedon lisäämisen tunne</p>	<p>Tehtävät ovat visuaalisia ja saavutettavia. Ne on jaettu pienempiin osiin ja niissä on tehtävänanto ja palautusaika ja -paikka on merkitty selkeästi.</p> <p>Tehtävät ja materiaalit ovat ajankohtaisia ja työelämälähtöisiä, ja niiden tekeminen tukee oman</p>	<p>Kaikki eivät ole verkko-opinnoissa sinnikkäitä tai halua panostaa verkkokursseihin hyvien tulosten saavuttamiseksi</p> <p>Digitaitojen puutteellisuus</p>

Loppuunsaattamisen ja opinnoissa etenemisen tunne	ammattialan työelämässä tarvittavaa osaamista	
Opiskelun ilo	Mahdollisuus seurata suoritusten etenemistä	
Itsensä kehittäminen	Opettaja hallitsee digitaaliset välineet ja ohjelmat sekä auttaa nopeasti opiskelijaa digitaalisissa verkko-opiskelun haasteissa	
	Mahdollista saada työelämässä tarvittavaa osaamista vastaava tutkinto	
	Mahdollista osallistua koulutukseen eri puolilta Suomea.	

6.1.1 Myönteiset tunteet verkko-opinnoissa

Tässä tutkimuksessa tärkeäksi näkemykseksi osatutkimuksessa I nousi esille, että ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden käsitykset asynkronisista ja synkronisista verkkokursseista eivät eronneet merkittävästi toisistaan. Esimerkiksi opiskelijat haluavat opettajan positiivista ohjausta, kannustusta ja vuorovaikutusta riippumatta siitä, miten tai missä verkko-opintoja toteutetaan. Tämä tulos vahvistui myös osatutkimuksissa II ja III. Kaikissa osatutkimuksissa nousivat hyvin merkittäväksi opiskelun iloa edistäväksi tekijäksi opettajan ohjaus-, palautteenanto ja vuorovaikutustaidot. Opiskelijat tunsivat iloa erityisesti silloin, kun opettaja oli myönteinen, kannustava ja kiinnostunut opetettavasta aiheesta. Merkittävää on, että positiivisuus, ystävällisyys ja onnellisuus välittyvät opiskelijoille riippumatta opiskeluympäristöstä. Erilaisissa verkko-opiskeluympäristöissä opettajien ohjaus ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä, samoin se, miten opettajat käyttävät digitaalisia opiskeluympäristöjä opiskelun tukena (Hadiani ym., 2023; Rahyasih ym., 2023; Upola ym., 2023). Leskisenojan ja Sandbergin, (2019, 21) mukaan nuoren ja opettajan lämmin suhde luo perustan turvalliselle ja välittävälle opiskeluilmapiirille, joka on edellytys oppilaitoksissa viihtymiselle ja laadukkaalle opiskelulle. Lisäksi sillä on suuri vaikutus myös opiskelijan hyvinvointiin. Tämä väitöstutkimus korostaa, että opettajien tulisi edistää opiskelukokemuksen positiivisia tunnetiloja, koska se lisää hyvinvointia. Useat tutkimukset tukevat samaa näkemystä, sillä positiivisessa ilmapiirissä opiskelijat ovat kiinnostuneempia ja halukkaampia tutkimaan uutta tietoa ja sitoutumaan enemmän opiskeluunsa (Seligman, 2011; Leskisenoja & Uusiautti, 2017). Oppimisen myötä opiskelijan minäpystyvyys kasvaa eikä hän pelkää epäonnistumista, joten opiskelu motivoi ja tuottaa iloa (Fox Eades ym., 2013; Fredrickson, 2001; Zheng ym., 2020). Opettajan vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa vaikuttaa merkittävästi myös siihen, pitävätkö opiskelijat verkko-opiskelusta vai eivät (Danchikov ym., 2021).

Opiskelun iloa tuotti myös monipuolinen, positiivinen, motivoiva ja kannustava, suullisesti tai kirjallisesti opettajan kaikille tasapuolisesti antama palaute riippu-

matta siitä, missä opiskeluympäristössä opiskeltiin. Palautteen tuli olla jatkuvaa ja vuorovaikutuksellista. Tulos on samanlainen kuin muissa tutkimuksissa, jotka ovat osoittaneet verkkokoulutuksen palautteen positiivisen vaikutuksen opiskelijoiden oppimistuloksiin, kustannustehokkuuteen, oppimissitoutumisen lisääntymiseen, motivaatioon ja osaamis pohjaisen oppimisen mahdollistamiseen (Hadiani ym., 2023; Hrastinski ym., 2010; Machumu, 2020; Makovec Radovan & Radovan, 2023).

Opettajan antaman palautteen merkitys korostui etenkin asynkronisella kurssilla, koska opiskelijat voivat tehdä tehtäviä ilman vertais- tai opettajavuorovaikutusta. Vastaavaa tulosta, jossa asynkronisella kurssilla opettajan palautteen merkitys korostuisi, on muissa tutkimustuloksissa kovin vähän. Noble & McGrath (2015) toivat esille laadukkaan opettajapalautteen, joka auttaa opiskelijoita kehittymään paremmin itsesäätelyominaisuuksissa, kuten itseohjautumisessa ja itsearvioinnissa. Tässä tutkimuksessa opiskelun iloa tuotti myös se, että opettajan yhteystiedot olivat näkyvillä ja opettaja antoi nopean palautteen riippumatta siitä, missä opiskelu ympäristössä opiskelija oli. Opettaja voi käyttää esimerkiksi hymiöitä palautteessaan ja nopeasti vastaamalla opiskelijoiden kysymyksiin saada aikaan positiivisen vaikutuksen opiskelijoiden kukoistamiseen ja sitoutumiseen koulutuksessa (Devli & O’Shea, 2011). Varsinkin asynkronisilla verkkototeutuksilla nopean palautteen antaminen korostuu, koska opettaja ei ole aina reaaliaikaisesti läsnä. Hrastinski ym. (2010) ovat todenneet palautteen olevan verkko-opiskelussa vähemmän tehokasta, jos se viivästyy. Tutkimuksessani opiskelun iloa tuotti myös se, että henkilökohtainen ohjaus voidaan toteuttaa verkossa opiskelijan henkilökohtaisella ohjausajalla. Hrastinskin ym. (2010) tutkimuksessa opiskelijat arvostivat synkronisissa keskusteluissa erityisesti välitöntä palautetta ja sosiaalista läsnäoloa. Opiskelijat saattavat kokea myös hyödylliseksi saada palautetta verkon välityksellä, jolloin on helpompi esittää kysymyksiä ja saada palautetta suoraan ohjaajalta. Nubanin ja Leen (2022) mielestä ohjaus voisi olla haastavampaa, jos ohjaaja kulkisi ohjaamassa luokassa, jossa muut opiskelijat ovat läsnä.

Luokassa panostetaan usein myönteisten tunteiden syntymiseen, mutta myös verkko-opinnoissa positiivinen tunnelma on yhtä tärkeä (Iamsen ym., 2022; Munandar ym., 2022). Loun ja Xun (2022) mielestä myönteisten tunteiden syntyminen verkkoympäristössä on vakiintumassa, mikä edistää edelleen myönteisten tunteiden merkitystä ja edistää siten myös hyvinvointia. Verkkoympäristössä opiskelijan ja opettajan sekä opiskelijoiden välillä voi olla monenlaisia suhteita. Opettajan, joka aloittaa verkko-ohjaajana, voi olla vaikeaa määritellä opetuksen ja ohjauksen läsnäolon välistä tasapainoa (Richardson ym., 2015). Lou ja Xu (2022) tuovat esille, että verkkoympäristössä voidaan luoda opetuksen ja sosiaalisen läsnäolon positiivisia vuorovaikutus- ja opiskeluyhteisöjä, esimerkiksi sosiaalisen median tai virtuaalisten opiskelu ympäristöjen avulla, jolloin voidaan rakentaa hyviä kommunikaatio- ja opiskelusuhteita opiskelijoiden välille.

6.1.2 Sitoutuminen verkko-opinnoissa

Seligmanin (2011) mukaan PERMA-teorian sitoutuminen korostaa opiskelutoimintaan uppoamista ja sitoutumisen tunnetta. Väitöstutkimuksen tärkeäksi havainnoksi nousi, että kaikki opiskelijat eivät pidä verkko-opiskelusta. Tämän osoittavat osatutkimuksessa I esiin nousseet opiskelijaprofilit, joissa opiskelijat jaettiin kolmeen eri ryhmään sen mukaan, miten he kokivat kukoistavansa verkkokursseilla: 1) verkkokursseilla kukoistavat opiskelijat, 2) erityisesti asynkronisilla verkkokursseilla kukoistavat opiskelijat ja 3) opiskelijat, jotka eivät yleensä kukoista verkkokursseilla. Osa opiskelijoista haluaa opiskella verkkokursseilla, joissa on mukana myös synkronista yhteistoiminnallista oppimista. Osa opiskelijoista haluaa opiskella asynkronisilla verkkokursseilla, koska opiskelu tapahtuu ajasta ja paikasta riippumatta. He eivät kuitenkaan ole sitoutuneita toteuttamaan kirjallisia tehtäviä, kuten ryhmän yksi opiskelijat. Kolmannessa ryhmässä opiskelijat eivät pitäneet opiskelusta verkko-ympäristössä ja motivoituivat harvoin kirjoitustehtävistä.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijat olivat iloisia ja sitoutuivat tehtäviin, kun tehtävät olivat monipuolisia, niitä voi suorittaa omassa tahdissa ja niiden suoritustavat tai itselle sopivat tehtävät voi valita henkilökohtaistamisen ja osaamisperusteisuuden mukaisesti. Muut tutkimukset puoltavat näkemystä, jossa monipuoliset tehtävät tuottavat iloa (Leskisenoja & Uusiautti, 2017) ja auttavat opiskelijoita suorittamaan tehtävät omien vahvuksiensa avulla. Kun opiskelu-ympäristöissä hyödynnettiin itsemääräämisoikeutta, se lisäsi merkittävästi oppimistulosten saavutuksia ja opiskelumotivaatiota (Abdull Mutalib ym., 2022; Toshalis & Nakkula, 2012). Hrastinskin ym. (2010) mukaan on tärkeää ottaa huomioon verkko-opiskelussa kunkin opiskelijan yksilölliset tarpeet eli osaamisperusteisuus, jos osallistumista halutaan tehostaa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että myös reaaliaikaisessa opetuksessa opiskelun iloa tuotti, kun opiskelussa käytettiin opiskelijoille mielenkiintoisia sekä monipuolisia pedagogisia menetelmiä ja vältettiin kirjallisia tehtäviä ja pitkiä luentoja. Opiskelun iloa tuottavat myös pelilliset tehtävät ja tehtävät, joissa hyödynnettiin erilaisia digitaalisia ohjelmia. Nämä tulokset tukevat tutkimusta, jossa opiskelijat tutustuivat digitaalisiin ohjelmiin ja tunsivat itsevarmuutta niiden käyttöön, jolloin heidän minäpystyvyytensä ja sitoutumisensa oppimisprosessiin kasvoi (Lee, 2015). Turnerin ja Thielkingin (2019) tutkimuksessa nousi esille, että opettajan sitoutumisen opettamiseen parantaa oppituntien laatua.

Opiskelun iloa lisäsi myös se, että opiskelija pystyi valitsemaan tehtävien suoritustavan tai omien taitojen ja vahvuuksien mukaiset tehtävät. Tehtävät on pilkottu osiin eivätkä ne saa olla liian vaikeita tai liian helppoja. Liian vaikeat tehtävät saattavat ahdistaa ja liian helpot turhauttaa. Tätä tulosta tukevat myös muut tutkimukset, joissa kurssi sisälsi mielekkäitä, haastavia ja mielenkiintoisia tehtäviä: tällöin tehtävät lisäävät opiskelijoiden kiinnostusta ja sitoutumista oppimisprosessiin (Lee, 2015). Autonomian tunteen on todettu kehittävä ja ylläpitävän sisäistä motivaatiota. Lisäksi kun opiskelija kokee, että hän suoriutuu tehtävistä ja hänellä on tarvittavia

kompetensseja, sen on todettu myös lisäävän opiskelumotivaatiota ja positiivisia tunteita. Holzerin ym. (2021) mukaan sisäinen opiskelumotivaatio vaikuttaa juuri opintoihin sitoutumiseen, joka ennustaa taas opinnoissa pysyvyyttä.

Osatutkimuksessa III tarkasteltiin opiskelun iloa opettajan näkökulmasta. Opettajat toivat esille kolme näkökulmaa: 1) yksilöllisen oppimisen tukeminen, 2) yhteistoiminnallisen oppimisen tukeminen ja 3) jatkuvan oppimisen tukeminen. Yksilöllisessä oppimisessa opettaja tuki opiskelijaa joko luokassa, verkkoympäristössä tai työelämässä tapahtuvassa opiskelussa. Yhteistoiminnallisessa oppimisen tukemisessa tuki tapahtui yhteistoiminnallisen opiskelun ja ryhmätoiminnan aikana, joko verkossa, luokassa tai työelämässä. Jatkuvan oppimisen tukeminen on työelämään tähtäävää ja jopa työelämässä tapahtuvaa ohjaamista. Jatkuva oppiminen mahdollistaa uusien taitojen omaksumisen, joka nousee yhä keskeisemmäksi sekä organisaatioille että yksilöille tulevaisuuden työelämässä. (Lyly-Yrjänäinen ym., 2023.)

Tässä väitöstutkimuksessa havaittiin, että opiskelun iloa syntyi myös, kun opettaja ohjaamisen ja opetuksen aikana kuunteli opiskelijoita ja rakensi opiskelijalle yksilöllisiä opiskelun polkuja. Fredricks ym. (2004) tuovat esille, että opiskelijat ovat sitoutuneita, kun he ovat tarkkaavaisia ja aktiivisesti mukana oppimisprosessin jokaisessa vaiheessa ja tehtävässä. Kun opiskelijat ovat emotionaalisesti sitoutuneita opiskelutoimintaan tai prosessiin, he ovat kiinnostuneita, uteliaita, innostuneita, luottavaisia ja tyytyväisiä opiskelunsa tuloksiin. Kun opiskelijat ovat kognitiivisesti sitoutuneita, he kohtaavat älyllisiä haasteita ja hyödyntävät sekä kriittistä että luovaa ajattelua. (Fredricks ym., 2004.) Opiskelijoiden sitoutumisesta ammatillisessa koulutuksessa on paljon tutkimuksia (Paton ym., 2018), mutta se, kuinka hyvin ammatillisen koulutuksen opettajat näkevät mahdollisuutensa tukea opiskelijoiden sitoutumista, on edelleen vähemmän tiedossa – varsinkin siinä mielessä, miten Seligman määrittelee sitoutumisen.

6.1.3 Ihmissuhteet verkko-opinnoissa

Tämän väitöstutkimuksen tulosten perusteella opiskelun iloa ihmissuhteissa lisää vuorovaikutus opettajan, opiskelijan ja työpaikkaverkoston välillä riippumatta siitä, millaisessa opiskeluympäristössä opiskelemme. Upadyayan ja Salmela-Aron (2013) mukaan myös sosiaalinen ympäristö vaikuttaa merkittävästi opiskelun innostuksen kehittymiseen. Ystävät, opettajat ja kannustava ilmapiiri ovat avainasemassa koulun mielenkiinnon kehittymisessä, mutta myös vanhemmilla on tärkeä rooli. Vuorovaikutus muiden opiskelijoiden kanssa on todettu tärkeäksi ja opiskelua motivoivaksi myös muissa tutkimuksissa (Abdull Mutalib ym., 2022; Devli & O'Shea, 2011; Furrer & Skinner, 2003; Holzer ym., 2021; Pan, 2022). Yhteyksien työpaikkaverkoston välillä on todettu vaikuttavan myös opiskelijoiden koulumenestykseen ja koulumotivaatioon (Furrer & Skinner, 2003). Tutkimuksissa on tullut esille, että opiskelijoiden suhteella vanhempiinsa ja opiskelukavereihinsa on suuri merkitys opiskelun motivaatiossa ja suorituskyvyyssä. Opettajan ja opiskelijan

välisellä suhteella on kuitenkin kaikista suurin merkitys, sillä ne opiskelijat, jotka uskoivat opettajan hyväksyvän heidät ja joilla oli läheinen sekä hyvä suhde opettajaan, pärjäsivät opinnoissa parhaiten. He olivat sitoutuneempia opiskeluun ja tunsivat olonsa itsevarmemmiksi ja motivoituneemmiksi. (Furrer & Skinner, 2003; Martin ym., 2007; Vayre & Vonthron, 2017.) Esimerkiksi ilman opiskelukavereiden hyväksyntää olevat opiskelijat pärjäävät hyvin oppilaitoksessa niin kauan, kun heillä on hyvät välit opettajan kanssa (Furrer & Skinner, 2003). Samoin niillä opiskelijoilla, joiden suhteet huoltajiin ja muihin perheenjäseniin ovat haasteelliset, opettajan vuorovaikutuksellinen suhde korostuu ja sen merkitys kasvaa (Noble & McGrath, 2015). Richardsonin ym. (2015) mukaan uusien opettajien voi olla kuitenkin haasteellista verkko-opetuksessa arvioida, kuinka paljon käytetään aikaa opetuksen ja sosiaaliseen läsnäoloon.

Tässä tutkimuksessa tuli myös ilmi, että opiskelijaa ei tulisi pakottaa vuorovaikutukseen. Kaikki opiskelijat eivät tunne opiskelun iloa verkko-opiskeluympäristöjen vuorovaikutustilanteissa tai tehdessään tehtäviä muiden opiskelijoiden kanssa, tai he eivät esimerkiksi halua pitää kameraa päällä, vaan suorittavat mieluummin opinnot asynkronisesti tai luokkahuoneessa. Tutkimuksissa on tullut esille, että kameroiden käyttäminen ja oman kuvan näkeminen saattavat aiheuttaa opiskelijalle ahdistusta, tai kameroiden ollessa suljettuna tyhjien muiden opiskelijoiden näyttöjen katselu saattaa aiheuttaa opiskelijassa luottamuspulaa (Nubani & Lee, 2022). Tässä väitöstutkimuksessa opiskelun iloa tuotti, että yhteisissä verkkotuokioissa kamera pidetään päällä, mutta opettajat tietävät myös sosiaaliset haasteet kamerasäädössä. Osalle opiskelijoista tässä tutkimuksessa opiskelun iloa tuotti, kun verkkokurssin opiskelijat olivat heille ennestään tuttuja, mikä varmasti helpottaa myös verkossa työskentelyä. Tutkimuksessa iloa tuotti, kun opiskeltiin synkronisesti ja työskenneltiin vertaisryhmissä. Lisäksi merkityksellistä oli, että opettaja tuki vertaisryhmissä työskentelyä opiskeluympäristöstä riippumatta. Kun opiskelijat ovat sosiaalisesti sitoutuneita, he osallistuvat aktiivisesti ja myönteisesti vuorovaikutukseen vertaisten ja opettajansa kanssa. Noblen ja McGrathin (2015) mielestä tämä sitoutuminen ilmenee tehokkaana yhteistyönä ja sosiaalisina taitoina vertaisten kanssa, kuten vuorovaikutuksena, aktiivisena kuunteluna ja neuvottelutaitoina. Tsain ym. (2023) tutkimuksessa vertaisryhmissä työskentelevien opiskelijoiden osaamistaitojen kehittyminen, opiskelun nautinto ja halu oppia olivat huomattavasti parempia kuin ilman vertaisryhmää opiskelleilla. Alzain (2019) tutkimustulokset osoittavat, että yhteistoiminnallisen verkko-opiskelun, joka perustuu sosiaalisten verkostojen rooliin, tukeminen parantaa opiskelijoiden välistä ja opiskelijan sekä opettajan välistä vuorovaikutusta. Sosiaalisten kontaktien ylläpitämisen katsotaan olevan tärkeämpää nuorten kuin aikuisten hyvinvoinnille, sillä sosiaaliset suhteet ovat merkityksellisiä erityisesti nuorten kehitysvaiheen kannalta (Kern ym., 2015).

Vertaisryhmän ei kannata olla kuitenkaan liian suuri, sillä Hrastinskin ym. (2010) tutkimuksessa synkroniseen verkkokeskusteluun osallistuneet opiskelijat

ilmoittivat osallistuvansa keskusteluun aktiivisemmin pienissä ryhmissä. Synkronisissa keskusteluissa opiskelijat eivät kokeneet rajoittuvansa keskustelemaan vain kurssin sisällöstä, mikä saattaa selittää, miksi osallistuminen keskusteluihin oli aktiivisempaa. Osallistuminen keskusteluun oli jopa neljä kertaa aktiivisempaa kuin isommassa ryhmässä, ja opiskelijat kokivat olevansa osa intensiivisempää ja motivoivampaa oppimiskokemusta. Suuri opiskelijamäärä keskustelussa voi johtaa hämmennykseen ja vetäytymiseen tai pinnalliseen osallistumiseen. Opiskelijat voivat esimerkiksi vastata useisiin viesteihin samanaikaisesti chatissä, jolloin on mahdollista tietää, kuka vastaa mitä ja kenelle. Osallistuminen yli 10 hengen ryhmässä koettiin vaikeaksi.

Tässä tutkimuksessa erityisesti opettajan ja opiskelijan välinen yhteistyö koettiin merkitykselliseksi. Opiskelijat kokivat opiskelun iloa, kun opettajaa oli helppo lähestyä, opettajalla oli selkeät vuorovaikutus- ja kuuntelutaidot ja kun opettaja käytti aktiivisia oppimis- ja opetusmenetelmiä. Aktivoivien oppimis- ja opetusmenetelmien käyttäminen ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa lisää oppimista (Makovec Radovan & Radovan, 2023). Toisin sanoen opiskelun iloa edisti se, että opettaja työskenteli opiskelijälähtöisesti ja kiinnitti huomiota eri opiskelijoihin. Tutkimuksissa on todettu, että mitä enemmän opettaja viettää kahdenkeskistä aikaa opiskelijoiden kanssa, sitä enemmän se auttaa kehittämään parempia opiskelijasuhteita ja ymmärtämään opiskelijoita paremmin. Yhdessä vietetty aika paransi myös opiskelijan opiskelutaitoja ja itseluottamusta. (Turner & Thielking, 2019.) Opiskelijoiden tyytyväisyyden ja verkko-opiskelun kannalta ratkaisevan tärkeitä tekijöitä ovat opettajan kyky vaikuttaa, motivoida ja inspiroida, opiskelun helppous käsitteellisen ymmärtämisen kannalta sekä opiskelijoiden laajat mahdollisuudet olla vuorovaikutuksessa ohjaajan kanssa (Devli & O’Shea, 2011; Verma ym., 2021). Aktivoivien oppimis- ja opetusmenetelmien aikana opettaja voi helposti käyttää kehon kieltä ja ilmeitä auttaakseen opiskelijoita ymmärtämään sisältöä tehokkaammin (Abdull Mutalib ym., 2022).

Cox ja Prestridge (2020) pitävät opiskelijälähtöistä pedagogiikkaa ammatillisen koulutuksen parhaana käytäntönä verkkoympäristössä. Smith ym. (2022) huomauttavat, että sosiokonstruktivistisen mallin mukaan opettajilla on tärkeä rooli oppilaiden dialogin aktivoimisessa synkronisessa verkko-opiskelussa. Opiskelijat voivat haluta opiskella mieluummin synkronisesti, koska heidän käsityksensä mukaan se auttaa kehittämään opiskelijoiden ja ohjaajien välistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Yksi suurimmista syistä tyytymättömyyteen verkkokursseilla on opettajien ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen puute (Abdull Mutalib ym., 2022; Danchikov ym., 2021; Heuberger & Clark, 2019).

Tämän tutkimusten tulosten perusteella opiskelun iloa tuetaan myös opettajan aktiivisella suhteella oman ammattialansa toimijoiden kanssa ja sillä, että hänellä on ajankohtaiset työelämätaidot ja hän on selvästi kiinnostunut omasta ammattialastaan ja opetettavasta asiasta. Opettajien panostukset luokkahuoneen ilmapiiriin

näyttävät olevan tärkeitä opiskelijoille, kuten aikaisemmatkin tutkimukset ovat osoittaneet (esim. Devli & O’Shea, 2011). Tulokset osoittavat, että kiinnostusta ja innostusta ilmaiseva opettaja voi lisätä oppilaiden positiivisia tunteita, suorituksia ja motivaatiota (Hartikainen ym., 2022; Keller ym., 2013).

6.1.4 Merkityksellisyys verkko-opinnoissa

Seligmanin (2011) mielestä opiskelijoiden hyvinvointi lisääntyy, kun he ovat motivoituneita löytämään oman elämänsä merkityksellisyyden. Tässä tutkimuksessa merkityksellisyyttä ja opiskelun iloa tuotti, kun opiskelija oli itse mukana suunnittelemassa opintojaan omaan elämäntilanteeseen sopivaksi. Hän voi itse laatia oman opiskelun etenemisen aikataulun ja opiskella halutessaan ajasta ja paikasta riippumatta. Kun opiskelija pääsee itse suunnittelemaan opintojaan ja kokemaan autonomisuuden tunnetta, on sen todettu lisäävän positiivisia tunteita ja sitoutumista opiskeluun (Holzer ym., 2021). Tärkeää on ottaa huomioon kunkin opiskelijan yksilölliset tarpeet, jos osallistumista verkko-opintoihin halutaan tehostaa (Hrastinski ym., 2010). Smith ja Yasukawa (2017) tuovat esille, että ammatillisessa koulutuksessa opettajat voivat lisätä merkityksellisyyttä tarjoamalla opiskelijoille myönteisiä oppimiskokemuksia ja tukemalla opiskelijoiden positiivisia näkemyksiä itsestään opiskelijoina ja oppijoina. Opiskelijat haluavat opettajalta tukea myös asynkronisissa verkko-opinnoissa. Tätä tulosta tukevat myös muut tutkimukset (Bączek ym., 2021; Zembylas, 2008).

Tähän tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista kaikki eivät kuitenkaan olleet motivoituneita suorittamaan verkko-opintoja kotona ja joidenkin opiskelijoiden oli vaikea keskittyä kotona opiskeluun. Opiskelijoiden käsitys kotona opiskelun haastavuudesta tukee myös muiden tutkimusten tulosta (Abdull Mutalib ym., 2022). Luokkaopetuksessa kasvokkain voidaan paremmin tukea myös itsenäistymistä eri oppimis- ja ohjausjärjestelyillä (Holzer ym., 2021). Opiskelijoiden voi olla mahdollista myös sitoutua luokahuoneessa oleviin opiskelijatovereihin, mikä vaikuttaa opiskelun mielekkyyteen (Furrer & Skinner, 2003). Opiskelijat saattavat kokea, että etäopiskelu on alttiina erilaisille ulkoisille tekijöille, joilla voi olla vaikutusta opiskeluun. Luokassa lähiopetuksessa opiskeluympäristön koetaan olevan ennakoiva, ja siellä olevat ihmiset noudattavat tiettyä toimintatapaa, jolloin tuen saaminen opettajalta on luontevaa. (Upola ym., 2023.) Bączekin ym. (2021) tutkimuksen mukaan verkko-opiskelua pidettiin taitojen ja sosiaalisten kykyjen osalta vähemmän tehokkaana kuin kasvokkain tapahtuvaa opiskelua. Hyvinvointiin vaikuttaa yksin verkossa opiskelu: ilman vertaisten ja opettajien tukea se saattaa psyykkisten haasteiden lisäksi lisätä myös fyysisiä ongelmia (silmien rasitus, huimaus ja päänsärky, unettomuus jne.). Lisäksi naisten on todettu kärsivän miehiä todennäköisemmin opiskelussa fyysisistä ja henkisistä terveysongelmista. Tämän vuoksi myös oppimistulosten on todettu heikkenevän. Lisäämällä vuorovaikutusta ja vertaistoimintaa voidaan parantaa opiskelijan opiskelua. (Li & Che, 2022.)

Merkityksellistä tässä tutkimuksessa mukana olleille opiskelijoille oli, että tehtävät olivat käytännönläheisiä ja tukivat työelämälähtöisyyttä ja niitä voi tehdä jopa työelämästä käsin. Opiskelun iloa lisäsi, kun kurssista näkyi, että opettaja oli panostanut tehtäviin, ja kun tehtävät ja muu kurssimateriaali oli päivitetty ajantasaiseksi. Opettajalla oli vahva työelämäosaaminen, jota hän hyödynsi ohjauksessa ja opetuksessa ja myös vahvisti opiskelijoiden työelämä- ja jatkuvan opiskelun taitoja. Opiskelijat olivat iloisia saadessaan oman alansa koulutusta, joka mahdollistaisi paremman työllistymisen. Danchikov ym. (2021) huomauttavat, että opettajan pätevyyden puute voi olla tärkein syy verkkotuntien tehokkuuden heikkenemiseen. Coxin ja Prestridgen (2020) mukaan ammatillisen koulutuksen verkko-opettajille suunnatussa tutkimuksessa opettajien tehtävät tähtäsivät ammattialakohtaisten taitojen välittämiseen opiskelijoille, ja vahvan aineellisen tiedon ylläpitäminen todettiin opettajille tärkeäksi. Käytäntö oli kuitenkin jatkuvasti opettajakeskeisempi kuin mitä opettajat itse pitivät ihanteellisena. Verkko-opintojen olisi hyvä olla mahdollisimman monipuolista ja työelämälähtöistä, jotta se voi tarjota opiskelijoille mahdollisuuden ohjata oppimistaan valitsemiensa arvojen pohjalta (Lou & Xu, 2022). Alkış ja Temizel (2018) pitävät opiskelijalle annettavan tehtävän arvon merkittävänä opiskelujen menestyksen ennustajana sitä, onko opiskelijoiden käsitysten mukaan kurssin sisältö kiinnostava, tärkeä ja hyödyllinen. Kun opiskelijoille annetaan tehtävän arvo verkko-opintojensa alussa, he pysyvät sitoutuneina opiskeluun koko opintojensa ajan (Lee, 2015).

6.1.5 Päämäärien saavuttaminen verkko-opinnoissa

Saavuttaminen hyvinvoinnin elementtinä voidaan nähdä haluna työskennellä tavoitteiden eteen ja pyrkiä saavuttamaan ne. Seligmanin (2011) mukaan tämä tarkoittaa, että on motivaatiota ja itsetehokkuutta saavuttaa se, mitä on tarkoitettu. Tutkimuksessani opiskelijat kokivat päämäärien saavuttamista ja opiskelun iloa erilaisissa opiskeluympäristöissä. Samankaltaisista tuloksista on viitteitä myös muissa tutkimuksissa (Pohrel & Chhetri, 2021). Osatutkimuksessa II esille nousivat opiskeluympäristöön pohjautuvat kategoriat: käytännönläheinen oppiminen digitaalisia ohjelmia hyödyntäen, itsenäinen oppiminen verkossa, yhteisöllinen oppiminen verkossa ja työelämälähtöinen oppiminen verkko-opiskelua hyödyntäen. Käytännönläheisessä oppimisessä digitaalisia ohjelmia hyödyntäen -kategoriassa opiskelijoille opiskelun iloa tuottivat luokassa opiskelu ja käytännönläheinen työskentely. Itsenäinen oppiminen verkossa näkyi opiskelun ilona suorittaa opiskelua ajasta ja paikasta riippumatta sekä itsenäisenä tavoitteiden saavuttamisena. Opiskelun iloa tuotti myös yhteisöllinen oppiminen verkossa, jolloin opiskelu oli vahvasti sidottu vertaisoppimiseen. Tätä tukeakseen opettajalla tuli olla ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä edistäviä taitoja. Työelämälähtöisessä oppimisessä verkko-opiskelua hyödyntäen -kategoriassa opiskelun iloa tuottivat yhteisöllinen opiskelu verkossa ja työelämälähtöinen työskentely.

Väitöstutkimuksessani päämäärän saavuttamiseen liittyvää opiskelun iloa lisäävät tehtävät, jotka oli jaettu pienempiin osiin, joissa oli merkitty tehtävänanto, palautusaika ja -paikka selkeästi ja jotka olivat visuaalisia ja saavutettavia. Opiskelumateriaalien visuaalisuudella saadaan opiskelusta mielenkiintoista, ja mielenkiintoinen opiskelu saa opiskelijat innostumaan oppimisesta (Katona ym., 2023). Selkeä palautusaika ja -paikka saavat Hendryn ym. (2006) mukaan opiskelijat reagoimaan myönteisemmin, jolloin heillä on selkeä suunta opinnoissaan, mikä toimii motivaatiotekijänä. Tässä tutkimuksessa osa opiskelijoista oli myös halukas asettamaan selkeän aikataulun ja määräajat tehtävien palauttamiselle. Väitöstutkimuksessa opiskelijat kokivat iloa, kun saivat suoritettua haastavan tehtävän. Merkittävää oli, että opiskelijat kokivat opiskelun iloa myös silloin, kun tehtävät ja materiaalit olivat ajankohtaisia, työelämälähtöisiä ja niiden tekeminen tuki oman ammattialan työelämässä tarvittavaa osaamista ja kun opiskelijan oli mahdollista seurata suoritusten etenemistä. Tehtävissä huomioitiin myös jatko-opintojen mahdollisuus. Opettajien käsitysten mukaan opiskelun iloa tuotti se, että opiskelijat voivat osallistua koulutukseen verkossa eri puolilta Suomea ja että työelämän ja opintojen yhdistämiseen sai ohjausta. Ohjausta tapahtui myös työpaikalla. Työympäristössä ohjausta saa myös toisilta työntekijöiltä ja palautetta myös työelämässä toimimisesta. Palautekeskustelu voidaan järjestää helposti verkossa. Opettajan työelämälähtöisellä ajattelulla on suuri merkitys, sillä opettaja voi tukea opiskelijoiden kykyä suorittaa tehtävänsä ja kokea onnistumisia myös verkko-opiskeluympäristöissä (Uusiautti ym., 2017). Lisäksi työelämälähtöiset koulutukset voivat lisätä opiskelijan arvostusta kurssia kohtaan, mikä puolestaan voi auttaa opiskelijoita suorittamaan verkkokurssin loppuun sakka (Lee, 2015). On tärkeää, että työelämälähtöiset ja opiskelijalle mielenkiintoiset tehtävät edistävät päämäärien saavuttamista ja tätä kautta lisäävät energistä käyttäytymistä, kuten ponnistelua, sinnikkyyttä ja osallistumista (Furrer & Skinner, 2003). Furrerin ja Skinnerin (2003) mielestä tällainen työelämälähtöisen suhteen luominen voi edistää positiivisia tunteita, kuten kiinnostusta ja innostusta, sekä vähentää negatiivisia tunteita, kuten ahdistusta ja tylsyyttä. Toisaalta jotkut opiskelijoista saattavat olla myös huolissaan siitä, että käytännön koulutuksen puuttuminen verkko-opintojen aikana saattaa johtaa heidän työnsaantimahdollisuuksiensa heikentymiseen tulevaisuudessa (Ramos-Morcillo ym., 2020).

Päämäärien saavuttamista ja opiskelun iloa tuki, kun opettaja hallitsi digitaaliset välineet ja ohjelmat sekä auttoi opiskelijaa teknisissä verkko-opiskelun haasteissa ja apua oli saatavissa nopeasti, kun sitä tarvittiin. Paanasen ym. (2023, 40) mukaan sekä opiskelijat että opettajat tarvitsevat ammatillisessa koulutuksessa perusdigitaalitojen vahvistamista ja syventämistä. Opettajat tarvitsevat digitaalisia ongelmanratkaisutaitoja, ja heidän tulee osata käyttää teknologiaa tehokkaasti ja valjastaa se fasilitoinnin avulla opiskelun saavuttamiseksi. Tutkimusten mukaan opettajien on pysyttävä ajan tasalla, jotta Internetiä, tekoälyä ja digitaalista teknologiaa voidaan käyttää ohjauksellisessa ja kriittisessä lähestymistavassa (Amhag ym., 2019; Nubani

& Lee, 2022; Phan & Dang, 2017; Vilppola ym., 2022). Opettajien tulee varmistaa, että verkko-opiskeluympäristöön tulevilla opiskelijoilla on riittävät digitaidot selviytyäkseen verkko-opinnoissa (Abdull Mutalib ym., 2022; Phan & Dang, 2017). Myös opiskelijat voivat olla huolissaan, riittääkö heidän kykynsä verkko-opiskeluun (Abdull Mutalib ym., 2022).

van der Spoel ym. (2020) korostavat opettajien halua tukea digitaalisia taitoja, ohjata, antaa palautetta sekä käyttää aktiivista ja yhteistoiminnallista oppimista. Teknologian käyttö opetuksessa lisää tehokkuutta ja voi johtaa yksilöllisempään koulutukseen ja opiskelijoiden motivaation kasvuun, mutta vain, jos opiskelijat voivat hyödyntää verkko-opiskeluympäristöjä (Gustiani, 2020; Phan & Dang, 2017). Kaikki opettajat eivät kuitenkaan koe olevansa taitavia tai edes halukkaita käyttämään digitaalisia ohjelmia (Phan & Dang, 2017). van der Spoel ym., (2020) tutkimuksessa tuli esille, että opettajat voivat pelätä, etteivät he tai heidän kollegansa ole tarpeeksi taitavia opettamaan verkossa Phanin ja Dangiin (2017) mukaan verkko-opintojen parhaita käytäntöjä ovat pedagoginen suunnittelu, opettaja-opiskelija-kommunikaatio ja vuorovaikutus, opiskelijoiden oppimistyylien monimuotoisuuden kunnioittaminen sekä kollegiaalinen ja yksilöllinen toiminta.

6.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset ja tutkijan positio

Tämä väitöstutkimus on toteutettu mixed methods- eli monimenetelmällisenä tutkimuksena, joka on metodologinen lähestymistapa ja sisältää sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen tiedon systemaattisen keräämisen, analysoinnin ja yhdistämisen (Stadnick ym., 2021). Väitöstutkimukseni sisälsi kolme osatutkimusta ja edusti perättäistä selittävää tutkimusasetelmaa (Borrego ym., 2009). Tavoitteenani oli kolmen osatutkimuksen avulla laatia kattavampi käsitys siitä, minkälaisena opiskelun ilo näyttäytyy ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa. Tässä luvussa tarkastelen monimenetelmätutkimuksen eettisiä kysymyksiä sekä pohdin asioita myös tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) asettamien hyvän tieteen käytäntöjen näkökulmasta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 2023). Vilkanja Mankin (2024) mukaan monimenetelmätutkimuksessa tutkija joutuu tekemään lukuisia tutkimuseettikkään kohdentuvia, eettisiä ja moraalisia näkökulmia sisältäviä sekä paikoin vaikeiltakin tuntuvia päätöksiä. Olen pyrkinyt tuomaan esille havainnollisesti, läpinäkyvästi ja avoimesti, miten olen käyttänyt tutkimusten eri vaiheissa tutkimuseettistä harkintaa (Mustajoki & Mustajoki, 2020, 79).

Ennen tutkimuksen aineistonkeruun toteuttamista tutustuin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeistuksiin. Pohdin ennakkoon monimenetelmällisen tutkimuksen eettisiä näkemyksiä ja sitä, miten niihin tulee reagoida tutkimuksen eri vaiheissa, että tutkimus on läpinäkyvä ja se voidaan tarvittaessa toistaa. Vilkan ja Mankin (2024) mukaan monimenetelmällisen tutkimuksen haasteena on, että jo

pelkästään yhden tutkimuksen tekeminen on eettisesti haastavaa, mutta monimenetelmätutkimuksessa tutkimuksia on useita ja kaikki ovat erilaisia. Tämä voi johtaa monenlaisiin tulkintamahdollisuuksiin, jolloin tutkijan oma positio voi vahvistua. Tätä haastetta pyrin välttämään toteuttamalla tutkimuksen yksi kerrallaan. Kun osatutkimuksen I tulokset alkoivat hahmottua, muutin osatutkimuksen III tutkimuskysymyksiä alkuperäisestä suunnitelmasta. Tällä toivoin saavani myös vastauksia niihin kysymyksiin, joita osatutkimuksessa I nousi esille, esimerkiksi opiskelijaprofiilit ja niiden merkitys verkko-opinnoissa. Vilkan ja Mankin (2024) mukaan moni eettinen kysymys saattaa nousta esille vasta monimenetelmäkysymyksen ollessa jo käynnissä, mikä lisää tutkijan vaatimuksia tutkimuseettiseen valvotuneisuuteen.

Toteutin ensimmäisen osatutkimuksen lomaketutkimuksena. Webropol-kyselyn alussa selvitettiin vastaajalle, että vastaamalla tutkimukseen he antavat suostumuksensa tutkimuksen toteuttamiseen. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, ja se toteutettiin anonyymisti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 8). Lomakkeen linkki toimitettiin opiskelijoille koulutuksen järjestäjän sähköpostin kautta, jolloin tutkijana en kerännyt sähköpostilistoja tai vastaajien nimiä. Pyysin kaikilta koulutuksen järjestäjiltä asianmukaiset tutkimusluvut ennakkoon (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Suostumuksen saaminen verkossa passiivisilla tiedonkeruumenetelmillä on kuitenkin haastavaa, koska kaikkiin opiskelijoihin ei välttämättä saatu yhteyttä ajoissa ja kaikki eivät ehkä käy lukemassa aktiivisesti koulun sähköpostia (Kanuka & Anderson, 2007; Roberts, 2015). Sähköposti lähetettiin kahteen kertaan takaamaan mahdollisimman monen opiskelijan osallistumisen. Kaksi muistutusta oli riittävä, ettei viestien määrä mene liian häiritseväksi. (Roberts, 2015.)

Tässä tutkimuksessa kerättiin myös opiskelijoiden sähköpostiosoitteet niiltä, jotka halusivat vapaaehtoisesti osallistua osatutkimuksen II haastatteluun. Osoitetietoja on käsitelty luottamuksellisesti, ja ne ovat vain tutkijan tiedossa. Haastateltavista 32 antoi suostumuksen haastatteluun, mutta vain kahdeksan päätyi lopulliseen haastatteluun saakka. Suurin osa opiskelijoista ei vastannut haastattelupyyntöihin. On yleistä, että kaikki eivät ole valmiina paljastamaan tietoja henkilöllisyydestään, mutta tutkijana minun on myös vaikea arvioida, ovatko annetut yhteystiedot todellisia (Roberts, 2015). Tutkimukseni sisälsi sekä kvantitatiivista että laadullista tutkimusta, johon sama opiskelija voi osallistua. Opiskelijan mahdollisuus osallistua useampaan tutkimukseen on juuri monimenetelmätutkimuksen vahvuus. Useasta vaiheesta koostuva tutkimus saattaa olla kuitenkin tutkittavalle vaikea ymmärtää. (Vilka & Mankki, 2024).

Osatutkimuksen II ja III haastateltavat opiskelijat ja opettajat osallistuivat haastatteluun vapaaehtoisesti. Ennen laadullisen tutkimuksen tekemistä verkko-yhteisöissä tutkijoilla on eettinen velvollisuus tunnistaa ja punnita ehdotetun tutkimuksen mahdolliset riskit ja hyödyt (Roberts, 2015). Suunnittelin tutkimusten toteutuksen huolella näitä riskejä välttääkseni. Lähetin etukäteen haastateltaville kysymysten aiheet, jotta he voisivat jo etukäteen miettiä, mitä haluavat tuoda esille.

Sähköpostiosoitteet säilyivät vain tutkijan tiedossa ja salasanojen takana. Ne on poistettu tiedostona, kun tutkimus valmistui.

Olen suojannut aineistot analysointivaiheessa, jolloin henkilöitä ei voida tunnistaa aineistosta (Stadnick ym., 2021; Vilkkä & Mankki, 2024). Poistin kaikista julkaistavista materiaaleista henkilötiedot tai niihin viittaavat, jolloin tutkimukseen osallistujaa on mahdoton tunnistaa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 12). Hirsjärvi ja Hurme (2015, 189) pohtivat haastattelun eettistä näkökulmaa: miten syvällisesti ja kriittisesti haastattelut voidaan analysoida ja voiko haastateltava sanoa, miten hänen lauseitaan on tulkittu. Tutkijana minun eettinen velvollisuuteni on kuitenkin esittää tietoa, joka on niin varmaa ja todennettua kuin mahdollista. Laadukkaan tiedon saaminen on olennainen osa eettisesti puolustettavaa tutkimusta (Roberts, 2015).

Olen itse toiminut verkko-opiskelun pedagogisena asiantuntijana useita vuosia. Työnkuvaani kuuluu opettajien koulutus ja opettajien täydennyskoulutus. Koen, että oma digipedagoginen osaamiseni on vahva. Haastatteluissa olen pyrkinyt noudattamaan tutkijan ja tutkittavan keskinäisen vuorovaikutuksen eettisiä perusteita (Preissle ym., 2016). Verkko-opiskelun pedagogisena asiantuntijana ja tutkijana olen tutkimuksen tärkein tekijä, sillä aineiston keruu ja analyysi perustuvat noudattamaani rehellisyyteen ja vilpittömyyteeni. Olen tietoinen roolistani ja sen vaikutuksesta tutkimukseen. Tämä asettaa tiukat kriteerit tutkimuksen metodologisille valinnoille ja eettiselle tarkastelulle (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tulosten analysoinnissa ei ole esiintynyt ristiriitaisia tuloksia eri osatutkimusten välillä, jolloin ei ole syntynyt tilanteita, jossa minun olisi pitänyt mahdollisesti käyttää omaa asiantuntijuuttani. Toki vahva asiantuntijuus auttaa ymmärtämään, mistä tutkittavassa ilmiössä on kyse, ja se on käsittääkseni myös yksi tämän tutkimuksen vahvuuksista. Tavoitteenani on tässä väitöstutkimuksessa kirjoittaa tekstiä, jonka minä kirjoittajana ja lukija ymmärrämme samalla tavalla (Mustajoki & Mustajoki, 2020, 73).

6.3 Luotettavuustarkastelu

Myönteisten tunteiden tutkimus on saanut kritiikkiä esimerkiksi mittaamisen vaikeudesta ja toistettavuuden haasteista (van Zyl, ym., 2023). Wongin ja Royn (2018) mielestä myönteisiä tunteita tutkiessa sama mittari saattaa tuottaa erilaisia rakenteita eri tutkimuksissa, jolloin ne eivät ole kovin luotettavia. Lisätäkseen tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt tutkimuksessani mahdollisimman avoimeen raportointiin muun muassa luvussa 4.3 aineiston analyysi. Tässä luvussa tarkastelen luotettavuutta koko monimenetelmällisen tutkimuksen näkökulmasta ja aloitan osatutkimuksen I survey-tutkimukseen kuuluvien menetelmien luotettavuuden tarkastelulla. Tämän jälkeen kuvaan osatutkimusten II ja III luotettavuutta fenomenografisen menetelmän mukaisesti, josta etenen monimenetelmätutkimuksen luotettavuuteen.

6.3.1 Survey-tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Osatutkimuksessa I käytettiin kvantitatiivista survey-kyselylomakemenetelmää. Lomaketutkimuksessa tutkittavien otoksen koko on yksi arvioinnin aihe. Tässä osatutkimuksessa validiteettia parannettiin käyttämällä asianmukaisia metodologisia menetelmiä korkealaatuisen ja johdonmukaisen tiedon saamiseksi. Tutkimuksen pohjana käytin PERMA-teoriaa ja hyödynsin oman alani osaamista kyselylomakkeen laatimisessa. Tutkijan ääneni raportoinnissa on väistämätöntä, mutta olen pyrkinyt reflektiivisuuteen koko tutkimusprosessin ja tulosten raportoinnin aikana (Sin, 2010).

Olen kuvannut tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman tarkasti sekä sen, kuinka analyysi eteni ja miten se tehtiin. Tutkimuksessa erityisesti huomioin laatukriteereinä suunnitteluun ja mittaamiseen liittyvät laatukriteerit (Collins, 2015). Analyysin kuvaukseen liitin myös kaavioita, jotta lukijan on helpompaa seurata ja arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Muuttujien luotettavuutta testasin reliabilitteettitestillä (Taherdoost, 2019.) Tutkimusaineisto testattiin varianssianalyysillä ja ANOVA-testillä, joilla mitattiin, onko vastausten välillä tilastollisesti merkitsevä eroa (Allen ym., 2008, 51; Vehkalahti, 2014, 138). Lisäksi muuttujaa ja taustamuuttujaa tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla ja ristiintaulukoinnissa testattiin luotettavuutta vielä Khiin neliö -testillä (Allen ym., 2008, 52; Vehkalahti, 2014, 313). Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että en hylännyt yhtään kysymystä, vaan päätin tutkimusaineiston testien valossa pitää kaikki kysymykset mukana tutkimuksen tuloksissa.

Kyselyyn vastasi yksinkertaisella satunnaisotannalla 363 opiskelijaa, mikä on pieni otos kaikista Suomen ammatillisista opiskelijoista (Preissle ym., 2016). Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden kokonaismäärää on vaikea kuitenkaan määrittää tarkasti, koska määrä vaihtelee. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen mukaan tammikuussa 2024 ammatillisen koulutuksen netto-opiskelijamäärä on 180 000 opiskelijaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024). Opiskelijat valikoituivat mukaan yksinkertaisella satunnaisotannalla eri puolilta Suomea, ja lisäksi he edustivat eri ammattialoja, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Uskon, että maantieteellinen sijoittuminen saattaisi vääristää tuloksia, jos tutkittavat olisivat vain tietyiltä paikkakunnalta tai kaupungista. Tarkoitus oli saada mukaan myös eri-ikäisiä opiskelijoita. Kaikki opiskelijat olivat yli 15-vuotiaita, jolloin erillistä tutkimuslupaa vanhemmilta ei tarvittu (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 16). Survey-tutkimukseen on haastava saada vastaajia, mutta arvioin kyselytutkimuksen otoksen kuitenkin riittäväksi, sillä Heikkilä (2014) määrittelee tiedon raja-arvoksi 200–300 vastaajaa, kun pyritään vertailemaan eri ryhmiä. Pidin 363 vastaajien joukkoa riittävänä johtopäätösten tekemisessä, jotta tulosten avulla voimme tutkia opiskelijoiden kokemusta opiskelun ilosta verkko-opinnoissa.

Koska kysely toteutettiin verkossa ilman tutkijan valvontaa, en voi olla varma, ovatko vastaajat täyttäneet kyselyn itse, ymmärsivätkö he kysymykset tai kuinka

totuudenmukaisesti opiskelijat ovat vastanneet. Opiskelijat ovat voineet ajautua tilanteeseen, jossa kysymykseen vastaus on aiheuttanut tyydytyksen ilmiön, jolloin vastaajat ovat antaneet positiivisempia vastauksia kuin heidän todelliset mielipiteensä tai kokemuksensa olisivat (Valli, 2015; Vannette & Krosnick, 2013). Vastaajat tiesivät vastaavansa kysymyksiin anonyymisti, ja vastaaminen oli vapaaehtoista. Tällä pyrin vähentämään muun muassa miellyttämisen ilmiötä, jossa vastaaja saattaa muokata vastauksiaan sosiaalisesti hyväksyttävämpään suuntaan, jotta heidät nähdään positiivisemmassa valossa (Taherdoost, 2019).

Tämä osatutkimus sisälsi 52 käänteistä kysymystä, mikä on määrältään runsas. Käytin omaa digipedagogista substanssiosaamistani kysymysten laatimisessa. Kysymykset olivat järjestyksessä niin, että ensin tulivat asynkronista verkko-opiskelua koskevat kysymykset ja lopuksi synkronista verkko-opiskelua koskevat kysymykset. Vastaajat olivat kuitenkin vastanneet kaikkiin kysymyksiin loogisesti. Tätä edesauttoi varmasti se, että testasin kyselylomakkeen saman ikäluokan testivastaajilla. Samalla huomasin, että opiskelijat täyttävät lomakkeen usein mobiilisti, joten muotoilin lomakkeen kysymykset helposti ymmärrettäväksi ja lomakkeen myös älylaitteisiin sopivaksi.

Halusin toteuttaa osallistujien valinnan niin, että se kattaa mahdollisimman paljon koko Suomen aluetta. Tämän vuoksi jaoin maan viiteen eri alueeseen ja arvoin jokaisesta alueesta yhden koulutuksen järjestäjän osallistumaan tutkimukseen. Vaikka tutkimuksen otos kattoi eri-ikäisiä, erisukupuolta olevia ja eri alueita edustavia ammatillisen koulutuksen opiskelijoita Suomessa, tutkimus ei paljastanut, kuinka paljon tai laajasti opiskelijat olivat opiskelleet synkronisia tai asynkronisia verkkototeutuksia. Tutkimus on toteutettu COVID-19-pandemian aikana, minkä vuoksi oletin, että opiskelijoilla on kokemusta verkko-opinnoista. Tutkimusta ei kuitenkaan voida toistaa samanlaisena. Jos tutkimus toistetaan, on huomioitava, että opetuskäytännöt voivat vaihdella huomattavasti eri ammatillisissa oppilaitoksissa ja jopa ammatillisen koulutuksen koulutusalojen välillä (Koramo ym., 2018). Tutkimuksessa käytettiin pohjana PERMA-teoriaa, joka väistämättä ohjaa huomion tiettyihin hyvinvoinnin puoliin. Toinen teoreettinen perusta antaisi todennäköisesti erilaisia tuloksia.

6.3.2 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Osatutkimuksissa II ja III noudatin Sinin (2010) ohjeita luotettavuuden arvioinnissa. Tämän kaltaisissa kvalitatiivisissa tutkimuksissa tutkijoiden ääni raportoinnissa on väistämätöntä, mutta osatutkimuksissa II ja III pyrin refleksiivisyyteen koko tutkimusprosessin ajan, myös tulosten raportoinnissa (Hirsjärvi & Hurme, 2022; Sin, 2010). Näissä osatutkimuksissa kuvasin mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheet, haastattelut, analyysin etenemisen ja analyysimenetelmät. Käytin laatukriteereinä uskottavuutta, aitoutta ja perusteellisuutta (Collins, 2015). Analyysin kuvaukseen on liitetty myös tieto-otteita eli suoria lainauksia tutkimus-

aineistosta, jotta lukuja voidaan seurata ja tutkimuksen luotettavuutta arvioida (Alasuutari, 2015).

Osatutkimus II toi tukea osatutkimuksen I tuloksille, ja pystyin syvällisemmin saamaan vastuksia sekä perusteluja vastauksille (Aalto & Puusa, 2020, 169). Osatutkimus III:n otannalla oli tarkoitus tarkastella kontekstia yksityiskohtaisesti, jolloin tavoitteena oli kuvata tilannetta riittävän syvälle (Borrego ym., 2009). Fenomenografinen tutkimus sopii tutkimusmenetelmänä osatutkimuksiin II ja III, joissa tutkitaan opiskelijoiden erilaisia käsityksiä opiskelun ilosta. Fenomenografia tunnetaan parhaiten havainnointiin ja kokemuksiin perustuvana empiirisenä tutkimusmenetelmänä erilaisten kasvatusilmiöiden, kuten opiskelun ja opetuksen, tutkimisessa (Åkerlind, 2008). Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opiskelijat ymmärtävät tai kokevat ilmiöitä ja käsitteitä (Kettunen & Tynjälä, 2022). Fenomenografisen tutkimuksen painopiste on laajentunut käsitysten kuvaamisen lisäksi kuvaamaan, miten ilmiön ymmärtäminen vaihtelee ja miten tämä vaihtelu rakentuu. Fenomenografia tarkastelee laadullisesti erilaisia käsitysten tapoja ja pyrkii kuvaamaan ihmisten kokemuksia. (Marton, 1981; Paloniemi & Huusko, 2016.) Lisäksi menetelmää on käytetty myös opetuksen suunnittelupäätöksissä, kun halutaan ymmärtää opiskelijoiden kokemuksia (Åkerlind, 2008).

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston koko on yleensä pieni ja rajattu. Osallistujia on tyypillisesti korkeintaan muutamia kymmeniä. (Marton & Booth, 1997.) Osatutkimuksessa II haastattelin kahdeksaa opiskelijaa ja osatutkimuksessa III 20 opettajaa, joilla oli mittava kokemus verkossa työskentelystä. Aineiston riittävyttä osatutkimuksessa II lisäsin vielä osatutkimuksen I kolmella avoimella kysymyksellä.

Osatutkimukset II ja III sisälsivät koko Suomen kattavan aineiston ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ja opettajien tiedoista. Fenomenografiset haastattelut ovat tyypillisesti puolistrukturoituja, ja ne sisältävät useita ennalta määrättyjä kysymyksiä, jotka on suunniteltu ohjaamaan haastateltavien keskittymistä kohdeilmiöön (Kettunen & Tynjälä, 2018). Opettajalle ja opiskelijoille esitin eri kysymykset, mutta validiteettia lisäsi, että samalle tutkimusjoukolla kysymykset olivat samat (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastattelussa pyrin myös varmistamaan, että haastateltava ymmärtää kysymykset, ja näin varmistamaan myös, että tutkimuksen tulokset ovat ekologisesti valideja eli heijastavat todellisia tilanteita (Lášticová ym., 2021). Haastatteluihin osallistui eri sukupuolten edustajia, niin nuoria kuin vanhempiakin opiskelijoita. Haastateltavien opettajien määrä oli mielestäni riittävä, ja lopetin uusien haastattelujen toteuttamisen, kun samat asiat alkoivat nousta esille, eikä enää uutta oleellista sisältöä tullut esiin. (Eskola & Suoranta, 1998.) Ohjasin haastateltavia ennen haastattelua sulkemaan puhelimensa ja hakeutumaan rauhalliseen tilaan, jossa kamera voi olla päällä koko haastattelun ajan. Koen, että kamera on tärkeässä roolissa luottamussuhteen luomisessa. Tärkeää on kuitenkin säilyttää haastateltavan anonymiteetti. Kerroin haastatteluun osallistuville, miten haastatte-

lun nauhoitukset puretaan puheeksi ja mitä puheelle tapahtuu. Nauhoja säilytetään tiedostona, jonne vain haastattelijalla on pääsy. Haastatteluista tehdyt referaatit ja litteroinnit koskevat vain haastattelua eli tutkittavaa itseään (Vilka, 2021, 43).

Osatutkimuksessa II haastateltavat valikoituivat tutkimukseen vapaaehtoisesti osatutkimuksessa I olleen kysymyksen kautta. Vapaaehtoisuus mahdollisti mahdollisimman positiivisen suhtautumisen haastatteluun. Osatutkimuksessa III haastateltavat valittiin harkinnanvaraisella otannalla asiantuntemuksensa ja kokemuksensa perusteella (Preissle ym., 2016; Vilka, 2021). Hain haastateltaviksi opettajia, joilla oli kokemusta ammatillisen koulutuksen kentästä, ja jotka olivat toimineet verkko-opintojen äärellä jo ennen pandemiaa eli vuotta 2020. Näin heillä olisi mahdollisimman laaja näkemys ja kokemus verkko-opintojen toteuttamisesta. Arvelin ratkaisun auttavan minua tutkijana syvällisen ymmärryksen saavuttamisessa tutkittavasta ilmiöstä. (Preissle ym., 2016.) Toisaalta tämä otantamenetelmä voi johtaa tulosten vääristymään, koska otos ei välttämättä edusta kaikkia ammatillisen koulutuksen verkko-opetuksen opettaja-asiantuntijoita tasapuolisesti.

Fenomenografisen analyysin ydin on tutkittavien erilaisten lausumien vertailu eli niiden erojen ja yhtäläisyyksien jatkuva etsiminen (Marton & Pong, 2005). Reliabiliteetin näkökulmasta olen pyrkinyt toteuttamaan materiaalista luotettavan analyysin ja olen analysoinut mahdollisimman tarkasti kaiken käytettävissä olevan aineiston sekä pyrkinyt litteroimaan haastatteluiden tiedot oikein. Täytyy kuitenkin muistaa, että toteutuneet haastattelut ja haastattelussa saadut tulokset ovat aina seurausta minun ja haastateltavan yhteistoiminnasta, eikä tämä välttämättä ole täysin objektiivista (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastatteluissa kysymyksenasetteluni, ilmaisutapani ja reaktion haastattelijana ovat voineet ohjata keskustelua tiettyyn suuntaan. Vastaavasti haastateltavan tulkinnat ja odotukset ovat voineet vaikuttaa siihen, miten hän on tuonut esille omia ajatuksiaan. Näin on voinut syntyä tiettyjä painotuksia tai tulkintoja, jotka eivät välttämättä olisi syntyneet täysin riippumattomassa ympäristössä. Olen pyrkinyt toteuttamaan tutkimuksen niin, että tutkittavien käsitykset verkko-opiskelun ilosta vastaavat tuloksia – tätä kutsutaan uskottavuudeksi (Eskola & Suoranta, 1998). Täytyy kuitenkin huomioida, että fenomenografiassa nähdään yksilöiden kokevan maailman eri tavalla, koska kokemus on aina osittaista. Missä tahansa ajankohdassa ja kontekstissa ihmiset havaitsevat ja kokevat minkä tahansa ilmiön eri puolia eri tavoin. (Marton & Booth, 1997.) Samalla jokainen kokemistapa voidaan ymmärtää osana suurempaa kokonaisuutta, kokemistapojen kollektiivista summaa (Åkerlind, 2008).

Analyysin luotettavuus perustuu fenomenografisessa tutkimuksessa usein käytettyyn dialogiseen luotettavuustarkistukseen, jossa käydään aineiston kanssa dialogia. Tarkastelin luokitteluja, ja kun huomasin ristiriitoja, palasin takaisin transkriptioihin ja joko säädin kategorioita tai kuvauskategorioita. Fenomenografisen data-analyysin aikana esiin tulevat erilaiset kokemistavat eivät siis muodostu itsenäisesti, vaan suhteessa toisiinsa (Åkerlind, 2012). Varmistin lopuksi vielä lopullisten luokkien ja

tiedoista saatujen havaintojen välisen yhdenmukaisuuden. Osatutkimuksissa tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta olen pyrkinyt kuvaamaan fenomenografisen analyysin ja tulosten tulosavaruuden muodostumisen mahdollisimman tarkasti.

Pyrin mahdollisimman pitkälle säilyttämään avoimen mielen analyysin aikana. Vaikka minulla on pitkä pedagoginen kokemus, pyrin minimoimaan ennalta määrättyt näkemykseni tai sulkemaan pois liian nopeat johtopäätökset. Tutkijana pyrin olemaan valmis jatkuvasti muokkaamaan pohdintaani ja keskustelua uusien näkökulmien valossa. Keskityin transkriptioihin ja niistä nouseviin kuvausluokkiin kokonaisuutena yksittäisten transkriptioiden ja kategorioiden sijaan. Pyrin myös keskittymään kollektiiviseen kokemukseen. Alkuvaiheessa transkriptioiden lukemisessa oli ominaista suuri avoimuus mahdollisille merkityksille, myöhemmissä lukemisissa keskityin tiettyihin näkökohtiin tai kriteereihin, mutta silti avoimuuden puitteissa uusille tulkinnoille, ja lopullisena tavoitteenani oli kokonaisuuden valaiseminen. (Åkerlind, 2012.)

Osatutkimuksissa II ja III syntyi tuloksena tulosavaruus, jonka validiteetit perustuvat ensisijaisesti kategorioiden keskinäisen suhteen sisäisen logiikan asianmukaisuuden esittämiseen (Marton, 1981; Åkerlind, 2008). Kuvaavien kategorioiden joukko perustuu haastattelutranskriptiosarjan analyysiin ryhmänä, ei yksittäiseen transkriptioon. Tämä tarkoittaa, että yksittäinen transkriptio voi edustaa enemmän tai vähemmän näkökohtia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijana en pyrkinyt muodostamaan vain joukkoa erilaisia merkityksiä, vaan eri merkityksiä yhdistävän loogisen rakenteen. (Åkerlind, 2012.)

6.3.3 Monimenetelmätutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Tässä luvussa tarkastelen monimenetelmätutkimuksen luotettavuutta. Ennen tutkimuksen toteuttamista pohdin, millaisia kysymyksiä tulee käsitellä, millaista dataa tulisi kerätä opiskelun ilon ymmärtämiseksi verkko-opinnoissa ja mitkä ovat parhaat tavat analysoida ja tulkita kerättyä dataa. Näiden tietojen huomioiminen vaikuttaa monimenetelmällisen tutkimuksen onnistuneeseen integrointiin ja siihen, että voin vastata onnistuneesti tutkimuksen pääkysymykseen. (Collins, 2015.) Päädyin monimenetelmätutkimukseen, koska Zembylas (2007) tukee ajatusta kvantitatiivisten ja laadullisten menetelmien yhdistelmän käyttämisestä, jolloin ne voivat mahdollistaa tunteiden syvemmän tutkimisen ja menetelmällä voidaan parantaa mittareiden luotettavuutta ja merkityksellisyyttä (Lášticová ym., 2021).

Tutkimus edustaa perättäistä selittävää tutkimusasetelmaa, jossa olen käyttänyt tutkimuksen suunnittelussa jaksottaista suunnittelua. Siinä ensimmäisen osatutkimuksen analyysia ja tuloksia on käytetty toisen osatutkimuksen suunnittelussa toteutettavien päätösten pohjana ja vastaavasti kahta ensimmäistä osatutkimusta kolmannen osatutkimuksen suunnittelupäätösten pohjana. (Collins, 2015.) Laadukkaana monimenetelmällisen tutkimuksen haasteena on, että se täyttää samassa tutkimuksessa sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen normit ja monime-

netelmätutkimukselle asetettavat pätevyys- ja luotettavuusvaatimukset. (Vilkkä & Mankki, 2024.) Tavoitteena on laadullisen ja määrällisen aineiston ja analyysien kietoutuminen erottamattomasti toisiinsa (Åkerblad & Seppänen-Järvelä, 2024).

Selittävässä mallissa tutkimusasetelma alkaa määrällisellä survey-kyselytutkimuksella ja jatkuu laadullisella fenomenografisella tutkimusmenetelmällä. Koska opiskelun ilosta ammatillisen koulutuksen verkko-opiskelussa oli saatavilla vain aiheita sivuavia tutkimuksia, oli järkevämpää aloittaa tutkimus induktiivisella lähestymistavalla. Kyselytutkimuksen tarkoitus ensimmäisenä osatutkimuksena oli toimia tiedon kerääjänä suurelta tutkimusjoukolta. Perättäistä selittävää tutkimusasetelmaa käytin myös siksi, että halusin selittää määrällisen tutkimuksen tuloksia laadullisten aineistojen avulla. (Creswell & Plano Clark, 2018.)

Preisslen ym. (2016) mukaan monimenetelmätutkimuksessa hyödynnetään osallistujien valinnassa usein sekä satunnaisotantamenetelmää että harkinnanvaraista otantaa. Tarkasteluani keräämiäni aineistoja pidin väitöstutkimukseeni osallistuneiden määrää riittävänä takaamaan laadullisen tutkimuksen ja käytetyn analyysin perustelemisen (Collins, 2015). Valinnoillani olen pyrkinyt tiedon integrointiin, jolloin yhdistin eri strategiat analysointiin, että niistä tulisi toisistaan riippuvaisia yhteisen teoreettisen tutkimistavoitteen saavuttavia. Olen toteuttanut monimenetelmätutkimuksen integraation teoreettisesti johdonmukaisesti. Väitöstutkimuksesta on erotettavissa kolme kokonaisuutta: käsitteellistäminen (tarkoituksen muodostaminen, kysymysten suunnittelu) menetelmien toteuttaminen ja päättely (päätelmien ja johtopäätösten muotoileminen). (Collins, 2015.)

Tutkimuksen teoriana käytin PERMA-hyvinvointiteoriaa. Borrego ym. (2009) tuovat esille, että kvantitatiivisissa tutkimuksissa teoriaa hyödynnetään varhaisessa vaiheessa ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa teorian käyttö tulee paljon myöhemmin, jos ollenkaan. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin hyödyntänyt PERMA-teoriaa sekä survey- että fenomenografisissa tutkimuksissa jo kysymysten luomisesta saakka aina johtopäätösten raportointiin. Tämä yhdistää osatutkimukset toisiinsa paremmin, jolloin syntyy monimenetelmällinen tutkimuskokonaisuus, joka lisää tutkimuksen reliabiliteettia (Fábregues ym., 2024). Kysymysten selkeä luominen PERMA-teorian mukaan lisää tutkimuksen toistettavuutta.

Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen validiteettia olemalla avoin erilaisille näkökulmille haastatteluissa sekä analysoidessani aineistoja objektiivisesti ja ennakkoluulottomasti. Monimenetelmätutkimuksen analyysivaiheessa pyrin tutkijana lisäämään reliabiliteettia eli tulosten luotettavuutta erottumaan tutkimuskohteesta, jotta minun omat oletukseni ja toimenpiteet tutkimuksen aikana eivät vaikuta tutkimuskohteen ominaisuuksiin ja tutkimustuloksiin. Pyrin lisäämään uskottavuutta tunnistamalla omaa subjektiivisuutta ja sellaisia arvoja, joilla on merkitystä tutkimuksen kulun ja lopputuloksen kannalta. Pyrin tutkimuksen objektiivisuuteen tunnistamalla oman subjektiivisuuteni ja nostamalla sen esille. (Aalto & Puusa, 2020, 169.) Haastavaa on olla painottamatta eri osatutkimuksista saatuja tuloksia

lopullisessa väitöstutkimuksessa, ja olenkin pyrkinyt mahdollisimman tasalaatuisen analyysiin. Toki kokemukseni verkko-opinnoista on myös auttanut minua tulkitsemaan tutkimusten tuloksia. (Heikkilä, 2014, 28–29; Preissle ym., 2016.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että osatutkimuksissa käytettiin sisällön laadunarviointiin eri kriteereitä eri menetelmille ja kriteerit täyttivät eri menetelmien erityispiirteet (Pluye ym., 2009).

Lomaketutkimuksen voi helposti toistaa, mutta Sinin (2010) mukaan luotettavuuden käsitettä ei voida helposti soveltaa laadulliseen tutkimukseen, koska sosiaalinen maailma on epävakaata ja tutkimusympäristöt voivat muuttua. Tämä asettaa tutkijan eettisen käyttäytymisen tärkeäksi ominaisuudeksi tutkimuksen laadun suhteen. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastelin kyseisen tutkimuksen antamassa kehysissä ja sen mukaisesti, millaisia laadullisia menetelmiä työssä on käytetty. Olen pyrkinyt siihen, että väitöstutkimus vakuuttaa tutkimuksen lukijat siinä kuvattujen laadullisten tulkintojen osuvuudesta ja uskottavuudesta. (Aalto & Puusa, 2020, 169.)

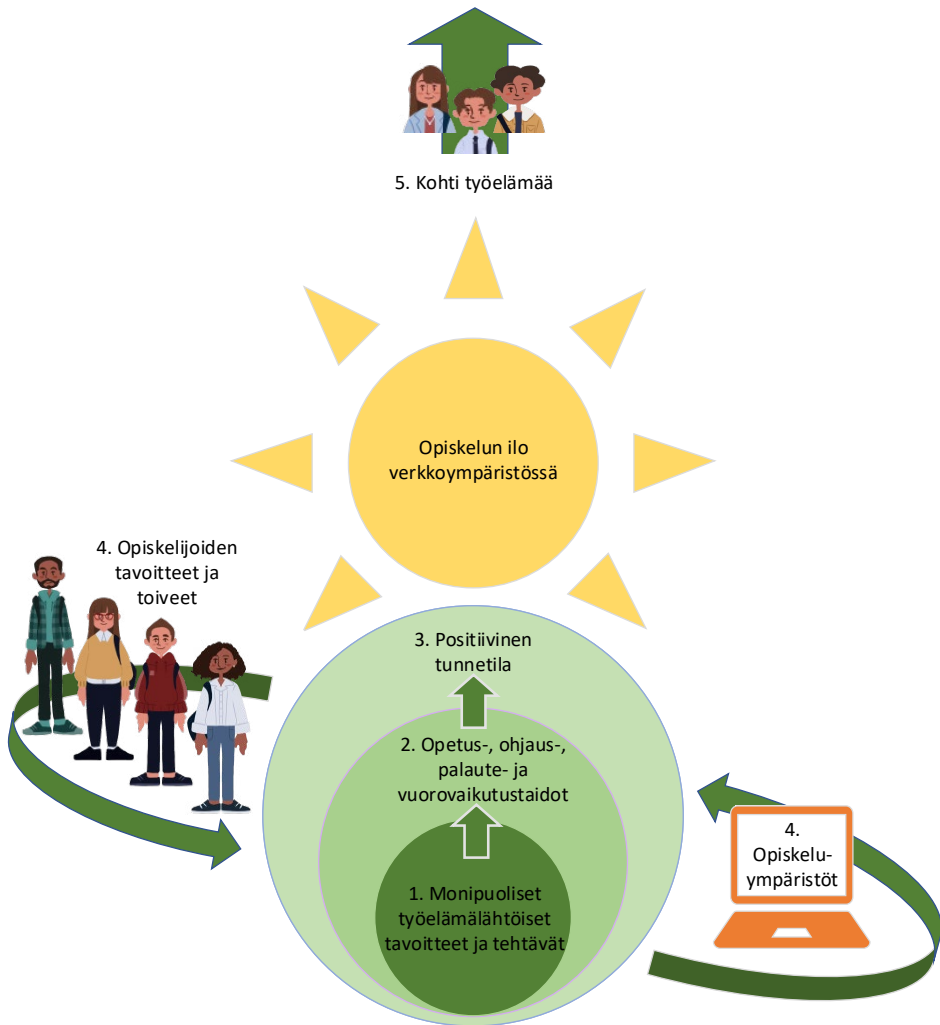
Hong ym. (2018) toivat tutkimuksessaan esille, että huono ja puutteellinen raportointi vaikeuttaa monimenetelmällisen tutkimuksen arviointia. Tässä tutkimuksessa osatutkimukset ovat vertaisarvioituja, jolloin se parantaa väitöstutkimuksen arviointia, mutta myös tutkimusten luotettavuutta ja laatua, koska useampi tutkimuksen asiantuntija on antanut vertaisarvioinnissa tutkimuksille palautetta (Pluye ym., 2009). Monimenetelmätutkimusta arvioidaan raportin, käsitteellistämisen ja metodologisuuden kautta. Tämän vuoksi olen pyrkinyt luomaan väitöskirjasta osatutkimuksineen mahdollisimman kokonaisen kuvan (Fàbregues ym., 2024; Pluye ym., 2009). Ensimmäinen luku on johdanto, jossa johdattelen lukijan mukaan aiheeseen. Toisessa luvussa käsitelen myönteisiä tunteita ja opiskelun iloa oppilaitosympäristössä sekä esittelen PERMA-teorian. Kolmannessa ja neljännessä luvussa esittelen eri osatutkimukset. Viidennessä luvussa kerron eri osatutkimuksen tulokset ja kuudennessa luvussa yhdistän osatutkimuksen tulokset kokonaisuudeksi. Näin tutkimus kulkee kokonaisuutena ja lukijan on helppo seurata tutkimuksen etenemistä ja tuntea olevansa jopa itse osana tutkimuksen toteuttamisessa (McKim, 2017). Olen pyrkinyt väitöstutkimuksessa laatuun, joka näkyy annettujen tietojen läpinäkyvyytenä ja tarkkuutena. Esimerkiksi kysely- ja haastattelukysymykset ovat näkyvillä kokonaisuudessaan liitteinä, ja fenomenografisen tutkimuksen analyysivaiheet on esitelty mahdollisimman tarkasti. Metodologinen laatu liittyy tutkimuksen validiteettiin tai luotettavuuteen sekä käytettyyn metodologiaan ja menetelmiin. (Hong ym., 2019; Pluye ym., 2009.) Tässä tutkimuksessa jokaisesta osatutkimuksesta tuli esille tuloksia, jotka monimenetelmällisessä tutkimuksessa täydentävät tutkimuksen kokonaisuutta (McKim, 2017).

7 Pohdinta

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen osatutkimuksiin nojaten tutkimuksen synteesiinä opettajalle ohjeet siitä, kuinka muotoillaan opiskelun iloa tuottavaa verkko-opetusta ammatillisissa opinnoissa. Tämän luvun loppuun tuon esille tutkimuksesta esille nousseet jatkotutkimusehdotukset.

7.1 Opiskelun iloa tuottavan verkko-opetuksen muotoilu ammatillisessa koulutuksessa

Tässä tutkimuksessani olen käsitellyt niin teoreettisesti kuin empiirisestikin saamieni tulosten myötä myönteisiä tunteita ja niiden tärkeää vaikutusta opiskeluun ja opiskelijan hyvinvointiin. Osatutkimukset valottivat, kuinka verkko-opiskelussa koettu opiskelun ilo voi auttaa opiskelijaa opiskelussa ja siirtymään kohti työelämään. Tässä luvussa esittelen tuloksiini nojaten, kuinka opettajat voivat tukea opiskelun iloa muotoilemalla ammatillisen koulutuksen verkko-opintoja (kuvio 4). Mallin luominen perustuu oppimisen muotoiluun, joka aloitetaan verkko-opintojen tavoitteiden muotoilemisella (Locke & Latham, 2006). Tutkimuksesta nousivat esille opiskelijoiden toiveet tavoitteita kohtaa ja tavoitteiden pohjalta muotoutuvat tehtävät. Tehtävien toteuttamista tulee ohjata ja niiden suorittamisesta antaa palautetta myönteisessä ja kannustavassa vuorovaikutuksessa. Oppimistavoitteiden ja palautteen selkeä yhteys on keskeinen tekijä opiskelijoiden oppimisen onnistumisessa. (Chatterjee & Corral, 2017.) Tutkimuksessa esille tulivat myös opiskelijoiden omat tavoitteet ja toiveet, jotka vaikuttavat tehtävien suunnitteluun (Zhu ym., 2020). Osatutkimuksessa II nousi vahvasti esille erilaiset iloa tuottavat oppimisympäristöt ja kaikissa osatutkimuksissa oli esillä työelämälähtöisyys, jonne koulutus vahvasti opiskelijoita ilolla ohjaa.



Kuvio 4 Kuinka tukea opiskelun iloa ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa (kuva: Inka ja Pia Kiikeri).

Askel 1. Aseta monipuoliset työelämälähtöiset tavoitteet ja tehtävät verkko-opetuksen suunnittelun perustaksi.

Tutkimukseni osoitti, että työelämälähtöiset tavoitteet ja tehtävät tukivat opiskelun iloa monin tavoin. Tämän perusteella ehdotan, että verkko-opiskelun suunnittelu voisi alkaa pedagogisen käsikirjoituksen laatimisella (Marstio, 2021). Käsikirjoituksen laatiminen alkaa koulutuksen tai tutkinnon osan tavoitteiden ja niitä tukevien tehtävien luomisella (Locke & Latham, 2006). Tässä tutkimuksessa nousi vahvasti esille, kuinka ammatillinen koulutus tähtää kohti työelämää (osatutkimukset II ja

III). Tutkimuksessa painottui tehtävien merkitys opiskelun ilon tuottajana. Niiden tulee olla monipuolisia (III) ja työelämälähtöisiä (II ja III), ja niiden tavoitteena on saavuttaa työelämässä tavattava osaaminen (II). Osaamistavoitteiden asettaminen on tärkeää, sillä ne ovat erittäin motivoivia ja siten ne parantavat opiskelijan suorituskyykyä (Van Yperen ym., 2015). Motivoinnin lisäksi osaamistavoitteet keskittyvät ensisijaisesti tavoitteiden saavuttamisprosessiin (Seijts ym., 2004), eli on tärkeää, miten muotoilemme verkko-opiskelun ja millaisia tehtäviä opiskelijat suorittavat.

Opettajan rooli työelämälähtöisten tavoitteiden ja niiden saavuttamiseksi laadittavien tehtävien luojana on tärkeä. Opiskelun iloa ja sitoutumista edistävät monipuoliset tehtävät (I ja III). Siksi pyritään välttämään pelkästään kirjallisista tehtäviä (II ja III) ja käytetään niiden sijaan monipuolisia tehtävätyyppejä (III), kuten pelillisyyttä ja interaktiivisia tehtäviä (III). Tehtävissä tulee huomioida erilaiset opiskelijat ja heidän taitotasonsa (II ja III), sillä opiskelija kokee iloa, jos hän voi valita tehtävän suoritustavan (II) ja itselleen sopivimmat tehtävät henkilökohtaistamisen ja osaamisperusteisuuden mukaisesti (I). Opiskelijan taidot ja vahvuudet tulisi ottaa huomioon erilaisia tehtäviä suunniteltaessa, sillä tehtävät eivät saa olla liian helppoja eivätkä liian vaikeita, vaan riittävän haastavia (I ja II). Haastavista tehtävistä suoriutuminen tuottaa opiskelijalle iloa (I ja II). Sitoutumista lisäävät myös tehtävät, jotka voi suorittaa omissa tahdissa (I ja II). Opiskelijalle on merkityksellistä, jos hän näkee, että opettaja on panostanut tehtäviin ja tehtävät sekä niiden materiaalit on päivitetty ajantasaiseksi (II). Kursseilla ei ole toimimattomia linkkejä tai selkeästi vanhaa oppimateriaalia (II).

Päämäärän saavuttamista tukevat tehtävät, joissa on selkeät ohjeet (I ja III). Opiskelija saa helposti tiedon, miten tehtävät suoritetaan ja minne ne palautetaan (II). Tehtävien tulee olla myös visuaalisia, ja ne kannattaa jakaa pienempiin osiin (III). Tehtävien tulisi olla myös käytännönläheisiä ja työelämälähtöisyyttä tukevia (III), jolloin ne tukevat opiskelun ilon lisäksi myös merkityksellisyyttä. Joidenkin opiskelijoiden kokemuksen mukaan verkossa voisi opiskella perusasiat ja luokassa harjoitella käytännön tehtäviä (II). Opiskelijat myös toivovat, että käytännönläheisissä, luokassa suoritettavissa tehtävissä käytettäisiin myös digitaalisia ohjelmia opiskelun tukena (II). Lisäksi opiskelijat haluavat päämäärän saavuttamista tukevia tehtäviä (I, II ja III), jotka on suunniteltu ajankohtaisiksi (II) ja työelämälähtöisiksi (II ja III) ja joiden tekeminen tukee oman ammattialan työelämässä tarvittavaa osaamista (I, II ja III). Tehtävissä huomioidaan myös opiskelijan jatko-opintojen mahdollisuus (III). Tehtäviä tulisi voida suorittaa myös työelämästä käsin (II ja III), jolloin ammatillisen koulutuksen verkko-opiskelun kehittämisen tulisi olla työelämälähtöistä (I, II ja III) ja opiskelijat voisivat harjoittaa verkko-opiskelua jatkuvan oppimisen näkökulmasta (II ja III). Tämä ei liity pelkästään tulevan työuran menestykseen, vaan myös hyvinvoinnin ja merkityksellisyyden kokemusten lisääntymiseen. Kun oppimista voidaan jälkikäteen soveltaa käytännön työtehtäviin, koulutuksen hyöty korostuu (Lyly-Yrjänäinen ym., 2023). Työelämässä opiskelu ei kuitenkaan ole au-

tomaattinen prosessi, vaan se edellyttää opiskelua tukevia rakenteita sekä huolellista suunnittelua ja kehittämistä. Opiskelun innostuksen merkitystä ei tule aliarvioida, sillä Upadyaya ja Salmela-Aro (2013) ovat havainneet, että opiskelun innostus ennustaa myöhempää sitoutumista ja uppoutumista työelämään.

Askel 2. Kehitä hyvät opetus-, ohjaus-, palautteenanto- ja vuorovaikutustaidot

Tutkimukseni osoitti, että verkko-opinnoissa opiskelun ilon kokeminen ei toteudu pelkästään monipuolisilla työelämälähtöisillä tavoitteilla ja tehtäviä tekemällä (askel 1), vaan tutkimuksessa nousi esille, että tarvitaan myös hyviä opettajan opetus-, ohjaus-, palautteenanto- ja vuorovaikutustaitoja. Opettajan tulee asemoida itsensä verkkoympäristöön sekä sosiaalisesti että pedagogisesti ja olla tavoitettavissa verkossa joko viestien välityksellä (I, II ja III) tai sosiaalisesti kameran kautta (III). Opettajan tulisi käyttää kameraa aina, kun ollaan verkossa (II ja III). Opettajan yhteystietojen tulisi olla selkeästi näkyvillä, jotta opiskelija saa häneen yhteyden aina kun on tarve (III). Opettajan tulee vastata ohjauspyyntöön mahdollisimman nopeasti riippumatta siitä, missä opiskeluympäristössä ollaan (I, II ja III). Varsinkin asynkronisilla verkkototeutuksilla tämä korostuu, koska opettaja ei ole aina opiskelutapahtumassa reaaliaikaisesti läsnä (I). Henkilökohtainen ohjaus voidaan toteuttaa verkossa myös opiskelijan henkilökohtaisella ohjausajalla, jolloin hän pystyy keskustelemaan opettajan kanssa ja esittämään kysymyksiä reaaliaikaisesti (III). Suosittelen, että jo kurssin suunnitteluvaiheessa tulee pohtia ohjauksen merkitystä verkkoympäristössä laatimalla ohjauksen suunnitelma, jossa mietitään ennakkoon ohjauksen paikat. Näin ohjauksen eri strategioita voidaan hyödyntää verkko-opetuksessa parhaalla mahdollisella tavalla.

Ohjauksen suunnitelmaan voidaan sijoittaa myös palautteen antamisen paikat ja se, miten palautteella voidaan tukea opiskelijan verkko-opintoja (Arieli-Attali ym., 2019). Tässä suunnittelussa auttavat kurseilta kerätyt oppimisanalytiikkatiedot (III). Väitöstudiumissa tulee esille, että verkko-opinnoissa palautteen tulisi olla verkkokurssilla jatkuvaa (I ja III) ja opettajan olisi hyvä käyttää erilaisia palautteenantomenetelmiä (I, II ja III), kuten hymiöpalautetta (III), osaamismerkkejä (III), kirjallista ja suullista palautetta (I, II ja III). Palaute voidaan toteuttaa myös automatisoituna (III). Lisäksi palautteen tulisi saavuttaa opiskelija nopeasti (I, II ja III), jolloin hän pystyy korjaamaan virheelliset tehtävät oppiakseen lisää (II).

Opiskelun iloa ja sitoutumista opintoihin lisää monipuolisten ja mielenkiintoisten opetusmenetelmien toteuttaminen (II ja III) sekä erilaisten digitaalisten ohjelmien hyödyntäminen (II). Opiskelijoiden yksilölliset tuentarpeet sekä heterogeeninen opiskelijajoukko asettaa haasteita opettajalle, jolta edellytetään uusien ohjausmenetelmien käyttöä (Upola ym., 2023). Opettajan tulisi ottaa huomioon myös opiskelijoiden digitaaliset taidot (II ja III) jo kurssin suunnitteluvaiheessa (Zhu ym., 2020). Vilppolan ym. (2022) mukaan ammatillisen koulutuksen

opettajan tulisi käyttää monipuolisesti erilaisia digitaalisia ohjaukseen liittyviä ohjelmia, kuten videoneuvottelutyökaluja ja sosiaalista mediaa, mukaan lukien pikaviestisovellukset. Jotta opettaja saavuttaa monipuolisia menetelmiä, kannattaa hänen täydentää omaa osaamistaan. Louin ja Xun (2022) mukaan teknologian avulla voidaan rakentaa merkityksellisyyttä verkkokurssien yhteydessä. Tekoäly, oppimisanalyysi, oppimisanalytiikka ja moninaiset datan keruun menetelmät mahdollistavat oppijan mielenkiinnonkohteiden, oppimistyylien ja psykologisen tilan kattavan keräämisen ja analysoinnin. Tämä puolestaan mahdollistaa tehtävien suunnittelun ja toteutuksen teknologian tuomien etujen maksimaalisella hyödyntämisellä.

Väitöstutkimus tukee myös näkemystä, jossa opiskelijan ihmissuhteiden ja opiskelun ilon kokeminen lisääntyvät, kun opettajaa on helppo lähestyä (II) ja hänellä on selkeät vuorovaikutus- ja kuuntelutaidot (II). Verkko-opetuksessa opettajan ei tulisi keskittyä pelkästään luentomateriaaleihin tai luentodioista lukemiseen (II ja III), vaan hänen tulisi ottaa opiskelijat huomioon ja antaa palautetta sekä ohjausta tasapuolisesti (II ja III). Opettajan tulisi käyttää aktiivisia oppimis- ja opetusmenetelmiä (II ja III), sillä kaikki opiskelijat eivät suinkaan motivoitu pitkästä luennoista (II). Luentoja tulisi välttää ja ohjata opiskelijoita aktiivisiin ja yhteistoiminnallisiin menetelmiin (II ja III). Opettajien interventiolla verkko-opetuksessa oli ratkaiseva rooli, että opiskelijat aktivoituvat verkkokeskusteluissa (Zhu ym., 2020). Synkronisesta verkko-opiskelusta ei pidä luoda liikaa teoriaopetusta, koska teksti-, ääni- ja videopohjaisen ohjelmien ominaisuudet luovat erilaisia mahdollisuuksia aktivoimiseen (III). Saatavilla on oltava runsaasti mediaa, mikä antaa opiskelijoille ja opettajille mahdollisuuden valita haluamansa digitaalisen ohjelman eri tilanteissa. (Hrastinski ym., 2010.)

Opiskelijan yhteys työelämään on tärkeää. Tätä ja opiskelun iloa sekä ihmissuhteiden tukemista tuotetaan, kun opettaja on aidosti kiinnostunut omasta ammattialastaan ja opetettavasta asiasta (II ja III). Opettajalla on ajantasaiset oman alansa työelämätaidot (II ja III), ja hän tekee yhteistyötä työelämän kanssa (II ja III). Hänellä on aktiivinen vuorovaikutussuhde oman ammattialansa työelämän kanssa (II ja III), jolloin opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja voivat yhdessä käydä vuorovaikutusta kasvokkain, joko verkossa, luokkatilassa tai työympäristössä (III). Opettajan innostus työhön välittyy ulospäin (II), ja sillä on myönteinen vaikutus opiskelijoiden oppimiseen, suoriutuksiin ja motivaatioon opiskelua kohtaan (Keller ym., 2013). Pelkkä kiinnostus omasta ammattialasta ei riitä, vaan opettajalla tulee olla myös vahva työelämäosaaminen (II ja III), jota hän hyödyntää ohjauksessa ja opetuksessa (II ja III). Opettaja vahvistaa ohjauksella opiskelijoiden työelämä- ja jatkuvan oppimisen taitoja (III). Tämä tukee opiskelun ilon lisäksi myös opiskelun merkityksellisyyttä. Päämäärän saavuttamista lisää, kun opiskelija kokee, että hänen on mahdollista saada työelämässä tarvittavaa osaamista vastaava tutkinto (I, II ja III). Kun opiskelija kokee osaavansa ja kehittyvänsä ammattialallaan sekä oppivansa

työelämässä tarvittavia taitoja, on sen todettu lisäävän opiskelijan myönteisiä tunteita ja opiskelumotivaatiota (Holzer ym., 2021).

Opettajien taitotavoitteita lisää myös se, että opiskelun ilo ja päämäärien saavuttaminen syntyy, kun opettajalla on hyvät digitaaliset taidot (II ja III). Opettaja hallitsee digitaaliset välineet ja ohjelmat (II ja III) sekä tukee opiskelijaa digitaalisissa verkko-opiskelun haasteissa (II ja III), sillä osalla opiskelijoilla saattaa olla puutteelliset digitaaliset taidot (II ja III). Lisäksi digialustat saattavat olla toimimattomia (II) ja opiskelija tarvitsee tällöin nopeasti tietoteknistä apua (II). Opettajan tehtävänä on toimia myös esimerkkinä, sillä opettajan hyvät digitaaliset taidot voivat vahvistaa sekä opettajien uskomuksia verkko-opiskelun hyödyllisyydestä että sisäistä motivaatiota verkko-opiskelun käyttöön (Sørebo ym., 2009). Opettajan vuorovaikutus ei välttämättä riitä takaamaan tehokasta verkko-opiskelua, vaan tärkeänä on näiden vuorovaikutusten ohjaaminen. Erityisesti ohjaajan läsnäolon tärkeyden huomioiminen voi poistaa verkko-opetukseen liittyvät yleiset teknologiset haasteet. (Richardson ym., 2015.)

Askel 3. Ylläpidä positiivista tunnetilaa

Verkkokurssille luodut monipuoliset työelämään tähtäävät tehtävät (askel 1) ja opettajan kannustava ja monipuolinen ohjaus (askel 2) tarvitsevat tuekseen tutkimuksessani esille tulleen positiivisen tunnetilan ylläpitämisen. Myönteiset tunteet opiskeluympäristössä vaikuttavat opiskeluun ja opiskelijan pärjäämiseen opinnoissa, kuten luvussa kaksi olen kirjoittanut. Tämän vuoksi opettajalla on avainrooli, kun hän ohjaa opiskelijan kukoistamista ja hyvinvointia oppilaitoksessa. Ilman, että opettaja kiinnittää huomiota myönteisen ilmapiirin ja positiivisen tunnetilan luomiseen, ei opiskelun iloa tapahdu. Sisällyttämällä opetukseen positiivisen teemoja opettaja voi tehdä opiskelusta mielenkiintoista ja merkityksellistä sekä samalla lisätä opiskelijoiden hyvinvointitaitoja. (Leskisenoja & Uusiautti, 2017.) Tämän vuoksi kuviossa 4 positiiviset tunteet ovat pallon ulkokuorella. Pallo symboloi pyörimistä ja uusiutuvuutta sekä jatkuvaa kehittämistä ja oppimista. Pyöreä muoto symboloi myös tasa-arvoa. Myönteiset tunteet ovat tärkeitä verkkoympäristössä ja se, miten opettajat sekä opiskelijat näkevät verkko-opiskeluympäristön. Tämän väitöstutkimuksen tutkimustulos korostaa, että positiivinen tunnetila lisää hyvinvointia verkossa.

Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista lähes kaikki toivat esille, että opettajan tulee ylläpitää positiivisia tunnetilaa riippumatta siitä, missä opiskellaan (I, II ja III). Positiivista tunnetilaa ylläpitääkseen opettajan tulee olla positiivinen, ystävällinen, iloinen, kannustava ja kiinnostunut opiskelijasta ja opetettavasta aiheesta (I, II ja III). Tämä auttaa opettajaa luomaan opiskeluympäristöön positiivisen tunnetilan, jossa kaikilla on turvallinen ja hyvä olla. Tätä tunnetilaa tulee myös vaalia, esimerkiksi antamalla opiskelijalle monipuolista, positiivista, motivoivaa, kannustavaa ja vuorovaikutuksellista jatkuvaa palautetta (I, II ja III). Opettajaa tulisi olla myös

helppo lähestyä (II). Tämä auttaa hyvän opiskelijasuhteen luomisessa. Myös opiskelijoiden tasapuolinen kohtelu lisää tutkimukseni mukaan positiivista tunnetta (II ja III). Martinin ym. (2007) tutkimuksessa nousi esille tapa, jolla opettaja suhtautui sosiaalisesti haavoittuvassa asemassa oleviin opiskelijoihin. Tämä vaikutti myös siihen, miten muut opiskelijat näihin opiskelijoihin suhtautuivat.

Opiskelijan syyllistämistä tulee välttää. Hyvä ja rakentava suhde opiskelijaan on hyödyllinen myös pitkällä aikavälillä. Hyvä opettaja ei odota opiskelijoiden olevan täydellisiä, mutta hän on inhimillinen itseään ja opiskelijoitaan kohtaan (Äärelä ym., 2014). Opettajien tulisi myös kehittää ja pohtia yhdessä tapoja lisätä positiivista tunnetilaa ja hyvinvointia opiskelutilanteissa. On suositeltavaa, että opiskelutilanteen hyvinvointia arvioidaan ja kerätään siitä palautetta opiskelijoilta, kuten muidenkin opetussisältöjen kohdalla (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 21).

Askel 4. Huomioi opiskelijoiden tavoitteet ja toiveet sekä opiskeluympäristöjen monipuolisuus

Monipuolisten työelämään tähtäävien tavoitteiden ja tehtävien (askel 1), opettajan hyvien opetus-, ohjus-, palautteenanto- ja vuorovaikutustaitojen (askel 2) sekä opiskelutapahtumassa positiivisen tunnetilan ylläpitämisen lisäksi opettajan tulee ottaa huomioon pedagogista käsikirjoitusta laatiessaan vaihtuva opiskelijaryhmä ja ryhmän erilaiset opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet ja toiveet. Lisäksi tulee ottaa huomioon vaihtuvat opiskeluympäristöt (askel 4). Tämä vaihtuvuus asettaa opettajalle jatkuvan kehittämisen toiminnan. Tämän vuoksi kuviossa 4 opiskelijoiden tavoitteet ja toiveet sekä opiskeluympäristöt ovat pallon ulkokehällä kiertämässä monipuolisia työelämälähtöisiä tavoitteita ja tehtäviä, opetus-, ohjaus-, palautteenanto ja vuorovaikutustaitoja sekä positiivista tunnetilaa. Kun nämä onnistuvat, verkko-opinnoissa syntyy opiskelun iloa ja opiskelijat motivoituvat suorittamaan opintoja kohti työelämää (askel 5).

Verkko-opintoja suunnitellessaan opettajan tulee tuntea opiskelijat (III), jotka saapuvat kurssille, ja hänen tulee tietää opiskelijoiden aikaisempi ammattialaosaa-minen, joka vaikuttaa tehtävien suunnitteluun (Zhu ym., 2020). Opettajan tulee myös pohtia opiskelijoiden opiskelijaprofileja (I). Millaiset tavoitteet ja toiveet opiskelijoilla on (III) ja millaisessa opiskeluympäristössä he kokevat oppivansa parhaiten (II)? Tutkimuksen mukaan tiedon saannissa kannattaa käyttää esimerkiksi alkukartoitusta (III). Opiskelijoiden toiveena on, että he pystyvät vaikuttamaan omiin opintoihinsa (I, II ja III). Väitöstutkimuksen mukaan sitoutumista lisää, kun opettaja kuuntelee ja rakentaa opiskelijalle yksilöllisiä opiskelun polkuja yhdessä opiskelijan kanssa (II ja III).

Opettajan tulee ottaa huomioon myös monipuoliset opiskeluympäristöt (I, II ja III) opiskelijan tavoitteiden ja toiveiden lisäksi (II ja III), jotta opiskelijat kokisivat myönteisiä tunteita. Erilaiset opiskeluympäristöt tarjoavat eri mahdollisuuksia, joita

opettajan tulee hyödyntää (I, II ja III), sillä kaikki opiskelijat eivät halua opiskella verkossa (I). Osalle opiskelijoista on merkityksellistä, että saa opiskella oppilaitoksessa käyttäen erilaisia digitaalisia ohjelmia (II ja III), sillä joidenkin on vaikea keskittyä verkossa opiskeluun (II ja III). Luokassa opettajan apu on helposti saatavissa (II ja III). Kaikki eivät ole verkko-opinnoissa sinnikkäitä tai halua panostaa verkkokursseihin hyvien tulosten saavuttamiseksi (I, II ja III). On myös haastavaa suorittaa opintoja kouluajan jälkeen (II ja III), ja opiskelija saattaa tarvita apua myös digitaitojen hallinnassa (II ja III).

Jollekin opiskelijalle verkossa opiskelu voi olla paljon avoimempaa ja joustavampaa (II ja III) kuin luokkahuoneessa, mutta se vaatii myös itseohjautuvampia opiskelukäytänteitä (Giesbers ym., 2014). Osalle opiskelijoista on taas merkityksellistä, että saa opiskella asynkronisessa verkkototeutuksessa (I, II ja III), jolloin opinnot voi itse suunnitella omaan elämänvaiheeseen sopivaksi (II ja III). Opiskelu on ajasta ja paikasta riippumatonta (I, II ja III), ja tehtävien palautusaikoihin opiskelijan on mahdollista vaikuttaa itse (I, II ja III). Opiskelija pitivät tärkeänä, että voivat arvioida omaa suoritustaan (I), ja päämäärien saavuttamista auttaa mahdollisuus seurata suoritusten etenemistä (II ja III). Zhu ym. (2020) tuovat esille, kuinka opiskelijoiden mielestä juuri verkko-opiskelu tarjoaa mukavuutta ja joustavuutta. Opiskelijat voivat pitää tehokkaana verkossa tapahtuvaa luentoa, jota edesauttaa kotona turvallisessa ja rennossa tilassa tapahtuva opiskelu (Nubani & Lee, 2022). Tämä on esimerkki siitä, että osa opiskelijoista haluaa työskennellä verkossa itsenäisesti, ilman yhteisiä keskusteluja vertaisryhmän jäsenten kanssa. Holzerin ym. (2021) tutkimuksen mukaan juuri etäopetuksen suuri joustavuus auttaa opiskelijaa selviämään päivittäisistä rutiineista esimerkiksi perheen kanssa (II). Tulisi kuitenkin muistaa, että yhteyden tunteen ja sosiaalisen kontaktin muihin opiskelijoihin (I, II ja III) on johdonmukaisesti osoitettu liittyvän opinnoissa kukoistamiseen ja hyvinvointiin luokkahuoneessa sekä etäopiskeluympäristöissä (Furrer & Skinner, 2003; Giesbers ym., 2014). Tällöin on toivottavaa, että opiskelijoiden henkilökohtaisiin tarpeisiin, tunteisiin ja vaikeuksiin puututtaisiin nimenomaisesti etäopetusympäristöissä (Richardson ym., 2015). Kannattaa myös huomioida, että asynkronisissa opinnoissa on helppo piiloutua ja välttää opintoja, jos opettaja ei seuraa opintojen etenemistä (Holzer ym., 2021).

Väitöstutkimusten tulosten mukaan ihmissuhteiden ja opiskelun iloa tukee vertaisryhmissä työskentely (I, II ja III), jossa opiskelijoilla on mahdollisuus kohdata muita opiskelijoita ja opiskella heidän kanssaan (I, II ja III). Iloa tuottaa myös, kun opiskelijat ovat jo ennestään toisilleen tuttuja (II). Opiskelua voi tapahtua vertaisryhmän kanssa keskustellen luokissa, synkronisessa verkko-opetuksessa tai työelämässä (II ja III). Verkko-opinnoissa asynkroninen kommunikointi on hieman erilaista kuin synkroninen kommunikointi (Hrastinski ym., 2010), mutta asynkronisessa verkkototeutuksessa voidaan kommunikoida vertaisten kanssa esimerkiksi ryhmissä erilaisilla keskustelukanavilla (II ja III). Yhteisissä verkko-

tuokioissa tulisi pitää kameraa päällä (III), sillä kameran käytön on todettu lisäävän oppimista (Johnson & Knoster, 2023), mutta opettajan tulee tietää myös sosiaaliset haasteet kameran käytössä (III). Tämän vuoksi vuorovaikutukseen ja kameran käyttöön ei tulisi opiskelijoita pakottaa (III), vaan kannattaisi pohtia opiskelijan kanssa yhdessä, mikä verkko-opiskelun tapa tukee enemmän juuri hänen opiskelun iloaan.

Vertaisryhmissä opiskeltaessa työskentelyn tukemista pidetään tärkeänä. Opettajalla tulisi olla opiskeluympäristöistä riippumatta ryhmäytymistä (III) ja yhteisöllisyyttä (I, II ja III) edistäviä taitoja, ja hän aktivoi erilaisilla tehtävillä (I, II ja III) ja kuuntelee opiskelijoita keskustelutilanteissa (II ja III). Vertaisryhmän ei kannata olla liian suuri (Hrastinski ym., 2010), ja opettajan täytyy suunnitella vuorovaikutus opiskeluympäristön antamien mahdollisuuksien mukaan (I, II ja III). Sosiaaliset kontaktit ja henkilökohtaisten suhteiden rakentaminen ovat itseäänselvyys luokahuoneopetuksessa. Mutta sosiaalisiin kontakteihin on kiinnitettävä erityistä huomiota etäopetuksessa ja verkkoympäristössä, jotta vältetään opiskelijoiden, opettajien ja jopa vanhempien negatiivisten tunteiden syntyminen. (Schwantler & Tellioglu, 2021.) Opettajan tulisi kannustaa (I, II ja III) ja auttaa opiskelijoita ymmärtämään, että he oppivat toisiltaan (II). Opiskelijat myös pitävät palautteesta, jonka he saavat onnistumisestaan muilta opiskelijoilta (I). Sosiaalisten kontaktien ylläpitäminen on tärkeää nuorten hyvinvoinnille, sillä nuoret voivat saada opiskelun merkityksen sosiaalisista suhteistaan (Kern ym., 2015). Opiskelijoiden tulisi käsitellä myös ryhmään kuulumisen ja ryhmässä toimimisen tärkeänä osana opiskelun ilossa (I, II ja III). Ryhmätyössä onnistuminen voi lisätä motivaatiota (II), sillä verkko-opiskelussa vuorovaikutus ikätovereiden ja opettajien kanssa on keskeinen osa opiskelukokemusta (Zhu ym., 2020).

Mahdollisuutena on myös asynkronisen ja synkronisen verkko-opetuksen yhdistäminen (II ja III). Näiden yhdistelmien on todettu lisäävän myös myönteisiä tunteita ja opiskelijoiden luottamusta erilaisiin verkkoympäristöihin. (Zhu ym., 2020.) Tsain ym. (2023) tutkimuksessa sitoutuminen opiskeluun synkronisessa verkkoympäristössä vaikutti myös asynkroniseen viestintään, jolloin opiskelijat lähettivät viestejä asynkronisessa verkkoympäristössä enemmän kuin ne opiskelijat, jotka osallistuivat pelkästään asynkroniseen verkkototeutukseen.

Opiskelun iloa ja päämäärän saavuttamista edistää myös, kun opiskelijat voivat osallistua koulutukseen verkossa eri puolilta Suomea (III). Työelämän ja opintojen yhdistämistä tuetaan ja siihen saa ohjausta (II ja III). Ohjausta voidaan antaa työpaikalla (II ja III) ja lisäksi työympäristössä opiskelija saa ohjausta myös toisilta työntekijöiltä (III) ja palautetta saa lisäksi työelämässä toimimisesta (II ja III). Palauttekeskustelu voidaan järjestää myös helposti verkossa (III). Tämä auttaa opiskelijoita suuntautumaan myös viidenteen askeleeseen, kohti työelämää.

Askel 5. Ohjaa opiskelija kohti työelämää

Viides askel ohjaa opiskelijaa kohti työelämää. Oppiminen ei lopu, vaikka tutkinto on valmis, vaan oppiminen jatkuu työelämässä ja työelämästä käsin. Organisaation tuen merkitys oppimisessa on tärkeää resurssien ja työvälineiden näkökulmasta. Myös joustavat koulutusvaihtoehdot ovat tärkeitä (Madhavan & Venugopalan, 2024). Väitöstutkimukseni osakokonaisuuksien II ja III tuloksista välittyi vahva yhteys työelämään. Osatutkimuksen II neljästä kategoriasta viimeinen on työelämälähtöinen oppiminen verkko-opiskelua hyödyntäen, ja osatutkimuksen III kolmas kategoria on jatkuvan oppimisen tukeminen. Kategoriat tuovat opiskelun ilon kokemisen työelämälähtöiseksi ja iloksi opiskella myös työelämässä. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) tukee tutkimuksen tulosta määrittelemällä, että ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, tarjota mahdollisuus ammattitaidon osoittamiseen riippumatta siitä, miten osaaminen on hankittu, sekä kehittää työ- ja elinkeinoelämää vastaamaan sen osatarpeisiin. Lisäksi pyritään edistämään työllisyyttä ja antamaan valmiuksia yrittäjyyteen sekä tukemaan työ- ja toimintakyvyn jatkuvaa ylläpitoa. Tavoitteena on myös elinikäisen oppimisen ja ammatillisen kasvun tukeminen. Opiskelijan päämääränä voi olla ammatillisen tutkinnon suorittaminen tai työelämässä ja itsenäisessä elämässä tarvittavien taitojen kartuttaminen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.)

Ammatillisen koulutuksen tavoite on ohjata opiskelijoita työelämään. Tutkimukseni osoitti, että opiskelijoille opiskelun iloa tuottavat opinnot, jossa opettajalla on vahva työelämäosaaminen ja opiskelijan on mahdollista saada työelämän taitoja vastaava tutkinto (II ja III). Osa opiskelijoista on myös valmiita ponnistelemaan haastavien oppimistulosten vuoksi (I). Tutkimukseni on osoittanut, että tavoitteiden saavuttamisen vuoksi opiskelun ilo verkko-opinnoissa on tärkeää, sillä se lisää hyvinvointia ja oppimista sekä synnyttää motivaatiota. Tärkeäksi hyvä verkko-opintojen suunnittelu ja toteutus nousee silloin, jos opiskelija ei opiskele oppilaitoksessa kovinkaan usein, vaan opiskelu tapahtuu pääosin verkossa. Hyvin suunnitellut verkko-opinnot, jotka tukevat opiskelijan tavoitteita ja toiveita, antavat opiskelijalle mahdollisuuden saavuttaa työelämässä tarvittavaa osaamista vastaava tutkinto (II ja III). Myönteiset tunteet vahvistavat muun muassa opiskelijan resilienssiä, valmiuksia solmia ihmissuhteita ja pärjätä elämässä (ks. luku 2). Ammatillisen taidon (II ja III) lisäksi opiskelija saa myös muita taitoja, jotka vievät häntä kohti työelämää, jossa kehittymistä tuetaan jatkuvan oppimisen mukaisesti.

7.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tämä tutkimus osoittaa PERMA-teorian osatekijöiden merkityksen opiskelun ilon rakentajana. Opiskelun ilon kokeminen verkko-opinnoissa on sidoksissa opiskelun mielekkyyteen ja opiskelun tuloksiin sekä opiskelijan hyvinvointiin. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden hyvinvointia ja sen kokemista juuri verkkoympäristössä ei ole tutkittu riittävästi. Tähän väitöstutkimukseen oli jopa haasteellista saada tutkimuksia, joissa kohteena on esimerkiksi myönteisten tunteiden tutkiminen verkkoympäristössä. PERMA-teoriaa juuri hyvinvointiteoriaana on käytetty verkko-opiskeluympäristöjen kontekstissa hyvin vähäisesti, vaikka se sopii verkkoympäristön hyvinvoinnin tutkimukseen todella hyvin. Esimerkiksi myönteisten tunteiden lisääminen verkko-opinnoissa on osaksi haaste, koska opiskelijat saattavat opiskella ajasta ja paikasta riippumatta. Tämä tutkimus keskittyi opiskelun iloon, mutta tarvitsemme vielä lisätutkimusta juuri myönteisten tunteiden syntyisestä verkossa ja siitä, millaisia tunnetiloja verkossa opiskelu saa aikaan.

Myönteiset tunteet ja niiden merkitys opiskelijoiden vahvuuksien rakentumisen lähteenä olisi hyvä pitää yhtenä perustana, kun suunnitellaan opetuksen sisältöjä ja erilaisia rakenteellisia valintoja (Perkkilä, 2018). Huomasin, että peruskoulun opetussuunnitelmien uudistuksessa vuonna 2020 koulun antamien tietojen ja taitojen lisäksi on esille nostettu opiskelun ilo. Tavoitteena on kehittää toimintatapoja niin, että oppilaiden mielenkiinto ja motivaatio opiskeluun lisääntyy ja edistetään oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia. (Opetushallitus, 2024.) Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa vastaavia ohjeistuksia ei ole. Palautteen antamisessa Laki tutkintokoulutukseen valmentavasta koulutuksesta 1215/2020 (2020) ohjaa opiskelijalle annattavan palautteen kannustavuuteen. Myös Opetushallituksen (2022) ohjeistuksessa tuodaan esille, että tutkintoon valmentavissa koulutuksissa palautteen tulee olla kannustavaa ja realistista, opiskelijan vahvuuksia ja kehittymistä tukevaa. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen tutkinnon perusteita uudistetaan parhaillaan, mutta niissä ei kuitenkaan tule selvästi esille opiskelijan opiskelun ilon tukeminen. Tässä on selvä tutkimisen ja kehittämisen paikka. Tämä väitöstutkimus on keskitetty yleisesti ammatillisen koulutuksen kentän verkko-opintoihin. Tutkimus on koskenut kaikkia ammattialoja, joten jatkotutkimuksessa on hyvä keskittyä opettajien ja opiskelijoiden kokemuksiin tietyllä ammatillisen koulutuksen alalla. Näin saataisiin enemmän ammatillista tietoa opiskelun ilosta ja tutkinnon perusteiden uudistukseen voidaan tuoda enemmän alakohtaista opiskelun ilon näkökulmaa.

Vaikka tutkimuksessa on pääteorian PERMA-teoria, tuloksissa on nähtävissä yhteyksiä myös johdannossa esitellyn yhteisön -teorian kolmen elementin (kognitiivinen, sosiaalinen ja ohjauksellinen läsnäolo) kanssa. Sosiaalisen läsnäolon tukemisessa keskeisenä nousee esille opettajan kannustava ja positiivinen rooli sekä suhde opiskelijoihin. Useamman opiskelijan kattavassa opiskeluympäristössä opiskelijan on yksin vaikea muodostaa positiivista tunnetilaa ilman opettajan apua.

Opettajaa tarvitaan kannustavan ja positiivisen tunteen luomisessa ja ylläpitäjänä. Opettajalla on merkitys myös kognitiivisessa läsnäolossa monipuolisten työelämään tähtäävien tehtävien luojana ja ohjauksellisessa läsnäolossa kannustavana positiivisen ohjauksen ja palautteen antajana. tutkivan yhteisön -teoriaa on käytetty sen alkupe-
räisessä tarkoituksessa tekstipohjaisen asynkronisen verkkokeskustelun tutkimisessa (Garrison ym., 1999), mutta se on ollut pohjana myös synkronisten verkkomallien tutkimisessa (Timonen & Ruokamo, 2022, 2024). Tässä väitöstutkimuksessa ei saatu syvällistä tietoa juuri tutkivan yhteisön -teorian ja tulosten välillä. Jatkotutkimuksessa tulisi pohtia, kuinka opettajat näkevät läsnäolonsa tutkivan yhteisön -mallissa opiskelun ilon tukijana, ja tulisi selvittää, missä määrin opiskelijoiden havainnot vastaavat opettajien positiivista ja kannustavaa olemusta. Tutkimuksissa tulisi myös pyrkiä tunnistamaan opiskelijoiden käsitykset ja asenteet opettajan positiivista läsnäoloa kohtaan ja se, missä määrin ne vaikuttavat opiskelijoiden havaittuun tai todelliseen oppimiseen. Tulisi myös mahdollisesti mahdollistaa ihanteellinen opiskelun ilon syntyminen.

Tutkimuksessa tuli esille, kuinka myönteiset tunteet ovat sidoksissa sisäiseen motivaatioon ja yhdessä ne johtavat opiskelijoita aktiiviseen sitoutumiseen ja sinnikkyytteen erilaisten tehtävien tekemisessä (Holzer ym., 2021). Tämä tulisi opettajien ottaa huomioon, kun he muotoilevat verkkokursseja ja niiden tehtäviä, sillä opiskelijan saamat ulkoiset palkkiot eivät ole johtaneet opiskelumotivaatioon (Madhavan & Venugopalan, 2024). Väitöstutkimuksessa pohdittiin opiskelun iloa, joka täyttää sisäisen motivaation tunnusmerkit, mutta lisätutkimusta kannattaisi toteuttaa myös ulkoisen motivaation lähteistä. Kaikki opiskelijat eivät koe motivaatiota verkko-opiskelusta, joten olisi hyvä saada tietoa, miten voimme mahdollisesti poistaa tai vähentää motivaatiota heikentäviä kohteita ja tukea enemmän opiskelijan sisäistä motivaatiota.

Tämä tutkimus nosti esille, miten tärkeää on hyvä verkko-opintojen pedagoginen suunnittelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2023, 13) digitaalisissa linjauksissa tuetaan pedagogista osaamista, sillä sen mukaan kaikilla kasvatusta, opetus- ja ohjaustehtävissä toimivilla henkilöillä on oltava riittävät valmiudet ja osaaminen erilaisten pedagogisesti laadukkaiden digitaalisten ratkaisujen hyödyntämiseen. Tämä väitöstutkimus toi esille, että laatiessaan verkko-opetuksen pedagogista suunnitelmaa opettajan tulisi luoda mielenkiintoinen verkkokurssi monipuolisilla ja työelämään tähtäävillä tehtävillä, joita opiskelijat voivat suorittaa koulutuksen tavoitteiden mukaisesti henkilökohtaisen suunnitelman mukaan. Stefanowicz-Kocół ja Grochowska (2022) tuovat esille, että ammatillisissa oppilaitoksissa ei välttämättä ole saatavilla tukea tai koulutusta verkko-opetuksen pedagogisiin menetelmiin. Verkkoympäristöjä on erilaisia ja niiden käyttöön on saatavissa koulutusta, mutta Hietikko ym. (2016) muistuttavat, että teknologia ei saa liikaa ohjata toimintaa, vaan keskiössä on opettajan pedagoginen osaaminen. Lisätutkimuksella tulisi kartoittaa, millaista pedagogista tukea opettajat tarvitsevat verkko-opintojen pedagogiseen suunnitteluun

ja miten tämä tuki olisi hyvä toteuttaa. Esille nousee myös tehtävien merkitys, joka kaipaa lisää ja syvällisempää tutkimusta ammattialoittain siitä, miten verkossa luodaan mielenkiintoisia tehtävät juuri tietyille ammattialoille. Verkko-opetusta tulee kehittää pedagogisten tutkimuksen avulla, sillä on myös tärkeää, että ammatillisen koulutuksen opiskelijat pääsisivät opiskelemaan verkossa. Kun opiskelijat siirtyvät korkeakouluopintoihin, osalla heistä on todettu verkko-opiskelun aiheuttavan ahdistusta ja turhautumista, koska uuden oppiaineen lisäksi tulisi ottaa haltuun myös verkko-opiskelu. (Yang ym., 2013.)

Tässä tutkimuksessa tuli myös ilmi, että opettajalla on oltava hyvät digitaaliset taidot ja hän olisi osattava ohjata opiskelijaa ja vahvistaa opiskelijan digitaitoja. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2023, 13) on Kasvatuksen ja koulutuksen digitalisaation linjauksissa 2027 tuonut esille, että henkilöstön digitaalista osaamista on kehitettävä suunnitelmallisesti. Tämä ei aina ole itsestään selvyyttä, koska erilaisia verkkoympäristöjä ja ohjelmistoja on paljon. Kaitera ja Kojo (2023) tuovat esille, että pelkkä täydennyskoulutukseen osallistuminen ei riitä opettajien digipedagogisten taitojen kehittämiseen, sillä pedagogiset ratkaisut, sisällöt ja digitaaliset työkalut kehittyvät nopeasti. Opettajalla saattaa olla kuitenkin pelko, että perinteinen lähiopetus ja kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus vähenee eikä oma osaaminen enää digitaaloissa riitä, digitaaliset ohjelmat ja välineet eivät ole ajan tasalla tai niitä on liikaa (Lampelto, 2015). Tekniikka kehittyy koko ajan ja tekoäly on tullut verkko-opetukseen jäädäkseen. Koramo ym. (2018) tuovat esille, että ammattialakohtaisia sovelluksia ja pelejä (esim. simulaatioympäristöjä) toivottiin hyödynnettävän nykyistä laajemmin. AMKE ry:n teettämässä kyselyssä ammatillisen toisen asteen opettajat kertoivat tarvitsevänsä moninaista uutta osaamista digitalisointiin, joista yleiset tietotekniikan taidot nähtiin kuitenkin keskeisenä (Lampelto, 2015). Opiskelu verkossa kehittyy hurjaa vauhtia ja tekniikka sen mukana. Syntyy kysymys, miten opettaja pysyy enää mukana. Vaikka digitalisaatio ja teknologiset valmiudet nähdään kehittyneinä suomalaisessa yhteiskunnassa, opettajien valmiudet hyödyntää uusia pedagogisia ratkaisuja ovat Tanhua-Piironen ym. (2016, 8) mukaan puutteelliset. Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että opettaja tarvitsee hyvät digitaaliset taidot, sillä opettajan hyvät digitaaliset taidot tuovat opiskelijalle opiskelun iloa. Tutkimus ei tuonut esille, millaisia digitaalisten taitojen tulisi olla, mitkä ovat ne opettajan digiosaamisen minimimitaidot tai millaista koulutusta opettajat tarvitsevat saavuttaakseen tarvittavan osaamisen. Tämän vuoksi olisi erittäin tarpeellista tutkia taitoja ja kompetensseja, joita opettaja tarvitsee hallitakseen digitaaliset ohjelmat ja opiskelijan digitaalisen ohjaamisen. Lisäksi olisi hyvä myös selvittää, miten opettajien täydennyskoulutus tulisi tapahtua.

Tässä väitöstutkimuksessa käytettiin monimenetelmällistä tutkimusmenetelmää. Tämän tutkimusmenetelmän luotettavuutta voisi vielä tutkia lisää käyttämällä fokusryhmiä, jossa tutkimuksen metodologista osuutta arvioivat jatko-opiskelijat. Tärkeää on ymmärtää, tuoko tässä tutkimuksessa toteutettu monimenetelmä-

tutkimus mitään lisäarvoa jatko-opiskelijoiden käsityksille ja tulkinnoille tutkimuksesta verrattuna osatutkimusten erillisiin kvantitatiiviseen tai kvalitatiivisiin tutkimuksiin. Määrälliset, laadulliset ja monimenetelmällinen tutkimus voidaan arvioida erikseen ja näitä tuloksia voidaan verrata toisiinsa. (McKim, 2017.) Tämä menetelmä auttaisi kehittämään monimenetelmällistä tutkimusta, mutta se auttaisi myös jatko-opiskelijoita toteuttamaan parempia monimenetelmällisiä tutkimuksia. Tämän lisätutkimuksen avulla voisimme kehittää vielä enemmän tutkimusten metodologisia menetelmiä ja lisätä tämän tutkimuksen metodologista luotettavuutta.

Tutkimukseni toi esille, että opiskelijat kokevat opiskelun iloa, kun heillä on mahdollisuus saada opettajaan helposti yhteyttä, riippumatta oppimisympäristöstä. Verkossa opiskelijan ohjaaminen ja positiivinen, kannustava vuorovaikutus nousivat tärkeiksi. Richardson ym. (2015) ovat tutkimuksessaan eritelleet opettajan ja ohjaajan läsnäolon, koska voi olla tilanteita, joissa opettaja ei ole suunnitellut verkkokurssia (Hrastinski ym., 2010) ja näin ollen on perehtynyt vain opetustapahtumaan. Tämän vuoksi opettajan verkkoläsnäolo kuvastaa myös verkkokurssin suunnittelun ja ohjaajan verkkoläsnäolon ohjaamista. Richardsonin ym. (2015a) mukaan opettajankoulutuksessa nykyisiä ja tulevia verkko-ohjaajia kannattaa opastaa kehittämään syvempää ymmärrystä yhteisöllisyyden lisäämiseen verkkokurssilla: kuinka hyödyntää oppimisen sosiaalisia ja opetusnäkökohtia verkkoympäristöissä ja kuinka luoda tehokkaampaa verkkoviestintää opiskelijoille. Ohjauksen saavutettavuus ja vuorovaikutuksen huomioiminen verkko-opinnoissa opettajien koulutuksessa on tärkeää. Opettajien koulutusta tulee kehittää, jolloin koulutus on selkeä tutkimuksen ja kehittämisen kohde. Tutkimuksen tuloksilla voidaan kehittää vielä parempaa opettajankoulutusta. Lisäksi tulee pohtia, miten opettajaopinnoista siirrytään sujuvasti motivoivaan ja opettajan omiin kehittämistarpeisiin vastaavaan täydennyskoulutukseen, joka tukee ammatillista kasvua.

Tutkimuksessa nousivat vahvasti esille erilaiset tavat toteuttaa verkko-opiskelua, mutta myös opiskelijoiden erilaiset toiveet opiskella verkossa. Yhtenä jopa yllätyksenä esille nousi työelämälähtöisen oppimisen suuri vaikutus ja toive jatkuvaan oppimiseen. Verkkoympäristöjen kehittäminen niin, että opiskelu voi jatkua työpaikalta käsin, on tulevaisuudessa merkittävää. Jatkuvan oppimisen lisääntyminen ja aikuis-koulutustuen loppuminen ajaa meitä yhä enemmän yhteiskuntaan, jossa opiskelu on jatkuvaa ja työpaikoilla opiskelu lisääntyy. Koramon ym. (2018) tutkimuksessa toivottiin enemmän juuri digitaalisuuden hyödyntämistä työelämässä oppimisen yhteydessä. Verkko-opiskelua tulee kehittää niin, että opiskelu on helppoa myös työpaikalta käsin. Yangin ym. (2013) tutkimuksen mukaan yli 40 prosenttia ammatillisista opiskelijoista ilmoitti vaikeuksista työn ja opiskelun yhteensovittamisessa. Samoja tuloksia on tullut myös muissa tutkimuksissa (Picton, 2021). Tässä väitöstutkimuksessani verkko-opintoja toivoivat hieman enemmän juuri vanhemmat opiskelijat. Hyvän ja laadukkaan jatkuvan oppimisen koulutuksen järjestäminen vaatii myös tutkimusta. Miten järjestämme koulutusta, joka saavuttaa työelämän

toimijat ja tukee opiskelijoiden hyvinvointia? Olisi hyvä ottaa mukaan haastatteluuun myös työelämän edustajia. Verkkoympäristöt ovat selvästi tulevaisuuden opiskeluympäristöjä, ja opiskelua niissä tulee tutkia ja tukea, jotta voimme tarjota kaikille mahdollisuuden saada tasa-arvoista opiskelua ajasta ja paikasta riippumatta.

Tutkimus on tieteellisesti merkittävä, sillä se paneutuu vähän tutkittuun opiskelun ilon kokemisen tärkeyteen verkkoympäristössä, jolloin on mahdollista parantaa tai ylläpitää oppimisen lisäksi myös hyvinvointia. Kovalchuk (2023) tuo esille, miten viimeaikaiset kokemukset osoittavat, että verkkokoulutuksen käyttöönotto oli ainoa tapa ylläpitää ammatillista koulutusta COVID-19-tilanteessa ja muissa viimepäivien kriisitilanteissa. Väitöstutkimuksessa esittelemäni malli auttaa koulutuksen järjestäjiä ja opettajaa kehittämään omaa verkko-opetustaan ja lisäämään opiskelijoiden hyvinvointia, mutta samalla kehittämään verkko-opetusta paremmaksi kestäväksi mahdollisia kriisitilanteita tai koulutustilojen puuttumista. Tästä mallista on apua myös silloin, kun suunnitellaan koulutusta niille, jotka ovat ennen opiskelleet normaalisti aikuiskoulutuksen rahoituksen turvin. Hyvä verkko-opiskelu takaa myös jatkuvan oppimisen sekä työelämälähtöisen osaamisen ylläpitämisen ja kartuttamisen. Koulutuksen digitalisoinnin tarve kasvaa myös jatkuvasti ja ammatillisten oppilaitosten tulee olla valmiita kouluttamaan eri alojen asiantuntijoita, jotka pystyvät työskentelemään jatkuvasti muuttuvien digitaalisten teknologioiden kanssa (Kovalchuk 2023).

Lähteet

- Aalto, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juutti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (ss. 169–180). Gaudeamus.
- Abdull Mutalib, A. A., Md. Akim, A., & Jaafar, M. H. (2022). A systematic review of health sciences students' online learning during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, 22(1), 1–524. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03579-1>
- Alasuutari, P. (2015). *Laadullinen tutkimus*. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Alatartseva, E., & Barysheva, G. (2015). Well-being: subjective and objective aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 166, 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.479>
- Alkış, N., & Temizel, T. T. (2018). The impact of motivation and personality on academic performance in online and blended learning environments. *Educational Technology & Society*, 21(3), 35–47. <https://www.jstor.org/stable/26458505>
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. W. Söderström.
- Allardt, E. (1993). Having, loving, being: An alternative to the Swedish model of welfare research. *The Quality of Life*, 8, 88–95.
- Allen, M., Titsworth, S., & Hunt, S. (2008). *Quantitative research in communication*. Sage.
- Alzain, H. A. (2019). The role of social networks in supporting collaborative e-learning based on connectivism theory among students of PNU. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(2), 46–63. <https://doi.org/10.17718/tojde.557736>
- Amhag, L., Hellström, L., & Stigmar, M. (2019). Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203–220. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646169>
- Andić, B., Ulbrich, E., Dana-Picard, T. (Noah), Cvjetićanin, S., Petrović, F., Lavicza, Z., & Maričić, M. (2023). A Phenomenography study of STEM teachers' conceptions of using three-dimensional modeling and printing (3DMP) in teaching. *Journal of Science Education and Technology*, 32(1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-10005-0>
- Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L. D., Marrero, R. J., & Wood, J. K. (2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(4), 279–323. <https://doi.org/10.1037/bul0000226>
- Arieli-Attali, M., Ward, S., Thomas, J., Deonovic, B., & Von Davier, A. A. (2019). The expanded Evidence-Centered-Design (e-ECD) for learning and assessment systems: A framework to incorporating learning goals and processes within assessment design. *Frontiers in Psychology*, 10, 853. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00853>
- Ayene, M., Krick, J., Damitie, B., Ingerman, A., & Thacker, B. (2019). A holistic picture of physics student conceptions of energy quantization, the photon concept, and light quanta interference. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(6), 1049–1070. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9906-y>
- Bączek, M., Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A., & Woźakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: A survey study of Polish medical students. *Medicine*, 100(7), E24821. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000024821>

- Balashov, E. (2022). Psychological well-being as cognitive-emotional component of student self-regulated learning. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 10(2), 101–109. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-2-101-109>
- Ball, H. L. (2019). Conducting online surveys. *Journal of Human Lactation*, 35(3), 413–417. <https://doi.org/10.1177/0890334419848734>
- Bask, S., & Kiikeri, P. (2023). Virtuaalisen uraohjauksen malli. Teoksessa S. Bask & P. Kiikeri (Toim.), *Virtuaalisen uraohjauksen poluilla – uraohjausta VR-oppimisympäristöissä. Haaga-Helia Julkaisut*. <https://julkaisut.haaga-helia.fi/vr-uraohjauksen-virtuaalisella-polulla/>
- Bernstein, M. J., Zawadzki, M. J., Juth, V., Benfield, J. A., & Smyth, J. M. (2018). Social interactions in daily life: Within-person associations between momentary social experiences and psychological and physical health indicators. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(3), 372–394. <https://doi.org/10.1177/0265407517691366>
- Blanchette, I., & Richards, A. (2010). The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition and Emotion*, 24 (4), 561–595. <https://doi.org/10.1080/02699930903132496>
- Borrego, M., Douglas, E. P., & Amelink, C. T. (2009). Quantitative, qualitative, and mixed research methods in engineering education. *Journal of Engineering Education (Washington, D.C.)*, 98(1), 53–66. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2009.tb01005.x>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Cabrera, V., & Donaldson, S. I. (2024). PERMA to PERMA+4 building blocks of well-being: a systematic review of the empirical literature. *Journal of Positive Psychology*, 19(3), 510–529. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2208099>
- Carreno, D. F., Eisenbeck, N., Greville, J., & Wong, P. T. P. (2023). Cross-cultural psychometric analysis of the Mature Happiness Scale-Revised: Mature happiness, psychological inflexibility, and the PERMA model. *Journal of Happiness Studies*, 24(3), 1075–1099. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00633-7>
- Carreno, D. F., Eisenbeck, N., Pérez-Escobar, J. A., & García-Montes, J. M. (2021). Inner harmony as an essential facet of well-being: A multinational study during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648280>
- Catalino, L. I., & Fredrickson, B. L. (2011). A Tuesday in the life of a flourisher: The role of positive emotional reactivity in optimal mental health. *Emotion*, 11(4), 938–950. <https://doi.org/10.1037/a0024889>
- Chaeruman, U. A., Wibawa, B., & Syahrial, Z. (2018). Determining the appropriate blend of blended learning: A formative research in the context of Spada-Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 6(3), 188–195. <https://pubs.sciepub.com/education/6/3/5/index.html>
- Chatterjee, A. (2013). Ontology, epistemology, and multimethod research in political science. *Philosophy of the Social Sciences*, 43(1), 73–99. <https://doi.org/10.1177/0048393111415380>
- Chatterjee, D., & Corral, J. (2017). How to Write Well-Defined Learning Objectives. *Journal of Education in Perioperative Medicine*, 19(4). <https://doi.org/10.46374/volxix-issue4-chatterjee>
- Check, J., & Schutt, R. K. (2012). *Research methods in education*. Sage publications.
- Chin, E. C.-H., Williams, M. W., Taylor, J. E., & Harvey, S. T. (2017). The influence of negative affect on test anxiety and academic performance: An examination of the tripartite model of emotions. *Learning and Individual Differences*, 54, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.002>
- Cohen, L., Manion, L., & Manion, L. (2007). *Research methods in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>

- Collins, K. M. T. (2015). Validity in Multimethod and Mixed Research. Teoksessa S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Toim.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (s. 240–256). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/OXFORDHB/9780199933624.013.17>
- Cox, D., & Prestridge, S. (2020). Understanding fully online teaching in vocational education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00138-4>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., & Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *Annals of Family Medicine*, 2(1), 7–12. <https://doi.org/10.1370/afm.104>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 659–684. <https://doi.org/10.1007/S10902-011-9285-3/METRICS>
- Danchikov, E. A., Prodanova, N. A., Kovalenko, Y. N., & Bondarenko, T. G. (2021). The potential of online learning in modern conditions and its use at different levels of education. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 578–586. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS1.1442>
- de Carvalho, T. F., de Aquino, S., & Natividade, J. C. (2023). Flourishing in the Brazilian context: Evidence of the validity of the PERMA-profiler scale: PERMA-Profiler Brazil. *Current Psychology*, 1828–1840. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01587-w/Published>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Devli, M., & O’Shea, H. (2011). Directions for Australian higher education institutional policy and practice in supporting students from low socioeconomic backgrounds. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(5), 529–535. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.605227>
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 851–864. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.851>
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105–1117. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.5.1105>
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Donaldson, S. I., & Donaldson, S. I. (2020). The positive functioning at work scale: psychometric assessment, validation, and measurement invariance. *Journal of Well-Being Assessment*, 4(2), 181–215. <https://doi.org/10.1007/s41543-020-00033-1>
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
- Eacker, A. (2020). Well-being definition and measures in medical education. Teoksessa R. L. Byyny, R. Byyny, S. Christensen, & J. D. Fish (Toim.), *Medical Professionalism Best Practices: Addressing Burnout and Resilience in Our Profession* (s. 91–103). Eds.
- Ekman, E., & Simon-Thomas, E. (2021). Teaching the Science of Human Flourishing, Unlocking Connection, Positivity, and Resilience for the Greater Good. *Global advances in health and medicine*, 10, 21649561211023097. <https://doi.org/10.1177/21649561211023097>

- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Euroopan komissio. (2020). *KOMISSIION TIEDONANTO EUROOPAN PARLAMENTILLE, NEUVOSTOLLE, EUROOPAN TALOUS- JA SOSIAALIKOMITEALLE JA ALUEIDEN KOMITEALLE Digitaalisen koulutuksen toimintasuunnitelma 2021–2027. Koulutuksen mukauttaminen digitaali- aikaan*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624>
- Euroopan unioni [EU]. (2018). *Euroopan unionin neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista*. *Euroopan unioni [EU]*, 61(C 189/01), 1–13. https://eurlex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.FIN
- Fàbregues, S., Younas, A., Escalante-Barrios, E. L., Molina-Azorin, J. F., & Vázquez-Miraz, P. (2024). Toward a framework for appraising the quality of integration in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 18(3), 270–280. <https://doi.org/10.1177/15586898241257555>
- Fox Eades, Jennifer M., Proctor, C., & Ashley, M. (2013). Happiness in the Classroom. Teoksessa I. Boniwell, S. A. David, & A. C. Ayers (Toim.), *Oxford Handbook of Happiness*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0044>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, 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/10.3102/00346543074001059>
- Fredrickson, B. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1–53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology: journal of Division 1, of the American Psychological Association*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1). <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.218>
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & emotion*, 19(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12(2), 191–220. <https://doi.org/10.1080/026999398379718>
- Froiland, J. M. (2018). Promoting gratitude and positive feelings about learning among young adults. *Journal of Adult Development*, 25(4), 251–258. <https://doi.org/10.1007/s10804-018-9294-0>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

- Gauci, C., Cumbo, R. K., & Zarb, A. (2022). Did the COVID-19-related shift to online schooling influence students' mental wellbeing? A quantitative study on level 4 students at MCAST. *MCAST Journal of Applied Research & Practice*, 6 (2), 4–28. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.9128>
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D., & Gijsselaers, W. (2014). A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 30–50. <https://doi.org/10.1111/jcal.12020>
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321–332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1–14. <https://doi.org/10.1348/000709904322848798>
- Gregori, F., López-Pérez, B., Manfredi, L., Eisenberg, N., Lundie, D., Lee, S., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Zuffianò, A. (2024). The relations among prosocial behavior, hedonic, and eudaimonic well-being in everyday life. *Journal of Personality*. <https://doi.org/10.1111/jopy.12937>
- Cronqvist, M. (2024). Enhanced student joy in learning environment; understanding and influencing the process. *European journal of education*, 59(3), -n/a. <https://doi.org/10.1111/ejed.12671>
- Gustiani, S. (2020). Students' motivation in online learning during COVID-19 pandemic era: A case study. *Holistics Journal*, 12(2), 23–40. <https://doi.org/10.2085-4021>
- Hadiani, D., Nuryanti Permata, N., & Dwi Ariyani, E. (2023). Vocational students' perception toward the use of online instructional media. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 13 (1), 2023. <https://doi.org/10.31940/soshum.v13i1.63-75>
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 224–235. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.224>
- Harris, L. R. (2011). Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. *Educational Research Review*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.01.002>
- Hartikainen, S., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2022). Engineering students' perceptions of teaching: teacher-created atmosphere and teaching procedures as triggers of student emotions. *European Journal of Engineering Education*, 47(5), 814–832. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2034750>
- He, F. X., Turnbull, B., Kirshbaum, M. N., Phillips, B., & Klainin-Yobas, P. (2018). Assessing stress, protective factors and psychological well-being among undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 68, 4–12. <https://doi.org/10.1016/J.NEDT.2018.05.013>
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. Edita.
- Hendry, G. D., Lyon, P. M., Prosser, M., & Sze, D. (2006). Conceptions of problem-based learning: the perspectives of students entering a problem-based medical program. *Med Teach*, 28(6), 573–575. <https://doi.org/10.1080/01421590600878150>
- Heuberger, R., & Clark, R. W. A. (2019). Synchronous delivery of online graduate education in clinical nutrition An inquiry into student perceptions and preferences. *Journal of allied health*, 48(1), 61–66. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/synchronous-delivery-online-graduate-education/docview/2193091870/se-2>
- Hietikko, P., Ilves, V., & Salo, J. (2016). *OAJ:n askelmerkit digiloikkaan*. OAJ:n julkaisusarja 3:2016. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2016/oajn-askelmerkit-digiloikkaan/>

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu -Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hoare, E., Bott, D., & Robinson, J. (2017). Learn it, live it, teach it, embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through positive education. *International Journal of Wellbeing*, 7(3), 56–71. <https://doi.org/10.5502/ijw.v7i3.645>
- Holzer, J., Korlat, S., Haider, C., Mayerhofer, M., Pelikan, E., Schober, B., Spiel, C., Toumazi, T., Salmela-Aro, K., Kaser, U., Schultze-Krumbholz, A., Wachs, S., Dabas, M., Verma, S., Iliev, D., Andonovska-Trajkovska, D., Plichta, P., Pyzalski, J., Walter, N., Luftenegger, M. (2021). Adolescent well-being and learning in times of COVID-19-A multi-country study of basic psychological need satisfaction, learning behavior, and the mediating roles of positive emotion and intrinsic motivation. *PLoS ONE*, 16(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251352>
- Hong, Q. N., Gonzalez-Reyes, A., & Pluye, P. (2018). Improving the usefulness of a tool for appraising the quality of qualitative, quantitative and mixed methods studies, the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 24(3), 459–467. <https://doi.org/10.1111/jep.12884>
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M. C., & Vedel, I. (2019). Improving the content validity of the mixed methods appraisal tool: a modified e-Delphi study. *Journal of Clinical Epidemiology*, 111, 49–59.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2019.03.008>
- Hrastinski, S., Keller, C., & Carlsson, S. A. (2010). Design exemplars for synchronous e-learning: A design theory approach. *Computers and Education*, 55(2), 652–662. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.025>
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Iamsen, S., Pinchinda, P., Jitsupa, J., & Keesookpun, B. (2022). Study of happiness with online learning in Covid-19 among the students at Suan Dusit University, Thailand. *International Education Studies*, 15(6), 39. <https://doi.org/10.5539/ies.v15n6p39>
- Ionica, A. O., & Aprotosoae, I. A. M. (2023). 2. Positive pedagogy in art teacher training. *Review of Artistic Education*, 26(1), 156–162. <https://doi.org/10.2478/rae-2023-0022>
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18 (1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Jackson, S., & Csíkszentmihályi, M. (2000). *Flow och idrott. Flow in sports. The keys to optimal experiences and performances*. Jönköping: Brain Books.
- Jawad, A., & Scott-Jackson, W. (2016). Well-being: What Is It? Teoksessa P. Macmillan (Toim.), *Redefining well-being in nations and organizations* (s. 13–73). https://doi.org/10.1057/9781137572455_2.
- Johnson, K. J., Waugh, C. E., & Fredrickson, B. L. (2010). Smile to see the forest: Facially expressed positive emotions broaden cognition. *Cognition and Emotion*, 24(2), 299–321. <https://doi.org/10.1080/02699930903384667>
- Johnson, Z., & Knoster, K. (2023). Student camera use in synchronous Cclassrooms: A two-study exploration of CTML’s embodiment principle. *Journal of Communication Pedagogy*, 7, 91–110. <https://doi.org/10.31446/jcp.2018.02>
- Joseph-Richard, P., & Jessop, T. (2020). A phenomenographic study of research informed teaching through the eyes of Masters’ students. *Studies in Higher Education*, 45(4), 847–861. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1554640>

- Järvelä, S., Hurme, T. R., & Järvenoja, H. (2010). Self-regulation and motivation in computer-supported collaborative learning environments. Teoksessa *Learning across sites* (s. 342–357). Routledge.
- Kaitera, S., & Kojo, J. (2023). Digitaalinen teknologia opetuksessa. Teoksessa T. Tervo, S. Ahola, & Kaitera Susanna (Toim.), *Digitaalista pedagogiikkaa Opettaja ja oppija muuttuvissa työskentely-ympäristöissä* (s. 13–20). Oulun yliopisto.
- Kanuka, H., & Anderson, T. (2007). Ethical issues in qualitative e-learning research. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 20–39. <https://doi.org/10.1177/160940690700600204>
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(4), 865–878. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Kassara, H. (2017). Ilo hoitotyön ammatin opiskelussa ammatillisen kasvun voimavarana. *Tampere University Press*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0601-4>
- Katona, B., Venkatragavan, J., Nina, E., Ulrika, B., & Björn, O. (2023). Use of visual learning media to increase student learning motivation. *World Psychology*, 1(3), 89–105. <https://doi.org/10.55849/wp.v1i3.381>
- Keller, M., Neumann, K., & Fischer, H. (2013). Teacher enthusiasm and student achievement. Teoksessa J. Hattie & Anderman, J. (Toim.), *Educational psychology handbook: international guide to student achievement* (s. 247–250). Routledge.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2022). Bridging the gap between research and practice: using phenomenographic findings to develop training for career practitioners. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(1), 247–262. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09483-2>
- Keyes, C. L. M., & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *Journal of Positive Psychology*, 4(3), 197–201. <https://doi.org/10.1080/17439760902844228>
- Khan, M., Abdou, B., Kettunen, J., & Gregory, S. (2019). A phenomenographic research study of students' conceptions of mobile learning: An example from higher education. *Sage Open*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/2158244019861457>
- Khan, T., & Thomas, S. (2022). Promoting positive education through constructivist digital learning heutagogy: An intervention outcome. *Journal of learning for development*, 9(2), 305–316. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v9i2.646>
- Khatoun, F. (2015). Role of positive emotions in the development of psychological well-being. *Indian journal of positive psychology*, 6(2), 155–159.
- Kim, D., Wortham, S., Borowicz, K., Yatsu, D. K., Ha, S., Carroll, S., Wang, L., & Kim, J. (2021). Formative education online: Teaching the whole person during the global COVID-19 pandemic. *AERA Open*, 7, 23328584211015228. <https://doi.org/10.1177/23328584211015229>
- Kok, B. E., Coffey, K. A., Cohn, M. A., Catalino, L. I., Vacharkulksemsuk, T., Algeo, S. B., Brantley, M., & Fredrickson, B. L. (2013). How positive emotions build physical health: Perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science*, 24(7), 1123–1132. <https://doi.org/10.1177/0956797612470827>

- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Koramo, M., Brauer, S., & Jauhola, L. (2018). *Digitalisaatio ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2018:9*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/digitalisaatio-ammattillisessa-koulutuksessa>
- Kovalchuk, V., Мацлiч, С. В., & Movchan, L. (2023). Digitalization of vocational education under crisis conditions. *Educational Technology Quarterly*, 1, 1–17. <https://doi.org/10.55056/etq.49>
- Lai, M. K., Leung, C., Kwok, S. Y. C., Hui, A. N. N., Lo, H. H. M., Leung, J. T. Y., & Tam, C. H. L. (2018). Corrigendum: A multidimensional PERMA-H positive education model, general satisfaction of school life, and character strengths use in Hong Kong Senior Primary School Students: Confirmatory factor analysis and path analysis using the APASO-II. *Frontiers in Psychology*, 9(SEP). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01639>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. (2017). Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Laki tutkintokoulutukseen valmentavasta koulutuksesta 1215/2020. (2020). Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201215>
- Lampelto, P. (2015). *Ammatillisen koulutuksen digitalisaation nykytilanne koulutuspalvelussa AMKE ry:n jäsenkyselyn yhteenvetoraportti*. https://www.amke.fi/media/amke_digitalisaationnykytilannekoulutuspalveluissa-1.pdf
- Lášticová, B., Popper, M., Findor, A., Hruška, M., & Petrjánošová, M. (2021). Intergroup context-sensitive adaptation and validation of the BIAS Map for measuring stereotypes of the Roma in Slovakia: The case for an emic-etic mixed methods approach. *European Journal of Social Psychology*, 51(2), 251–268. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2731>
- Launonen, K. (2020). *Hymyn salaisuus: mitä tiede opetti minulle elämänilosta?* Avain.
- Lee, C. Y. (2015). Changes in self-efficacy and task value in online learning. *Distance Education*, 36(1), 59–79. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019967>
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloon edistäjinä*. Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2023). PERMA-teoria hyvinvointipetuksen kivijalkana. Teoksessa L. Uusitalo (Toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–256). PS-kustannus.
- Leskisenoja, E., & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E., & Uusiautti, S. (2017). How to increase joy at school? Findings from a positive-psychological intervention at a Northern-Finnish School. *Education in the North*, 24(2), 36–55. <https://doi.org/10.26203/p2aq-3212>
- Li, J., & Che, W. (2022). Challenges and coping strategies of online learning for college students in the context of COVID-19: A survey of Chinese universities. *Sustainable Cities and Society*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2022.103958>
- Lipponen, K. (2015). Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa L. Uusitalo-Malvaara (Toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 180–223). PS-kustannus.
- Lipponen, K. (2020). Resilienssi arjessa. Duodecim.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265–268. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x>
- Lou, J., & Xu, Q. (2022). The development of positive education combined with online learning: Based on theories and practices. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.952784>

- Lyly-Yrjänäinen, M., Selander, K., & Alasoini, T. (2023). Jatkuva oppiminen työorganisaatioissa: Mitkä keinot ovat tärkeitä ja miten oppiminen toteutuu? Teoksessa *MEADOW-julkaisu*. Työterveyslaitos. Helsinki: TYÖ2030-ohjelma. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-391-094-2>
- Machumu, H. J. (2020). Teacher motivation and constructivist teaching activities in blended learning environments: The engagement perspective. *Redesigning Teaching, Leadership, and Indigenous Education in the 21st Century*, 1–25. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-5557-6.CH001>
- Madhavan, V., & Venugopalan, M. (2024). Formal learning and organizational performance: the interplay of goal setting and flexible learning practices in attaining goal congruence. *Benchmarking: an international journal*, 31(3), 955–989. <https://doi.org/10.1108/BIJ-10-2021-0623>
- Magare, I., Graham, M. A., & Eloff, I. (2022). An assessment of the reliability and validity of the PERMA well-being scale for adult undergraduate students in an open and distance learning context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24). <https://doi.org/10.3390/ijerph192416886>
- Makovec Radovan, D., & Radovan, M. (2023). Teacher, think twice: about the importance and pedagogical value of blended learning design in VET. *Education sciences*, 13(9), 882-. <https://doi.org/10.3390/educsci13090882>
- Marstio, T. (2021). Oppimisen muotoilu oppijälähtöisen kehittämisen ytimessä. Teoksessa T. Marstio, A. Huhtanen, M. Alanko-Turunen, & S. Eronen (Toim.), *Pedagogista uudistumista oppimisen muotoilun avulla* (s. 10–35). Laurea-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-621-1>
- Martela, F. (2023). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo (Toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 34–57). PS-kustannus.
- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531–545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- Martela, F., Tuotantotalouden laitos, Aalto-yliopisto, & Aalto University. (2022). *Hyvinvoinnin mittaus edellyttää hyvinvoinnin teoriaa: Erik Allardtin hyvinvoinnin ulottuvuudet päivitettyinä nykyaikaan*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J., & Dowson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: The yields of good relationships for students' achievement motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(2), 109–125. <https://doi.org/DOI:10.1375/ajgc.17.2.109>
- Marton, F. (1981). Phenomenography — Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (1994). The idea of phenomenography. Teoksessa R. Ballantyne & C. Bruce (Toim.), *Phenomenography: Philosophy and practice* (s. 7–9). Queensland University of Technology.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., & Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335–348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- McKim, C. A. (2017). The value of mixed methods research: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 202–222. <https://doi.org/10.1177/1558689815607096>
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in second language learning and teaching*, 2(2), 193–213. <https://doi.org/10.14746/ssl.2012.2.2.4>

- McMahan, E. A., & Estes, D. (2011). Hedonic versus eudaimonic conceptions of well-being: Evidence of differential associations with self-reported well-being. *Social Indicators Research*, 103(1), 93–108. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9698-0>
- Messinger, D. S., Fogel, A., & Dickson, K. L. (2001). All smiles are positive, but some smiles are more positive than others. *Developmental psychology*, 37(5), 642–653. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.5.642>
- Morgan, B., & Simmons, L. (2021). A ‘PERMA’ response to the pandemic: An online positive education programme to promote wellbeing in university students. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.642632>
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76. <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Munandar, H., Herman, H., Putra, D. A., & Nilam, N. (2022). The relationship between positive thinking, social support, and students’ psychological well-being during online learning. *Jurnal Psikologi Pendidikan & Konseling: Jurnal Kajian Psikologi Pendidikan dan Bimbingan Konseling*, 8, 7–15. <https://doi.org/10.26858/jpkk.v8i1.24274>
- Mustajoki, A., & Mustajoki, H. (2020). *A New approach to research ethics: Using guided dialogue to strengthen research communities*. Routledge. <https://doi.org/DOI:10.4324/9781315545318>
- Nakamura, J., & Csikszentmihályi, M. (2014). The concept of flow. Teoksessa: *Flow and the foundations of positive psychology* (s.239-263). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16
- Nelson, S. K., Layous, K., Cole, S. W., & Lyubomirsky, S. (2016). Supplemental material for do unto others or treat yourself? The effects of prosocial and self-focused behavior on psychological flourishing. *Emotion (Washington, D.C.)*, 16(6), 850–861. <https://doi.org/10.1037/emo0000178.supp>
- Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-Being*, 5(2). <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0030-2>
- Norrish, J. M., Williams, P., O’Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- Nubani, L., & Lee, E. (2022). Sense of classroom community in interior design studios: In-person learning versus online learning approaches. *Journal of Interior Design*, 47(2), 51–70. <https://doi.org/10.1111/joid.12217>
- Nummenmaa, L., & Tuominen, L. (2018). Opioid system and human emotions. *British Journal of Pharmacology*, 175(14), 2737–2749. <https://doi.org/10.1111/bph.v175.14/issuetoc>
- O’Byrne, W. I., & Pytash, K. E. (2015). Hybrid and blended learning: Modifying pedagogy across path, pace, time, and place. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(2), 137–140. <https://doi.org/10.1002/jaal.463>
- Oh, S. Y., Bailenson, J., Krämer, N., & Li, B. (2016). Let the avatar brighten your smile: Effects of enhancing facial expressions in virtual environments. *PLoS one*, 11(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161794>
- Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia*. Bookwell Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023a). *Ammatillisten tutkintojen kehittäminen. Työryhmän lopuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023b). *Kasvatuksen ja koulutuksen digitalisaation linjaukset 2027*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2024). *Vipunen opetushallinnon tilastopalvelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen/Sivut/Opiskelijat-ja-tutkinnot.aspx>

- Opetushallitus. (2022). *Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Tutkintokoulutukseen%20valmentava%20koulutus.pdf>
- Opetushallitus. (2024). *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>
- Paakkari, L. (2012). *Widening horizons: A phenomenographic study of student teachers' conceptions of health education and its teaching and learning*. University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37434/9789513946524.pdf?sequence=1>
- Paananen, H., Taivassalo, M., Raitanen, T., & Nieminen, A.-P. (2023). *Digitaalinen osaaminen ammatillisessa koulutuksessa - opas osaamisen sanoittamiseen*. Opetushallitus.
- Paloniemi, S., & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119–121. <https://doi.org/10.33336/aik.88486>
- Pan, X. (2022). Exploring the multidimensional relationships between educational situation perception, teacher support, online learning engagement, and academic self-efficacy in technology-based language learning. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1000069>
- Pancheva, M. G., Ryff, C. D., & Lucchini, M. (2021). An integrated look at well-being: Topological clustering of combinations and correlates of hedonia and eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 22(5), 2275–2297. <https://doi.org/10.1007/S10902-020-00325-6/TABLES/4>
- Paton, R. M., Fluck, A. E., & Scanlan, J. D. (2018). Engagement and retention in VET MOOCs and online courses: A systematic review of literature from 2013 to 2017. *Computers and Education*, 125, 191–201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.013>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement Emotions: A Control-Value Approach. *Social and personality psychology compass*, 4(4), 238-255. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>
- Pekkilä, P. (2018). Matematiikan oppimisen iloa etsimässä? tulkintoja opiskelijoiden kirjoitettujen oppimispäiväkirjojen pohjalta. *FMSERA Journal*, 2 (1), 1–11. <https://journal.fi/fmsera/article/view/70360>
- Phan, T., & Dang, L. (2017). Teacher readiness for online teaching: A critical review*. *International Journal on Open and Distance E-Learning*, 3(1). <https://ijodel.upou.edu.ph/index.php/ijodel/article/view/18>
- Picton, A. (2021). Work-life balance in medical students: self-care in a culture of self-sacrifice. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02434-5>
- Pluye, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., & Johnson-Lafleur, J. (2009). A scoring system for appraising mixed methods research, and concomitantly appraising qualitative, quantitative and mixed methods primary studies in mixed studies reviews. *International Journal of Nursing Studies*, 46(4), 529–546. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.01.009>
- 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>
- Preissle, J., Glover-Kudon, R., Rohan, E. A., Boehm, J., & DeGross, A. (2016). Putting ethics on the mixed methods map. Teoksessa S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Toim.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (s. 144–163). Oxford University Press.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudemus.
- Rahyasih, Y., Wijaya, W. M., & Syarifah, L. S. (2023). Exploring vocational students' satisfaction with online learning. *Journal of Education and e-Learning Research*, 10(3), 352–357. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i3.4668>

- Ramos-Morcillo, A. J., Leal-Costa, C., Moral-García, J. E., & Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(15), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155519>
- Rantala, T., & Määttä, K. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care*, *182*(1), 87–105. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.545124>
- Richardson, J. C., Koehler, A. A., Besser, E. D., Caskurlu, S., Lim, J., & Mueller, C. M. (2015). Conceptualizing and investigating instructor presence in online learning environments. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16*(3), 256–297. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2123>
- Roberts, L. D. (2015). Ethical issues in conducting qualitative research in online communities. *Qualitative Research in Psychology*, *12*(3), 314–325. <https://doi.org/10.1080/14780887.2015.1008909>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1007/s40473-016-0096-z>
- Ryff, C. D. (2017). Eudaimonic well-being, inequality, and health: Recent findings and future directions. *International Review of Economics*, *64*(2), 159–178. <https://doi.org/10.1007/s12232-017-0277-4>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Sadeghi, M. (2019). A Shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, *4*(1), 80–88. <https://doi.org/10.29252/ijree.4.1.80>
- Sajaniemi, N. (2023). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo (Toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 155–175). PS-Kustannus.
- Salovey, P., Detweiler, J. B., Steward, W. T., & Rothman, A. J. (2000). Emotional states and physical health. *The American psychologist*, *55*(1), 110–121. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.110>
- Sawarkar, G., Sawarkar, P., & Kuchewar, V. (2020). Ayurveda students' perception toward online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education and Health Promotion*, *9*(1). https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_558_20
- Schwantler, S., & Tellioglu, H. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic: Distance learning at schools: An analysis of problems through the switch from classroom teaching to distance learning in Austria. Teoksessa *Proceedings of the 2021 6th International Conference on Distance Education and Learning* (s. 195–201). <https://doi.org/10.1145/3474995.3475028>
- Scoffham, S., & Barnes, J. (2011). Happiness matters: towards a pedagogy of happiness and well-being. *Curriculum journal* (London, England), *22*(4), 535–548. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.627214>
- Seijts, G. H., Latham, G. P., Tasa, K., & Latham, B. W. (2004). Goal setting and goal orientation: An integration of two different yet related literatures. *Source: The Academy of Management Journal*, *47*(2), 227–239. <https://doi.org/10.5465/20159574>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *Journal of Positive Psychology*, *13*(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>

- Seligman, M. E., & Csikszentmihályi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seppänen, E. (2023). Näkökulmia etä- ja hybridiopetukseen . Teoksessa T. Tervo, S. Ahola, & S. Kaitera (Toim.), *Digitaalista pedagogiikkaa opettaja ja oppija muuttuvissa työskentely-ympäristöissä* (s. 21–28). Oulun yliopisto.
- Shah, V., & Shah, D. (2023). IMPACT OF DIGITALISATION IN EDUCATION-A LITERATURE REVIEW ANALYSIS. *Towards Excellence*, 333–343. <https://doi.org/10.37867/te150234>
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4). <https://doi.org/10.1177/160940691000900401>
- Singh, M. N. (2021). Inroad of Digital Technology in Education: Age of Digital Classroom. *Higher Education for the Future*, 8(1), 20–30. <https://doi.org/10.1177/2347631120980272>
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Smith, C., Burns, S., & Wilson, M. (2022). Socio-constructivist pedagogy in physical and virtual spaces: the impacts and opportunities on dialogic learning in creative disciplines. *Architecture MPS*, 22(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.amps.2022v22i1.001>
- Smith, E., & Yasukawa, K. (2017). What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students. *International Journal of Training Research*, 15(1), 23–40. <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301>
- Smithson, M. (2000). *Statistics with confidence*. Sage.
- Stadnick, N. A., Poth, C. N., Guetterman, T. C., & Gallo, J. J. (2021). Advancing discussion of ethics in mixed methods health services research. *BMC Health Services Research*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-021-06583-1>
- Stefanowicz-Kocół, A., & Grochowska, A. (2022). Digital readiness of VET schools. *Humanities and Cultural Studies*, 3(2), 79–99. <https://doi.org/10.55225/hcs.410>
- Story, D., & Tait, A. (2019). Survey Research. *Anesthesiology*, 130(2), 192–202. <https://doi.org/10.1097/ALN.0000000000002436>
- Straub, J. M., & Maynes, N. (2021). Rigorous phenomenography: A conceptual model. *Journal of Studies in Education*, 11(2), 71. <https://doi.org/10.5296/jse.v11i2.18496>
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse and Neglect*, 37(4), 243–251. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.010>
- Svensson, L. (1994). Theoretical foundations of phenomenography. Teoksessa R. Ballantyne & C. Bruce (Toim.), *Phenomenography: philosophy and practice*, 7-9 November 1994 (s. 9–20). Centre for Applied Environmental and Social Education Research, Faculty of Education, Queensland University of Technology, Kelvin Grove, Qld.
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *International Journal of Phytoremediation*, 16(2), 159–171. <https://doi.org/10.1080/0729436970160204>
- Swan, J. (2019). Social construction of knowledge and the community of inquiry framework. Teoksessa I. Jung (Toim.), *Open and Distance Education Theory Revisited: Implications for the Digital Era* (s. 57–65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7740-2_7
- Sørebo, Ø., Halvari, H., Gulli, V. F., & Kristiansen, R. (2009). The role of self-determination theory in explaining teachers' motivation to continue to use e-learning technology. *Computers and Education*, 53(4), 1177–1187. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.001>

- Taherdoost, H. (2019). What is the best response scale for survey and questionnaire design; Review of different lengths of rating scale / attitude scale / likert scale. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)*, 8(1), 2296–1747. www.elvedit.com
- Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A., Vuorio, J., Hintikka, K., & Sairanen, H. (2016). *Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 18/2016.
- Thanoi, W., Vongsirimas, N., Sitthimongkol, Y., & Klainin-Yobas, P. (2023). Examining predictors of psychological well-being among university students: A descriptive comparative study across Thailand and Singapore. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph20031875>
- Tilastokeskus. (2024). *Ammatillisen koulutuksen opiskelijoita oli 347 700 vuonna 2023*. Tilastokeskus. <https://stat.fi/julkaisu/clm7f9ciuoj660avymzz040m0>
- Timonen, P., & Ruokamo, H. (2022). Ammattikorkeakoulun verkko-opiskelijaprofiilit sekä sosiaalinen, tiedollinen ja opetusläsnäolo reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(3), 74–92. <https://doi.org/10.54329/akakk.123033>
- Timonen, P., & Ruokamo, H. (2024). Valmennuspedagogisen mallin yhteisöllistä verkko-opiskelua tukevia tekijöitä ja käänteisen oppimisen ominaisuuksia verkko-opiskelijoiden näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(2), 94–119. <https://doi.org/10.54329/akakk.146288>
- Toivonen, T. (1999). *Empiirinen sosiaalitutkimus: Filosofia ja metodologia*. WSOY.
- Tormey, R. (2021). Rethinking student-teacher relationships in higher education: a multidimensional approach. *Higher Education*, 82(5), 993–1011. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00711-w>
- Toshalis, E., & Nakkula, M. (2012). Motivation, engagement, and student voice: The spectrum of student voice-oriented activity. *The Education digest*, 78(1), 29.
- Tsai, C. W., Lin, M. Y. C., Cheng, Y. P., Lee, L. Y., Chyr, W. L., Lin, C. H., Lin, J. W., & Tsai, M. C. (2023). The effects of online peer-facilitated learning and distributed pair programming on students' learning. *Computers and Education*, 203. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104849>
- Tse, D. C. K., Nakamura, J., & Csíkszentmihályi, M. (2020). Beyond challenge-seeking and skill-building: Toward the lifespan developmental perspective on flow theory. *Journal of Positive Psychology*, 15(2), 171–182. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1579362>
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Tuomi, Jouni., & Sarajärvi, Anneli. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turner, K., & Thielking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938–960. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/teacher-wellbeing-effects-on-teaching-practice/docview/2391971388/se-2>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. file:///C:/Users/h01947/Downloads/Ihmistieteiden_eettiset_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., Broberg, M., & Tähtinen, R. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Unesco. (2021). *UNESCO strategy on technological innovation in education (2022–2025)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378847>
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136–147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Upola, S., Korte, S.-M., Väättäjä, J., Lakkala, S., Paksuniemi, M., & Keskitalo, P. (2023). Opiskelijoiden aineelliset ja kokemukselliset etäopiskeluympäristöt Covid-19-pandemian aikana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 25(1), 10–27. <https://doi.org/10.54329/akakk.127566>
- Uusiautti, S. (2019). *Tunnista vahvuutesi ja menesty*. Kirjapaja.
- Uusiautti, S., Määttä, K., & Leskisenoja, E. (2017). Succeeding alone and together - university students' perceptions of caring online teaching. *Journal of Studies in Education*, 7(2), 48. <https://doi.org/10.5296/jse.v7i2.11162>
- Uusitalo, H., & Simpura, J. (2020). Erik Allardt hyvinvoinnin tutkijana. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(5), 579–587.
- Uusitalo, L. (2023). Positiivinen psykologia, mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo (Toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 7–17). PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (Toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s.18-27). PS-kustannus.
- Valli, R. (2015). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. PS-Kustannus.
- van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E., & van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623–638. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2015). A meta-analysis of the impact of situationally induced achievement goals on task performance. *Human Performance*, 28(2), 165–182. <https://doi.org/10.1080/08959285.2015.1006772>
- van Zyl, L. E., Gaffaney, J., van der Vaart, L., Dik, B. J., & Donaldson, S. I. (2023). The critiques and criticisms of positive psychology: A systematic review. *The Journal of Positive Psychology*, 1–30. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2178956>
- Vanden Abeele, M. M. P. (2021). Digital wellbeing as a dynamic construct. *Communication Theory*, 31(4), 932–955. <https://doi.org/10.1093/ct/qtaa024>
- Vannette, D. L., & Krosnick, J. A. (2013). Answering questions: A comparison of survey satisficing and mindlessness. Teoksessa C. T. Ngunoumen & E. J. Langer (Toim.), *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness* (s. 312–327). Wiley-Blackwell.
- Varila, J., & Viholainen, T. (2000). *Työnilo tutkimuksen kohteeksi: mitä uusia tuulia ja virikkeitä työnilon kokemukset tarjoavat henkilöstön tai organisaation kehittämiseen?* Joensuun yliopisto.
- Vasalou, A., Khaled, R., Holmes, W., & Gooch, D. (2017). Digital games-based learning for children with dyslexia: A social constructivist perspective on engagement and learning during group game-play. *Computers and Education*, 114, 175–192. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.009>
- Vayre, E., & Vonthron, A. M. (2017). Psychological engagement of students in distance and online learning: Effects of self-efficacy and psychosocial processes. *Journal of Educational Computing Research*, 55(2), 197–218. <https://doi.org/10.1177/0735633116656849>

- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Oy Finn Lectura Ab.
- Verma, S., Panigrahi, T. R., & Alok, D. (2021). COVID 19 and online learning in post graduate management programme: an empirical analysis of students' perception. *The Journal of Applied Business and Economics; Thunder Bay*, 23(2), 108–123.
- Viberg, O., Andersson, A., & Wiklund, M. (2021). Designing for sustainable mobile learning—re-evaluating the concepts “formal” and “informal”. *Interactive Learning Environments*, 29(1), 130–141. Routledge. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1548488>
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Vilkkä, H., & Mankki, V. (2024). *Jobdatus monimenetelmätutkimukseen*. Santalahti.
- Vilppola, J., Lämsä, J., Vähäsantanen, K., & Härmäläinen, R. (2022). Teacher trainees' experiences of the components of ICT competencies and key factors in ICT competence development in work-based vocational teacher training in Finland. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(2), 146–166. <https://doi.org/10.13152/IJRJET.9.2.1>
- Vuori, J. (2021). Vapautta, vastuuta, valtaa: fenomenografinen tutkimus itseohjautuvuudesta. *Työelämän tutkimus*, 19(3), 348–372. <https://doi.org/10.37455/tt.98465>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: *The digital competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/doi:10.2760/115376>
- Väättäjä, J. O., & Ruokamo, H. (2021). Conceptualizing dimensions and a model for digital pedagogy. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 15. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.1177/1834490921995395>
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. (2021). Researching and Practicing Positive Psychology in Second/Foreign Language Learning and Teaching: The Past, Current Status and Future Directions. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>
- Waters, L., & Loton, D. (2019). A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1–2), 1–46. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00017-4>
- Wenström, S. (2020). *Positiivinen johtaminen: Jobda paremmin opetus- ja kasvatusalalla*. PS-kustannus.
- Wenström, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2018). “The force that keeps you going”: Enthusiasm in vocational education and training (VET) teachers' work”. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(4), 244–263. <https://doi.org/10.13152/IJRJET.5.4.1>
- Wilson, C., Arshad, R., Sapouna, M., McGillivray, D., & Zihms, S. (2023). ‘PGR Connections’: Using an online peer-learning pedagogy to support doctoral researchers. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(3), 390–400. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2141292>
- Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69–81. <https://doi.org/10.1037/a0022511>
- Wong, P. T. P., & Bowers, V. (2018). Mature happiness and global wellbeing in difficult times. Teoksessa *Scientific concepts behind happiness, kindness, and empathy in contemporary society* (s. 112–134). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/doi:10.4018/978-1-5225-5918-4.ch006>
- Wong, P. T. P., & Roy, S. (2018). Critique of positive psychology and positive interventions. Teoksessa Brown, N. J., Lomas, T. & Eiroa-Orosa, F.J. (Toim.), *The Routledge international handbook of critical positive psychology* 1, 142–160.
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2023). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48–75. <https://doi.org/10.1037/EDU0000833>

- Xiao, J., Sun-Lin, H. Z., Lin, T. H., Li, M., Pan, Z., & Cheng, H. C. (2020). What makes learners a good fit for hybrid learning? Learning competences as predictors of experience and satisfaction in hybrid learning space. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1203–1219. <https://doi.org/10.1111/bjet.12949>
- Xu, R., & Wunsch, D. (2008). *Clustering*. <https://doi.org/10.1002/9780470382776>
- Yadav, N. (2024). The Impact of Digital Learning on Education. *International Journal of Multi-disciplinary Research in Arts Science and Technology*, 2(1), 24–34. <https://doi.org/10.61778/ijmrast.v2i1.34>
- Yang, D., Catterall, J., & Davis, J. (2013). Supporting new students from vocational education and training: Finding a reusable solution to address recurring learning difficulties in e-learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 640–650. <https://doi.org/10.14742/AJET.196>
- Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research and Method in Education*, 30(1), 57–72. <https://doi.org/10.1080/17437270701207785>
- Zembylas, M. (2008). Adult learners' emotions in online learning. *Distance Education*, 29(1), 71–87. <https://doi.org/10.1080/01587910802004852>
- Zheng, F., Khan, N. A., & Hussain, S. (2020). The COVID 19 pandemic and digital higher education: Exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality. *Children and Youth Services Review*, 119, 105694. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105694>
- Zhu, Y., Zhang, J. H., Au, W., & Yates, G. (2020). University students' online learning attitudes and continuous intention to undertake online courses: a self-regulated learning perspective. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1485–1519. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09753-w>
- Åkerblad, L., & Seppänen-Järvelä, R. (2024). *Monimenetelmällinen tutkimus: opas suunnitteluun ja toteutukseen*. Gaudeamus.
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 321–334. <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633–644. <https://doi.org/10.1080/13562510802452350>
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 31(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Åkerlind, G. S. (2022). Critique of the article, 'Theoretical foundations of phenomenography: A critical review'. *Higher Education Research and Development*, 42(6), 1299–1308. Routledge. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2142535>
- Åkerlind, G. S. (2024). Common misunderstandings of phenomenographic research in higher education. *Higher Education Research and Development*, 43(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2218804>
- Äärelä, T., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2014). "The teacher should not just boss around all the time": Good teacherhood in the light of young prisoners' experiences. *Problems of Education in the 21st Century*, 60(1), 10–22. <https://doi.org/10.33225/pec/14.60.10>

Tekoälyn käyttö:

Tässä väitöstutkimuksessa olen käyttänyt Consensus ja Keenious -tekoälyohjelmia lähteiden etsinnässä. Lisäksi olen ChatGPT- ja Microsoft Copilot -tekoälyohjelmien avulla käynyt keskustelua eri teorioista ja selvittänyt vieraita sanoja tai lauseita. Tämä on auttanut ymmärtämään teorioita paremmin, minkä jälkeen on ollut helpompi lukea aiheesta kertovaa lähdeaineistoa. Microsoft Copilot -ohjelman avulla olen selvittänyt pdf-tiedostojen sisältöä, jos olen etsinyt täsmällistä tietoa. Pdf-tiedostoja en ole syöttänyt tekoälyohjelmille. Tekstin kääntämiseen olen käyttänyt DeepL Translate- ja Google Kääntäjä -ohjelmia.

Tässä väitöstutkimuksessa en ole käyttänyt tekoälyohjelmia sisällön tuottamiseen.

Liitteet

Liite 1 Ohjeet opiskelijalle Survey-kyselyyn valmistautumisesta

Hei ammatillisen toisen asteen opiskelija.

Teen väitöskirjatutkimusta Lapin yliopistoon ja toivon sinun vastaavan kyselyyn, jossa sinun mielipidettäsi kaivataan selvittämään, **miten opettajat voivat suunnitella ja toteuttaa verkossa tapahtuvaa opiskelua niin, että verkko-opiskelu motivoi opiskelijaa ja tuottaa oppimisen iloa.**

Et tarvitse vastaamiseen kokemusta verkko-opinnoista. Oikeita tai vääriä vastauksia ei ole, ja olen kiinnostunut kuulemaan juuri sinun ajatuksiasi verkko-opinnoista.

Vastaamalla kyselyyn voit auttaa opettajia suunnittelemaan ja toteuttamaan vielä mielekkäämpiä verkossa tapahtuvia opiskelukokonaisuuksia.

Vastaaminen kyselyyn on vapaaehtoista ja se tehdään anonyymisti, eli kukaan ei tiedä mitä juuri sinä olet kyselyyn vastannut. Osallistumalla kyselyyn ilmaiset suostumuksesi. Aineistoa käytetään vain tutkimustarkoitukseen ja se säilytetään anonymisoituna.

Vastaathan 3.12.2021 mennessä. Klikkaa linkkiä: XXX

Vastaaminen vie aikaa noin 10 min.

Kiitos osallistumisestasi!

Annan mielelläni lisätietoja.

Ystävällisin terveisin


Pia Kiikeri
Väitöskirjatutkija
Lapin yliopisto

Liite 2 Survey-kyselyn kysymykset opiskelijoille



LAPIN YLIOPISTO UNIVERSITY OF LAPLAND

Kokemuksia verkko-opinnoista

 Pakolliset kentät merkitään asteriskilla (*) ja ne tulee täyttää lomakkeen viimeistelemiseksi.

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn.

Tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten opettajat voivat suunnitella ja toteuttaa verkossa tapahtuvia oppimistuokioita niin, että ne motivoivat opiskelijaa ja tuottavat oppimisen iloa.

Kahdella ensimmäisellä sivulla ovat kysymykset ja kolmannella sivulla kysyn sinun taustatietojasi. Lopuksi paina Lähetä nappia.

Vastaaminen kyselyyn on vapaaehtoista. Vastaamalla vaikutat verkossa tapahtuvan oppimisen laadun parantamiseen.

Tutkimus toteutetaan osana väitöskirjatutkimusta Lapin yliopistossa.

Lisätietoja: väitöskirjatutkija Pia Kiikeri, pia.kiikeri@ulapland.fi

Seuraavaksi kuvittele, että olet suorittamassa verkkokurssiayksin, ilman muiden opiskelijoiden ja opettajien samanaikaista läsnäoloa.

Olette ympäristössä, jossa opettaja ja muut opiskelijat ovat samanaikaisesti läsnä, eli jokainen on omalla koneella ja kaikkien kasvokuvat näkyvät. Esimerkiksi Teamsissa, Google Meetissä, Discordissa tai Zoomissa.

Merkitse seuraavista kysymyksistä opiskeluasi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

1. Opiskelen verkkokurssilla samanaikaisesti muiden kanssa. *

Kuvaa minua erittäin huonosti	Kuvaa minua huonosti	Kuvaa minua	Kuvaa minua erittäin hyvin
-------------------------------	----------------------	-------------	----------------------------

				hyvin
1. Pidän verkkokurssista, jossa minulla on mahdollisuus saada opettajalta palautetta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Saan verkkoympäristössä opiskellessa onnistumisen kokemuksen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Haluan saada palautetta onnistumisestani muilta opiskelijoilta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Opettajan myönteinen asennoituminen opiskelijoihin verkkokurssilla on tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Pidän verkkokurssista, jossa saan palautteen nopeasti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Pidän verkkokurssista, jossa on erilaisia ja monipuolisia tehtäviä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Motivoidun todella harvoin suorittamaan kirjallisia tehtäviä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Jos annetut tehtävät ovat liian haastavia, ahdistun helposti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Jos annetut tehtävät ovat liian helppoja, turhaudun helposti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Pidän verkkokurssista, jossa saan itse valita tehtäviä omien taitojeni ja vahvuuksieni mukaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Pidän verkkokurssista, jossa voin tehdä tehtäviä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Minulle on tärkeää, että verkkokurssilla muut opiskelijat ovat minulle ennestään tuttuja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Koen tärkeänä, että kamerat ovat tunnilla auki ja näen muut osallistujat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Opiskelen verkkokurssilla **samanaikaisesti** muiden kanssa. *

Kuvaa minua erittäin huonosti	Kuvaa minua huonosti	Kuvaa minua hyvin	Kuvaa minua erittäin hyvin
-------------------------------	----------------------	-------------------	----------------------------

	Kuvaa minua erittäin huonosti	Kuvaa minua huonosti	Kuvaa minua hyvin	Kuvaa minua erittäin hyvin
14. Pidän verkkokursseista, jossa keskustellaan muiden opiskelijoiden kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Pidän verkkokurssista, jossa on helposti saatavissa apua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Pidän verkkokurssista, jossa on selkeät tavoitteet ja tiedän mitä tulee tehdä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Haluan, että verkkokurssin alussa minulta kysytään, mitä jo osaan opiskeltavasta asiasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Koen tärkeäksi, että voi arvioida omaa suoritustani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Kun olen saanut suoritettua itselle haastavan tehtävän, tunnen ilon tunnetta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Olen sinnikäs suorittamaan verkkotehtäviä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Haluan itse asettaa itselleni selkeän aikataulun ja määräajat tehtävien palautukselle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Pidän verkkokursseista, jotka ovat haastavia ja joudun ponnistelemaan saavuttaakseni hyviä tuloksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Haluan, että verkkokursseilla opituilla asioilla on minulle merkitystä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Haluan, että tehtävät verkkokurssilla ovat sellaisia, joista hyödyn tulevassa työssäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Haluan, että verkkokurssilla teemme yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa jotain tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Haluan verkkokurssille tehtäviä, joita voin suorittaa eri ympäristöissä, kuten työelämässä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seuraavaksi kuvittele, että olet suorittamassa verkkokurssia yksin, ilman

muiden opiskelijoiden ja opettajien läsnäoloa.

Osaksi kysymykset ovat samoja kuin edellisellä sivulla olevat, mutta nyt vastatessasi kuvittele suorittavasi kurssilla yksin.

Merkitse seuraavista kysymyksistä opiskeluasi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

3. Opiskelen verkkokurssilla **yksin**. *

	Kuvaa minua erittäin huonosti	Kuvaa minua huonosti	Kuvaa minua hyvin	Kuvaa minua erittäin hyvin
1. Pidän verkkokurssista, jossa minulla on mahdollisuus saada opettajalta palautetta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Saan verkkoympäristössä opiskellessa onnistumisen kokemuksen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Haluan saada palautetta onnistumisestani muilta opiskelijoilta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Opettajan myönteinen asennoituminen opiskelijoihin verkkokurssilla on tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Pidän verkkokurssista, jossa saan palautteen nopeasti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Pidän verkkokurssista, jossa on erilaisia ja monipuolisia tehtäviä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Motivoidun todella harvoin suorittamaan kirjallisia tehtäviä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Jos annetut tehtävät ovat liian haastavia, ahdistun helposti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Jos annetut tehtävät ovat liian helppoja, turhaudun helposti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Pidän verkkokurssista, jossa saan itse valita tehtäviä omien taitojeni ja vahvuuksieni mukaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Pidän verkkokurssista, jossa voin tehdä tehtäviä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Kuvaa minua erittäin huonosti	Kuvaa minua huonosti	Kuvaa minua hyvin	Kuvaa minua erittäin hyvin
12. Minulle on tärkeää, että verkkokurssilla muut opiskelijat ovat minulle ennestään tuttuja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Pidän verkkokursseista, jossa saan tehdä tehtäviä yksin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Opiskelen verkkokurssilla yksin.*

	Kuvaa minua erittäin huonosti	Kuvaa minua huonosti	Kuvaa minua hyvin	Kuvaa minua erittäin hyvin
14. Pidän verkkokursseista, jossa keskustellaan muiden opiskelijoiden kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Pidän verkkokurssista, jossa on helposti saatavissa apua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Pidän verkkokursseista, jotka ovat haastavia ja joudun ponnistelemaan saavuttaakseni hyviä tuloksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Haluan, että verkkokursseilla opituilla asioilla on minulle merkitystä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Haluan, että tehtävät verkkokurssilla ovat sellaisia, joista hyödyn tulevassa työssäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Haluan, että verkkokurssilla teemme yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa jotain tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Haluan verkkokurssille tehtäviä, joita voin suorittaa eri ympäristöissä, kuten työelämässä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Pidän verkkokurssista, jossa on selkeät tavoitteet ja tiedän mitä tulee tehdä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Haluan, että verkkokurssin alussa minulta kysytään, mitä jo osaan opiskeltavasta asiasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Kuvaa minua erittäin huonosti	Kuvaa minua huonosti	Kuvaa minua hyvin	Kuvaa minua erittäin hyvin
23. Koen tärkeäksi, että voi arvioida omaa suoritustani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Kun olen saanut suoritettua itselle haastavan tehtävän, tunnen ilon tunnetta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Olen sinnikäs suorittamaan verkkoitehtäviä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Haluan itse asettaa itselleni selkeän aikataulun ja määrääjat tehtävien palautukselle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seuraavaksi on kolme avointa kysymystä, jonka vastauksessa voit kuvailla tai kuvitella minkälaista verkkototeutusta haluat.

5. Mikä verkkokurssilla vaikuttaa sinun positiivisten tunteiden syntymiseen, saa sinut iloiseksi?

6. Minkälaiset verkkokurssien toteutukset lisäävät motivaatiasi verkossa opiskelua kohtaan?

7. Mikä sinusta on mielekästä verkkokurssin suorittamisessa?

--

Seuraavaksi kartoitan sinun taustatietojasi.

Vastaa seuraaviin kysymyksiin valitsemalla oikea vaihtoehto.

8. Sinun ikäsi *

- 15 - 18-vuotta
- 19 - 25-vuotta
- 26 - 30-vuotta
- 31 - 40-vuotta
- 41 - 65-vuotta

9. Sukupuolesi *

- Nainen
- Mies
- Muunsukupuolinen
- En halua sanoa

10. Koulusi paikkakunta *

- Hämeenlinna
- Iittala
- Joensuu
- Kangasalla
- Kemijärvi

- Keminmaa
- Kitee
- Kittilä
- Lempäälä
- Lieksa
- Nokia
- Nurmes
- Nuutajärvi
- Outokumpu
- Orivesi
- Oulu
- Pirkkala
- Raahе
- Rovaniemi
- Ruukki
- Sodankylä
- Tampere
- Turenki
- Valtimo
- Virrat
- Ylöjärvi
- Joku muu

11. Pohjakoulutuksesi *

- Peruskoulu
- Lukio
- Ammatillinen tutkinto

- Alempi korkeakoulututkinto
- Ylempi Korkeakoulututkinto
- Joku muu

12. Koulutusalaasi *

- Autoala
- Elintarvikeala
- Hammastekniikka
- Hevostalous
- Hius- ja kauneudenhoitoala
- Kaivosala
- Kasvatus- ja ohjausala
- Kone- ja metalliala
- Kone- ja tuotantotekniikka
- Käsi- ja taideteollisuusala
- Laboratorioala
- Lentokoneasennus
- Liiketoiminta
- Liikunnanohjaus
- Logistiikka
- Luonto- ja ympäristöala
- Lääkeala
- Maanmittausala
- Maatalousala
- Matkailuala
- Media-ala ja kuvallinen ilmaisun
- Metsäala

- Pintakäsittelyala
- Prosessiteollisuus
- Puhtaus- ja kiinteistöpalveluala
- Puutarha-ala
- Puuteollisuus
- Rakennusala
- Ravintola- ja cateringala
- Sirkusala
- Sosiaali- ja terveysala
- Suunnitteluassistentti
- Sähkö- ja automaatioala
- Taideteollisuusala
- Talotekniikka
- Tanssiala
- Tekstiili- ja muotiala
- Tekstiili – ja vaatetusala
- Tieto- ja viestintäteknikka
- Tieto- ja tietoliikennetekniikka
- Turvallisuusala
- Välinehuoltoala
- Joku muu

13. Kuinka kauan olet opiskellut koulutusalaasi? *

- alle 1 lukuvuotta
- alle 2 lukuvuotta
- alle 3 lukuvuotta
- yli 3 lukuvuotta

14. Kuinka monta kertaa olet osallistut verkkokurssille koulutuksesi aikana?

*

- Useita kertoja viikossa
- Kerran viikossa
- Kerran kuukaudessa
- Harvemmin kuin kerran kuukaudessa
- En ole osallistunut verkkokurssille

15. Millaiselle verkkokurssille olet osallistunut? Voit valita useamman vaihtoehdon *

- Verkkokurssilla opettaja ja opiskelijat ovat tunnilla verkossa yhtä aikaa. esim. Teams tai Zoom
- Verkkokurssi suoritetaan internetissä paikassa, jonne kirjaututaan ja siellä saa suorittaa tehtäviä itsenäisesti oman aikataulun mukaisesti. esim. verkkoalustalla.
- Verkkokurssin voin suorittaa kotona
- Verkkokurssi suoritetaan koulussa luokassa, jolloin tehtävät ovat verkossa kurssialustalla sijaitsevassa paikassa.
- Joku muu toteutustapa, kerro millainen?

16. Haluatko osallistua väitöskirjan tutkimuksen toiseen osaan, jossa haastattelen halukkaita opiskelijoita heidän verkko-opintojen kokemuksista. Toivon osallistumistasi haastatteluun, eikä siihen edellytetä minkäänlaista aiempaa kokemusta verkko-opinnoista.

Jos kiinnostuit, jätä tähän yhteystietosi, josta sinut parhaiten tavoittaa.

Paina lopuksi lähetä -nappia

Liite 3 Saateviesti opiskelijoille haastatteluun saapumisesta

Moikka

Kiitos vastauksestasi kyselyyn, joka koski kokemuksiasi verkko-opinnoista.

Olit laittanut yhteystietosi tutkimuksen kysymykseen, jossa tiedusteltiin mahdollisuuttasi osallistua väitöskirjatutkimuksen toiseen osaan, jossa **haastattelen halukkaita opiskelijoita verkko-opintojen kokemuksista**.

Olen aloittamassa haastatteluja. Sinun ei tarvitse valmistautua etukäteen. Otetaan yhteinen keskustelutuokio Teams-alustalla.

Tässä Doodle – linkki, valitse kalenterista sinulle sopiva aika (tammi-helmikuu) ja kirjoita s.postisi ositenimikenttään. Lähetän sinulle sen jälkeen Teams– kutsun, siihen ajankohtaan, jonka olet valinnut.

Halutessasi, voit hyvin kysyä epäselviä asioita ennakoon vastaamalla tähän sähköpostiin.

Ystävällisin terveisin

Pia Kiikeri

Väitöskirjatutkija Lapin yliopisto

Liite 4 Opiskelijoille esitetyt haastattelukysymykset

Taustatiedot:

Ikäsi? Mitä alaa opiskelet? Pohjakoulutus? Kuinka kauan olet opiskellut?

Verkko-opintojen kokemus, millaisiin etäopetusjärjestelyihin olet osallistunut?

	P. Positiiviset emotionit / myönteiset tunteet	E. Tiiviskiintymisen sitoutuminen (Flow)	R. Ihmissuhteet	M. Merkitys	A. Päämäärärien saavuttaminen
Opettajan toiminta	Mitkä opettajan toiminnassa tukevat myönteistä tunnetta?	Millainen opettajan toiminta motivoi sinua? Millainen on hyvä verkko-opettaja?	Miten opettajan tulisi toimia, että hän tukee opiskelijoiden välistä toimintaa?	Millaista opettajan toimintaa pidät merkityksellisenä verkko-opinnoissa, että saavutat omat tavoitteesi?	Miten opettajan tulee toimia, että opetus on selkeää?
Tunteet	Millaisia toiminnot ja tehtävät saavat sinut verkko-opinnoissa iloiseksi?	Millaiset verkko-opinnot motivoivat sinua?	Minkälaisia tunteita herää, kun työskentelee yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa?	Mikä on merkityksellistä verkko-opinnoissa?	Mitä mieltä olet verkkokursseista, jossa joudut ponnistelemaan saadaksesi hyviä tuloksia?
Tehtävät	Millaiset tehtävät saavat tuntemaan opiskelun iloa?	Millaiset tehtävät innostavat sinua ja motivoivat opiskelemaan?	Millaiset tehtävät lisäävät opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta?	Millaiset ovat ne helpot ja/tai sopivan haastavat tehtävät, jotka koet merkitykselliseksi?	Millaisia tehtäviä tulisi verkko-opinnoissa olla, että saavuttaisit opintojesi päämäärän?
Asynkroninen/ synkroninen (yhteisöllisyys)	Miten verkko-opinnoissa saadaan myönteiset tunteet esiin?	Miten verkkokursseilla saadaan opiskelijat sitoutumaan suorittamaan tehtäviä?	Miten tärkeitä opiskelijakaverit ovat asynkronisella/ synkronisella verkkokursseilla?	Miten oman ammattiasian opintoja olisi hyödyllistä opiskella verkossa?	Kumpi on parempi tapa opiskella verkossa asynkroninen vai synkroninen, että saavutetaan kurssin tavoitteet?

Liite 5 Opettajille esitetyt haastattelukysymykset

Pääteemat ja kysymykset

1. **Opettajan taustakysymykset**
 - Mitä koulutusala / tutkinnon osaa opetat?
 - Pohjakoulutuksesi
 - Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
 - Verkko-opintojen kokemus, millaisia verkko-opintokokonaisuuksia olet muotoillut?
2. **Tunteet asynkronisissa ja synkronisissa verkko-opinnoissa**
 - Miten kiinnität huomiota siihen, minkälaisia tunteita opiskelijalle syntyy opetuksessasi? (O)
 - Miten opiskelijan tunnekokemukset ovat tulleet ilmi opettamallasi verkkokurssilla? Mistä arvelet niiden johtuneen? (TU)
 - Millaista suunnittelemissi tehtävien olet havainnut tukevat opiskelijan opiskelun iloa? Miksi? (TE)
3. **Sitoutuminen asynkronisissa ja synkronisissa verkko-opinnoissa**
 - Miten tuet omalla toiminnallasi opiskelijan motivoitumista? (O)
 - Millaiset verkkototeutukset olet havainnut motivoivat opiskelijoitasi eniten? Miksi? (TU)
 - Millaiset tehtävät innostavat ja motivoivat opiskelijoita opiskelemaan? (TE)
 - Miten saat verkkokursseilla opiskelijat sitoutumaan ja suorittamaan tehtäviä? (A/S)
4. **Ihmissuhteet asynkronisissa ja synkronisissa verkko-opinnoissa**
 - Miten tuet verkkoympäristöissä kohtaamista ja ihmissuhteiden syntymistä? Miksi? (O)
 - Miten tuet verkkoympäristössä opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta? Miksi? (TU)
 - Millaiset tehtävät lisäävät opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta? (TE)
5. **Merkitys asynkronisissa ja synkronisissa verkko-opinnoissa**
 - Mitä ajattelet opiskelun merkityksellisyyden kokemuksesta verkkokurssilla? (O)
 - Mikä on mielestäsi opiskelijoille merkityksellistä verkko-opinnoissa? Kerro jokin esimerkki. (TU)
 - Miten suunnittelet ja toteutat opiskelijan oppimisen kannalta sopivan haastavat tehtävät? (TE)
 - Miten suunnittelet ja toteutat oman ammattialasi opintoja niin, että niitä on mielekästä opiskella verkossa? (A/S)
6. **Saavuttaminen asynkronisissa ja synkronisissa verkko-opinnoissa**
 - Miten tuet tavoitteiden saavuttamista verkkoympäristössä? (O)
 - Miten tuet opiskelijaa, joka joutuu ponnistelemaan oppimistavoitteiden saavuttamisessa? (TU)
 - Minkälaiset suunnittelemasi tehtävät ovat toimineet parhaiten opintojen tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta, miksi? Minkälaiset suunnittelemasi tehtävät eivät toimineet? (TE)
 - Kumpi on parempi tapa opiskella verkossa asynkroninen vai synkroninen, että opiskelija saavuttaa kurssin tavoitteet? Miksi? (A/S)
7. **Loppukysymykset**
 - Millainen on hyvä verkko-opettaja? (O)
 - Onko vielä kysyttävää?
 - Haluatko vielä lisätä jotain?

Liite 6 Saateviesti opettajille haastatteluun saapumisesta

Hei,

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseeni.

Tutkimuksessani tarkastellaan asynkronisten ja synkronisten verkkototeutuksia opettajien ja opiskelijoiden näkökulmista. Haastattelussamme käsittelemme;

tunteita, sitoutumista, merkitystä, ihmissuhteita ja saavuttamista asynkronisissa ja synkronisissa verkko-opinnoissa.

Olen kiinnostunut kuulemaan näkemyksiäsi ja käytännön kokemuksiasi verkkototeutuksista. Kaikki esille tuomasi tieto on tärkeää!

Kysymyksissä **synkronisilla** verkko-opinnoilla tarkoitetaan verkkototeutusta, jossa opettaja on samaan aikaan läsnä opiskelijoiden kanssa, esimerkiksi Teams tai Zoom – ympäristöt. **Asynkronisilla** verkko-opinnoilla tarkoitetaan verkkototeutusta, jossa opettaja ei ole reaaliaikaisesti läsnä, vaan opiskelijat suorittavat tehtäviä itsenäisesti, ajasta ja paikasta riippumatta, esimerkiksi Moodle- tai Itslearning – ympäristöissä.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja täysin luottamuksellista. Henkilöllisyytesi ei paljastu missään tutkimuksen vaiheessa. Haastatteluaineisto anonymisoidaan ja sitä käytetään vain tutkimustarkoitukseen. Osallistumalla haastatteluun ilmaiset suostumuksesi tutkimukseen.

Varaa 1,5h aika kalenteristani, näin voit valita juuri sinulle sopivan ajan; [LINKKI](#)

Odotan innolla tapaamistamme ja vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin

Pia Kiikeri

Väitöskirjatutkija

Lapin yliopisto

Liite 7 Osatutkimusten I-III artikkelit

Osatutkimus I

Kiikeri, P., Uusiautti, S., & Purtilo-Nieminen, S. (2024). Students' thriving and well-being in online learning environments in vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 119–145. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.11.1.6>

Artikkeli julkaistaan uudestaan väitöskirjan osana artikkelin alkuperäisten tekijänoikeuksien haltijan ystävällisellä luvalla.

Lisenssi: CC BY-SA



Students' Thriving and Well-Being in Online Learning Environments in Vocational Education and Training

Pia Kiikeri*, Satu Uusiautti, Sirpa Purtilo-Nieminen

Faculty of Education, University of Lapland, Yliopistonkatu 8, 96300 Rovaniemi, Finland

Received: 23 January 2023, Accepted: 29 November 2023

Abstract

Context: Recent research on students' experiences with the quality of online learning during the COVID-19 pandemic has increased the challenge to the development of online learning. During the pandemic, anxiety, depression, and fatigue occurred in online studies, which also weakened students' well-being. In this quantitative study, we examined how students thrive in synchronous and asynchronous online implementations. The goal of the research was to support students' well-being in online studies; therefore, the study uses the PERMA well-being theory.

Approach: Finnish vocational education and training students (N = 363) participated in the study and answered the questions on positive emotions, engagement, relationships, meaning, and accomplishment from both asynchronous and synchronous online delivery perspectives using a questionnaire.

Findings: This study highlighted the importance of the teacher's online learning facilitation skills and task design skills, and the emotions generated in an online course. Based on the results, the respondents were divided into three student profiles: (1) Students thriving in online courses in general; (2) Students thriving, especially in asynchronous online courses; and (3) Students not thriving in online courses in general.

*Corresponding author: pkiikeri@ulapland.fi



Conclusions: According to the findings, students need different options for completing online courses. The role of the teacher in creating a positive and supportive atmosphere, fostering relationships, and creating clear work-related and versatile tasks is of great importance in the generation of emotions, whether it is an asynchronous or synchronous online implementation.

Keywords: PERMA, Synchronous, Asynchronous, Online Learning, Well-Being, VET, Vocational Education and Training

1 Introduction

During the COVID-19 pandemic, vocational education and training (VET) students studied online, and most of the courses moved to distance learning. In vocational education, during the pandemic, VET students experienced stress, anxiety, depression, and fatigue in online learning, which are related to VET students' weakened online learning motivation (Dinc, 2022; Dirzyte et al., 2021; Jojoa et al., 2021). Research shows that online learning among VET students did not increase their efficiency in studies, but they believed that it could motivate and facilitate learning (Belaya, 2018; Syauqi et al., 2020). According to Belaya's (2018) research, online learning in VET is perceived as an opportunity to reduce study time and school travel, but studying online also requires self-discipline and media literacy skills, and can even reduce the development of social skills.

The aim of this study was to investigate how students perceive synchronous and asynchronous online implementations in VET. This study did not focus on any specific pedagogical online implementations but was interested in students' experiences in general about both synchronous and asynchronous courses during their education. In this study, asynchronous online course implementation refers to online courses located on the Internet where students have been able to complete their studies regardless of time and place. Synchronous online course implementation has offered live lectures and real-time social interaction between teachers and students (Poláková & Klímová, 2021). This research is to support students' well-being in online studies. In this way, we can improve the quality of online teaching in VET but also increase the renewal of continuous learning and the development of different learning models, which is one of the priorities of the Finnish Government Program (Finnish Government, 2019).

In Finland, the compulsory education covers basic education and secondary education. After basic education, a student can choose whether to complete general upper secondary education or VET, or a combination of both. Both upper secondary level education forms are free and provided mainly by municipalities in Finland. After graduation, the student is eligible to apply for university studies (Ministry of Education and Culture, 2017). In VET,

the student population is heterogeneous; it consists of young people who have completed basic education and those without a vocation-oriented degree, as well as adults who are already working and need qualifications. In Finnish VET education, a personal competence development plan (PCDP) is drawn up for the student in which the identification of already acquired competences and a personalized path to graduation play an important role (Ministry of Education and Culture, 2019). In Finland, private individuals can acquire basic VET as well as professional and specialized vocational qualifications (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020). VET studies are organized in different learning environments, such as at school, in workplaces, and as online studies.

The goal of VET is to produce experts for working life. Today, most new jobs require high generic skills, including metacognitive and digital skills. It is not enough to develop online teaching in the school environment, but the skills development system must adapt to a rapidly changing labor market. Skills shortages in the Finnish labor market are increasing, and concerns about the supply of higher-level skills are growing due to demographic changes (OECD, 2020).

2 Theoretical Background

This study is based on the positive psychological well-being theory (PERMA) structured by Martin Seligman (2011). The word PERMA comes from the elements of Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment. Among the well-being theories, PERMA has been used in several recent studies of teaching and learning integrated in the education environment and has been found to be a reliable theory (Hoare et al., 2017; Morgan & Simmons, 2021). Theoretical and empirical research has continued to support the use of PERMA in educational settings (Norrish et al., 2013; Oades et al., 2011; Turner & Thielking, 2019). For example, in Finland, Leskisenoja and Uusiautti (2017) have used the theory in studying school happiness. PERMA has also been used in studies in which students' well-being in the online environments has been investigated (Lou & Xu, 2022; Magare et al., 2022).

In VET, studying has traditionally been very practice oriented. However, the use of online environments in learning is the direction of the future (Belaya, 2018; Vilppola et al., 2022). Since PERMA is not tied to any particular environment but provides a framework for analyzing the elements of well-being in various settings, it was considered a suitable theory for this research. In addition, there are many theories about teaching and learning, but they focus on certain aspects of well-being, such as pedagogical well-being or emotions in teaching (Pyhälä et al., 2010; Zembylas, 2007) or student motivation and self-efficacy (Cents-Boonstra et al., 2018). The experience of online education is a very wholistic to students (Kim et al., 2021),

which led us to choose a theoretical framework that would allow us to analyze the student experience as widely as possible to gain a deep understanding of the phenomenon.

The PERMA theory of well-being is built on five elements (Seligman, 2011): *Positive emotions* are the cornerstone of well-being and have a positive impact on our lives, especially on our ability to function. The positive feelings experienced by students affect the students' positive behavior and increase interpersonal relationships and school success. Creating a positive atmosphere is important, as it also increases students' well-being, gratitude, and fun at school (Norrish et al., 2013; Seligman, 2011).

Engagement refers to deep interest and immersion. When students are engaged in completing tasks, it increases their well-being and learning and motivates them to achieve important goals (Norrish et al., 2013). In the context of engagement, we talk about Csikszentmihályi's Flow Theory. In the flow state, students often lose their sense of time and place and are not aware of their feelings (Jackson & Csikszentmihályi, 2000; Seligman, 2011).

Social support and *relationships* are seen as prerequisites for well-being. Happy people are good at managing their relationships (Leskisenoja, 2017; Seligman, 2011). In an online environment, there can be a variety of relationships between student and teacher and/or student and student. Students' well-being can be increased by motivating them to find their own *meaning* in life. When people feel that life is worth living, they can cope with stressful situations and adversity (Leskisenoja, 2017; Seligman, 2011).

Seligman (2011) also mentions *accomplishment*, which is the last element. The student achieves meaningful results and can work toward valued goals. The student has the motivation to persevere despite challenges and accumulates skills and success in achieving goals in important areas of life (Norrish et al., 2013). According to Seligman (2011), accomplishment is a meaningful and independent component of well-being. Students could overcome themselves and achieve the optimistic goals they set, as well as gain the perseverance to overcome future adversity.

3 Method

The purpose of this study was to investigate Finnish VET students' perceptions of various synchronous and asynchronous online courses in which they have participated during their education. The findings will help improve the quality of online teaching arrangements in VET and strengthen student learning and well-being in various online environments through better knowledge of their online study experiences.

The research questions set for this research were as follows:

1. How do VET students perceive synchronous and asynchronous online courses?
2. What kinds of student profiles can be found based on their thriving in synchronous and asynchronous online courses?

This was a survey study conducted among vocational education students in Finland (Check & Schutt, 2012). For the study, students were recruited through their education providers widely across Finland as follows: Finland was divided into five regions: Western Finland (42 education providers), Southern Finland (42 education providers), Eastern Finland (16 education providers), Kainuu and North Ostrobothnia (12 education providers), and Lapland (five education providers). Each region was drawn using an electronic lottery wheel by one education provider who participated in the study. The education provider shared an electronic link with the students through which they had the opportunity to answer the survey anonymously. In Finland, it is difficult to accurately determine the total number of vocational education students because the number varies. According to Finland's official database, Vipunen (2021), there were approximately 98,000 students in 2020.

The survey participants consisted of 363 VET students from 31 fields. The largest number of students were from the social and health care, ICT, electrical and automation, restaurant and catering, media, computing, and mechanical and production engineering sectors. Of the students, there were women (54.5%), men (36.4%), people of the opposite sex (3.6%), and 20 (5.5%) of the respondents did not want to tell their gender (Table 1). As the number of respondents of other genders and those who did not wish to disclose their gender is so small, we will not include their responses in this survey.

Most respondents were 15–18 years old and the least 26–30 years old (Table 1). Of the basic education respondents, most respondents had completed primary school, and few had completed a higher university degree. The highest number of students had completed less than one academic year, and the lowest number of students had completed more than three academic years.

Table 1: Respondents' Gender, Age Group, Undergraduate Education, and Years of Study Completed

	N	%
Gender		
Woman	198	54.5
Man	132	36.4
Other gender	13	3.6
I don't want to say	20	5.5
Respondent age		
15–18 years	174	47.9
19–25 years	52	14.3
26–30 years	24	6.6
31–40 years	43	11.8
41–64 years	70	19.3
Basic education		
Primary school	158	43.5
High school	34	9.4
Vocational degree	131	36.1
University of applied sciences degree	21	5.8
Higher university degree	10	2.8
Someone else	9	2.5
Study period		
Less than 1 academic year	159	43.8
Less than 2 academic years	132	36.4
Less than 3 academic years	53	14.6
More than 3 academic years	19	5.2
Total	363	100

The data were collected between November and December 2021 using the electronic questionnaire. The electronic questionnaire was pre-tested with three young test subjects, and the findings from the testing were used to finalize the form. The questions on the form were simplified, and it was decided that the form could also be used on mobile devices. Despite these changes, it should be remembered that respondents may misunderstand the answers or questions (Ball, 2019).

The survey included 52 questions in total. In the first phase of the analysis, the questions were categorized according to PERMA theory into questions about positive emotions in the online course (positive emotions), engagement in the online course (engagement), relationships in the online course (relationships), meaning in the online course (meaning), and accomplishment in the online course (accomplishment), ensuring that the questions would provide information about the target phenomenon and measure what they are intended to measure (Story & Tait, 2019). The questions were then formed into two similar

entities, both containing orienting text and 26 questions. In the synchronous online course entity, the respondent was asked to imagine a situation in which a student would have studied an online course at the same time as others. In the questions of the asynchronous online course set, the respondent was asked to imagine a situation in which a student would have completed an online course alone. Only Question 13 was different and directed toward either synchronous or asynchronous online implementation. The third section of the survey consisted of background variable questions.

We chose a Likert scale of 1–4 for the questions (1 = Describes me very poorly... 4 = Describes me very well) because we wanted the students to choose whether the questions describe them or not and not to choose the so-called neutral option. It is a known fact that respondents avoid the extreme response categories (Taherdoost, 2019). On the other hand, the more categories there are, the more accurate the measuring is (Taherdoost, 2019). However, the target group in this research were likely to answer via mobile phones, and the scale of four categories appeared thus a functional solution.

The sum variables were formed from the survey questions according to the five dimensions of the PERMA theory (positive emotions, engagement, relationships, meaning, and accomplishment). In total, there were five sum variables for asynchronous and five for synchronous questions.

When it came to the quality criteria, the sum variables based on the original PERMA dimensions were tested for reliability for both asynchronous and synchronous sum variables. The sum variables based on PERMA elements varied between .772 and .811, and the Cronbach's alpha value for all variables being .806 was considered good (Taherdoost, 2019).

The answers were entered into the SPSS program. All results were observed from the perspective of one variable by dividing the variable into frequency and percentage distributions (Frequencies). This provided the means and numbers of respondents. The data were also tested using an analysis of variance (ANOVA) test. The ANOVA test measured whether there was a statistically significant difference between the answers. For each question, a significance value (p-value) and F-test were obtained (Allen et al., 2008). The results of the F-test show whether the averages of the group are significantly different, and especially which averages differ significantly from each other. If the F-test is significant, the p-value is $< .05$ (Allen et al., 2008; Smithson, 2000).

The two variables were also examined in relation to each other using cross-tabulation (crosstabs), which also allowed the number and mean of the results to be examined. A crosstabs test was done between the questions and the background variables to reveal the effects of different background variables on different questions. In the crosstabs test, the Chi-square test was also used, which was used to reveal the asymptotic significance (2-sided; i.e., the mutual p-value of the questions). Chi-square was used to analyze relationships between two categorical variables (Allen et al., 2008).

In the second phase of the analysis, the K-Means Cluster analysis was used, aiming to identify groups, in other words, student profiles whose members are similar to each other in certain characteristics and at the same time differ from the members of other groups. Grouping analysis does not tell us whether a particular grouping is "correct". The aim is to open up new research directions (Xu & Wunsch, 2009).

The questions were combined according to PERMA theory. The co-variables were not included when forming the groups. Each construct had five questions, which were combined into a single variable, for both asynchronous and synchronous course implementation. This gave 10 different variables. For this analysis, the scale was changed from 1 to 3 based on which three different groups emerged: a group with means above 2.5; above 2.0; and below 2.0 (Table 2):

Group 1: Students thriving in online courses in general (N = 171)

Group 2: Students thriving especially in asynchronous online courses (N = 159)

Group 3: Students not thriving in online courses in general (N = 33)

Table 2: Student Profiles in Online Courses

Question variables	Group 1 (N = 171)	Group 2 (N = 159)	Group 3 (N = 33)
Positive emotions synchronous	2.82	2.25	1.76
Positive emotions asynchronous	2.89	2.25	1.70
Engagement synchronous	2.43	2.25	2.21
Engagement asynchronous	2.48	2.28	2.15
Relationships synchronous	2.17	1.93	1.39
Relationships asynchronous	2.44	2.14	1.82
Meaning synchronous	2.82	2.19	1.64
Meaning asynchronous	2.82	2.26	1.76
Accomplishment synchronous	2.85	2.22	1.73
Accomplishment asynchronous	2.87	2.23	1.82
Mean	2.66	2.20	1.80

Next, we included the background factors of age, gender, basic education, and study period in the analysis. Combined with the aforementioned three groups, the student profiles appeared as follows (see Table 3):

Table 3: Background Variables of Student Profiles

Respondent age p. 0.068	15–18 years	19–25 years	26–30 years	31–40 years	41–65 years		Total
Group 1.	39.70% 69	46.20% 24	37.50% 9	60.50% 26	61.40% 43		47.1% 171
Group 2.	49.40% 86	42.30% 22	54.20% 13	34.90% 15	32.90% 23		43.8% 159
Group 3.	10.90% 19	11.50% 6	8.30% 2	4.70% 2	5.70% 4		9.1% 33
Gender p. 0.015	Woman	Man	Other gender	I do not want to say			
Group 1.	52.00% 103	42.40% 56	38.50% 5	35.00% 7			47.1% 171
Group 2.	41.90% 83	47.70% 63	46.20% 6	35.00% 7			43.8% 159
Group 3.	6.10% 12	9.80% 13	15.40% 2	30.00% 6			9.1% 33
Basic education p. 0.029	Elementary school	Upper secondary school	Vocational degree	University of applied sciences degree	Higher university degree	Something else	
Group 1.	38.60% 61	50.00% 17	49.60% 65	71.40% 15	70.00% 7	66.70% 6	47.1% 171
Group 2.	49.40% 78	44.10% 15	45.00% 59	19.00% 4	10.00% 1	22.20% 2	43.8% 159
Group 3.	12.00% 19	5.90% 2	5.30% 7	9.50% 2	20.00% 2	11.10% 1	9.1% 33
Study period p. 0.635	Less than 1 academic year	Less than 2 academic years	Less than 3 academic years	More than 3 academic years			
Group 1.	50.90% 81	45.50% 60	43.40% 23	36.80% 7			47.1% 171
Group 2.	42.10% 67	43.20% 57	49.10% 26	47.40% 9			43.8% 159
Group 3.	6.90% 11	11.40% 15	7.50% 4	15.80% 3			9.1% 33

4 Results

The results are introduced here by reporting the findings regarding each element of PERMA and comparing their significance in synchronous and asynchronous online course implementations. We subsequently introduced three student profiles that could be distinguished from the survey data.

4.1 Positive Emotions

Based on the data, students perceived that it is very important that the teacher has a positive attitude toward them in the online course. Younger students ($p = 0.002$) did not consider the teacher's positive attitude as important as older students did (Table 4). For women ($p = 0.000$), the positive attitude of the teacher was more important than for men.

Table 4: Positive Emotions

Positive emotions		Means max- 4.00	Describes me very poorly	Describes me poorly	Describes me well	Describes me very well	F	Sig.
I like the online course where I can get feedback from the teacher	P1 synchronous	2.96	4.70 %	16.50 %	56.50 %	22.30 %	2.710	.030*
	PY1 asynchronous	3.22	2.20 %	8.80 %	53.40 %	35.50 %	4.665	.011*
I get the experience of success when studying in an online environment	P2 synchronous	2.70	8.80%	26.20%	51.00%	14.00%	.858	.490
	PY2 asynchronous	2.95	7.20 %	16.50 %	50.40 %	25.90 %	3.030	.018*
I want to receive feedback about my success from other students	P3 synchronous	2.08	27.30 %	41.00 %	28.10 %	3.60 %	1.658	.159
	PY3 asynchronous	1.98	33.10 %	39.90 %	22.60 %	4.40 %	2.047	.087
The teacher's positive attitude toward the students in an online course is important	P4 synchronous	3.45	0.80 %	5.00 %	43.00 %	51.20 %	5.180	.000*
	PY4 asynchronous	3.35	1.90 %	5.50 %	48.50 %	44.10 %	3.095	.016*
I like the online course where I get feedback quickly	P5 synchronous	3.15	1.90 %	13.20 %	53.20 %	31.70 %	1.782	.132
	PY5 asynchronous	3.18	1.90 %	11.60 %	53.20 %	33.30 %	.349	.845

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

Students also found it significant that they can get feedback from the teacher (Table 4). Students also hoped to receive feedback quickly. In an asynchronous online course, 35.50% of students wanted to receive feedback, while in a synchronous course, the percentage is slightly lower at 22.30%. Those who had completed primary school in an online course ($p = 0.000$) did not want feedback from the teacher as much as others. Respondents with a lower university degree (BA) wanted feedback the most. In addition, those who had studied in an asynchronous course for less than one academic year wanted

feedback from the teacher more than those who had studied for more than one academic year ($p = 0.006$), and students over 31 years of age wanted feedback more than 15–18-year-olds ($p = 0.014$).

4.2 Engagement

The results indicate that students wished that the online course would have different and versatile tasks. In a synchronous online course, 15- to 18-year-olds ($p = 0.018$) did not consider versatile tasks as important as older students (Table 5).

Table 5: Engagement

Engagement	Means max- 4.00	Describes me very poorly	Describes me poorly	Describes me well	Describes me very well	F	Sig.	
I like an online course with different and varied tasks	E6 synchronous	3.10	4.70 %	12.70 %	50.40 %	32.20 %	1.524	.195
	Ey6 asynchronous	3.17	2.20 %	10.70 %	54.50 %	32.50 %	3.997	.003*
I rarely get motivated to complete written assignments	E7 synchronous	2.58	11.60 %	35.80 %	35.80 %	16.80 %	4.101	.003*
	EY7 asynchronous	2.56	10.70 %	36.60 %	38.80 %	13.80 %	3.200	.013*
If the tasks given are too challenging, I get anxious easily	E8 synchronous	2.76	11.60 %	27.50 %	34.20 %	26.70 %	3.565	.007*
	EY8 asynchronous	2.79	9.40 %	28.10 %	36.60 %	25.90 %	2.669	.032*
If the tasks given are too easy, I get frustrated easily	E9 synchronous	2.17	22.00 %	46.60 %	23.40 %	8.00 %	3.925	.004*
	EY9 asynchronous	2.20	22.90 %	42.40 %	27.00 %	7.70 %	1.730	.143
I like an online course where I can choose tasks according to my own skills and strengths	E10 synchronous	3.13	3.30 %	11.60 %	54.00 %	31.10 %	2.816	.025*
	EY10 asynchronous	3.10	2.50 %	14.60 %	53.40 %	29.50 %	2.324	.056

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

Students also liked online courses where you can choose assignments according to your own skills and strengths (Table 5). If the assigned tasks were too challenging, the student became anxious quickly, and women ($p = 0.000$) were anxious more easily than men. Students liked easier tasks more because they did not get frustrated so easily.

It was noteworthy in the research that students were rarely motivated to complete written tasks (Table 5). In a synchronous online course, primary school and university of applied sciences degree school graduates ($p = 0.008$) were less motivated to complete written assignments as high school or higher university school graduates. In addition, 15–18-year-olds ($p = 0.017$) were less motivated to complete written assignments as much as older students.

4.3 Relationships

Less than half of the students responded to the survey that they liked the online course, where you can do the assignments alone (Table 6). Women ($p = 0.000$) wanted to take online courses alone more than men. In an asynchronous online course, the students did not want to complete tasks together with other students. In asynchronous online courses ($p = 0.000$), students aged between 15–25 found it important to do tasks together with others. Men ($p = 0.000$) preferred doing tasks with others more than women. In a synchronous ($p = 0.003$) online course, 15–18-year-olds and 41–65-year-olds felt that it was important to be able to do tasks together with other students.

Table 6: Relationships

Positive emotions		Means max- 4.00	Describes me very poorly	Describes me poorly	Describes me well	Describes me very well	F	Sig.
I like an online course where I can work on tasks with other students	R11 synchronous	2.32	22.60 %	35.30 %	29.80 %	12.40 %	5.341	.000*
	RY11 asynchronous	2.18	28.90 %	34.20 %	27.30 %	9.60 %	3.922	.004*
It is important for me that the other students in the online course are familiar to me	R12 synchronous	2.57	14.60 %	30.60 %	38.00 %	16.80 %	14.623	.000*
	RY12 asynchronous	2.42	21.80 %	28.70 %	35.00 %	14.60 %	11.137	.000*
I think it is important that the cameras are open in class and that I can see the other participants	R13 synchronous	1.58	60.90 %	23.10 %	12.90 %	3.00 %	2.459	.045*
I like online courses where I can do the tasks on my own	RY13 asynchronous	3.30	1.40 %	11.80 %	42.40 %	44.40 %	2.959	.020*
I like online courses where you can discuss with other students	R14 synchronous	2.30	23.40 %	32.50 %	34.70 %	9.40 %	1.778	.133
	RY14 asynchronous	2.21	26.40 %	34.20 %	31.10 %	8.30 %	.553	.697

I like online courses where help is easily available	R15 synchronous	3.21	1.70 %	7.70 %	58.70 %	32.00 %	.508	.730
	RY15 asynchronous	3.21	1.40 %	9.10 %	56.70 %	32.80 %	.708	.587

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

Some of the students also hoped that the other students in the online course were already familiar to them (Table 6); 15–18-year-olds (p. 0.000) and primary school leavers (p. 0.006) wanted to study online with other students they already knew. For older students and those with a high school or university degree, this matter was less important.

4.4 Meaning

The findings indicated that students wanted the tasks in the online course to be ones that would benefit them in their future work (Table 7). Students aged 15–18 (p. 0.002) did not perceive it as important as older students. Students wanted what they learned in the online course to be relevant to them. Younger students (p. 0.006), 15–18-year-olds did not consider it as important as older students. Similarly, women (p. 0.001) perceived the relevance of what they learned as more important than men did.

Table 7: Meaning

Meaning		Means max- 4.00	Describes me very poorly	Describes me poorly	Describes me well	Describes me very well	F	Sig.
I like online courses that are challenging, and I have to work hard to get good results	M16 synchronous	2.22	22.30 %	39.40 %	32.00 %	6.30 %	4.118	.003*
	MY16 asynchronous	2.37	16.80 %	36.90 %	39.10 %	7.20 %	6.790	.000*
I want the things learned in online courses to be meaningful to me	M17 synchronous	3.28	1.90 %	8.50 %	48.80 %	40.80 %	4.028	.003*
	ME7 asynchronous	3.29	1.70 %	7.20 %	51.20 %	39.90 %	5.930	.000*
I want the tasks in an online course to be useful for my future work	M18 synchronous	3.40	1.40 %	5.50 %	44.40 %	48.80 %	7.581	.000*
	MY18 asynchronous	3.34	0.80 %	8.80 %	46.30 %	44.10 %	5.707	.000*
I want to do something important with other students in an online course	M19 synchronous	2.51	14.30 %	32.80 %	40.20 %	12.70 %	1.315	.264
	MY19 asynchronous	2.47	17.60 %	28.70 %	42.40 %	11.30 %	1.478	.208

I want the online course to have tasks that I can do in different environments, such as in the workplace	M20 synchronous	2.83	9.90 %	21.80 %	44.10 %	24.20 %	3.512	.008*
	MY20 asynchronous	2.86	9.10 %	21.20 %	44.10 %	25.60 %	2.985	.019*

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

Students also wished that the online course had tasks that could be carried out in different environments, such as in the workplace (Table 7). Students aged 41–65 years ($p = 0.050$) in the asynchronous course wanted to do more course tasks in the workplace than students aged 15–18 years.

Less than 10% of students liked online courses that were challenging and required effort to achieve good results (Table 7). Students aged 15–18 years ($p = 0.001$) and students with primary and high school ($p = 0.009$) did not want to put effort into online courses to achieve good results. Students aged 41–65 years and students with a lower university of applied sciences degree prefer challenging tasks.

4.5 Accomplishment

Students felt a sense of joy after completing a challenging task (Table 8). Students also liked online courses where there were clear goals, and the student knew what to do. For women ($p = 0.000$), clear goals were more important than for men. Some students were willing to set a clear schedule and deadlines for returning assignments. 31–40-year-olds ($p = 0.003$) liked to set themselves clear timetables and deadlines, while 15–30-year-olds did not find it so important. Some students were also very persistent in completing online assignments. Students aged 15–18 ($p = 0.001$) did not report being persistent in completing online assignments, while those aged 31–40 were the most persistent.

Table 8: Accomplishment

Accomplishment		Means max- 4.00	Describes me very poorly	Describes me poorly	Describes me well	Describes me very well	F	Sig.
I like an online course with clear objectives, and I know what I have to do	A21 synchronous	3.49	0.60 %	3.60 %	42.10 %	53.70 %	1.467	.212
	AY21 asynchronous	3.41	1.10 %	5.00 %	46.00 %	47.90 %	5.064	.001*
I want to be asked at the beginning of the online course what I already know about the subject being studied	A22 synchronous	2.68	6.30 %	34.20 %	44.40 %	15.20 %	1.865	.116
	AY22 asynchronous	2.76	8.00 %	25.90 %	47.90 %	18.20 %	3.342	.011*

I feel it is important to be able to evaluate my own performance	A23 synchronous	2.72	6.90 %	30.00 %	47.40 %	15.70 %	4.088	.003*
	AY23 asynchronous	2.75	7.20 %	28.40 %	46.80 %	17.60 %	1.963	.100
When I have completed a challenging task for myself. I feel a sense of joy	A24 synchronous	3.26	2.80 %	11.00 %	43.50 %	42.70 %	4.115	.003*
	AY24 asynchronous	3.19	3.30 %	12.10 %	46.80 %	37.70 %	4.265	.002*
I am persistent in completing online tasks	A25 synchronous	2.68	11.30 %	25.90 %	46.60 %	16.30 %	3.547	.007*
	AY25 asynchronous	2.73	10.20 %	24.20 %	48.20 %	17.40 %	2.612	.035*
I want to set myself a clear schedule and deadlines for returning tasks	A26 synchronous	2.65	11.00 %	32.00 %	38.30 %	18.70 %	3.330	.011*
	AY26 asynchronous	2.71	8.50 %	30.90 %	41.60 %	19.00 %	4.069	.003*

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

4.6 Student Profiles

In this section, we present findings from the cluster analysis that resulted in three student groups according to their thriving in online courses (see Figure 1 and 2).

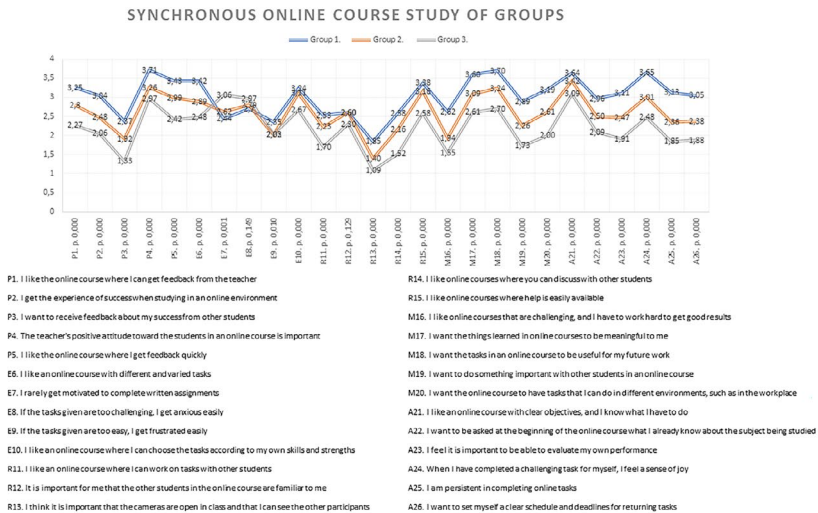


Figure 1: Synchronous Online Course Study of Groups

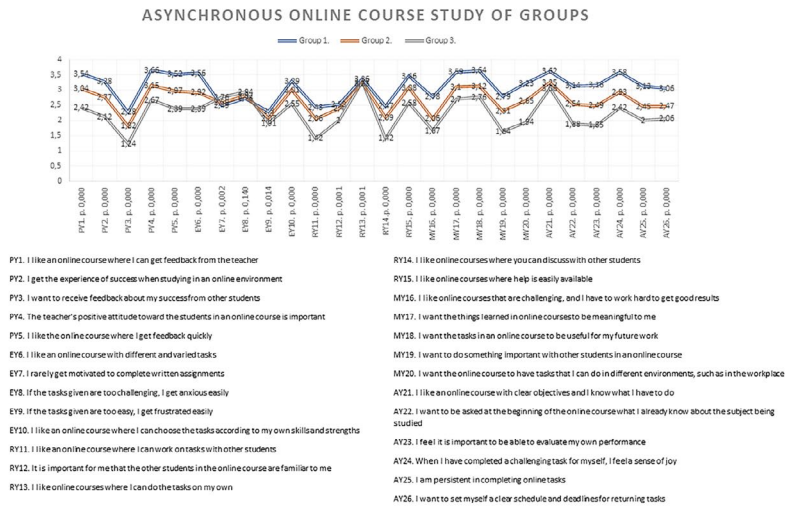


Figure 2: Asynchronous Online Course Study of Groups

4.6.1 Students Thriving in Online Courses in General

Students thriving in online courses in general (Group 1) was the largest group of students (N = 171). These students were optimistic about online courses, answering the questions with the highest mean score of 2.66/4, but they estimated the meaning of relationships and engagement to be lower than average responses. In the other three items, the answers were above average. When looking at synchronous and asynchronous course implementation, these students' responses differed slightly only in the relationships section, where synchronous was 2.17 and asynchronous 2.44.

In this profile, students were more likely to be over 30. There were slightly more women than men. This group included the fewest primary school graduates and the most university graduates, as well as the highest number of students with less than one year of academic study and the lowest number of students with more than three years of academic study.

Group 1 students felt that the teacher's positive attitude toward the students was vital. They reported that they succeeded better in asynchronous (43.30%) online courses than in synchronous (25.10%; Figure 1 and 2). Group 1 students also liked online courses where it was possible to get feedback from the teacher. This was more pronounced in asynchronous (56.70%) than in synchronous (36.30%) online courses.

Students in the first group liked an online course with clear goals (Figure 1 and 2). They also wanted to set a clear timetable and deadlines for returning the assignment. They found it important to be able to evaluate their own performance and also wanted to do assignments, talk with, and get feedback from other students.

These Group 1 students liked online courses with varied tasks more in the asynchronous (57.90%) than in the synchronous courses (49.70%; Figure 1 and 2). They liked courses where they could choose the tasks according to their own skills and strengths. Students were also more motivated to do writing tasks than students in the other profiles. Group 1 students were also significantly more persistent in completing online tasks and putting in more effort for challenging learning outcomes than students in other profiles.

Group 1 students wanted the tasks in the online course to be ones that will benefit them in their future work, that are relevant to what they are learning, and that can be completed in different environments. Students felt a sense of joy when they completed challenging tasks in synchronous (66.10%) slightly more than in asynchronous (59.10%; Figure 1 and 2) settings.

4.6.2 Students Thriving, Especially in Asynchronous Online Courses

Students thriving especially in asynchronous online courses (Group 2) was the second largest group (N = 159). These students answered with an average of 2.20/4. The importance of relationships was clearly below average: 1.93 In synchronous and 2.14 in asynchronous course implementation. Otherwise, their answers were close to average. Group 2 comprised mostly 26–30-year-old students, slightly more men than women. In this student profile, elementary, high school, and vocational school graduates were the most numerous, and higher education graduates the least.

The students of Group 2 considered the teacher's positive attitude towards the students to be important, slightly more in the synchronous (35.20%) online course than in the asynchronous course (25.20%; Figure 1 and 2). Students also wanted feedback from the teacher in synchronous (35.50%) more than asynchronous (19.50%) course implementation, and they liked online courses with easy access to help.

The students in this profile did not experience success when studying online but liked asynchronous online courses slightly more (11.90%) than synchronous ones (4.40%; Figure 1 and 2). The desire to study asynchronously was also supported by the fact that Group 2 students wanted to do assignments independently. They did not like online courses where tasks were done and discussed with other students or feedback was received from other students and something important was done together.

Group 2 students were motivated to complete written assignments to the same extent as Group 1 students. They also liked different and varied tasks in synchronous (18.20%) courses more than in asynchronous (11.30%; Figure 1 and 2). They liked courses where you can

choose tasks according to your own skills and strengths. However, unlike students in Group 1, Group 2 students were not ready to put in the effort for challenging tasks to get good learning results, and they were not persistent in completing online assignments.

Similarly with Group 1 students, Group 2 students liked an online course that had clear goals and found it important that the tasks of the online course were ones that the students would benefit from in their future work (Figure 1 and 2). They also wanted the things learned in the online course to be relevant to them, and they enjoyed challenging tasks. Some of them also wanted to set clear timetables and deadlines for returning assignments.

4.6.3 Students Not Thriving in Online Courses in General

The profile of students not thriving in online courses in general (Group 3), was the smallest group of students ($N = 33$), and their average in this group was the lowest 1.80/4. These students were not motivated to complete online studies but were more committed to their studies than average. The students in the Group 3 were the youngest (15–25-year-olds), and in this group there were slightly more men than women. The highest number of students in this group had just left basic education, but also those having studied for more than three academic years compared to other groups.

Group 3 students did not report that they had the experience of success when studying in an online environment (Figure 1 and 2). They did not want to get feedback from the teacher or other students, but they liked an online course where help was easily available. For these students, the teacher's positive attitude was also more important in the synchronous online course (27.30%) than in the asynchronous one (18.20%).

Group 3 students did not like an online course where they discussed or did tasks with other students (Figure 1 and 2). Neither did these students like versatile tasks. Group 3 students were rarely motivated by writing tasks. If the given tasks were too challenging, students got anxious easily. Group 3 students were not ready to put in the effort for challenging tasks to achieve good learning results, nor were they persistent in completing online tasks.

Students also liked an online course that has clear goals and instructions (Figure 1 and 2). However, they did not want to set clear timetables and deadlines for returning tasks. These students liked tasks that were useful in their future work, and the things learned in the online course were important to students. They felt a sense of joy when they completed a challenging task.

5 Discussion

In this study, it was discovered that the VET students' answers regarding asynchronous and synchronous online courses did not differ significantly from each other.

The first result was that the teacher's instructional skills and the use of these skills formed an important part of the design and implementation of the online course. VET students considered it important that the teacher's attitude toward them was positive. For young students, positive feedback was less important than for older students. However, creating a positive atmosphere was important in both asynchronous and synchronous online courses. According to Seligman (2011), teachers should add positive emotional states to the learning experience because this combination can increase well-being. In a positive atmosphere, students become more interested and willing to explore new knowledge and become more engaged in their learning. The student's self-efficacy increases; the student is not afraid of failure, and thus studying motivates and produces pleasure (Fox Eades et al., 2014; Fredrickson, 2001; Zheing et al., 2020).

The teacher's positive attitude, enthusiasm, and dedication to the subject being taught is critical. Several studies report how helping students, the teacher's dedication and enthusiasm for studies, and high-quality communication with students increase student engagement, motivation to complete the course, and success in the course (Devlin & O'Shea, 2011; Jung & Lee, 2018). Palmer et al.'s (2009) study shows that the probability of staying in education was higher for those students who had a sense of belonging to school, because their satisfaction with their studies increased through teacher connections. The most important thing is to build a sense of belonging in the first academic year, as most decisions about dropping out are made during the first year (Christie et al., 2004).

The students also hoped to receive feedback from the teacher. In the asynchronous course, the importance of the feedback given by the teacher was even more emphasized, because students may do tasks without peer or teacher interaction. Older students also want feedback more than younger ones. The students also hoped for instant feedback. Previous research has found that teachers who answer students' questions and give feedback promptly have a positive effect on students' success and adjustment in education (Devlin & O'Shea, 2011). Those teachers who support students in the progress of their studies are also perceived as approachable. Thus, it is not only the quantity of interaction that is important, but also the quality (Hagenauer & Volet, 2014).

In terms of guidance, it is important that the teacher has set clear goals for the course and that the student knows what to do in the course. Older students were willing to set a clear timetable and deadlines for returning assignments. Clear objectives help students succeed and adapt to their studies (Devlin & O'Shea, 2011). A clear and coherent course structure also prevents students from experiencing distance (McBrien et al., 2009). Several studies

have shown that students respond more positively when they are given a clear direction in their studies, which forms the basis of a motivational factor (Hendry et al., 2006).

The second result was that online assignments should be designed in a student-centered manner and use varied task designs. This would allow the students to choose tasks according to their own skills and strengths, as this can increase their motivation and support their well-being (see also Lynch et al., 2011). When students experience a sense of choice, they get ownership of activities and greater autonomy, leading to increased intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2020). Furthermore, the student could get into a flow state, becoming excited about doing the tasks (Seligman, 2011).

This study showed that older VET students especially wanted the tasks in the online course to benefit their future work. The online course would have tasks that could be completed in different environments, such as working life. Learning in working life is one of the most significant forms of learning outside of the education system (Finnish Government, 2020).

Young VET students did not want to do assignments alone. To flourish in education, especially the young students seemed to long for relationships and connections. Seligman (2011) stated that reciprocal relationships increase positive emotional states, commitment, meaning, and comfort, while lack of interaction with others can impair students' school experience and reduce motivation (McBrien et al., 2009; Ryan & Deci, 2020).

The third result was the importance of emotions in learning. Students also did not want tasks that are challenging, and the student had to work hard to achieve good results, and young students were not as persistent in completing online tasks as older students. Quesada-Pallares et al.'s (2019) study revealed that online students had more metacognitive self-regulation abilities than students who chose to study in the classroom.

Most of the students experienced positive feelings and joy when they completed challenging tasks. Positive success can improve students' perceptions of themselves as learners, which in turn can improve motivation and commitment to learning and overall satisfaction (Dinc, 2022). Women experience more emotions in online studies than men. The positive attitude of the teacher and clear course objectives are more important for women. However, challenging tasks cause more anxiety in women compared to men. Women prefer studying alone online, while men prefer group assignments. This supports previous studies showing that female students experience anxiety due to balancing study and family life. Women also seek clear goals in online courses. Online learning offers flexible options (Orr, 2021). Females may be more proactive in seeking help (Shen et al., 2013).

Furthermore, three student profiles emerged in this study: (1) Students thriving in online courses in general; (2) Students thriving especially in asynchronous online courses; and (3) Students not thriving in online courses in general. Based on the results of this study, students would benefit from online course structures.

As teachers, we must support and offer students who succeed in an online course as versatile online courses as possible, where the student himself influences the choice made from a diverse selection according to the student's own strengths. These students liked literature and were capable of independent work. The students in this group also liked working with other students and were ready to make an effort to achieve good learning results.

This study found that students generally prefer asynchronous learning, allowing them to take more responsibility for their own learning. However, some students, typically younger and with primary school backgrounds, struggled with online courses lasting over 3 years. It is important to enhance student engagement and guide their commitment in online courses. The level of student engagement serves as an indicator of their success in independent learning activities. Higher engagement levels are linked to greater chances of success in online learning (Rajabalee et al., 2020).

As a result of this study, students in all groups experienced the joy of success when they completed a challenging task. The teacher has an important role in online studies, where the teacher should be positive and supportive of students and act as a creator of a positive atmosphere. The teacher must also give feedback to the student promptly, set clear goals for the online course, take into account different students, and create versatile tasks that the students will benefit from in their future work. The goal should be that all students get experiences of success in online courses. For this reason, the teacher's support has a significant importance, too.

6 Limitations

The size of the sample in quantitative research is one subject of evaluation. In this case, the size was 363, which is a small sample of all VET students in Finland. The sample was, however, evaluated sufficient as it is slightly over the value of 200-300 that Heikkilä (2014) considers the limit for data when aiming to compare groups. But we still consider the number of respondents sufficient to draw conclusions that we can use to improve online learning. And as in all online surveys, in this one too, we cannot be certain how truthfully the students have answered or have they filled out the survey by themselves. Another question is the phenomenon of satisficing (Vannette & Krosnick, 2013). This study contained 52 questions which is abundantly. However, the respondents had answered all questions logically.

Although the sample for the study covered the students of VET of different ages, genders, and regions in Finland, it did not reveal how used the students were in studying synchronous or asynchronous online implementations. Teaching practices may vary considerably in different VET institutions in Finland and even across fields of education in VET. This would be interesting to research in prospective studies.

We used the PERMA theory as the basis of the survey, and inevitably this directs the attention to certain aspects of well-being. Another theoretical basis would probably give different results. On the other hand, we considered the novelty value for using the PERMA perspective to online studying relevant in this case.

7 Conclusion

As the VET aims to a vocational degree and qualifications and vocational competence, there is more work-oriented practical studies than, for example, in basic education or general upper secondary education. This special feature of VET is universal and thus presents a special challenge to online learning as a part of VET, too. In online studies, assignments should be linked to work and teach skills that are needed at work. In addition, the students could also do tasks during their work practicum. Furthermore, similar well-being-related concerns are shared among VET systems (Quesada-Pallares et al., 2019; Syauqi et al., 2020), and the question of student retention in online education is topical across the world (Bawa, 2016).

The main contribution of this research was an increased understanding of the premises of students flourishing in online VET courses. During basic education, studying in class is often teacher-led, and thus students entering VET after basic education expect that online courses will also be teacher-led. For young students whose self-management skills are still emerging, online studies can appear challenging (Han et al., 2022). The interaction between teachers and students is crucial for students' satisfaction, perceived effectiveness, and preferences in online learning especially during basic education (Zheng, 2022). However, based on the student profiles found in our research, a great number of VET students were also motivated by online studies that can be done independently. While the student groups are somewhat heterogeneous in basic and general upper secondary education, in VET young and adult students participate in same groups with their different needs and study methods. Based on our findings, these differences should be noticed better when offering online courses.

Based on the student profiles, VET teachers can compare how their study groups and online course designs align the findings of this research: Are their students likely to thrive if they belong to one of the three profiles introduced here? Based on this research, we can improve the quality of online courses so that students do not experience anxiety but are comfortable and experience the joy of learning. The results can be used not only for Finnish education but also to support the design of online learning in VET across the world.

Online learning is a good way to learn if we know how to make the most of online learning opportunities. The teacher's professionalism as a creator of positive emotions, a motivator, a collaborator, and an encourager in both asynchronous and synchronous online course formats is relevant. Alongside creating training for VET teachers to update and increase their own digital pedagogical competence (Syauqi et al., 2020), it is also important to increase

teachers' knowledge of the premises of well-being. Enthusiasm and interest can be easily aroused, but maintaining them requires the experience of meaning. It is possible to create commitment and relevance to studies when we use information and communication technology to achieve learning goals (Poláková & Klímová, 2021).

Acknowledgement

Many thanks to the VET students who participated in this study and their VET institutions. Without you, this study would not have been possible.

Ethics Statement

In terms of ethical principles, we want to assure that we have implemented the requirements of IJR/VET's ethical statement. We have particularly ensured the adherence to the principle of informed consent. This means that all participants in the research have given their consent being aware of the nature, objectives, and potential risks of the study.

References

- Allen, M., Titsworth, S., & Hunt, S. (2008). *Quantitative research in communication*. Sage.
- Ball, H. (2019). Conducting online surveys. *Journal of Human Lactation*, 35(3), 413–417. <https://doi.org/10.1177/0890334419848734>
- Bawa, P. (2016). Retention in online courses: exploring issues and solutions—a literature review. *SAGE Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015621777>
- Belaya, V. (2018). The use of e-learning in vocational education and training (VET). *Journal of Education and Learning*, 5(7), 92–101. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p92>
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Denessen, E., Haerens, L., & Aelterman, N. (2018). Identifying motivational profiles among VET students: differences in self-efficacy, test anxiety and perceived motivating teaching. *Journal of Vocational Education and Training*, 71(4), 600–622. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1549092>
- Check, J., & Schutt, R. K. (2012). *Research methods in education*. Sage.
- Christie, H., Munro, M., & Fisher, T. (2004). Leaving university early: Exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29(5), 617–636. <https://doi.org/10.1080/0307507042000261580>
- Devlin, M., & O'Shea, H. (2011). Effective university teaching: Views of Australian university students from low socio-economic status backgrounds. *Teaching in Higher Education*, 17(4), 385–397. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.641006>

- Dinc, L. (2022). Variables affecting engagement in online learning. *New Vistas*, 8(1), 22–28. <https://doi.org/10.36828/newvistas.196>
- Dirzyte, A., Vijaikis, A., Perminas, A., & Rimasiute-Knabikiene, R. (2021). Associations between depression, anxiety, fatigue, and learning motivating factors in e-learning-based computer programming education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 9158. <https://doi.org/10.3390/ijerph18179158>
- Finnish Government. (2019). Programme of prime minister Sanna Marin's government 10 December 2019. Inclusive and competent Finland - A socially, economically and ecologically sustainable society. Publications of the Finnish Government. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-811-3>
- Finnish Government. (2020). Competence secures the future. Parliamentary policy approaches for reforming continuous learning. *Publications of the Finnish Government*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-531-3>
- Fox Eades, J., Proctor, C., & Ashley, M. (2014). Happiness in the classroom. In S. T. David, I. Boniwell & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness*. Oxford Library of Psychology.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Han, C., Liu, L., & Chen, S. (2022). Factors influencing parents' intention on primary school students' choices of online learning during and after the COVID-19 Pandemic in China. *Sustainability*, 14(14), art. 8269. <https://doi.org/10.3390/su14148269>
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* [Statistical research]. Edita.
- Hendry, G. D., Lyon, P. M., Prosser, M., & Sze, D. (2006). Conceptions of problem-based learning: The perspectives of students entering a problem-based medical program. *Medical Teacher*, 28(6), 573–575. <https://doi.org/10.1080/01421590600878150>
- Hoare, E., Bott, D., & Robinson, J. (2017). Learn it, live it, teach it, embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through positive education. *International Journal of Wellbeing*, 7(3), 56–71. <https://doi.org/10.5502/ijw.v7i3.645>
- Jackson, S. A., & Csikszentmihályi, M. (2000). *Flow in sports. The keys to optimal experiences and performances*. Brain Books.
- Jojoa, M., Lazaro, E., Garcia-Zapirain, B., Gonzalez, M., & Urizar, E. (2021). The impact of COVID 19 on university staff and students from Iberoamerica: Online learning and teaching experience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), art. 5820. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115820>
- Jung, Y., & Lee, J. (2018). Learning engagement and persistence in massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education*, 122, 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.013>
- Leskisenoja, E. (2017). Positiivisen pedagogiikan työkalupakki [Tools for positive pedagogy]. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E., & Uusiautti, S. (2017). How to increase joy at school? findings from a positive psychological intervention at a Northern-Finnish school. *Education in the North*, 24(2), 36–55. <https://doi.org/10.26203/p2aq-3212>

- Lou, J., & Xu, Q. (2022). The development of positive education combined with online learning: Based on theories and practices. *Frontiers in Psychology*, 13, art. 952784. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.952784>
- Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Autonomy as process and outcome: Revisiting cultural and practical issues in motivation for counseling. *The Counseling Psychologist*, 39(2), 286–302. <https://doi.org/10.1177/0011000010388424>
- Magare, I., Graham, M. A., & Eloff, I. (2022). An assessment of the reliability and validity of the PERMA well-being scale for adult undergraduate students in an open and distance learning context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), art. 16886. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416886>.
- McBrien, J., Cheng, R., & Phyllis, J. (2009). Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), 1–17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.605>
- Kim, D., Wortham, S., Borowiec, K., Kei Yatsu, D., Ha, S., Carroll, S., Wang, L., & Kim, J. (2021). Formative education online: Teaching the whole person during the global COVID-19 pandemic. *AERA Open*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/23328584211015229>
- Ministry of Education and Culture. (2017). *Finnish education in a nutshell*. Education in Finland series published. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf.
- Finnish Ministry of Education and Culture. (2019). *Vocational education and training promotes lifelong and continuous learning in Finland*. Ministry of Education and Culture. <https://okm.fi/documents/1410845/4150027/Lifelong+and+continuous+learning+in+Finland.pdf/8cc84ec0-06bf-583b-1a45-38dec497da3d?t=1570430393000>.
- Morgan, B., & Simmons, L. (2021). A 'PERMA' response to the pandemic: An online positive education programme to promote wellbeing in university students. *Frontiers in Education*, 6, art. 642632. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.642632>
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinsson, J. (2013). An applied framework for positive education. *The International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. <https://internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250/358>
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432–439. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.634828>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. [OECD] (2020). *Continuous learning in working life in Finland. Getting skills right*. OECD Directorate for Employment. <https://www.oecd.org/publications/continuous-learning-in-working-life-in-finland-2ffcfe6-en.htm>
- Orr, T. (2021). "Like pushing through slog": Women with depression in online learning. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 36(1), 1–29. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/4047999>
- Palmer, M., O'Kane, P., & Owens, M. (2009). Betwixt spaces: Student accounts of turning point experiences in the first-year transition. *Studies in Higher Education*, 34(1), 37–54. <https://doi.org/10.1080/03075070802601929>
- Poláková, P., & Klimová, B. (2021). The perception of Slovak students on distance online learning in the time of coronavirus – a preliminary study. *Education Sciences*, 11(2), art. 81. <https://doi.org/10.3390/educsci11020081>

- Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 207–221. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0013-x>
- Quesada-Pallares, C., Sánchez-Martí, A., Ciraso-Cali, A., & Pineda-Herreroy, P. (2019). On-line vs. classroom learning: Examining motivational and self-regulated learning strategies among vocational education and training students. *Educational Psychology*, 10, art. 2795. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02795>.
- Rajabalee, B. Y., Santally, M. I., & Rennie, F. (2020). A study of the relationship between students' engagement and their academic performances in an eLearning environment. *E-Learning and Digital Media*, 17(1), 1–20. <https://doi.org/10.1177/2042753019882567>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, art. 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. Simon & Schuster.
- Shen, D., Cho, M.-H., Tsai, C.-L., & Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy. *The Internet and Higher Education*, 19, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.04.001>
- Smithson, M. (2000). *Statistics with confidence*. SAGE.
- Story, D. A., & Tait, A. R. (2019). Survey research. *Anesthesiology*, 130(2), 192–202. <https://doi.org/10.1097/ALN.0000000000002436>
- Syauqi, K., Munadi, S., & Triyono, M. (2020). Students' perceptions toward vocational education on online. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(4), 881–886. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20766>
- Taherdoost, H. (2019). What is the best response scale for survey and questionnaire design; review of different lengths of rating scale / attitude scale / Likert scale. *International Journal of Academic Research in Management*, 8(1), 1–10. <https://hal.science/hal-02557308/document>
- Turner, K., & Thielking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938–960. <http://www.iier.org.au/iier29/turner2.pdf>
- Vannette, D. L., & Krosnick, J. A. (2013). Answering questions: A comparison of survey satisficing and mindlessness. In A. Ie, C. T. Ngnoumen & E. J. Langer (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness* (pp. 312–327). Wiley-Blackwell.
- Vilppola, J., Lämsä, J., Vähäsantanen, K., & Hämäläinen, R. (2022). Teacher trainees' experiences of the components of ICT competencies and key factors in ICT competence development in work-based vocational teacher training in Finland. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(2), 146–166. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.2.1>
- Vipunen. (2021). *Opetushallinnon tilastopalvelu*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Oppilaitosverkosto%20-%20ammattillinen%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb
- Xu, R., & Wunsch, D. C. (2009). *Clustering*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470382776>
- Zembylas, N. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>

- Zheing, F., Khan, N., & Hussain, S. (2020). The COVID-19 pandemic and digital higher education: Exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality. *Children and Youth Services Review, 119*, art. 105694. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105694>
- Zheng, X., Zhang, D., Lau, E. N. S., Xu, Z., Zhang, Z., Mo, P. K. H., Yang, X., Mak, E. C. W., & Wong, S. Y. S. (2022). Primary school students' online learning during coronavirus disease 2019: Factors associated with satisfaction, perceived effectiveness, and preference. *Frontiers in Psychology, 16*(13), art. 784826. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.784826>

Biographical Notes

Pia Kiikeri, M.A., is a doctoral candidate in the Faculty of Education, University of Lapland. Her research interests are focused on student and teacher well-being, vocational education and training, and the development of online education.

Satu Uusiautti, PhD, is a professor of education (esp. educational psychology) in the Faculty of Education, University of Lapland. Her research interests are focused on positive educational psychology, positive development, well-being and flourishing in education and at work contexts.

Sirpa Purtilo-Nieminen, PhD, is a university of lecturer of education. Her research interests are focused on adult learning, life-long learning, and online and open university education.

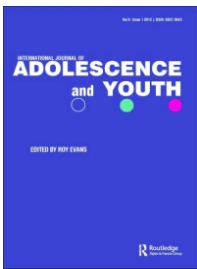
Osatutkimus II

Kiikeri, P., Uusiautti, S., & Purtilo-Nieminen, S. (2023). Finnish vocational education and training (VET) students' perceptions of the joy of studying in an online learning environment. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), article 2252893. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2252893>

Artikkeli julkaistaan uudestaan väitöskirjan osana artikkelin alkuperäisten tekijänoikeuksien haltijan ystävällisellä luvalla.

Lisenssi: CC BY





Finnish vocational education and training (VET) students' perceptions of the joy of studying in an online learning environment

Pia Kiikeri, Satu Uusiautti & Sirpa Purtilo-Nieminen

To cite this article: Pia Kiikeri, Satu Uusiautti & Sirpa Purtilo-Nieminen (2023) Finnish vocational education and training (VET) students' perceptions of the joy of studying in an online learning environment, *International Journal of Adolescence and Youth*, 28:1, 2252893, DOI: [10.1080/02673843.2023.2252893](https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2252893)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2252893>



© 2023 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 13 Sep 2023.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 703



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=rady20>

Finnish vocational education and training (VET) students' perceptions of the joy of studying in an online learning environment

Pia Kiikeri , Satu Uusiautti  and Sirpa Purtilo-Nieminen 

Faculty of Education, University of Lapland, Rovaniemi, Finland

ABSTRACT

We examined the perceptions of students in Finnish vocational education and training (VET) institutions about the joy of studying in online learning environments. The data consisted of 290 students' answers to a survey and a thematic interview with eight students. The phenomenographic analysis revealed students' experiences of joy in practical learning using digital programmes, independent learning online, collaborative learning online, and working life-oriented online learning. Students experienced the joy of studying when the teacher was positive, supportive, and interested in the subject being taught and treated all students equally. Some students experienced the joy of studying when they could study with others, while others experienced joy alone, regardless of time and place. The research contributed a profound understanding of the joy of learning in different online learning environments, which helps develop teaching and learning in VET in a student-centred manner

ARTICLE HISTORY

Received 14 June 2023
Accepted 23 August 2023

KEYWORDS

Vocational education;
PERMA theory; joy of
studying; online learning
environment; survey; theme
interview

Introduction

In this article, we explored the joy of studying in online studies for vocational education and training (VET) students. Sajaniemi (2023) described joy as a sense of well-being. According to Sajaniemi (2023), people look for positive experiences in their environment that support activity and development. Positive emotions serve as markers of flourishing or optimal well-being. In addition, positive emotions feed psychological resilience and increase students' resilience. Experiences of positive emotions can also build psychological resilience over time, not just reflect it. Positive emotions and the expanded thinking they generate also affect each other, which leads to a noticeable increase in emotional well-being over time (Fredrickson, 2001).

Pedagogical solutions usually focus on creating a positive atmosphere in the classroom, but the atmosphere in online studies is also equally important (Iamsen et al., 2022; Munandar et al., 2022). According to Lou and Xu (2022), positive education online is becoming an irreversible trend that further promotes the science and sustainability of positive education.

The goal of this research is to find different ways of working and methods that can increase the joy of learning in online courses in VET. When well-being and a positive emotional state increase, they radiate to students' learning, improving their learning results because their interest in gaining new education and engaging in learning increase (Eades et al., 2013). A positive emotional state makes students feel safe, which expands their thinking and action patterns. Pride as a positive emotion increases students' willingness to share achievements with other students and strive for

CONTACT Pia Kiikeri  pkiiikeri@ulapland.fi

© 2023 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent.

even greater achievements. Students are not afraid of failure and thus enjoy learning and are more motivated to learn (Eades et al., 2013; Fredrickson, 2001). In this way, students are also more flexible and open to new information and different perspectives, which also promotes creativity. Students' problem-solving abilities and learning improve. In addition, students are also more open to feedback and advice, in which case, a positive emotional state also strengthens their ability to receive feedback (Lipponen, 2015; Ojanen, 2014).

Negative emotions and distractions can be balanced consciously and effectively by focusing on the positive (Eades et al., 2013). Happy students learn effectively (Fredrickson, 2001). Ideally, focusing on joy in the classroom extends happiness to educational institutions (Eades et al., 2013).

In Finland, following basic education, a student can choose whether to complete upper secondary school or VET. However, VET students can be both young people who have completed basic education and those without a vocation-oriented degree, as well as adults already working. The context of VET is interesting because of the special nature of practice-oriented education. The development of online education in VET has its special features in pedagogical solutions because students should learn work skills needed in practice, such as in nursing or construction, that cannot be learned without concrete, hands-on practice (Abdull Mutalib et al., 2022). While the aspect of positive emotions in basic education has been quite widely studied (Eades et al., 2013), we know little about VET students' joy of learning in online learning environments. As the development of digitalized education expands, the objective of this research is also to pay attention to how to ensure student well-being in various learning environments in the future.

Theoretical background

In the educational sciences, there is increasing research on positive emotions, including joy, as prerequisites for learning and comprehensive well-being (Leskisenoja & Uusiautti, 2017; Rantala & Määttä, 2012). However, joy is an experience that is difficult, almost impossible, to describe unambiguously (Kassara, 2017.) The joy of studying is usually related to students' own studies, but Rantala (2005) defined the joy of learning as being related to many different disciplines and research areas. The joy of learning is an umbrella concept that can be used to approach all kinds of emotions, feelings, and sensations that occur in school, such as feeling good grades or success in learning tasks. The joy of learning can be reflected through several adjacent concepts and theories of learning (Rantala & Määttä, 2012). The joy of studying, which we use here, is a narrow concept that focuses on the positive emotions that emerge in learning situations, and not on learning per se.

As there are numerous factors that can cause positive emotions in online learning environments, we approached them from the perspective of well-being. The theoretical background of this study is based on Seligman's (2011) PERMA theory. According to Seligman (2011), well-being is based on five elements: positive emotions (P), engagement (E), relationships (R), meaning (M), and accomplishment (A). All of these elements meet the following conditions: the element promotes well-being, people pursue the element of self-worth for its own sake and not to achieve other components of well-being with it, and the element can be independently defined and measured (Seligman, 2011).

Positive emotions focus on students' positive emotions, such as feelings of joy and happiness, and motivation during online learning (Seligman, 2011). Zembylas (2008) stated that positive emotions include joy, enthusiasm, and excitement about the flexibility of online learning; pride and satisfaction from meeting course requirements; and surprise and excitement about the emotional nature of online communication. Engagement emphasizes a sense of commitment and immersion in learning activities (Seligman, 2011), often compared to a flow state (Csikszentmihályi, 2008). A student enters the flow state when their own abilities and demands are in line with the given task. Entering a flow state develops the skills and perseverance to work on challenging tasks (Jackson & Csikszentmihályi, 2000; Seligman, 2011).

Relationships make students feel socially supported, loved, and valued by others (Seligman, 2011). In the socioconstructivist model of digital learning, interaction and dialogue are key features

of learning (Smith, 2022). According to Sajaniemi (2023), interaction with other people is one of the most central and rewarding sources of pleasure. Positive learning combined with online learning can create learning communities through social media or metaverse and build good communication and learning relationships between students (Lou & Xu, 2022). Alzain's (2019) research results suggest that supporting cooperative online learning based on the role of social networks has a positive effect on facilitating student-to-student and student-to-teacher interactions.

The fourth element of meaning refers to the understanding of purpose and a sense of worth in one's life (Seligman, 2011). Finding meaning in learning can happen through positive experiences (Seligman, 2011), and in an online course, technology can be used to create meaning (Lou & Xu, 2022). Lou and Xu (2022) highlighted the constructivist digital learning of online learning, in which a teacher plays a more facilitative role.

Accomplishment is the feeling of working towards goals and achieving them (Seligman, 2011). Particularly in studying, it is crucial to students' well-being to be able to advance in studies, complete smaller and bigger tasks, and gain a positive sense of themselves as learners and members of the education community (Katajisto et al., 2022).

Method

Purpose of research and research approach

The objective of this research was to obtain a student-oriented perspective on how to ensure student well-being in various online learning environments in VET. The purpose of this study was to investigate the joy of studying in the asynchronous and synchronous online implementations of Finnish VET students.

The research question was, 'How do VET students describe their experiences of the joy of studying in online learning environments?'

We used the phenomenographic method, which can be used to determine the variation of meaning, understanding, and perceptions that people give to something or a phenomenon (Marton, 1981) and the ways of experiencing a certain phenomenon (Marton & Booth, 1997), the joy of studying in this case.

Research participants and data collection

We sought to identify the multiplicity VET students had for this particular concept (Ayene et al., 2019), as the analysis revealed a number of qualitatively different ways of experiencing the phenomenon and the structural relationships between them (Åkerlind, 2012). The data for the study were collected in two stages. First, we prepared a survey of VET students using the Webropol programme across Finland between November and December 2021. We analysed three open-ended questions from the survey to which the students ($N = 290$) responded in their own words. The open questions were as follows:

- (1) What in an online course makes you feel positive or happy?
- (2) What kind of online course implementation increases your motivation to study online?
- (3) What do you think is meaningful about completing an online course?

At the end of the survey, there was a question asking for willingness to participate in the interview study. This request led to interviews with eight students. The interview was based on PERMA theory in such a way that questions were asked about the teacher's actions, feelings, tasks, and the synchronicity and asynchronicity of online learning from each of the five elements (see the questions in Table 1).

Table 1. The survey questions.

	P. Positive emotions	E. Engagement	R. Relationships	M. Meaning	A. Accomplishment
Teacher's action	Which activities of the teacher support a positive feeling?	What kind of teacher's activity motivates you? What is a good online teacher like?	How should the teacher act to support activities between students?	What kind of teacher's activities do you consider meaningful in online studies so that you can achieve your own goals?	How should the teacher act so that the teaching is clear?
Feelings	What kind of activities and tasks make you happy in online studies?	What kind of online studies motivate you?	What kind of feelings do you get when you work together with other students?	What is relevant in online studies?	What do you think about online courses where you have to put in the effort to get good results?
Tasks	What kind of tasks make you feel the joy of studying?	What kind of tasks inspire you and motivate you to study?	What kinds of tasks increase interaction between students?	What are the easy and/or suitably challenging tasks that you find meaningful?	What kind of tasks should there be in online studies so that you reach the goal of your studies?
Asynchronous/ Synchronous	How can positive emotions be brought out in online studies?	How do online courses get students to commit to completing assignments?	How important are student friends in an asynchronous/synchronous online course?	How would it be useful to study the studies of your professional field online?	Which is a better way to study online, asynchronous or synchronous, to achieve the goals of the course?

Background information.

Your age? What field are you studying? Basic training? How long have you been studying? Experience of online studies? What kind of distance learning arrangements have you participated in?

The thematic interviews took place in Zoom or Microsoft Teams during February and April 2022. The longest interview lasted 1 h and 13 min, and the shortest interview lasted 25 min. The interviews were recorded, and the time of all videos totalled 5 h and 46 min. A transcript was created from the tape, and 119 pages of text were produced.

The research participants are presented in Table 2.

Analysis

The data were analysed using the phenomenographic 'cross table' method, following the instructions and examples provided by Åkerlind (2005), Marton (1981), and Marton and Booth (1997). This analysis method has been used in several educational studies (e.g. Anđić et al., 2023; Khan et al., 2019; Paakkari, 2012).

In the first step of the analysis, the answers to the questionnaires and the transcribed text of the interviews were entered into Atlas.ti. I was responsible for coding the data. A total of 236 transcripts of the material were produced. The aim was to reduce and interpret the phenomenon in question with selected transcripts of all the answers of the interviewees and respondents. The interviewees were given codes 1–8, and the survey respondents were given codes 9–290. The selected transcripts formed a databank that served as the basis for the next decisive step of the analysis (Åkerlind, 2012).

In the second step, the transcripts were read and classified into different units of meaning based on their similarities. Attention was paid not only to the text but also to the meanings embedded in them. Each transcript had two contexts in which it was interpreted: the interview from which it was taken and the 'collection of meanings' to which it belonged (Åkerlind, 2012; Kettunen & Tynjälä, 2022). Sin (2010) instructed that transcripts should not be analysed or interpreted in isolation from

Table 2. Respondents' gender, age group, undergraduate education, and completed studies.

	Survey response		Interviews	
	number	%	number	%
Gender				
Woman	159	54.8	3	37.5
Man	107	36.9	5	62.5
Other gender	11	3.8	0	0
I don't want to say	13	4.5	0	0
Respondent age				
15–18 years	134	46.2	1	12.5
19–25 years	39	13.4	0	0
26–30 years	21	7.2	1	12.5
31–40 years	37	12.7	1	12.5
41–64 years	59	20.3	5	62.5
Basic education				
Primary school	126	43.4	2	25
High school	27	9.3	0	0
Vocational degree	103	35.5	3	37.5
University of applied sciences degree	18	6.2	2	25
Higher university degree	8	2.8	1	12.5
Someone else	8	2.8		
Study period				
Less than 1 academic year	123	42.4	4	50
Less than 2 academic year	111	38.3	3	37.5
Less than 3 academic year	44	15.2	1	12.5
More than 3 academic year	12	4.1	0	0
Total	290	100	8	100

each other but together to form a complete dataset in which meanings are interpreted in relation to others.

As a result, the units of meaning that emerged from the transcripts were grouped into four different *themes*: pedagogical design, relationship with the teacher, relationship with the student group, and perception of self as a student. Table 2 provides an example of how the transcriptions of the theme 'pedagogical design' generated meaning units.

Simultaneously, the data were analysed again until categories started to come forward (Paakkari, 2012; Sin, 2010; Straub & Maynes, 2021). According to Åkerlind (2022), we can analytically divide the understanding of a phenomenon into parts, but from an experiential perspective, the phenomenon is always experienced as a whole. This explains the dialectical relationship between meaning and structure. When the units of meaning were divided into themes, the same categories began to emerge from each of the four themes. The categories answer the question 'What' and describe how a particular thing relates to other things (Åkerlind, 2012; Harris, 2011; Paul & Tansy, 2020).

From the aforementioned four themes, the phenomenographic analysis resulted in four *categories*: practical learning using digital programmes, independent learning online, collaborative learning online, and working life-oriented learning using online learning. Table 3 provides an example of how the pedagogical design theme generated meaning units that were divided into four categories.

As is typical of phenomenographic research (Marton & Booth, 1997), the categories in this study were hierarchical, with the stronger categories at the top covering the lower levels. This also clarified the relationship between the themes and categories found (Marton & Booth, 1997; Straub & Maynes, 2021; Vuori, 2021).

In the third step, *description categories* were formed between themes and categories (Kettunen & Tynjälä, 2018). In the description category, the results were described in a theoretical and more abstract way, summarizing the content of the data as closely as possible to the original data (Huusko & Paloniemi, 2006). Table 4 shows how the meaning

Table 3. Pedagogical design theme and category formation.

Transcription of examples	Meaning unit	Categories
The new Moodle is easy to use and easy to respond to by email. Others are difficult. Not possible without live guidance 100%. (219, survey)	Practical tasks The student sees what is being taught Theory connects to practice The challenges of digital program technology	(1) Practical learning using digital programs
The assignment is clear, the deadline and where to return the assignment are clear. (189, survey) Functionality of the technology. Technical support when needed. (200, survey) Functionality, links work and the working platform works. (185, survey) ...suitably challenging and varied tasks. (193, survey)	Clear tasks Instructions on the time and place of return Tasks are chunked down Functionality of the platform Availability of digital guidance Variety of tasks Tasks have been invested in and updated Use of video for learning	(2) Independent learning online
...I had to make an effort perhaps the most in those classes where no questions were asked in between, that I just had to listen, it would have been really challenging to stay awake in the class ... (4, interview). The teacher knows the technique and is able to help the student if necessary. (78, survey)	Clear and understandable implementation Versatile and interesting implementation Possibility to record lessons Activating group learning	(3) Collaborative learning online
... to think about or approach the whole study in a new way, from a different direction than the one we are currently looking at. (3, interview) The course contains things that I really feel would be useful, for example, for my future working life. (137, survey) ...but then the practical experience of the subject matter that is taught... (2, interview)	Timelines and relevance to working life Tasks support the skills needed in working life Work-based course content A work-based perspective in the course Examples from working life	(4) Work life-oriented learning using online learning

units were first divided into *subcategories*. The subcategories facilitated the creation of description categories. Four description categories were created from one theme, of which each description category was connected to one category. Description categories are intended to represent a certain way of understanding and giving meaning to the phenomenon under study (Åkerlind, 2022). They answer the question 'How' (Harris, 2011; Paul & Tansy, 2020).

Eventually, the descriptive categories combined themes with categories in a cross-tabulation model (see Table 4) to create an outcome space (Åkerlind, 2012). The themes that cross the data are called *variation dimensions* because they reveal the aspects that separate the categories and provide clarification of the relationships between different ways of experiencing the same phenomenon (Åkerlind, 2012; Kettunen & Tynjälä, 2018). The descriptive categories emphasize the overall meaning and outcome space of the structures of the whole (Åkerlind, 2022). There are no subcategories in the outcome space.

The final stage of the analysis focused on ensuring that the descriptive categories met the three primary criteria defined by Marton and Booth (1997) for assessing the quality of the phenomenal outcome space.

Table 4. Formation of description categories from meaning units.

Meaning units of pedagogical design	Subcategories	Description category	Categories
Practical tasks The student sees what is being taught Theory connects to practice The challenges of digital program technology	Tasks and exercises to be performed in practice Studying without using technology independently The challenges of technology	Practical working	(1) Practical learning using digital programs
Clear tasks Instructions on the time and place of return Tasks are chunked down Functionality of the platform Availability of digital guidance Variety of tasks Tasks have been invested in and updated	Clear tasks Clear task return place and time A working network environment Versatile tasks	Working independently	(2) Independent learning online
Use of video for learning Clear and understandable implementation Versatile and interesting implementation Possibility to record lessons Activating group learning	Clear implementation Versatile implementation Activating and cooperative ways of working	Working together	(3) Collaborative learning online
Timeliness and relevance to working life Tasks support the skills needed in working life Work-based course content A work-based perspective in the course Examples from working life	Tasks that support the skills needed in working life Work life-oriented implementation	Working life-oriented	(4) Work life-oriented learning using online learning

Table 5. Results of the study.

Dimensions of variation	Categories			
	Category 1. Practical learning using digital programs	Category 2. Independent learning online	Category 3. Collaborative learning online	Category 4. Work life-oriented learning using online learning
Pedagogical design of learning	Practical working	Working independently	Working together	Working life-oriented
Relationship with the teacher	Encounter	Individual guidance	Group guidance	Working life-oriented guidance
Relationship to the student group	Collaborative learning in practice	Independent learning online	Peer learning online	Collaborative learning in working life
Self-perception as a student	Local learning supports learning	Achieving objectives	Success in collaborative skills	Opportunities for success in working life

Results

Next, we introduce findings in the categories ‘Practical learning using digital programs,’ ‘Independent learning online,’ ‘Collaborative learning online,’ and ‘Work life-oriented learning using online learning’ based on the dimensions of variations that were the pedagogical design of learning, relationship with the teacher, relationship to the student group, and self-perception as a student. Table 5 presents the results.

Category 1. Practical learning using digital programs

Experiences of the joy of online learning in implementations at the educational institution formed the first section of the results. The students stated that the joy of studying was produced by practical learning using digital programmes. The joy of studying was generated by the use of different digital programmes. The students could face technological challenges that they could not overcome without their teachers' help. Studying at the school premises brought joy because some students found it difficult to concentrate on studying online at home.

The new Moodle is easy to use and easy to respond to by email. Others are difficult. Not possible without live guidance 100%. (219, survey)

The online courses have only been detrimental to my own learning. Text walls, technical problems, too many distractions at home, nothing sticks. (180, survey)

The students reported that not everything could be studied online. The joy was in studying advanced subjects in class and practicing them on the spot, while they preferred studying basic theories online. The students perceived that the joy of studying online could be enhanced if they completed practical tasks as part of online studying.

... basic theory from there and online, but then when you go a bit deeper, you have to be at least on the spot and in front of the thing in this work. (1, interview)

...so practical, that it does not just ask how these things are done, but it is through examples. (1, interview)

In this category, the students enjoyed having face-to-face conversations with fellow students in class rather than online. They also enjoyed learning during school hours because they perceived that they might not have been motivated to complete online studies after school hours.

... it's quite a lot harder to get that conversation time with people when you're doing that on the spot. (1, interview)

... online courses compared to face-to-face courses are boring. (86, survey)

In sum, not all students found online learning meaningful, but they believed that the joy of studying was stronger in classroom-based learning when they could receive practical guidance, even if online learning environments were used as a part of teaching.

Category 2. Independent learning online

The second category presents students' perceptions of the joy of studying when studying independently and asynchronously online. In these online learning arrangements, the students perceived that the joy of studying increased if the course assignment, due date, and place were clearly written and the tasks of varied designs helped monitor one's own progress. Self-directed studying by, for example, choosing between tasks or the method of studying was appreciated by the students. According to the students' perceptions, they were motivated if the tasks were sufficiently challenging.

The students mentioned that if the teacher had invested in the tasks and the tasks and their material were updated, they found it motivating to study the course. Furthermore, the joy of studying was enhanced by functional digital platforms and technical support.

The assignment is clear, the deadline and where the assignment is returned are clear. (189, survey)

Task assignment broken down into small enough sections helps to focus on the issue at hand, but it is also good to see the progress stage itself somewhere, i.e. the progress of the task is constantly on display. (215, survey)

...suitably challenging and versatile tasks (193, survey)

Functionality of the technology. Technical support if needed. (200, survey)

The joy of studying increased when the teacher gave feedback and guided during the online course, even if studying took place without the teacher's presence. On the other hand, the students' perception was that the feedback should be more versatile and should also enable them to correct incorrect tasks in order to learn more.

... but all the teacher does is give me, me (Moodle) the key and organise the exam, that it's not very inspiring... (2, interview)

... you get the result immediately after you have done the task, so you don't have to stress for weeks whether you even passed the task. (209, survey)

... yes, it motivates you to use it, even if the teacher is an active teacher there, and also follows it on Moodle... (6, interview)

... constructive or positive feedback, but I think it's important to have it. (5, interview)

In the independent online learning category, the joy of studying also appeared as the experience of being able to complete studies regardless of time and place and to plan the study schedule independently. Independent online studying also brought joy to those students who had difficulty concentrating, as they were able to concentrate on their studies better at home.

The students said that the joy of studying was enhanced by not having to commit to group work schedules and suffer from unequal amounts of work and abilities between group members. They also enjoyed completing tasks at their own pace without having to wait for other students' contributions. The students in this category appreciated their privacy and enjoyed studying without cameras and the obligation to participate in online discussions.

When they don't affect my studies and I affect my studies, how good am I at that, not me, I don't think it's necessary for us to have students in contact... (6, interview)

The fact that you can complete it independently and when and where you want. (207, survey)

That everyone learns in their own style. For example, you don't have to talk or keep the camera on. (157, survey)

In this category, the students thought that the joy of studying increased when they noticed that they were learning and that the course was progressing. It was also pleasant to succeed in challenging tasks, while easy tasks were perceived as frustrating.

When you complete tasks and see your own progress. (296, survey)

When I get a task done that challenges me. (201, survey)

That the tasks are not too many for the time and are ones that I can easily complete without the presence of a teacher. (122, survey)

... can easily dictate work schedules to themselves, as long as the course tasks are completed and returned by the deadline. (136, survey)

Category 3. Collaborative learning online

In the third category, perceptions of the pleasure of learning were related to synchronous online learning where the teacher was present. The students perceived online learning joy when the teacher was able to give a varied presentation of the subject matter and used storytelling to increase interest. The students emphasized that the joy of studying was enhanced when the teacher spoke clearly and understandably and used varied and activating teaching methods, including group work. Traditional lectures were considered merely frustrating. The students also appreciated whether the teacher was familiar with online technology and could assist the students when necessary.

...I had to make an effort, perhaps most of all, in those lessons where no questions were asked in between, that I just had to listen, it would have been really challenging to stay awake in the lesson. (4, interview)

...the students certainly don't fall asleep on the other side of the screen or on the lower ceiling watching a TV series or something like that... (2, interview)

The teacher knows the technology and is able to help the student if necessary. (78, survey)

The joy of studying is enhanced if the teacher has skills that promote grouping and community. The joy of studying is also increased by the positive, encouraging, and interested attitude of the teacher. Teachers' positivity, friendliness, and cheerfulness are communicated to students. The joy of studying comes from the fact that teachers have clear communication skills, and they consider and treat all students equally. It is also important that you ask teachers for help and get help quickly. The joy of studying also increases if the teacher's face is visible during the online session and if the teacher can be approached easily.

...but you know that if a situation arises, the teacher is immediately available and can ask for help if you need it... (5, interview)

...if you study in a group, so there comes the problem that some progress faster, others slower and yet the teacher should keep it that way all the time. You have to keep the package together... (2, interview)

...creating such a kind of atmosphere in the group. And I believe that the teacher plays a big role in that. (8, interview)

The joy of studying increases when students can work in groups and discuss and share experiences with each other. Students understand that they learn from each other, and the teacher activates with various tasks and listens to the students in conversational situations. Seeing other students is also considered important in an interaction situation. Students perceive belonging and working in a group as an important part of the joy of studying. Success in teamwork motivates and brings a feeling of joy.

Hearing other students' views and experiences of what they are learning. (163, survey)

...that kind of discussions and cooperation with others, so yes, it gives a lot... (8, interview)

... Teams is, is better, but after this there is such a contact ... that's where Moodle is, somehow, you can't see that teacher from there. (8, interview)

...these interaction tasks were wonderful... (8, interview)

Feeling that you belong to a study community with others. (24, survey)

Category 4. Work life-oriented learning using online learning

The fourth category describes the connection between the joy of studying and the working life connection of VET. The close link and collaboration of VET with working life enhances the joy of studying. Online learning in the workplace is perceived as a future trend. The joy of studying is produced by online tasks that are current and working life-oriented and give support for the skills needed in the working life of one's professional field.

... to think about or approach learning in a new way, i.e. from a different direction than the one we are currently looking at. (3, interview)

...more should be with the world of work and the world of work, more connections. Really real connections should be... (3, interview)

The course could include things related to real working life, such as training for picking up goods (logistics and transport or driver training, etc.). It would be very important that the topics covered in the course are fresh, topical, taken from real working life. (189, survey)

According to the data, teachers' active interaction and cooperation with working life enhances the joy of studying. The joy of studying is also experienced if teachers give authentic examples from working life. This requires that teachers' substance knowledge and knowledge of the skills required in working life be up to date. The joy of studying is also produced by the fact that teachers maintain their skills by educating themselves.

The course contains things that I really feel are useful, for example, for my future working life. (137, survey)

...but then the practical experience of what is taught... (2, interview)

Teachers should also be in working life from time to time, so that they know what happens there. (189, survey)

Discussion

Summary of findings

The research shows that VET students experience the joy of studying in various online learning environments. The joy of studying is enhanced when students are able to choose online studies that support their learning. Some students experience the joy of studying in a classroom using digital software, and some experience it when they can study asynchronously, regardless of time and place. In addition, the joy of studying is felt when studying synchronously with others or when studying is linked to working life and can even be done from working life.

According to the data, the role of teachers as facilitators and providers of feedback emerges strongly. This is in line with the constructivist model of digital learning, where hands-on learning and independent online learning are facilitated by teachers (Lou & Xu, 2022). The constructivist model of digital learning can also be interpreted as taking place in a classroom setting with online self-study materials and collaborative synchronous online studying.

A socioconstructivist digital learning model is emphasized in collaborative online learning and work-oriented online learning. In this case, VET students experienced a sense of joy in synchronous online studies as the key features of learning, such as interaction and dialogue with other students or representatives of working life (Smith, 2022.) Studying can take place in working life, and different online environments can sometimes be used.

In addition, the students experienced the joy of studying when receiving guidance and encouraging or positive feedback from the teacher. Teacher-designed tasks were seen as enjoyable when they were sufficiently challenging and had clear instructions, and there was time and place for returning the task. The students also felt joy when they succeeded in their studies and achieved the set goals.

Joy of studying from the PERMA perspective

Next, the results are discussed according to the five elements of PERMA theory: positive emotions (P), engagement (E), relationships (R), meaning (M), and accomplishment (A). These elements are focal points when designing online learning that aims to support and strengthen VET students' well-being.

This research shows that **positive emotions** that bring joy to studying play an important role in online learning. VET students feel joy when their teacher is positive, encouraging, and interested in the subject being taught. Positivity, friendliness, and happiness are conveyed to students in different online learning environments. The joy of studying is created when the teacher has clear communication skills; it is also enhanced when the teacher considers and treats all students equally. In online learning, teachers' guidance and interaction skills are important, regardless of how digital learning environments are used to support learning. According to Danchikov et al. (2021), a teacher's interaction with students has a significant impact on whether or not students like online learning.

According to Khan and Thomas (2022), the constructivist approach focuses on learning, interactive teaching, and alternative assessment methods. In teaching, the focus is on the process, and not on the end result, so that students are active and receptive to learning. This generates numerous positive emotions that maintain students' interest in learning and building new knowledge.

Engagement emphasizes the feeling of commitment and immersion in learning activities (Seligman, 2011). Engagement is also referred to as Csikszentmihályi's flow theory (Jackson & Csikszentmihályi, 2000). In this study, the students were happy if the tasks were versatile, not too difficult, and not too easy. The joy of studying was also brought if the tasks were working life-oriented. The students who studied asynchronously enjoyed being able to influence the tasks by choosing the way they could do them or by choosing the tasks that suited them best.

In this study, the **relationship** element of PERMA theory is reflected in students' motivation to work collaboratively online. The joy comes from being able to talk to others, share experiences, and learn from each other. When working with a group, joy comes when the teacher is quick to help, treats students fairly, and has good group management skills.

As Smith (2022) pointed out, according to the socioconstructive model, teachers play an important role in activating students' dialogue in synchronous online learning. Students may even prefer studying synchronously because they think it helps develop interaction and communication between students and instructors. A major reason for dissatisfaction with online courses is the lack of interaction between teachers and students (Danchikov et al., 2021; Heuberger & Clark, 2019).

According to Upadaya and Salmela-Aro (2013), the social environment also has a significant impact on the development of enthusiasm for school. Young people develop social interactions by regulating their behaviour. Friends, teachers, and a supportive atmosphere play a key role in the development of school interests, but parents also play an important role.

Students' well-being increases when they are motivated to find their own **meaningful** lives (Seligman, 2011). In this study, meaning comes to the fore in different learning environments where students feel joy while studying and where they feel they learn best. Some of the students experienced the joy of studying while studying in the classroom because they received concrete support from the teacher. In addition, in Bączek et al. (2021) study, online learning was considered less effective than face-to-face learning in terms of skills and social abilities. On the other hand, even when learning online, the joy of studying was brought about by the teacher's support and feedback. In this study, the joy of studying for some of the students was increased by the opportunity to study at home and learn at their own pace. This finding has also been found to be relevant in other studies (Bączek et al., 2021; Zembylas, 2008).

The students also perceived the joy of studying from a teacher with a high level of expertise in their field and who could utilize working life connections. The students were happy to receive training relevant to their field of study, which would enable them to find better employment. Danchikov et al. (2021) pointed out that a lack of teacher qualifications may be the main reason for the decline in the effectiveness of online lessons.

A feeling of **accomplishment** can be seen as a desire to work towards goals and aim to achieve them. According to Seligman (2011), this means that there are motivation and self-efficacy to accomplish what is intended. VET students feel joy in their studies when the tasks are clear and when they have clear instructions concerning the return of the assignment. They feel happy if they receive feedback from the teacher quickly and are able to monitor their own progress in their studies. They also feel happy if their studies are linked to working life. The tasks must be work-related, and the teacher must also have good subject knowledge and relationships with working life.

The ability to learn new skills will be an increasingly important skill for organizations and individuals in future working life (Lyly-Yrjänäinen et al., 2023). This is why VET online studies should be developed to be working life-oriented so that students can practice online learning from the perspective of continuous learning in working life. It is not just about doing well in future work but also about enhancing well-being and experiences of meaningfulness. Lyly-Yrjänäinen et al. (2023) found that formal training is more useful if the learning can be applied in practice afterwards.

Learning at work does not happen by itself, but it requires structures, planning, and development that support learning. Enthusiasm for school is also important, as it has been found that school enthusiasm later leads to the absorption of work in working life (Upadaya & Salmela-Aro, 2013).

Limitations and reliability

Phenomenographic research has specific limitations and advantages. We followed Sin's (2010) guidelines for evaluating reliability in this research. First, in qualitative studies like the one at hand, researchers' voices in reporting are inevitable, but this article has sought reflexivity throughout the research process, including in reporting the results (Sin, 2010). This article has described, as precisely as possible, the different stages of the study, the interviews, how the analysis progressed, and how it was conducted. Data extracts have also been included with the description of the analysis so that the figures can be followed up and the reliability of the study can be assessed.

The reliability of the analysis is based on the dialogical reliability check often used in phenomenographic research, whereby the researchers reached a consensus through discussion and mutual critique of the data and each researcher's interpretive hypotheses (Åkerlind, 2012). This was done to ensure agreement between the final categories and the findings from the data.

In this study, the validity of the outcome space was primarily based on presenting the appropriateness of the internal logic of how the categories relate to each other (Marton, 1981). The set of descriptive categories is based on the analysis of a set of interview transcripts as a group, not on a single transcription. This means that a single transcription may represent more or less aspects of the phenomenon under study (Åkerlind, 2012).

This research included quite wide sets of material covering the whole of Finland for data among VET students. Representatives of different genders, both young and older students, participated in the interviews. Further research could focus on student experiences in a specific field of VET, thus providing more vocational-based information about the joy of studying. In addition, the teacher's perspective would be a relevant addition to this discussion.

Conclusion

The importance of the components of PERMA theory in building the joy of studying shows that positive emotions and their importance as a source of building human strengths should be the basis for making content and structural choices in education. Online learning should not be based on the mere submission of assignments to an online platform but on students being active agents and receiving feedback.

This study offers some important practical contributions to the development of online courses in VET. First, we should offer students different options for completing online learning. This same phenomenon is also found in other studies, and differences in course expectations are assumed to be due to the learning style of the individual (Heuberger & Clark, 2019). Furthermore, the students did not perceive a difference in learning methods between face-to-face and online learning when considering the ability of learning methods to increase knowledge (Bączek et al., 2021; Danchikov et al., 2021).

Second, the research showed that teachers play a major role in fostering the joy of learning when designing and developing online learning. Teachers should be encouraging and positive and should use different and varied learning methods.

Third, tasks given to students should be interesting and useful, with relevant content for future employment. Online environments and different software also allow teachers to design different kinds of learning environments for different learning purposes. This research contributes information about how students' perceptions and experiences vary in different environments.

When education uses online learning, students need to practice more independent methods for learning and finding information, but they also need to apply and learn in online environments. As

learners' needs evolve, it is important that education evolves in terms of the teaching methods used (Moore, 2020). Therefore, successfully integrating online learning into the curriculum requires a strategy and a more proactive approach from the training provider (Baćzek et al., 2021). We should listen to students' wishes and offer them the possibility of online learning, where they experience the joy of studying together with the stimulating and positive atmosphere of a teacher in a working environment.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Notes on contributors

Pia Kiikeri is a doctoral candidate in the Faculty of Education, University of Lapland. Her research interests are focused on student and teacher well-being, vocational education and training, and the development of online education.

Satu Uusiantti is a professor of education (esp. educational psychology) in the Faculty of Education, University of Lapland. Her research interests are focused on positive educational psychology, positive development, well-being and flourishing in education and at work contexts.

Sirpa Purtilo-Nieminen is a university lecturer of education. Her research interests are focused on adult learning, lifelong learning, and online and open university education.

ORCID

Pia Kiikeri  <http://orcid.org/0000-0001-9777-1300>

Satu Uusiantti  <http://orcid.org/0000-0002-2409-6460>

Sirpa Purtilo-Nieminen  <http://orcid.org/0000-0002-4346-7466>

References

- Abdull Mutalib, A. A., Md Akim, A., & Jaafar, M. H. (2022). A systematic review of health sciences students' online learning during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, 22(1), 1–524. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03579-1>
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334. <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Åkerlind, G. S. (2022). Critique of the article, 'theoretical foundations of phenomenography: A critical review'. *Higher Education Research & Development*, 42(6), 1299–1308. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2142535>
- Alzain, H. A. (2019). The role of social networks in supporting collaborative e-learning based on connectivism theory among students of PNU. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(2), 46–63. <https://doi.org/10.17718/tojde.557736>
- Andić, B., Ullrich, E., Dana-Picard, T., Cyjeticanin, S., Petrovic, F., Lavicza, Z., & Maricic, M. (2023). A phenomenography study of STEM teachers' conceptions of using three-dimensional modeling and printing (3DMP) in teaching. *Journal of Science Education and Technology*, 32(1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-10005-0>
- Ayene, M., Krick, J., Damitie, B., Ingerman, A., & Thacker, B. (2019). A holistic picture of physics student conceptions of energy quantization, the photon concept, and light quanta interference. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(6), 1049–1070. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9906-y>
- Baćzek, M. M., Zagańczyk-Baćzek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A., & Woźakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: A survey study of polish medical students. *Medicine*, 100(7), e24821. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000024821>
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial.
- Danchikov, E. A., Prodanova, N. A., Kovalenko, Y. N., & Bondarenko, T. G. (2021). The potential of online learning in modern conditions and its use at different levels of education. *Linguistics & Culture Review*, 5(S1), 578–586. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS1.1442>
- Eades, J. M. F., Proctor, C., & Ashley, M. (2013). Happiness in the classroom. In S. A. I. Boniwell (Ed.), *Oxford handbook of happiness* (pp. 571–591). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0044>


- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Harris, L. R. (2011). Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions. *Educational Research Review*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.01.002>
- Heuberger, R., & Clark, W. (2019). Synchronous delivery of online graduate education in clinical nutrition: An inquiry into student perceptions and preferences. *Journal of Allied Health*, 48(1), 61–66. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/synchronous-delivery-online-graduate-education/docview/2193091870/se-2>
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografa laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä [phenomenography as a qualitative research approach in education sciences]. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Iamsen, S., Pinchinda, P., Jitsupa, J., & Keesookpun, B. (2022). Study of happiness with online learning in COVID-19 among the students at Suan Dusit University, Thailand. *International Education Studies*, 15(6), 39–51. <https://doi.org/10.5539/ies.v15n6p39>
- Jackson, S., & Csikszentmihályi, M. (2000). *Flow och idrott. Flow in sports. The keys to optimal experiences and performances*. Brain Books.
- Kassara, H. (2017). *Ilo hoitotyön ammatin opiskelussa* [Academic dissertation]. University of Tampere. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0601-4>
- Katajisto, M., Wenström, S., & Uusiautti, S. (2022). Positive hustle to student counselors' perceptions of implementing a new strengths-based student guidance method. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 9(2), 111–125. http://ijires.org/administrator/components/com_jresearch/files/publications/IJIRES_1920_FINAL.pdf
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2022). Bridging the gap between research and practice: Using phenomenographic findings to develop training for career practitioners. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(1), 247–262. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09483-2>
- Khan, M. S., Abdou, B., Kettunen, J., & Gregory, S. (2019). A phenomenographic research study of students' conceptions of mobile learning: An example from higher education. *SAGE Open*, 9(3), 215824401986145. <https://doi.org/10.1177/2158244019861457>
- Khan, T., & Thomas, S. (2022). Promoting positive education through constructivist digital learning heutagogy: An intervention outcome. *Journal of Learning for Development*, 9(2), 305–316. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v9i2.646>
- Leskisenoja, E., & Uusiautti, S. (2017). How to increase joy at school? Findings from positive-psychological intervention at a Northern-Finnish school. *Education in the North*, 24(2), 36–55. <https://www.abdn.ac.uk/eitn/journal/534/>
- Lipponen, K. (2015). Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa [Positive psychology and solution orientation in psychotherapy. In L. Uusitalo-Malmivaara (Ed.), *Positiivisen psykologian voima* (pp. pp. 180–223). PS-kustannus.
- Lou, J., & Xu, Q. (2022). The development of positive education combined with online learning: Based on theories and practices. *Educational Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.952784>
- Lyly-Yrjänäinen, M., Selander, K., & Alasoini, T. (2023). *Jatkuva oppiminen työorganisaatioissa: Mitkä keinot ovat tärkeitä ja miten oppiminen toteutuu?* [Continuous learning in work organization: Which methods are important how does learning emerge?]. Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-391-094-2>
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum.
- Moore, R. (2020). Developing lifelong learning with heutagogy: Contexts, critiques, and challenges. *Distance Education*, 41(3), 381–401. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1766949>
- Munandar, H., Putran, D., Putra, D. A., & Nilam, N. (2022). The relationship between positive thinking, social support, and students' psychological well-being during online learning. *Journal of Education and Counseling Psychology*, 8(1), 7–15. <https://doi.org/10.26858/jppk.v8i1.24274>
- Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia*. Bookwell.
- Paakkari, L. (2012). *Widening horizons. A phenomenographic study of student teachers' conceptions of health education and its teaching and learning* [Academic dissertation]. University of Jyväskylä.
- Paul, J. R., & Tansy, J. (2020). A phenomenographic study of research informed teaching through the eyes of masters' students. *Studies in Higher Education*, 45(4), 847–861. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1554640>
- Rantala, T. (2005). *Oppimisen iloa etsimässä: Kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa* [Academic dissertation]. University of Lapland.
- Rantala, T., & Määttä, K. (2012). Ten Theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care*, 182(1), 87–105. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.545124>
- Sajaniemi, N. (2023). Ihminen voi hyvin joukossa [A human being is well-being within a group. In L. Uusitalo (Ed.), *Positiivisen psykologian voima* (pp. pp. 155–175). PS-Kustannus.
- Seligman, M. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. Nicholas Brealey Publishing.

- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4), 305–319. <https://doi.org/10.1177/160940691000900401>
- Smith, C. (2022). Socio-constructivist pedagogy in physical and virtual spaces: The impacts and opportunities on dialogic learning in creative disciplines. *Architecture_mps*, 22(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.amps.2022v22i1.001>
- Straub, J., & Maynes, N. (2021). Rigorous phenomenography: A conceptual model. *Journal of Studies in Education*, 11(2), 71–86. <https://doi.org/10.5296/jse.v11i2.18496>
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136–147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Vuori, J. (2021). Vapautta, vastuuta, valtaa: Fenomenografinen tutkimus itseohjautuvuudesta [Freedom, responsibility, power: A phenomenographic research on self-direction]. *Työelämän Tutkimus*, 19(3), 348–372. <https://doi.org/10.37455/tt.98465>
- Zembylas, M. (2008). Adult learners' emotions in online learning. *Distance Education*, 29(1), 71–87. <https://doi.org/10.1080/01587910802004852>

Osatutkimus III

Kiikeri, P., Uusiautti, S., & Purtilo-Nieminen, S. (2024). Vocational education and training teachers' perceptions of supporting students' joy of studying in online courses. *Teachers and Teaching*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2422861>

Artikkeli III on julkaistu Taylor & Francis Groupin kansainvälisessä *Teachers and Teaching* julkaisussa ja on saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2422861>



Mitä on opiskelun ilo ammatillisen koulutuksen verkko-opinnoissa opiskelijan ja opettajan kuvaamana?
Tässä kirjassa esitellään opiskelun iloa tukeva malli, joka auttaa koulutuksen järjestäjiä ja opettajaa kehittämään verkko-opetusta.
Malli auttaa huomioimaan opetuksen suunnittelussa opiskelun iloa ja hyvinvointia.
Hyvä verkko-opiskelu takaa myös jatkuvan oppimisen sekä työelämälähtöisen osaamisen ylläpitämisen ja kartuttamisen.
Opiskelun iloa verkko-opiskelussa tukeva malli antaa oivalluksia myös lähiopetuksen kehittämiseen ammatillisessa koulutuksessa ja on sovellettavissa muillekin koulutusasteille.