

Yliopisto-opiskelijoiden itsensä johtamisen taidot etäopiskelussa

"Olen ymmärtänyt, että itsensä johtamisella on melko suuri merkitys etäopiskeluun. Jos en ota itseäni niskasta kiinni, niin kukaan ei tee koulutöitä puolestani."

Pro gradu -tutkielma

Emma Sulonen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin Yliopisto

Syksy 2025

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: *"Olen ymmärtänyt, että itsensä johtamisella on melko suuri merkitys etäopiskeluun. Jos en ota itseäni niskasta kiinni, niin kukaan ei tee koulutöitä puolestani."* Yliopisto-opiskelijoiden itsensä johtamisen taidot etäopiskelussa

Tekijä: Emma Sulonen

Koulutusohjelma/oppiaine: Aikuiskasvatustieteen koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ

Sivumäärä: 61 s + liitteet 2 s

Vuosi: 2025

Tiivistelmä:

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään, millä tavalla yliopisto-opiskelijat kokevat itsensä johtamisen taidot etäopiskelussa. Itsensä johtamista on tutkittu etenevässä määrin opiskelussa, mutta siitä miten nämä taidot koetaan etäopiskelussa, ei ole ollut juurikaan tutkimusta. Etäopiskeluun liitetään useasti haasteita, johon itsensä johtamisen taidot voisivat toimia ratkaisuna.

Tutkimus on välineellinen tapaustutkimus, jonka aineistona toimivat kyselyn avoimet vastaukset. Tutkimukseen osallistui 28 opiskelijaa, Lapin Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnasta. Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijat kokevat itsensä johtamisen taidot keskeisiksi etäopiskelussa onnistumisessa. Erityisesti vastuunotto, motivaation ylläpitäminen, jaksamisen tukeminen sekä uskomukset itsestä opiskelijana vaikuttivat opiskelukokemuksiin. Toisaalta etäopiskelun haasteet, kuten palautteen puute ja vähäinen tuki vaikeuttivat itsensä johtamista. Opiskelijoiden kokemukset korostavat oppimisympäristön merkitystä itsensä johtamisen taitojen tukemiseen.

Avainsanat: etäopiskelu, itsensä johtaminen, yliopistokoulutus, tapaustutkimus

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja

SISÄLLYSLUETTELO

1 Johdanto	6
2 Etäopiskelu	9
2.1 Etäopetuksen historia	9
2.2 Etäopetuksen vuorovaikutuksen muodot	11
2.3 Etäopiskelun haasteet	12
2.4 Etäopiskelun mahdollisuudet.....	14
3 Itsensä johtamisen taidot	16
3.1 Itsensä johtamisen lähtökohdat	16
3.2 Itsensä johtamisen strategiat	17
3.3 Itsensä johtamisen hyödyt yksilölle ja yhteisölle.	20
3.4 Itsensä johtaminen opiskelussa.....	21
4 Tutkimuksen toteutus	23
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	23
4.2 Aineistonkeruu	23
4.3 Tutkimusmenetelmät ja niiden valinta	25
4.4 Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi	28
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	32
5 Tulokset	33
5.1 Yliopisto-opiskelijoiden kokemukset vastuunotosta etäopiskelussa	33
5.1.1 Vastuunottaminen luontevana osana etäopiskelua.....	34
5.1.2 Vastuu opiskelijan oman toiminnanohjauksen varassa	34
5.2 Yliopisto-opiskelijoiden itsensä motivoimisen keinot etäopiskelussa	36

5.2.1	Ulkoisina pakotteina deadlinet ja tavoite valmistumisesta	36
5.2.2	Opintojen kiinnostavuus ja merkityksellisyys	37
5.2.3	Opiskeluympäristön muuttaminen mieleiseksi	38
5.2.4	Itsensä palkitseminen	38
5.3	Yliopisto-opiskelijoiden jaksamisen tukena etäopiskelussa.....	39
5.3.1	Tauottaminen ja työskentelyn jaksottaminen	39
5.3.2	Vapaa-ajan rutiinit ja hyvinvointi.....	41
5.3.3	Sosiaalinen tuki ja yhteys muihin.....	41
5.4	Yliopisto-opiskelijoiden uskomukset itsestä etäopiskelijana	42
5.4.1	Omien vahvuuksien tunnistaminen.....	42
5.4.2	Ristiriitainen minäkuva etäopiskelijana	43
5.5	Yliopisto-opiskelijoiden itsensä johtamisen taitojen kehittyminen etäopiskelussa	44
5.5.1	Itseohjautuvuuden ja suunnitelmallisuuden parantuminen.....	44
5.5.2	Vastuun ymmärtäminen.....	45
5.5.3	Työrauhasta ja omasta jaksamisesta huolehtimisen tärkeys.....	46
6	Pohdinta.....	47
6.1	Yhteenveto tuloksista.....	47
6.2	Tutkimuksen arviointi.....	50
6.3	Jatkotutkimusaiheet	51
	Lähteet.....	53
	Liite 1	
	Liite 2	

Kuvio 1. Itsensä johtamisen strategiat	19
Kuvio 2. Tutkimuksen sisällönanalyysin eteneminen.....	29
Kuvio 3. Teeman muodostaminen tutkimuksessa. Esimerkki tutkimuksen pääteemasta ja alateemasta, sekä niihin liittyvistä aineistositaateista.....	31
Kuvio 4. Yliopisto-opiskelijoiden itsensä motivoimisen keinot etäopiskelussa ...	36
Kuvio 5. Yliopisto-opiskelijoiden keinot jaksamisesta huolehtimiseen etäopiskelussa	39
Taulukko 1. Yliopisto-opiskelijoiden vastuunoton kokemukset etäopiskelussa..	33
Taulukko 2: Yliopisto-opiskelijoiden uskomukset itsestä etäopiskelijana	42

1 Johdanto

Etäopiskelu on viime vuosien aikana noussut keskeiseksi osaksi koulutusta. Teknologian kehittyminen ja erityisesti COVID-19-pandemia ovat kiihdyttäneet siirtymää digitaalisiin oppimisympäristöihin ja muuttaneet pysyvästi tapaa, jolla oppiminen ja opetus toteutuvat (Opetushallitus 2021). Ylen (2025) artikkelin mukaan korkeakouluissa pandemian jälkeinen aika on näkynyt siinä, että koulut panostavat yhä enemmän monimuoto-opetukseen, jotta ne saisivat houkutelua lisää opiskelijoita kouluihin. Joustavat opetusmuodot houkuttelevat erityisesti opiskelijoita, jotka yhdistävät opintoihin työn ja perhe-elämän. (Kasurinen, 6.6.2025.) Tämän lisäksi etäopetuksen rooli on noussut puheenaiheeksi viime kuukausina myös perusopetuksessa. Helsingin Sanomien (2025) artikkelin mukaan keskustan puheenjohtaja Antti Kaikkonen on ehdottanut koulutuksen lainsäädännön joustavoittamista, jolla etäopetus voisi edistää koulutuksellista tasa-arvoa. Tämä tarkoittaa sitä, että osa opetuksesta voitaisiin toteuttaa etänä niillä alueilla, joihin lähiopetuksen järjestäminen on muuten haastavaa ja oppilasmäärät ovat pieniä. (Keski-Heikkilä, 2.3.2025.)

Etäopiskelun yleistymisen myötä opiskelijoilta edellytetään kuitenkin entistä enemmän itsenäisyyttä ja suunnitelmallisuutta. Kansallisen koulutuksen arviotikeskuksen Karvin (2021) arviointien mukaan opiskelijoiden itsesäätelyn ja motivaation puute koettiin yhdeksi keskeisimmistä oppimista heikentävistä tekijöistä poikkeusolojen etäopetuksessa. Tätä tukevat myös poikkeusolojen jälkeiset tutkimukset, joissa etäopiskelun on havaittu asettavan erityisiä haasteita opiskelijan kyvyille ylläpitää oppimismotivaatiota, keskittymistä ja jaksamista (Wiitawaara & Widar, 2025,19).

Etäopiskelun keskeisimpiä haasteita ovat myös sosiaalisten kontaktien vähyys ja yhteisöllisyyden puute (Nivala & Ryyänen 2013; Rautiainen ym. 2021). Tämän havaitsin myös omassa kandidaatin tutkielmassani kaksi vuotta sitten. Tutkimuksen vastaajista suurin osa koki, että osallisuuden ja vuorovaikutuksen puute vaikeuttivat etäopiskelua. Samalla opiskelijan oma vastuu oppimisessa korostuu, mikä voi tuoda haasteita opiskelijoille. (Sulonen 2023.) Tästä syystä etäopiskelussa korostuvat opiskelijoiden itsensä

johtamisen taidot, joissa kyse on yksilön taidoista ohjata omaa toimintaa kohti asetettuja tavoitteita. Taitojen merkitys korostuu erityisesti tilanteissa, joissa ulkoisen kontrollin määrä on vähäinen, (Ross 2014; Sydänmaanlakka 2022) joka kuvaa hyvin myös etäopiskelun haasteita.

Itsensä johtaminen ei ole uusi käsite, sillä sen juuret ulottuvat 1980 –luvulle. Se perustuu Charles C. Manzin (1986) kehittämään itsensä johtamisen teoriaan, jossa korostuvat yksilön sisäiset strategiat, kuten käyttäytymisen säätely, ajattelun ohjaus, luonnollisen palkitsemisen menetelmät, sekä tunteiden merkitys. Näiden strategioiden avulla yksilö voi säilyttää oman toimintakykynsä myös kuormittavissa tilanteissa (Boss & Sims, 2008), sekä kykenee luomaan itselleen ympäristön, joka tukee omaa oppimista ja kasvua (Ross 2014, 316).

Itsensä johtamista on useimmiten tutkittu työelämäkontekstissa, sillä se on yksi 2000-luvun merkittävimmistä työelämätaidoista (Niinivaara 2019). Sydänmaanlakan (2022) mukaan tämä johtuu työelämän muutoksesta, sillä työelämä edellyttää työntekijöiltä entistä enemmän joustavuutta, stressinsietokykyä, resilienssiä ja aktiivista oppimista omassa työssä. Manzin ym. (2016) mukaan näiden muutos- ja siirtymävaiheiden aikana työntekijä voi hyötyä itsensä johtamisen strategioista, joissa omat tunteet tiedostetaan ja niitä ohjataan myönteisempään suuntaan. Muuttuvissa työolosuhteissa tulisi aina myös pyrkiä huolehtimaan omasta hyvinvoinnista ja jaksamisesta, mitkä kuuluvat osaksi itsensä johtamista (Sydänmaanlakka 2022, 114). Itsensä johtaminen ei siis ainoastaan edistä työtehtävien hallintaa, vaan se toimii myös olennaisena osana yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia ja ammatillista kehittymistä.

Itsensä johtamista opiskelussa on tutkittu vähän, joskin viime vuosina etenevässä määrin. Näiden taitojen on esimerkiksi katsottu tukevan opiskelijoiden itsetuntoa, elämäntyytyväisyyttä (Uzman & Maya 2019, 78), sekä stressinhallintaa opiskelussa (Maykrantz & Houghton 2020, 94). Wangin ym. (2025) tutkimuksessa itsensä johtamisen taitoihin voivat vaikuttaa myös opettajan antama kehittävä palaute, opiskelijan oman elinvoiman hallinta ja psykologinen resilienssi. Nämä tekijät näyttäytyvät keskeisinä voimavaroina opiskelijoiden kyvyissä johtaa itseään. Tämän lisäksi opiskelijoiden luonteenpiirteillä voi olla yhteys itsensä johtamiseen. Lee ja Jung (2022) ovat esimerkiksi havainneet

tutkimuksessaan sen, että tietoisuus, empatia ja itsensä johtaminen ovat keskenään positiivisessa yhteydessä toisiinsa, jossa erityisesti opiskelijan empatialla on välittävä rooli tietoisuuden ja itsensä johtamisen välillä. Etäopiskelussa kyse on puolestaan paljolti siitä, miten opiskelijat pystyvät motivoimaan itseään, sekä toiminaan itseohjautuvasti ilman tukea (Karvi 2021).

Vaikkakin itsensä johtamisesta on kirjoitettu laajasti erityisesti työelämän näkökulmasta, sekä etenevässä määrin myös opiskelun näkökulmasta, opiskelijoiden omia itsensä johtamisen taitoja etäopiskelussa ei ole juurikaan tutkittu. Etäopiskelussa kyse on paljolti kuitenkin siitä, miten opiskelijat pystyvät motivoimaan itseään, sekä toiminaan itseohjautuvasti ilman tukea (Karvi 2021). Samalla tutkimuskirjallisuudessa on havaittavissa se, että opiskelijoiden kokemuksia itsensä johtamisesta tarkastellaan usein määrällisten menetelmien avulla, joka saattaa jättää varjoon sen, miten opiskelijat itse kokevat nämä prosessit ja mitä merkityksiä he niille antavat. Tästä syystä lähestyn etäopiskelua ja itsensä johtamisen taitoja laadullisella tutkimuksella, jossa tapaustutkimus toimii tutkimusstrategianani.

Tapaustutkimuksessa tietyn tapauksen valinta on tehty tarkoituksenmukaisesti ja se perustuu tutkittavan ilmiön erityisyyteen, edustavuuteen tai sen teoreettiseen merkitykseen (Eriksson & Koistinen, 2005, 26). Tässä tutkimuksessa keskityn yliopisto-opiskelijoiden kokemuksiin etäopiskelusta, jossa ilmiön erityisyys piilee itsensä johtamisen taitojen hyödyllisyydessä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu etäopiskelun ja itsensä johtamisen teorioista.

Tapaustutkimuksen avulla opiskelijoiden kokemuksia voidaan analysoida sekä käytännön tilanteiden että teoreettisten käsitteiden valossa (Kallio & Palomäki 2020, luku 5). Tutkimuksen tarkoituksena on syventää ymmärrystä siitä, miten opiskelijat toimivat haastavinakin pidetyissä etäopiskelutilanteissa, tarjoten uutta tietoa opetuksen ja ohjauksen kehittämiseksi. Tästä syystä tavoitteenani onkin selvittää, millä tavalla yliopisto-opiskelijat kokevat itsensä johtamisen taidot etäopiskelussa.

2 Etäopiskelu

2.1 Etäopetuksen historia

Etäopetuksen historialliset juuret ulottuvat maailmalla 1800-luvun loppupuolelle, jolloin alkoi kirjeopetuksen aikakausi. Kirjeopetuksessa opetettavat asiat lähetettiin postitse oppilaille, jotka suorittivat tehtävät ja lähettivät ne takaisin opettajille arvioitavaksi (Malkki ym. 1945). Kirjeopetus oli ollut jo pitkään vaihtoehtoinen tapa oppia, sillä kansainvälinen kirjeopetuksen organisaatio perustettiin jo vuonna 1938 (Moore & Thompson 1990). Suomessa ensimmäinen kirjeopisto aloitti toimintansa 1920-luvulla. Kansanvalistusseuran käynnistämää opistoa voitiin pitää suomalaisen etäopetuksen edelläkävijänä, sillä siellä opiskeli aikanaan lähes 40 000 oppilasta. (Opetushallitus 2021.) Etäopetus mahdollisti koulutuksen erityisesti harvaan asutetuille alueille ja myöhemmin sitä hyödynnettiin laajasti erityisesti monimuoto-opiskelussa (Lehtinen & Nummenmaa 2012, 2; Hätönen ym. 1991, 183).

1986 vuonna asetettu monimuoto-opetuksen työryhmä määritteli etäopetuksen opetusmuodoksi, jossa oppimateriaalit toimitetaan opiskelijalle postitse, radion, television tai muun tiedonsiirron keinoin. Opiskelijalla on ollut vastavuoroisesti mahdollisuus ottaa yhteyttä opettajaan kirjeitse, puhelimitse tai vastaavan välineen kautta. Etäopetuksen tavoitteeksi on katsottu sen tarjoavan opetus ajasta ja paikasta riippumatta, mutta myös taloudellisesti se on ollut saavutettava tapa opiskella ja kehittää itseään. (Hätönen ym. 1991,183.)

Yliopistoissa etäopetuksen suosio on liittynyt kansainvälisen kilpailukyvyn säilyttämisen, jossa uusien toimintamuotojen kehittämisestä on tullut tarpeellista, kilpailtaessa kansainvälisesti parhaista oppilaista. Tämän lisäksi etäopetus on tehnyt opetukseen varatuista resursseista entistä tehokkaampia ja järkevämpiä. Yliopisto-opettajilla on jäänyt esimerkiksi enemmän aikaa tutkimiseen ja julkaisemiseen opetustehtävien ohella. (Levonen, Joutsenvirta & Parikka 2009, 15.) Tämän lisäksi se on keventänyt opetuksen

ohjausta, sillä painopiste on siirtynyt oppilaan itseohjautuvuuteen ja sen tukemiseen (Viitala & Isonikkilä 1997, 106).

Etäopetuksella on siis historian aikana nähty paljon myönteisiä vaikutuksia, sillä se on lisännyt koulutuksellista tasa-arvoa, parantanut opiskelun joustavuutta ja madaltanut useita opiskelun esteitä. (Hätönen ym. 1991, 183; Lehtinen & Nummenmaa 2012.) Toisaalta kriittistäkin pohdintaa on herättänyt se, miten viiveellinen viestintä, kuten verkko-keskustelut vaikuttavat oppimiseen ja tiedon rakentamiseen. Erityisesti se miten verkossa tapahtuva kommunikaatiomuoto voi vaikuttaa opiskelijoiden aktiivisuuteen, motivaatioon ja kykyyn toimia spontaanisti (Panzar 2004, 58). Tissari ym. (2004) ovat pohtineet tutkimuksessaan myös sitä, miten hyvin opiskelijoita osataan perehdyttää toimimaan digitaalisissa ympäristöissä, joissa tarvitaan vahvoja vuorovaikutus- ja viestintätaitoja oppilaiden ja opettajien osalta. Tämä tukee myös Viitalan ja Isonikkilän (1997) tutkimusta monimuoto-opiskelusta vuosina 1993–1994, jossa vuorovaikutus nähdään merkityksellisenä opettajan ja oppilaan välillä. Yhteisöllisen pedagogiikan on katsottu esimerkiksi rikastuttavan aikuisopiskelijoiden aiempaa osaamista, sillä heillä on taustalla aiempaa ammatillista osaamista ja elämäkokemusta (Korhonen 2004,176).

Ajan saatossa etäopetuksen eri muodot ovat kuitenkin muuttuneet ja monipuolistuneet sitä mukaan, kun teknologia on kehittynyt ja tullut laajemmin saataville. Yksi merkittävimmistä käännekohdista etäopetuksen historiassa on ollut COVID-19-pandemia, joka vauhditti etäopetuksen laajamittaista käyttöönottoa ja muutti pysyvästi tapoja toteuttaa opetusta. Pandemian vuoksi koulut ja oppilaitokset suljettiin ympäri maailmaa ja etäopetukseen siirryttiin täysin uudessa mittakaavassa (Opetushallitus, 2021). Tätä äkillistä siirtymistä lähiopetuksesta etäopetukseen voitiin kutsua myös ”häätäetäopetuksiksi” (emergency distance teaching), sillä opettajien oli pakko siirtyä etäopetukseen hyvinkin lyhyessä ajassa, ilman mahdollisuutta normaaliin suunnitteluaikatauluun (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). Karvin (2021) selvityksen mukaan poikkeustilanne osoitti kuitenkin sen, että Suomen koulutusjärjestelmä on hyvinkin mukautumiskykyinen.

2.2 Etäopetuksen vuorovaikutuksen muodot

Moore (1989) on esitellyt kolme perusvuorovaikutuksen muotoa etäopetuksessa, jotka ovat oppija–sisältö-, oppija–opettaja- ja oppija–oppija vuorovaikutusmuodot. Oppija–sisältö vuorovaikutus tarkoittaa opiskelijan henkistä ja kognitiivista vuorovaikutusta opiskeltavan aineiston kanssa. Ilman tätä vuorovaikutusmuotoa, oppimista ei voi tapahtua, sillä sisällön käsittely muuttaa oppilaan ajattelua ja ymmärrystä. Holmberg (1986) esimerkiksi kuvaa tätä ilmiötä käsitteellä ”sisäinen didaktinen keskustelu”, jossa oppija käy sisäistä dialogia uuden tiedon kanssa.

Oppija–opettaja vuorovaikutus puolestaan liittyy opetuksen ohjaukseen, palautteeseen ja motivointiin. Vaikka etäopetuksessa fyysinen läsnäolo puuttuu, opettajan rooli säilyy tärkeänä, sillä opettaja suunnittelee materiaaleja, ohjaa oppimista ja tukee oppijoita yksilöllisesti. (Moore 1989.) Etäopetuksen välineinä voivat toimia sähköposti, videoyhteydet ja erilaiset oppimisalustat. Mooren (1989) mukaan ilman henkilökohtaista vuorovaikutusta, ohjauksen vaikuttavuus voi heiketä ja vastuu asettuu enemmän oppijoiden varaan.

Kolmantena ulottuvuutena Moore (1989) esittelee oppijoiden välisen vuorovaikutuksen, joka on hyödyllistä ryhmätyöskentelyssä. Tämä vuorovaikutusmuoto edistää sosiaalista oppimista ja yhteistyötaitojen kehittymistä. Phillipsin, Santoron ja Kuehnin (1988) mukaan ryhmävuorovaikutus on olennainen tekijä etäopiskelijoiden oppimisessa, jossa eri teknologiat kuten videonauhoitukset tai tietokonepohjainen viestintä voivat tehostaa ryhmäkäyttäytymistä jopa enemmän kuin perinteinen luokkaopetus.

Cogburnin (2005) mukaan etäopetukseen sisältyy myös vuorovaikutusta henkilöiden ja resurssien välillä. Tähän kuuluvat esimerkiksi eri tietokannat ja jaetut dokumentit, sekä henkilöt ja heidän välillään olevat fyysiset tilat. Teknologian valinnat opetuksessa määrittävät osaltaan sitä, millaisia vuorovaikutusmuotoja opetuksessa voidaan hyödyntää.

Williams ja Paprock (1998) ovat jakaneet etäopetuksen myös kahteen ajalliseen muotoon, synkroniseen ja asynkroniseen opetukseen. Synkroninen opetus tapahtuu reaaliajassa, esimerkiksi videopalaverina tai live-chatkeskusteluina, jolloin oppijat ja opettaja ovat läsnä samanaikaisesti. Asynkroninen opetus puolestaan mahdollistaa itsenäisemmän opiskelun, jolloin oppijat voivat käsitellä opiskelumateriaalia omaan tahtiin. Hrastinskin

(2008) mukaan asynkroninen opiskelu sopii hyvin esimerkiksi joustavuutta arvostaville opiskelijoille, kun taas synkroninen opetus lisää yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta (Hrastinski, 2008, 52). Hiltz (1995) korostaa synkronisen etäopetuksen tärkeyttä, sillä hänen mukaansa sosiaalinen vuorovaikutus opiskelijoiden ja opettajan välillä rakentavat toiminallisia oppimisympäristöjä ja yhteistä ymmärrystä.

2.3 Etäopiskelun haasteet

Etäopiskelussa on myös haasteensa ja tämä havaittiin erityisesti COVID-19 pandemian aikana. Karvin (2021) toteuttamassa arvioinnissa merkittävä osa opetushenkilöstöstä koki, että itseohjautuvuuden ja motivaation puute heikensivät oppimista etäopetuksen aikana. Tämän lisäksi vuorovaikutus oppijoiden kanssa koettiin haasteellisena, sillä jopa 90 % opetus- ja ohjaushenkilöstöstä piti vuorovaikutusta vaikeampana kuin normaalioloissa. Palautteen antaminen oli myös selkeästi hankalampaa etäyhteyksien varassa.

Etäopiskelu poikkeusaikoina nosti myös esiin tuen tarpeen opiskelijoiden oppimisprosessin eri vaiheissa. Monet opiskelijat kaipaivat enemmän ohjausta opintojen suunnittelussa, oppimistavoitteiden asettamisessa, toiminnan käynnistämisessä, sekä oman oppimisen arvioinnissa. Opiskelijan kyky ohjata omaa oppimisprosessia katsottiin parantavan oppimistuloksia, mutta samaan aikaan etäopiskelu edellytti itseohjautuvuutta, jota kaikilla ei ole luontaisesti. (Karvi 2020.) Karvin (2021) selvityksen mukaan tämä on näkynyt myös korkeakouluissa, sillä opiskelijoiden erilaiset valmiudet ja mahdollisuudet itsenäiseen opiskeluun ovat vaikuttaneet keskeisesti tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen poikkeuksellisissa opetusjärjestelyissä. Osalle opiskelijoista itsenäinen opiskelu on luontevaa ja voi jopa edistää opintojen etenemistä, kun taas toisille vähäiset sosiaaliset kontaktit ja eristäytyminen ovat olleet henkisesti kuormittavia.

Verkko-opiskelu voi tuoda mukanaan yksinäisyyden ja eristyneisyyden kokemuksia (Duranton & Mason 2012), ja motivaatio voi jäädä heikoksi ilman konkreettista ohjausta ja yhteisöllisyyttä (Wiitawaara & Widar 2025,19). Yksinäisyys lisää myös oppilaiden uupumuksen riskiä, sillä ihmisillä on yleensä perustava tarve tuntea olevansa osana jotakin yhteisöä (Salmela-Aro 2018,38). Tämä on havaittavissa myös Steyn ym. (2024)

tutkimuksen tuloksista, jossa tarkasteltiin Covid-19 pandemian jälkeistä halukkuutta jatkaa etäopinnoissa. Useat opiskelijat halusivat siirtyä etäopetuksesta lähiopetukseen, sillä heillä oli negatiivinen käsitys siitä, miten instituutioissa välitetään omista opiskelijoista. Toisaalta etäopiskelu oli myös vaikuttanut negatiivisesti oppimismotivaatioon, jolloin lähiopetuksen jatkamiseen on suhtauduttu myönteisemmin kuin etäopetukseen.

Korkeakoulutusjärjestelmät ovat olleet siirtymässä yhä suuremmissa määrin digitalisoidun kurssien ja ohjelmien käyttöön ennen Covid-19 pandemiaakin (Kotilainen 2015; Wiitawaara & Widar 2025). Wiitawaara ja Widar (2025) ovat havainneet tuoreessa tutkimuksessaan, että etäopiskelu saattaa heikentää opiskelijoiden kokemusta hallinnasta ja toimijuudesta. Kodin muuttuminen ensisijaiseksi oppimisympäristöksi vähentää sosiaalista vuorovaikutusta, sekä haasteita saattaa tuottaa se, että opintoja pitää tehdä ilman koulun tarjoamaa selkeää aikataulua. Peltolan, Suorsan ja Silvosen (2022) kyse on siitä, että etäopiskelu voi sisältää niin kutsutun paradoksin, jossa joustavuus helpottaa koulutukseen osallistumista eri elämäntilanteissa, mutta samaan aikaan se tuo mukanaan lisää vastuita ja velvollisuuksia. Tämä korostuu erityisesti silloin, kun opiskelija joutuu jakamaan huomionsa kodin, työn ja opiskelun välillä. Opiskelijan täytyy siis selkeästi määrittellä, miten ja missä hän järjestää aikaa opiskelulle, jotta työ ja opiskelu eivät ala kilpailla ajankäytöstä hyvinkin konkreettisella tavalla (Matikainen 2009, 28).

Tutkimuskirjallisuuden perusteella kyse on lopuksi siitä, miten etäopetuksesta saadaan muokattua sellainen ympäristö, joka on motivoiva (Kotilainen 2015), itseohjautuvuutta tukeva (Karvi 2021) ja jossa on myös osallisuutta ja tukea opettajien ja muiden opiskelijoiden välillä. (Wiitawaara & Widar 2025, 19).

2.4 Etäopiskelun mahdollisuudet

Etäopiskelu mahdollistaa ajasta ja paikasta riippumattoman oppimisen, mikä helpottaa esimerkiksi työn, perhe-elämän ja muun elämän yhteensovittamisen (Wiitawaara & Vidar 2025, 1). Decin ja Ryanin (2000) motivaatioteorian mukaan, tämänkaltaisen autonomia ja mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseen voivat tukea oppijan sisäistä motivaatiota ja aktiivista roolia. Heidän mukaansa opiskelussa on tärkeää havaita, millä tavalla oppijat suhtautuvat opiskeluun ja kuinka sitoutuneita he ovat oppimiseen: Kumpuaako motivaatio esimerkiksi enemmän ulkoisista tekijöistä, kuten arvosanoista tai velvollisuuksista, vai sisäisistä tekijöistä, kuten kiinnostuksesta ja halusta oppia. Aikuisopiskelijoita pidetään esimerkiksi yleensä aktiivisina oppijoina etäopiskelussa, sillä heillä on omaehtoinen halu kehittää osaamistaan ja selkeät käsitykset tavoitteista. Tämä tekee heistä erityisen vastaanottavaisia ohjaukselle tukien heidän oppimisprosessiansa ja asiantuntijuutensa syventymistä. (Saurén ym. 2020.) Pitkään työelämässä olleet aikuiset voivat myös asettaa oppinnoilleen eri tavoitteita kuin nuoremmat opiskelijat. He saattavat yhdistää uuden oppimisen aiempiin oppimiskokemuksiin ja rakentaa tietoa tämän avulla (Korhonen 2004, 161).

Etäopiskelun hyvinä puolina voidaan myös nähdä oppijan itseohjautuvuuden-, metakognitiivisten taitojen ja reflektiivisen vuorovaikutuksen kehittyminen (Maor 2003). Opiskelu voi parantaa oppijan oppimistuloksia, jos tehtävät ovat monipuolisia ja havainnollistavia (Uusikylä & Atjonen 2007), sekä jos siihen liittyy positiivisia tunnekokemuksia (Wu & Yu, 2022), kuten oppimisen iloa ja kiinnostusta. Kotilaisen (2015) väitöskirjan mukaan oppimisympäristön tulisi juuri tukea näitä prosesseja, huomioiden yksilölliset erot oppimisessa. Tähän sisältyvät esimerkiksi oppijan aiemmat oppimiskokemukset, käsitykset itsestään oppijana, erilaiset oppimisstrategiat ja motivaation taso, jotka kaikki vaikuttavat etäopinnoissa etenemiseen. Oppimisympäristön tehtävänä on myös varmistaa, että opiskelija tuntee opintonsa merkitykselliseksi. Tämä edesauttaa oppimisen iloa ja saa opiskelijat panostamaan tavoitteidensa eteen. (Salmela-Aro 2018, 10.)

Useat tutkimukset ovat osoittaneet vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden tärkeyden etäopinnoissa. Viitala ja Isonikkilä (1997, 110) ovat esimerkiksi havainneet tämän jo omassa tutkimuksessaan 28 vuotta sitten. Heidän mukaansa sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeä

osa oppimisprosessia, sillä kanssakäyminen muiden oppijoiden kanssa lisää motivaatiota ja tuo syvyyttä opittavien asioiden läpikäymiseen. Kohnke ym. (2021) korostavat erityisesti verkkoympäristöjen sosiaalista ulottuvuutta, jossa ystävällinen ja tukea tarjoava ilmapiiri mahdollistaa yhteisöllisyyden kokemuksen. Verkkoympäristössä vertaisryhmien luominen voi myös lisätä emotionaalista tukea ja nostattaa opiskelijailmapiiriä (Lee ym. 2021), sekä luoda tunteen siitä, että on jossain osallisena, muuten yksinäisessä opiskelussa (Rautiainen ym. 2021,347).

Suunnittelutyö on siis keskiössä, kun pohditaan etäopetuksen ohjausta ja vuorovaikutteisuutta. Rautiaisen ym. (2021,353) mukaan esimerkiksi vuorovaikutuksen ja ohjauksen tulisi olla läsnä koko oppimisprosessin ajan, eikä vain yksittäisinä hetkinä. Tämä edellyttää opettajalta tietoista ja pitkäjänteistä työtä, sillä turvallinen ja luottamusta herättävä ilmapiiri ei synny itsestään. Luottamusta etäopintoihin rakentaa myös huolellinen esisuunnittelu, jotta kurssit ovat selkeitä ja johdonmukaisia, sekä niissä on aikataulutusta ja etenemisjärjestys huolellisesti mietittyinä. Tämä mahdollistaa sen, että kurssin teemoihin voidaan perehtyä kunnollisesti. (Valkonen ym. 2020.) Opettajan hyvät pedagogiset taidot eivät siis riitä, vaan tarvitaan monipuolista mediaosaamista, jossa ollaan perillä median eri muodoista ja käyttötavoista (Poikela & Portimojärvi 2004,109).

Palautteen antaminen voi olla myös vaikeampaa etäopetuksessa (Karvi 2021), vaikkakin se on tärkeää oppimisen eri vaiheissa (Gottelier 2014; Lappalainen 2017). Erityisen hyödyllisenä nähdään vertaispalaute, jossa oppijat antavat toisilleen palautetta (Cho & Cho 2011). Viitalan ja Isonikkilän (1997) mukaan kyse on myös opetta-opiskelija suhteen tasavertaisuudesta, jossa oppija voidaan ottaa mukaan arviointiprosessiin. Oppimisen kannalta on keskeistä, että opiskelija uskoo omiin kykyihinsä selviytyä tehtävistä, mutta samalla saa tukea opettajalta, jos sitä tarvitsee. Hyvin jäsenneily ja turvallinen opetus vahvistaa myös oppilaiden vastuullisuutta ja aktiivista roolia oppimisessa (Lerkanen & Parkarinen 2018, 191).

3 Itsensä johtamisen taidot

3.1 Itsensä johtamisen lähtökohdat

Itsensä johtamisen käsitteen juuret ulottuvat 1980-luvulle, jolloin Charles C. Manz (1986) kehitti self-leadership-teorian perustan. Hänen alkuperäinen (self-managment) mallinsa keskittyi lähinnä käyttäytymisessä ilmeneviin itsesääntelystrategioihin, kuten sosiaalisen oppimiseen (Bandura 1977), sekä kontrolliteoriaan (Neck & Houghton 2006). Myöhemmin Manz (1986) kuitenkin kaipasi mallin rinnalle jotain sellaista, joka korostaa myös yksilön aktiivisuutta ja sisäistä motivaatiota. Näin lopulta syntyi laaja-alaisempi self-leadership malli, jossa otettiin huomioon yksilön sisäiset prosessit ja joissa toimintaa määrittää myös sisäinen halukkuus. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilöt voivat hyödyntää näitä sisäisiä kokemuksia ja tunteita itsensä johtamisen prosessissa sen sijaan että he nojautuisivat pelkästään ulkoisiin ärsykkeisiin, kuten palkintoihin tai rangaistuksiin (Manz 2015).

Itsensä johtaminen on siis prosessi, jossa yksilö ohjaa omaa käyttäytymistään (Manz 1986). Rossin (2014) mukaan tässä prosessissa yksilö pyrkii parantamaan itsetuntemustaan ja uskoa omiin kykyihinsä saavuttaa tavoitteet. Prosessiin liittyy itsehillintää, positiivisia asenteita ja arvojen tunnistamista, jotka kaikki tukevat henkilökohtaista kasvua ja itseluottamusta. Itsensä johtaminen toimii näin paitsi yksilön henkilökohtaisen kehityksen työkaluna, mutta myös välineenä, jolla luodaan oppimiseen ja kasvuun rohkaisevaa ympäristöä. Sydänmaanlakan (2022) mukaan prosessissa on tärkeää kysyä itseltä keskeisiä kysymyksiä, kuten *kuka olen*, *missä olen* ja *minne olen menossa*. Näiden kysymysten kautta ihminen voi hahmottaa oman itsensä lisäksi todellisuuden, jossa hän elää. Kun ihminen saa sisäisen maailmansa tasapainoon, hän kykenee paremmin ymmärtämään järjestystä ulkoisessa maailmassa.

3.2 Itsensä johtamisen strategiat

Manz (1986) sekä Neck ja Houghton (2006) jakavat itsensä johtamisen strategiat neljään pääluokkaan, jotka ovat käyttäytymiseen liittyvät strategiat, luonnollisten palkkioiden strategiat, omien ajatusten johtamisen strategiat, sekä 2010-luvulta lähtien tunteiden säätelyyn liittyvät strategiat (Manz ym. 2016; Stewart ym.2011).

Käyttäytymiskeskeiset itsensä johtamisen strategiat muodostavat perustan yksilön kyvylle ohjata omaa toimintaansa kohti asetettuja tavoitteita. Keskeisiä näistä keinoista ovat esimerkiksi itsensä havainnointi, tavoitteiden asettaminen, itsepalkitseminen tai -rankaisu sekä ulkoisten vihjeiden hyödyntäminen. (Neck & Houghton 2006, 271–272.) Tavoitteena on lisätä yksilön itsetietoisuutta, jotta hän voi paremmin hallita omaa käyttäytymistään, erityisesti tilanteissa, joissa tehtävät ovat tarpeellisia mutta epämiellyttäviä (Manz & Neck, 2004). Itsehavainnointi merkitsee myös sitä, että yksilö alkaa tarkkailla omaa käyttäytymistään, milloin, miten ja miksi hän toimii tietyllä tavalla. Tällainen tietoisuus on tärkeä edellytys siihen, jotta tehottomista tai haitallisista toimintatavoista voidaan luopua. (Manz & Sims, 1980; Manz & Neck, 2004.) Yksilön ymmärtäessään omaa käyttäytymistään paremmin, hän voi myös asettaa realistisia ja tarkoituksenmukaisia tavoitteita, jotka ohjaavat toimintaa haluttuun suuntaan (Manz, 1986).

D'Intinon (2007) mukaan itsepalkitseminen voi olla esimerkiksi aineetonta, jossa onnitellaan itseä saavutetusta tavoitteesta, tai jotain konkreettisempia, kuten erityinen loma vaikean projektin valmistuttua. Tällaiset palkinnot vahvistavat myönteistä käyttäytymistä ja edistävät tavoitteiden saavuttamista. Itserangaistuksessa tai itseään korjaavassa palautteessa on kyse epäonnistumisten ja ei-toivotun käyttäytymisen tarkastelusta rakentavalla ja itsetutkiskeluun perustuvalla tavalla. Tämä voi johtaa haitallisten toimintamallien muokkaamiseen ja parantaa täten suoritusta. Kuitenkin liiallinen itserangaistus, kuten ankara itsekritiikki ja syyllisyyden tunteet voivat heikentää suorituskykyä (Manz & Sims 2001). Lopuksi erilaiset ulkoiset vihjeet, kuten listat, muistilaput tai motivoivat visuaaliset elementit voivat toimia tehokkaina muistuttajina, jotka tukevat keskittymistä ja johdonmukaista etenemistä kohti tavoitteita. Näin ollen käyttäytymiskeskeiset strategiat edistävät onnistumista ja auttavat samalla karsimaan toimintamalleja, jotka voisivat estää toivottujen tulosten saavuttamisen. (D'Intino ym 2007, 106.)

Luonnollisten palkkioiden strategiassa kyse on yksilön sisäisen motivaation vahvistamisesta, jossa tehtävät voivat olla jo itsessään palkitsevia tai niitä muutetaan mielekkäiksi (Manz 1986). Tehtäviin voidaan esimerkiksi lisätä enemmän nautinnollisia ja miellyttäviä piirteitä tai huomio suunnataan pois tehtävän epämiellyttävyydestä, keskittyen sen luontaisesti palkitseviin puoliin (Manz & Neck 2004). Nämä molemmat strategiat voivat vahvistaa yksilön kokemusta pätevyydestä ja itseohjautuvuudesta, jotka ovat keskeisiä tekijöitä sisäisen motivaation syntyisessä (Deci & Ryan 1987).

Omien ajatusten johtamisen strategiat rakentuvat kognitiivisten prosessien varaan ja niiden tavoitteena on muuttaa yksilön sisäistä vuoropuhelua ja ajattelumalleja, niin että ne tukevat suoriutumista ja itseluottamusta. Nämä strategiat sisältävät myös kaksi keskeistä komponenttia, jotka ovat rakentavan sisäisen puheen kehittäminen sekä positiivisten mielikuvien hyödyntäminen (Neck & Houghton, 2006, 272; Neck & Manz, 1992; Manz & Neck, 2004). Rakentava sisäinen puhe tarkoittaa esimerkiksi negatiivisten ja toimintaa rajoittavien uskomusten tunnistamista, sekä niiden korvaamista itseä kannustavalla ajattelulla. Ennen sisäisen puheen muokkaamista yksilön tulee kuitenkin ensin tiedostaa omat ajattelumallinsa, sillä lannistava puhe voi vaikuttaa suoritukseen heikentävästi. (Neck & Manz, 1992).

Positiivisten mielikuvien hyödyntäminen perustuu ajatukseen siitä, että yksilö visualisoi tehtävänsä onnistumista ennen sen aloittamista. Tämän jälkeen yksilö myös todennäköisesti onnistuukin todellisessa suorituksessaan (Manz & Neck, 2004). Vastaavasti negatiiviset mielikuvat voivat heikentää suoritusta, mikä korostaa ajattelun suuntaamisen merkitystä (Neck & Manz 1992).

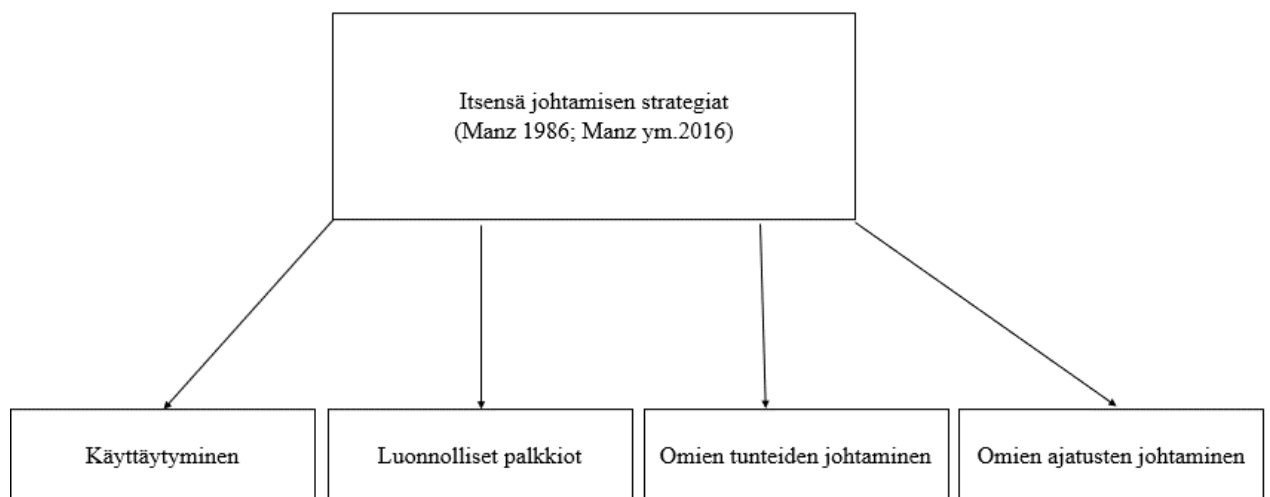
Tunteiden johtaminen on 2010-luvulta alkaen tunnistettu osaksi itsensä johtamisen strategiakokonaisuutta. Sen taustalla vaikuttavat muun muassa tunneälykkyyden ja tunteiden säätelyn teoreettiset viitekehykset (Manz ym. 2016; Stewart ym. 2011), jotka jakautuvat viiteen osastrategiaan: ympäristöön, käyttäytymiseen, luonnollisiin palkintoihin, sekä kognitiivisiin ja psykologisiin säätelykeinoihin (Manz ym., 2016, 40).

Ympäristöön liittyvät strategiat viittaavat työskentelyolosuhteiden muokkaamiseen siten, että ne tukevat myönteisiä tunnetiloja. Käyttäytymiseen liittyvät strategiat sisältävät puolestaan toimintamalleja, jossa vältellään konflikteja ja keskitytään myönteisten käyttäytymismallien vahvistamiseen. Luonnollisten palkkioiden hyödyntäminen liittyy tässä

kontekstissa siihen, että positiiviset kokemukset työstä vahvistavat motivaatiota ja autenttisuutta. (Manz ym. 2016)

Kognitiiviset säätelykeinot, kuten meditaatio tai mielikuvaharjoittelu tähtäävät mielenhallinnan lisäämiseen, kun taas psykologiset strategiat, kuten liikunta, ravinto ja elämäntapojen säätely vaikuttavat tunne-elämään kehon ja mielen yhteyden kautta. Näin tunteiden johtaminen voi nivoutua kiinteästi sekä ajattelun että käyttäytymisen hallintaan. (Manz ym. 2016.)

Kuvio 1. Itsensä johtamisen strategiat



3.3 Itsensä johtamisen hyödyt yksilölle ja yhteisölle.

Itsensä johtamisella on vahva kolmen vuosikymmenen tutkimusperinne, joka korostaa sen laaja-alaista merkitystä yksilön suoriutumistavoissa ja hyvinvoinnissa (Stewart, Courtright & Manz 2011). Itsejohtajuusstrategioilla näyttää olevan myös vaikutus yksilön onnellisuuteen (D'Intino ym. 2007), sillä käyttäytymiseen liittyvät strategiat ja rakentava ajattelu auttavat yksilöä keskittymään tehtävien miellyttäviin puoliin ja omaksumaan optimistisemmän ajattelutavan, mikä voi lisätä onnellisuutta ja henkistä hyvinvointia (Uzman & Maya 2019, 78). Positiivinen sisäinen puhe ja kannustavat näkökulmat edistävät myös henkistä palautumista (Boss & Sims, 2008). Toisaalta tutkimukset osoittavat, että yksilöt, jotka eivät hyödynnä itsejohtajuusstrategioita, saattavat kohdata vaikeuksia muun muassa tavoitteiden asettamisessa, stressinhallinnassa ja motivaation ylläpitämisessä. Tällaiset henkilöt voivat kiinnittää huomiota toiminnan kielteisiin puoliin ja kokea yleisempää elämäänsä koskevaa tyytymättömyyttä (Unsworth & Mason, 2012).

Aiempi tutkimus on painottunut enemmän itsensä johtamisen vaikutuksiin työelämässä ja organisaatiokontekstissa (Sydämaanlakka 2022; Manz, 2016). Tämä johtuu siitä, että erityisesti nykyisissä työympäristöissä työntekijät kohtaavat jatkuvasti muutoksia ja kasvavia paineita (Niinivaara 2019, 36; Sydämaanlakka 2022, 114). Sydämaanlakan (2022) mukaan työn haasteiden ei tulisi kuitenkaan ylittää yksilön osaamista, sillä seurauksena voivat olla stressi ja uupumus, jotka heikentävät työkykyä ja voivat johtaa työntekijän loppuun palamiseen. Tästä syystä itsensä johtaminen nähdään ratkaisuna, joka mahdollistaa myös työn hallitsemisen.

Työntekijöiden itsensä johtamiseen vaikuttavat työpaikalla selkeä työrooli, työn mielekkyys ja merkityksellisyys, itsenäisyys, sekä osallistumismahdollisuudet (Sydämaanlakka 2022, 114). Itsensä johtamisen taitojen on katsottu olevan yhteydessä innovatiiviseen käyttäytymiseen (Carmeli, Meitar & Weisberg, 2006), työhön sitoutumiseen (Neck ym., 1998) ja urakehitykseen (Stewart ym. 2011). Näiden taitojen hyötyjä on havaittu sekä yksilö- että organisaatiotasolla. (Neck & Houghton, 2006, 283; Stewart ym. 2011, 213). Mjerben (2023) havaitsi tutkimuksessaan, että terveyttä tukevalla itsensä johtamisen harjoittelulla on myönteinen vaikutus esimiesten henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin.

Näitä myönteisiä tuloksia saavutettiin erilaisten keinojen avulla, kuten liikunnalla, meditaatiolla, mielikuvaharjoittelulla, ravitsemussuunnitelmilla ja säännöllisillä rutiineilla.

3.4 Itsensä johtaminen opiskelussa

Vaikka itsensä johtamista on tutkittu yleensä työelämän näkökulmasta, nämä taidot voivat myös tukea opiskelijoiden motivaatiota ja hyvinvointia (Wang ym.2025) ja parantaa oppimisprosessin laatua (Jamaluddin ym. 2025). Itsensä johtaminen opiskelussa merkitsee opiskelijan oma-aloitteista otetta oppimiseen ja henkilökohtaiseen kasvuun. Se edellyttää kykyä käyttää tarkoituksenmukaisia itsesäätelystrategioita tavoitteiden saavuttamiseksi. (Wang ym. 2025.) Erityisesti akateeminen itseluottamus, joka kuvastaa opiskelijan käsitystä omasta osaamisestaan ja suoriutumisestaan, tukee oppimisprosessia (Schunk & Pajares, 2002).

Korkeakouluissa opiskelijoiden itsensä johtamisen taidot voivat näkyä myös institutionaalisella tasolla, sillä opiskelijat eivät keskeytä opintojaan herkästi, saavat parempia akateemisia suorituksia ja koulun valmistumisprosentit nousevat (Maykrantz & Houghton, 2020, 94). Tämän lisäksi taidot voivat auttaa opiskelijoita hallitsemaan stressiä ja kehittämään myönteisempiä käyttäytymismalleja, jotka vähentävät ei-toivottuja tapoja, kuten päihteiden käyttöä tai huonoja opiskelukäytänteitä (Maykrantz & Houghton, 2020, 94).

Ympäristön tarjoamaa tukea, erityisesti opettajan roolia pidetään keskeisenä osana opiskelijan itsejohtajuuden rakentumista. Opettajat voivat edistää opiskelijoiden taitoja esimerkiksi opettamalla heille ajanhallintaa, tukemalla itsereflektointia sekä ohjaamalla tavoitteiden asettamista. Erityisen tärkeitä ovat ne tavoitteet, jotka tukevat henkilökohtaista kasvua ja auttavat opiskelijoita myös selviytymään haastavistakin tilanteista. (Komarraju & Nadler, 2013, 71.) Tärkeänä nähdään erityisesti kehittävä palaute, jonka avulla opiskelijat hyödyntävät rakentavia ajattelumalleja ja tunnistavat oppimisympäristön palkitsevia tekijöitä (Wang ym., 2025, 5). Palautteen vastaanottamisessa on kuitenkin kyse myös opiskelijan psykologisista voimavaroista, sillä ne opiskelijat, jotka kykenevät säätelemään omaa energiaansa ja mieltään, ovat vastaanottavaisempia palautteelle ja mahdolliselle kehitykselle. (Op den Kamp ym. 2018; Wang ym. 2025, 5.) Kaikein kaikkiaan

itsensä johtaminen ei ole vain työelämätaito, vaan se voi toimia myös keskeisenä osana opiskelijan arkea ja oppimista tukevaa elämänhallintaa. Kun opiskelijaa tuetaan kehittämään näitä taitoja systemaattisesti, esimerkiksi rakentavan palautteen, ohjauksen ja omien voimavarojen tunnistamisen kautta, luodaan edellytykset akateemiselle menestykselle sekä yksilön kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, millä tavalla yliopisto-opiskelijat kokevat itsensä johtamisen taidot etäopiskelussa. Tutkimuksessa selvitetään, miten opiskelijat kuvaavat vastuunottoa, motivaation ylläpitämistä, jaksamista sekä käsityksiä itsestä etäopiskelijana. Lisäksi selvitetään, miten etäopiskelu on vaikuttanut opiskelijoiden kykyyn johtaa itseä. Teoreettisessa viitekehyksessä itsensä johtamisen taidot liitetään yleensä Manzin (1986) itsensä johtamisen strategioihin, jotka sisältävät käyttäytymisen säätelyä, motivaation tukemista ja ajattelun suuntaamista kohti tavoitteita. Etäopiskelussa nämä taidot näyttäytyvät yleensä ongelmakohtina (Wiitawaara & Widar 2025). Tästä syystä itsensä johtamisen taidot voisivat tukea etäopiskelua, jossa toiminta perustuu pitkälti siihen, miten hyvin opiskelijat kykenevät ottamaan vastuuta omista opinnoistaan. Itsensä johtamista tutkitaan yleensä myös työelämänäkökulmasta, jolloin tutkimus opiskelijoiden omista itsensä johtamisen kokemuksista on tärkeää.

Edellä esittelemilläni perusteilla olen muotoillut tutkimuskysymyksen:

Millä tavalla yliopisto-opiskelijat kokevat itsensä johtamisen taidot etäopiskelussa?

4.2 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineiston olen kerännyt kyselytutkimuksella, sillä sen avulla oli mahdollista tavoittaa laajempi joukko yliopisto-opiskelijoita sekä kustannustehokkaasti että ajallisesti joustavalla tavalla. Tämän lisäksi kyselytutkimuksessa maantieteelliset esteet eivät rajoita tutkimukseen osallistumista ja teknologian kehitys on tehnyt kyselytutkimuksista vaivatonta ja sujuvampaa toteuttaa (Valli & Perkkilä, 2018, Sähköinen kyselylomake ja

sosiaalinen media aineistonkeruussa). Koen, että etäopiskelun konteksti itsessään myös tukee tätä, sillä opiskelijat ovat tottuneet digitaaliseen viestintään ja voivat vastata kyselyyn omassa aikataulussaan. Aikataulun joustavuus voi myös sopia hyvin työssäkäyville opiskelijoille, joiden arki saattaa olla jo ennestään kiireistä.

Vehkalahden (2014) mukaan kyselylomakkeiden hyvinä puolina nähdään myös vastausten tallentuminen suoraan sähköiseen muotoon, jolloin niitä ei tarvitse erikseen tallentaa. Tässä tutkimuksessa käyttämäni Google- forms lomake tallensi automaattisesti vastaukset, helpottaen tietojen analysointityötä jälkepäin. Kyselylomake vähentää myös virheiden riskiä aineistoa analysoidessa, sillä vastaukset ovat valmiina oikeassa muodossaan (Vehkalahti 2014,49).

Kyselyn kysymykset on laadittu teoreettisessa viitekehyksessä esittelemieni tutkimusten pohjalta. Kysymykset liittyvät opiskelijoiden vastuunottoon (Manz 1986; Neck & Houghton 2006), itsensä motivoimiseen (Manz 1986), jaksamisesta huolehtimiseen (Sydänmaanlakka 2022), käsityksiin itsestä (Manz & Neck, 2004) ja siihen, miten itsensä johtamisen taidot ovat kehittyneet opiskelijoilla etäopiskelussa ((Maykrantz & Houghton, 2020). Tutkimus on siis teoriaohjaava, jolloin analyysiyksiköt eli tutkittavat sisällöt poimitaan suoraan aineistosta, mutta analyysin kulkua ohjaa aikaisempi tutkimustieto tai teoria (Tuomi & Sarajarvi 2003, 98).

Vehkalahden (2014) mukaan kyselylomake on tärkeää testata etukäteen ja paras tapa siihen on antaa se kokeiltavaksi ihmisille, jotka kuuluvat tutkimuksen kohderyhmään. Näin saadaan selville, ymmärretäänkö kysymykset oikein tai onko jotakin tärkeää jäänyt pois. Testauksen avulla voidaan varmistaa, että lomake selvittää juuri sen mitä tutkimusongelman ratkaisemiseksi tarvitaan. Tätä kyselylomaketta olen myös testannut kahdella opiskelijalla, joiden palautteen pohjalta joitain kysymysten muotoiluja selkeytettiin. Laadullisessa tutkimuksessa otin myös tietoisesti riskin siitä, että vastaukset saattaisivat olla suppeita tai jäädä pintapuolisiksi, sillä avoimet kysymykset eivät aina tuota syvällisiä vastauksia tai niihin saatetaan jättää vastaamatta (Valli 2018). Tätä pohdin pitkään tehdessäni vertailua aineistonkeruutapojen välillä. Lopulta pyrin asettamaan itseni tutkimuksen vastaajaksi, jolloin vastaamisen helppous määritteli tutkimuksen aineistonkeruun.

Aineistonkeruuprosessini aloitin keväällä 2025. Kyselyn suunnittelemisen ja testaamisen jälkeen lähetin kyselyni Lapin yliopiston kasvatustieteiden vastuuopettajalle, joka lähetti

kyselyn eteenpäin sähköpostin välityksellä opiskelijoille. Kysely oli suunnattu kaikille kasvatustieteen opiskelijoille, jotta tutkimus tavoittaisi mahdollisimman monia opiskelijoita. Ainoana kriteerinä osallistumiselle oli kokemus etäopiskelusta, jonka vuoksi en tehnyt mitään rajausta ikään tai eri vuosikurssien välille. Kysely oli auki noin kaksi viikkoa, jonka jälkeen siihen ei voinut enää vastata. Tutkimus ei edellyttänyt erillistä eettistä ennakkoarviointia, koska se ei sisältänyt arkaluonteisia tietoja eikä kohdistunut haavoittuviin ryhmiin (TENK 2019). Painotin kuitenkin saatekirjeessäni vastaajien anonymiteettiä, sekä vastaaminen katsottiin suostumukseksi tutkimukseen osallistumiselle. Oletin, että kukaan ei ole vastannut tutkimukseen vastaajien puolesta.

Kyselyyni vastasi lopulta 28 opiskelijaa, mikä on mielestäni kiitettävä määrä vastaajia. Laadullisessa tutkimuksessa yksi keskeinen kysymys liittyykin siihen, kuinka monta vastausta tarvitaan, jotta tutkimusta voidaan pitää uskottavana ja tieteellisesti merkittävänä. Mitä enemmän vastaajia tutkimukseen osallistuu, sitä kattavamman ja monipuolisemman kuvan tutkija voi saada tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73.) Koen siis, että vastaajamäärä tässä tutkimuksessa oli positiivinen yllätys, sillä tavoitteenani oli saada noin 15–20 vastaajaa.

4.3 Tutkimusmenetelmät ja niiden valinta

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on ymmärtää ilmiöiden kokonaisvaltaista luonnetta. Laadullinen tutkimus pohjautuu usein kuvaileviin kysymyksiin, kuten "millainen" tai "miten, ymmärtäessään haluttuja ilmiöitä (Puusa & Juuti 2020, Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta). Laadullisen lähestymistavan katsotaan myös soveltuvan hyvin ihmisten ajattelun, tunteiden ja kokemusten tutkimiseen (Juuti & Puusa 2020, 5–6). Tämän vuoksi laadullinen tutkimusmenetelmä on mielekäs myös tässä tutkimuksessa, jossa selvitetään yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia itsensä johtamisesta etäopiskelussa.

Tutkimusmenetelmää valitessani pohdin aluksi sekä määrällisen että laadullisen lähestymistavan mahdollisuuksia. Määrällinen tutkimus olisi tarjonnut mahdollisuuden vertailla suurempien opiskelijajoukkojen vastauksia, jossa kyselyn valmiit muuttajat olisivat

helpottaneet analysointityötä jälkeensä (Valli 2018, Aineistonkeruu kyselylomakkeella). Samalla määrällinen tutkimus olisi voinut kuitenkin rajata itsensä johtamisen taidot sille määriteltyihin kategorioihin, joissa opiskelijoiden antamat kokemukset jäisivät syrjään. Koin myös, että määrällinen lähestymistapa ei tavoittaisi tämän tutkimuksen ilmiön syvyyttä ja moninaisuutta. Itsensä johtaminen on myös luonteeltaan subjektiivinen ja kokemuksellinen ilmiö, joka liittyy yksilön ajatteluun, tunteisiin ja arjen valintoihin (Manz ym. 2016). Näiden syvempien merkitysrakenteiden tavoittamiseksi, itsensä johtamista voi tutkia laadullisella lähestymisellä.

Tutkimusstrategiaksi valitsin tapaustutkimuksen, jossa tapaus ymmärretään aina osaksi jotain kontekstia (Piekkari & Welch 2020; Gillham 2000; Eriksson & Koistinen 2005). Tapaustutkimuksessa tarkastellaan kaikkia niitä tekijöitä, jotka liittyvät tutkittavaan tapaukseen pyrkien hahmottamaan tutkittava kohde kokonaisuutena omassa ympäristössään (Kallio & Palomäki 2020, luku 5). Tapaus voi olla myös jokin ryhmä, yksilö, perhe tai jopa koko kaupunki (Gillham 2000).

Tapaustutkimusta pidetään hyödyllisenä erityisesti silloin, kun tutkitaan ihmisten persoonallisuutta, yhteisöjä tai kulttuuriin liittyviä ilmiöitä (Kallio & Palomäki 2020, luku 5). Nämä ilmiöt ovat erityisiä, merkittäviä, kriittisiä tai muuten kiinnostavia tapauksia (Korhonen 2009,66). Tapaustutkimuksesta saatu tieto ei ole kuitenkaan helposti yleistettävissä, mutta sen avulla voidaan kehittää käytännön toimintaa sekä rakentaa teoreettista ymmärrystä. (Kallio & Palomäki 2020, luku 5).

Staken (1995) mukaan tapaustutkimusta on kolme eri tyyppiä, jossa itsessään arvokkaassa tapaustutkimuksessa (intrinsic case study) tutkija keskittyy yksittäiseen tapaukseen sen omassa arvossaan ja erityisyydessään. Tutkija ei pyri laajempien teorioiden rakentamiseen tai yleistämiseen, vaan haluaa ymmärtää nimenomaisesti kyseistä tapausta syvällisesti. Kollektiivinen tapaustutkimus (collective case study) puolestaan laajentaa näkökulmaa tarkastelemalla useampaa tapausta rinnakkain. Useiden tapausten avulla voidaan ilmiötä vertailla, löytää samankaltaisuuksia ja eroja sekä luoda kokonaisvaltaisempi ymmärrys tutkittavasta tapauksesta. Omassa tutkimuksessani kyse on kuitenkin välineellisestä tapaustutkimuksesta (instrumental case study), jossa käytetään tapausta välineenä jonkin laajemman ilmiön ymmärtämiseksi. Tällöin tapaus ei ole tutkimuksen pääkohde itsessään, vaan se toimii esimerkkinä, jonka avulla pyritään kehittämään teoreettista

tietoa. Tapaus ymmärretään myös osana sen luonnollista asiayhteyttä (Piekkari & Welch 2020, luku 13).

Tapaustutkimuksessa on tärkeää ymmärtää tutkijan asema, jossa tutkija rajaa ja määrittelee tutkittavan tapauksen. Tapausta tulee pystyä perustelemaan, jotta ilmiön rajaus on tarkoituksenmukainen ja hyödyllinen. (Eriksson & Koistinen 2005, 6.) Tämän tutkimuksen tapaukseksi olen rajannut yliopisto-opiskelijat ja tutkimuksen kohteeksi heidän kokemuksensa itsensä johtamisen taidoista etäopiskelussa. Itsensä johtamisen taitoja on yleensä tarkasteltu luonnontieteellisen paradigman valossa (ks. Niinivaara 2019), jolloin ilmiön tutkiminen on myös tarkoituksenmukaista.

Tapaustutkimuksella haluan syventää ymmärrystä siitä, millä tavalla yliopisto-opiskelijat kokevat omat itsensä johtamisen taidot etäopiskelun kaltaisessa ympäristössä. Vaikka tutkimuksen aineisto kerättiin laadullisella kyselylomakkeella, kysymysten tavoitteena oli ohjata opiskelijoita refleктоimaan omaa toimintaa ja kokemuksia itsensä johtamisesta. Useampaa tapausta tutkiessani oli myös tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että valitut tapaukset muodostavat tasapainoisen ja monipuolisen kokonaisuuden. Tapaustutkimuksessa ei siis käytetä satunnaisotannan periaatteita, vaan tapaukset valitaan tarkoituksellisesti niiden edustavuuden, ainutlaatuisuuden, erityisyyden tai teoreettisen kiinnostavuuden perusteella. (Eriksson & Koistinen 2005, 26.) Koska tutkimukseni keskittyy yliopisto-opiskelijoihin ja heidän itsensä johtamisen taitoihin etäopiskelussa, on perusteltua valita juuri sellaisia opiskelijoita, joiden kokemukset ja näkemykset tuovat esiin tämän ilmiön olennaisia piirteitä. Kanasen (2013) mukaan tutkitaan siis niitä, jotka asiasta jotain tietävät. Näin voidaan syventää ymmärrystä siitä, millä tavalla opiskelijat itse kokevat ja jäsentävät omia itsensä johtamisen taitoja etäopiskelun kontekstissa.

4.4 Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi

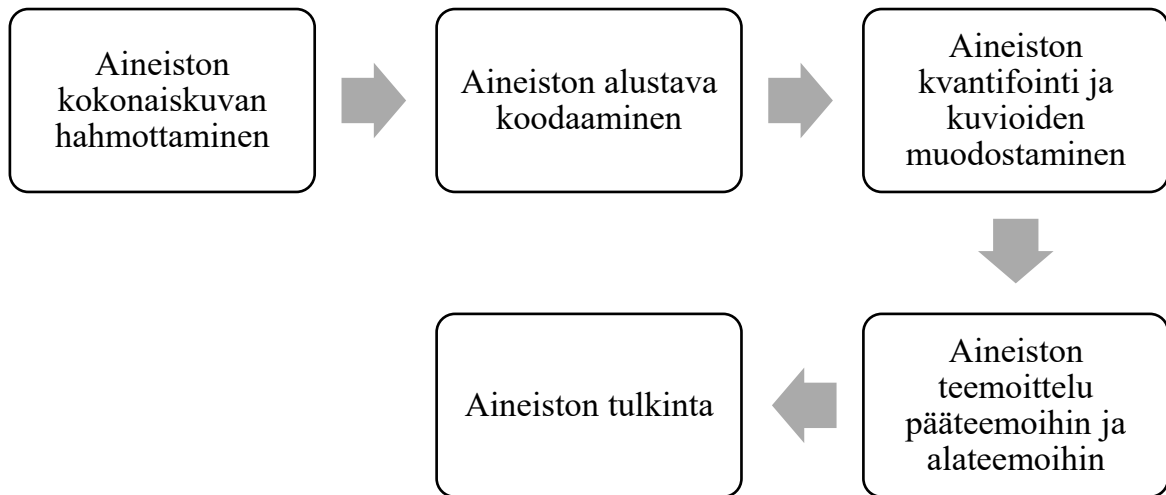
Tutkimusaineiston analyysissä käytin laadullista sisällönanalyysiä, jonka avulla tarkastelin opiskelijoiden kokemuksia itsensä johtamisesta etäopiskelussa. Sisällönanalyysi sopii hyvin tapaustutkimuksen aineiston analysointiin ja sitä voidaan käyttää joustavasti eri aineistojen käsittelyssä, kuten haastatteluissa, päiväkirjamerkinnöissä ja erilaisissa kirjallisissa dokumenteissa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Vallin (2018) mukaan kyselyn avovastauksien ryhmittely ja tulkitseminen on myös helpompaa, sillä sisällönanalyysi tekee analyysistä selkeän kokonaisuuden.

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysiä voidaan lähestyä usein kolmella eri tavalla sen mukaan, kuinka vahvasti teoria ohjaa analyysiä. Aineistolähtöisessä analyysissä teemat ja johtopäätökset muodostetaan täysin aineistosta käsin ilman valmiita teoreettisia viitekehyksiä. Tämä sopii erityisesti tilanteisiin, joissa tutkittavasta ilmiöstä ei ole ennakkotietoa ja halutaan muodostaa jotain uutta ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Teorialähtöinen analyysi puolestaan perustuu valmiisiin teoreettisiin malleihin, joiden pohjalta aineistoa tarkastellaan. Siinä pyritään testaamaan tai soveltamaan olemassa olevaa teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, Laadullisen analyysin muodot.)

Tämän tutkimuksen analyysi ei kuitenkaan perustu täysin aineistosta nouseviin havaintoihin, eikä siinä sovelleta valmista teoriaa, jolloin sitä voidaan kutsua teoriaohjaavaksi analyysiksi. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tällä keinolla tutkimuksessa yhdistyvät sekä aineistolähtöisyyden herkkyyden, että teoriaohjaavuuden jäsentävä ote. Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuskysymykset ja aiempi tutkimustieto itsensä johtamisen taitojen pääteemoista suuntaavat tarkastelua, mutta lopulliset alateemat eli tulokset on muodostettu aineiston sisällöstä käsin.

Seuraavaksi kuvaan tutkimuksen analysointiprosessia sisällönanalyysissä, jonka eri vaiheet olen kuvannut kuviossa 2.

Kuvio 2. Tutkimuksen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2018)

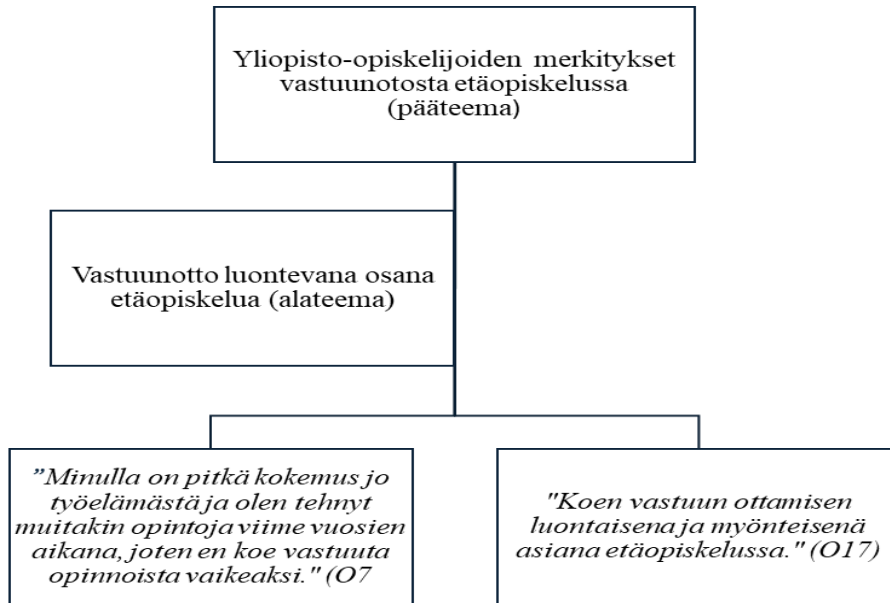


Analyysiprosessin ensimmäisessä vaiheessa perehdytään aineistoon siten, että aineiston kokonaiskuva hahmottuu tutkijalle. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli muodostaa yleiskuva opiskelijoiden vastauksista ja aineistossa esiintyvistä keskeisistä sisällöistä. Tämän jälkeen pystytään siirtymään koodaukseen, jossa merkitsin aineistosta ilmeneviä toistuvia ajatuksia, ilmiöitä ja ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117–118). Alustavan koodauksen jälkeen tein aineiston kvantifointia, jossa tarkastelin koodien esiintymismääriä kahden analyysikysymyksen kohdalla. Aineiston kvantifointi tarkoittaa sitä, että laadullisesta aineistosta tehdään määrällistä, eli lasketaan, kuinka usein jokin tietty asia tai teema esiintyy vastauksissa. Vastauksen tulokset puolestaan esitetään lukumäärinä joko frekvensseinä (f) tai prosentteina (%). (Polit & Beck 2017.) Kvantifointi ei ollut tutkimukseni pääpaino, mutta se tuki aineiston jäsentämistä ja tarjosi näkökulmaa siihen, mitkä ilmiöt toistuivat erityisen usein. Tämän lisäksi taulukoiden, mutta myös kuvioiden tekeminen toi selkeyttä tutkimuksen teemoitteluun .

Seuraavaksi siirryin siis aineiston teemoitteluun, jossa aineistosta pyritään havaitsemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aihepiirit, eli teemat. Siinä laadullinen aineisto pilkotaan ja ryhmitellään eri aihepiirien mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79.) Tee-
moittelu tässä tutkimuksessa pohjautui tutkimuksen analyysikysymyksiin, jotka toimivat pääteemoina. Analyysikysymykset olivat itsensä johtamisen strategioista (Manz 1986; Neck & Houghton 2006; Manz & Neck 2004; Maykrantz & Houghton 2020; Sydänmaan-
lakka 2022), jolloin analyysi oli teoriaohjaava. Pääteemojen alle rakensin alateemoja ai-
neistosta nousseiden havaintojen perusteella. Näin sain jäsennettyä vastaukset systemaat-
tisesti siten, että ne linkittyivät selkeästi tutkimukseni tavoitteisiin ja analyysikysymyk-
siini. Selkeyden vuoksi merkitsin myös opiskelijat tunnuksilla (O1), (O2) ... (O28), joissa
kirjain 'O' viittaa opiskelijaan ja numero yksittäiseen opiskelijaan. Näin pystyin viitta-
maan yksittäisiin vastauksiin.

Lopuksi syvennyin vielä vastausten tulkintaan, jossa havaintoja olen korostanut opiskeli-
joiden sitaateilla. Tulkintavaiheessa pyrin ymmärtämään, mitä vastaukset kertovat opis-
kelijoiden kokemuksista ja millä tavalla nämä kokemukset rakentuvat merkityksellisiksi
osaksi heidän etäopiskelukäytäntöitään ja itsensä johtamisen taitoja. Samanaikaisesti ana-
lysointia ohjasi tapaustutkimuksen asetelma, jossa ymmärsin vastaukset opiskelijoiden
omassa kontekstissaan, jotta käsitykset ja kieli olisivat mahdollisimman autenttisia.

Kuvio 3. Teeman muodostaminen tutkimuksessa. Esimerkki tutkimuksen pääteemasta ja alateemasta, sekä niihin liittyvistä aineistositaateista.



4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessani olen noudattanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) laatimia hyvän tieteellisen käytännön -ja ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen ohjeita. Tutkimuksessani oli tärkeää osallistujien vapaaehtoisuus ja itsemääräämisoikeus. Vastaajat ovat saaneet kieltäytyä osallistumisesta ja kieltäytyä vastaamisesta milloin tahansa ilman seurauksia. (TENK 2019, 8.) Tässä tutkimuksessa on ilmoitettu, että kyselyyn vastaaminen tulkitaan suostumukseksi tutkimukseen osallistumiselle. Saatekirjeeni on sisältänyt tutkimuksen tavoitteet, käyttötarkoitukset, tavan kerätä tietoa, jossa olen korostanut myös vastaajien anonymiteettisyyttä (TENK 2019, 8-9). Vastaajien anonymiteetti on säilynyt Google-forms lomakkeen avulla, joka tarkoittaa sitä, että kyselyssä ei ole näkynyt nimiä tai muita tunnistettavia henkilötietoja. Taustatietokysymyksiäni koskien ikää, ei huomioitu lopullisissa tuloksissa.

Tutkimuksen kyselomake on myös laadittu niin, että siinä ei ole mitään arkaluonteisia tai riskialttiita aiheita, jotka saattaisivat aiheuttaa harmia vastaajalle (TENK 2019, 17). Kyselytutkimukseni kysymykset ovat neutraaleja ja tarjoavat vastaajille heidän omanlaisen tapansa ilmaista itseään. Aineiston tuloksien esittämisessä olen huolehtinut siitä, että avoimissa vastauksissa ei ole tunnistettavia piirteitä, sekä olen pyrkinyt siihen, että en käsittele vastauksia harhaanjohtavilla väitteillä. Havaintojen vääristely tarkoittaa sitä, että tutkija muuttaa tai esittää alkuperäisiä havaintojaan vääristetyllä tavalla, antaen tutkimustuloksista virheellisen kuvan (TENK 2012, 5). Tässä tutkimuksessa tulkinnat on tehty vastaajien näkökulmia kunnioittaen. Aihe kuitenkin voi sisältää henkilökohtaisia pohdintoja esimerkiksi motivaatiosta, ajankäytön haasteista ja jaksamisesta, minkä vuoksi olen käsitellyt aineistoa hienovaraisesti ja kunnioittavasti.

Tutkimuksen aineistoa tulee käsitellä huolellisesti koko tutkimusprosessin ajan (TENK 2019). Tämä tarkoittaa sitä, että aineistoa on myös käsitelty luottamuksellisesti ja säilytetty suojatusti salasanan takana. Tämän lisäksi tutkimuksen vastaukset hävitetään, kun olen tehnyt pro-gradu tutkimukseni valmiiksi. Kokonaisuudessaan olen pyrkinyt tutkimuksen toteutuksessa läpinäkyvyyteen ja vastuullisuuteen, mikä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta ja eettistä kestävyyttä (TENK 2019).

5 Tulokset

Tässä kappaleessa esitellään tutkimuksen tulokset. Sisällönanalyysin tuloksena on muodostettu erilaisia teemoja opiskelijoiden kokemuksista etäopiskelussa. Tulososiot koostuvat näiden teemojen kuvauksista ja opiskelijoiden vastauksista poimituista sitaateista, jotka havainnollistavat aineistoa ja analyysiprosessia.

5.1 Yliopisto-opiskelijoiden kokemukset vastuunotosta etäopiskelussa

Tässä alaluvussa eritellään tuloksia ensimmäisen analyysikysymyksen osalta: Millaisena vastuun ottaminen koetaan etäopiskelussa? Teemoittelun tuloksena aineistosta nousee kaksi toisilleen poikkeavaa alateemaa: 1. Vastuunottaminen koetaan luontevana osana etäopiskelua 2. Vastuunottaminen koetaan haasteellisena etäopiskelussa. Näiden vastausten jakauma on nähtävissä taulukosta 1, jossa hyödynsin aineiston kvantifiointia tukemaan tulosten esittämistä. Vastuunottamista pidettiin luontevana osana etäopiskelua 13 opiskelijan mukaan, kun taas vastuunottaminen tuotti haasteita 10 opiskelijalle.

Taulukko 1. Yliopisto-opiskelijoiden vastuunoton kokemukset etäopiskelussa



5.1.1 Vastuunottaminen luontevana osana etäopiskelua

Etäopiskelussa vastuun ottaminen ei tuota hankaluuksia niille opiskelijoille, jotka pitävät sitä luontevana osana opiskelua. Opiskelijat esimerkiksi viittaavat siihen, että vastuunotto on mielekkäämpää, kun opiskelee itseä varten. Vastuunottoa voidaan pitää myös yliopistotason perusvaatimuksena.

"Ajattelen, että etäopiskelussa niin kuin opiskelussa ylipäättään vastuu on itsellä, en opiskele opettajia tai yliopistoa varten, vaan opiskelen itseäni kehittääkseni, jolloin opiskelusta vastuunottaminen on mielekkäämpää." (O18)

"Kuuluu yliopistotason perusvaatimukseen vastuun ottaminen omasta tekemisestä" (O13)

"Koen vastuun ottamisen luontaisena ja myönteisenä asiana etäopiskelussa." (O17)

Kokemus työelämästä ja etätyöstä voi tukea vastuunottoa, mikä näkyy myöhemmin etäopiskelukäytänteissä positiivisena asiana.

"Olen opiskellut töiden ohella pääsääntöisesti etänä noin 10 vuotta ja opintojen aikatauluttamisesta on tullut rutiini, joka onkin yksi tärkeimmistä opintojen etenemiseen ja tehtävien suorittamiseen liittyvistä asioista." (O23)

"Minulla on pitkä kokemus jo työelämästä ja olen tehnyt muitakin opintoja viime vuosien aikana, joten en koe vastuuta opinnoista vaikeaksi." (O7)

Lisäksi itsenäisyys ja mahdollisuus rytmittää omaa opiskelua nähdään positiivisena asiana etäopiskelun vastuunotossa.

"Vastuun ottaminen omasta etäopiskelusta ei tuota minkäänlaisia vaikeuksia, vaan pikemminkin pidän siitä, että saan itse rytmittää ja vaikuttaa omaan oppimiseen ja opintojeni edistymiseen." (O11)

"Thanaa kun saa pääasiassa itse päättää." (O1)

5.1.2 Vastuu opiskelijan oman toiminnanohjauksen varassa

Opiskelijoista osa oli sitä mieltä, että etäopiskelussa vastuu on opiskelijan oman toiminnanohjauksen varassa. Tämä näkyy siinä, että opiskelija joutuu itse kontrolloimaan

opiskeluaan ja selvittämään mitä esimerkiksi eri kurssisisällöt pitävät sisällään. Toisaalta tekemisestä voi myös helpommin lipsua, sillä tekeminen on omalla vastuulla.

"Koen, että vastuun ottaminen omasta opiskelusta on hyvin vahvasti opiskelijan vastuulla etäopiskelussa. Pitää itse osata ja pystyä ajoittamaan ja kontrolloimaan omaa opiskelua." (O4)

"Tunnen vastuun ottamisen etäopiskelussa välillä haastavaksi, sillä opiskelusta on helppo lipsua, kun kaikki tekeminen on omalla vastuulla" (O28)

"Vastuunottaminen etäopiskelussa on kokonaan opiskelijan oman toiminnanohjauksen varassa: kurssikokonaisuuksien ja opintokokonaisuuksien selvittäminen, sekä niiden sijoittuminen HOPSiin tulee selvittää itsenäisesti. Opiskelijan vastuulla on myös ilmoittautua toteutuksille, selvittää kurssin aikataulut, osallistua luennoille ja suorittaa kurssityö sille annetussa aikataulussa. " (O19)

Opiskelijoiden mukaan palautteen ja tuen vähäisyys voi vaikeuttaa vastuunottoa. Opiskelijat eivät esimerkiksi tiedä miten omaa oppimista arvioidaan ja voitaisiin kehittää.

"Ainoa haaste oppimisen näkökulmasta on opettajilta saatava vähäinen palaute: kurssiarvosana "ilmestyy" rekisteriin, mutta vain todella harva opettaja jaksaa näköjään etäopetuksen yhteydessä antaa minkäänlaista palautetta, mikä haastaa omaa oppimista, koska on vaikeaa jollei mahdotonta tietää, mitä parantaa (etenkin kun arvosana voi aivan vastaavanlaisessa työssä/esseessä vaihdella aika suurellakin haarukalla)." (O11)

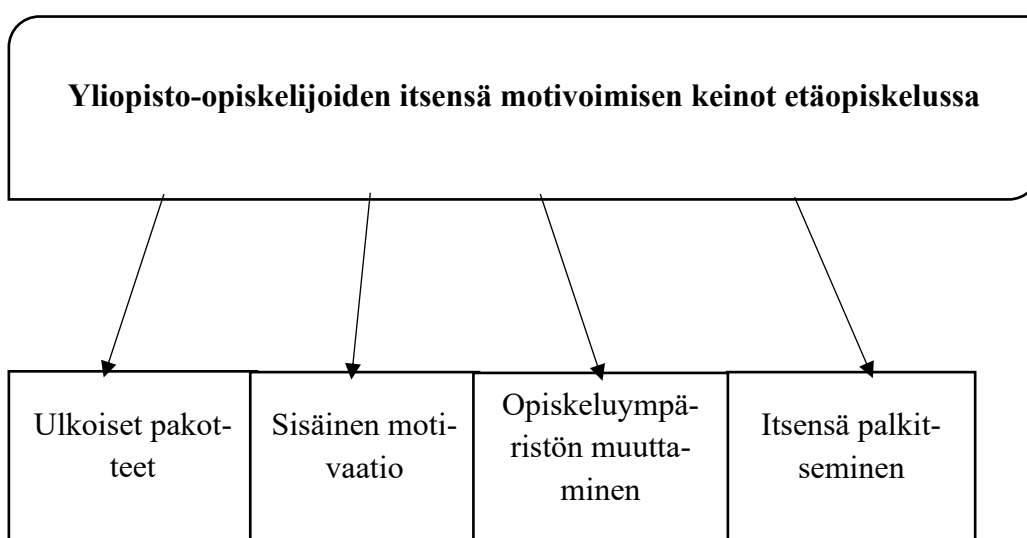
"Välillä tuntuu että vastuuta on liikaa tai ainakin tukea etäopiskeluun tarvitsisi enemmän aina kyseisen kurssin aikana." (O5)

Opiskelijan omalla vastuulla on myös tähdätä arviointikriteereihin, josta annetaan lopulta arvio ilman minkäänlaista palautetta. " (O19)

5.2 Yliopisto-opiskelijoiden itsensä motivoimisen keinot etäopiskelussa

Tässä alaluvussa erittelen vastauksia toisen analyysikysymyksen osalta: Millä tavalla itseä motivoidaan etäopiskelemaan? Teemoittelun avulla aineistosta nousee neljä alateemaa: 1. Ulkoiset pakotteet 2. Sisäinen motivaatio 3. Opiskeluympäristön muuttaminen 4. Itsensä palkitseminen. Nämä itsensä motivoimisen keinot ovat nähtävissä kuvioista 4.

Kuvio 4. Yliopisto-opiskelijoiden itsensä motivoimisen keinot etäopiskelussa



5.2.1 Ulkoisina pakotteina deadlinet ja tavoite valmistumisesta

Useat opiskelijat kertovat, että pakolliset määräajat tehtäville ja valmistumisen tavoite toimivat motivaation lähteenä etäopiskelussa.

"Mielestäni etäopiskelu on muodostunut niin tavanomaiseksi, ettei siihen liity välttämättä itsensä motivoiminen. Toimintaa ohjaavat toiminnan tavanomaisuus ja ulkoisena pakotteena deadlinet." (O19)

Määräajassa palautettavat tehtävät pakottavat tarttumaan toimeen, jotta opiskelutehtävät eivät ala kasaantua tai niitä ei saa suoritettua.

"Yritän pysyä mm. annetuissa aikatauluissa kurssitehtävien kanssa, jotta tehtävät eivät ala kasaantua." (O28)

"Usein deadlinet motivoivat eli opiskelua on helppo siirtää niin kauan, kunnes on pakko aloittaa opiskelu, jotta saa kurssit suoritettua." (O18)

Asioiden aikaansaaminen myös helpottaa stressiä. Tätä opiskelija kuvaa seuraavanlaisesti:

"Deadlinet antavat aina potkua. Toisaalta myös asioiden aikaiseksi saaminen tuo hyvän mielen, opintojen edistäminen helpottaa stressiä. Lähtökohtaisesti vain päättämällä, että asiat täytyy saada tehdyksi." (O25)

Itseä motivoidaan useasti myös sillä, että halutaan saada tutkinto valmiiksi, esimerkiksi paremman työpaikan toivossa.

"Minua motivoi valmistuminen ja parempi työ, joten se auttaa motivoitumaan ja tekemään ajallaan opinnot." (O7)

"Motivoin itseäni sillä, että haluan valmistua joskus yliopistosta ja jotta pystyn valmistumaan, niin on opinnot pakko suorittaa." (O28)

"Suhtaudun opiskeluun liittyviin tehtäviin sellaisina, jotka tehdään, jotta voin saavuttaa isoimman tavoitteen, eli tutkinnon." (O2)

5.2.2 Opintojen kiinnostavuus ja merkityksellisyys

Opiskelijoiden sisäistä motivaatiota lisäävät myös kiinnostavat kurssikokonaisuudet, sekä halu kehittää itseä. Kouluttautumista voidaan pitää etuoikeutena ja järkevänä sijoituskohteena omalle ajalle.

"Sisäistä motivaatiota ja innostusta lisäävät kiinnostavat kurssikokonaisuudet silloin tällöin." (O19)

"Ei ole strategisesti järkevämpää sijoituskohdetta omalle ajalle ja huomiolle. Sisäinen motivaatio." (O13)

"Esseissä pyrin valitsemaan itseäni kiinnostavia näkökulmia ja tätä kautta rakentamaan oppinnoista mielekkäitä. Toisaalta pyrin myös muistamaan, että kouluttautuminen on etuoikeus." (O2)

5.2.3 Opiskeluympäristön muuttaminen mieleiseksi

Opiskeluympäristön muokkaaminen mieleiseksi voi tukea opiskelumotivaatiota. Opiskeluympäristöä voidaan tukea esimerkiksi musiikin kuuntelulla tai digitaalisilla apuvälineillä, jotka tukevat oppimisympäristöä.

" Käytän erilaisia puhelinsovelluksia, joiden avulla voin seurata puhelimen käyttöä ja opiskeluun käytettävää aikaa" (O9)

"Kuuntelen musiikkia, laitan sarjan taustalle pyörimään, otan mukavan asennon" (O1)

Opiskeluympäristö voidaan myös muuttaa sellaiseksi, jossa säilyy työrauha.

"Parhaiten onnistuu, jos pyrin suhtautumaan siihen kuin työpäivään, ja poistun kotoa opiskelemaan." (O20)

"Erillinen työhuone kotona." (O10)

"Välillä vetäydyn jonnekin "työleirille", eli otan muutaman intensiivisen opiskelupäivän ihan irti arjen kuvioista. Silloin saa parhaiten aikaan." (O14)

5.2.4 Itsensä palkitseminen

Opiskelijat hyödyntävät myös pieniä palkintoja itsensä motivoimiseen. Opiskelun jälkeen palkintona voi olla esimerkiksi vapaa-aika ja itselle mieluinen tekeminen. Tätä kuvataan seuraavanlaisesti:

" Kun tehtävät saa tehtyä reippaasti "alta pois" eikä mitään jää roikkumaan, vapautuu aikaa kaikelle muulle. " (O11)

"Arkisessa opiskelussa pieniä "välipalkintoja". Esim kun saa jonkun homman tehtyä/kirjan luettua, teen jotain kivaa, kuten ulkoilua, herkkua tjms."(O14)

"Saan suunnitella oman päiväni muuten aika vapaasti." (O3)

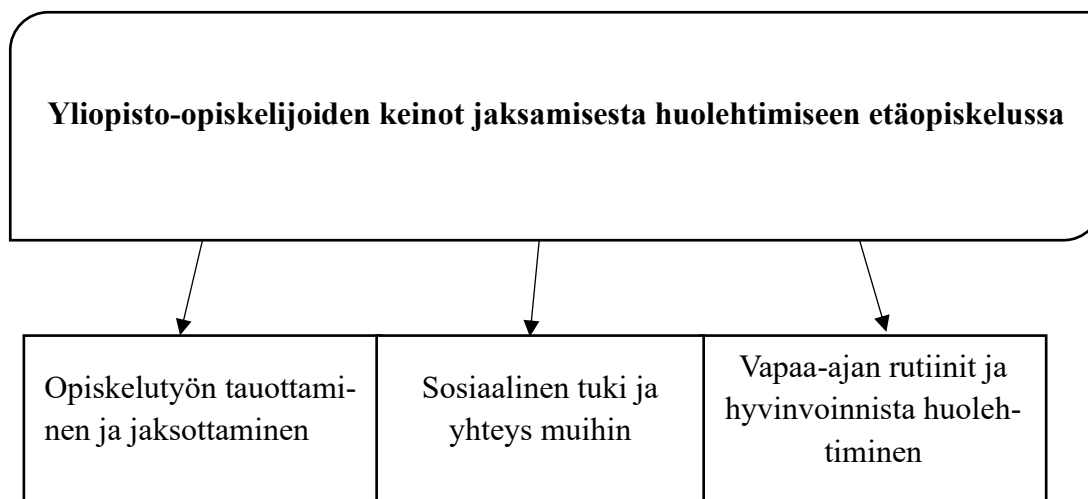
Yksi opiskelija kertoo siitä, että mielihyvää voi myös tuoda opintojen etenemisen konkretisointi:

"Kun saan jonkin ikävän/haastavan kohdan tehtyä pidän tauon ennen siirtymistä seuraavaan kurssiin. Yliviivaan suoritettujen kurssien omalta listaltani, kun olen saanut siitä opintopisteet, jolloin näen konkreettisesti opintojen etenevän." (O24)

5.3 Yliopisto-opiskelijoiden jaksamisen tukena etäopiskelussa

Tässä alaluvussa eritellään tuloksia kolmannelta analyysikysymyksestä: Miten jaksamista pyritään ylläpitämään etäopiskelussa? Teemoittelun avulla vastauksista nousi kolme alateemaa: 1. Opiskelutyön tauottaminen ja jaksottaminen 2. Vapaa-ajan rutiinit ja hyvinvointi 3. Sosiaalinen tuki ja yhteys muihin. Näitä keinoja on havainnollistettu myös kuviossa 5.

Kuvio 5. Yliopisto-opiskelijoiden keinot jaksamisesta huolehtimiseen etäopiskelussa



5.3.1 Tauottaminen ja työskentelyn jaksottaminen

Opiskelun tauottaminen ja työn jaksottaminen nousevat esiin keskeisinä keinoina, joilla ylläpidetään omaa jaksamista opinnoissa. Monet opiskelijoista esimerkiksi hyödyntävät

tiettyä ajankohtaa opiskelulle ja jakavat tehtäviä pienempiin osiin. Opiskelijat kuvaavat tätä keinoa seuraavanlaisesti:

"Olen oppinut, että liian täyteen suunniteltu päivä ei tue jaksamista, vaan opiskelua kannattaa jaksottaa muutaman tunnin pätkiin, joilloin keskittyminen pysyy mukana, opiskelu on tehokkaampaa eikä tule väsymystä kesken kaiken." (O18)

"Yritän pitää taukoja ja ajoittaa opiskelun itselle sopiviin hetkiin, jolloin on eniten energiaa" (O1)

"Pyrin pitämään säännöllisesti taukoja ja tauon aikana teen usein pienen välijumpan. Olen laittanut opiskeluajalle aikarajat siten, että iltaisin en enää avaa tietokonetta vaan keskityn rauhoittumiseen ja muuhun elämään. Koen tämän tavan tekevän unestani laadukkaampaa ja siten jaksan myös opiskella paremmin." (O15)

Opiskelun jälkeen aikaa jää palautumiselle, joka nähdään myös tärkeänä etäopiskelussa jaksamisessa.

"Pyrin opiskelemaan virka-aikana eli niin, että illat ja viikonloput olisi aina vapaita." (O6)

"Pyrin työskentelemään säännöllisesti ma-pe noin klo 9-15 välin ja vapaa-ajalla palautumaan opinnoista muun tekemisen myötä." (O24)

"Pyrin pitämään jaksamistasostani huolta opiskelussa pitämällä taukoja ja asettamalla realistiset tavoitteet aina joka päivälle, opiskelen max 8h per päivä, jotta jää aikaa myös vapaa-ajalle, jolloin teen itselleni mieluisia asioita." (O4)

Yhdelle opiskelijalle toimii niin sanottu "urakkatyöskentely", jossa tehtäviä tehdään tehokkaasti rajatussa ajassa:

"Pyrin tekemään kouluhommia urakkatyylillä, eli käytän mieluummin vähemmän aikaa hommiin, kun että anna itselleni aikaa opiskella koko päivän ja siten saisin vähemmän hommia tehtyä." (O3)

5.3.2 Vapaa-ajan rutiinit ja hyvinvointi

Opiskeluarjen ulkopuolella opiskelijat pyrkivät saamaan riittävästi unta, harrastavat liikuntaa ja huolehtivat ruokailusta sekä pitävät säännöllistä päivärytmiä yllä.

"Yhdistän aina opiskelupäivään/iltoihin ulkoilun ja liikunnan. Näin koko aikaa ei tule nökötettyä koneen ääressä. " (O14)

"Lepo, yöunet ja syöminen ovat tärkeitä". (O12)

"pidän huolta päivittäisistä hyvistä rutiineista sekä riittävästä levosta." (O17)

Etäopiskeluarkea tukevat myös harrastukset ja itselle tärkeät kiinnostuksen kohteet. Tätä on kaksi opiskelijaa kuvannut seuraavanlaisesti:

"Arjen innostavilla/hyvinvointia tukevilla asioilla:kuntosaliharjoittelu, liikunta, luonnossa liikkuminen, matkustelu" (O19)

"Perusarjessa liikunta, ulkoilma ja säännöllinen rytmi auttavat paljon. Ihanaa vaihtelua on taide ja käsityöt, musiikki ja osa-aikatyöni eläinten parissa" (O27)

5.3.3 Sosiaalinen tuki ja yhteys muihin

Kahdelle opiskelijalle sosiaalinen tuki osoittautuu tärkeäksi voimavaraksi etäopiskelussa. Tuen merkitystä he kuvaavat seuraavanlaisesti:

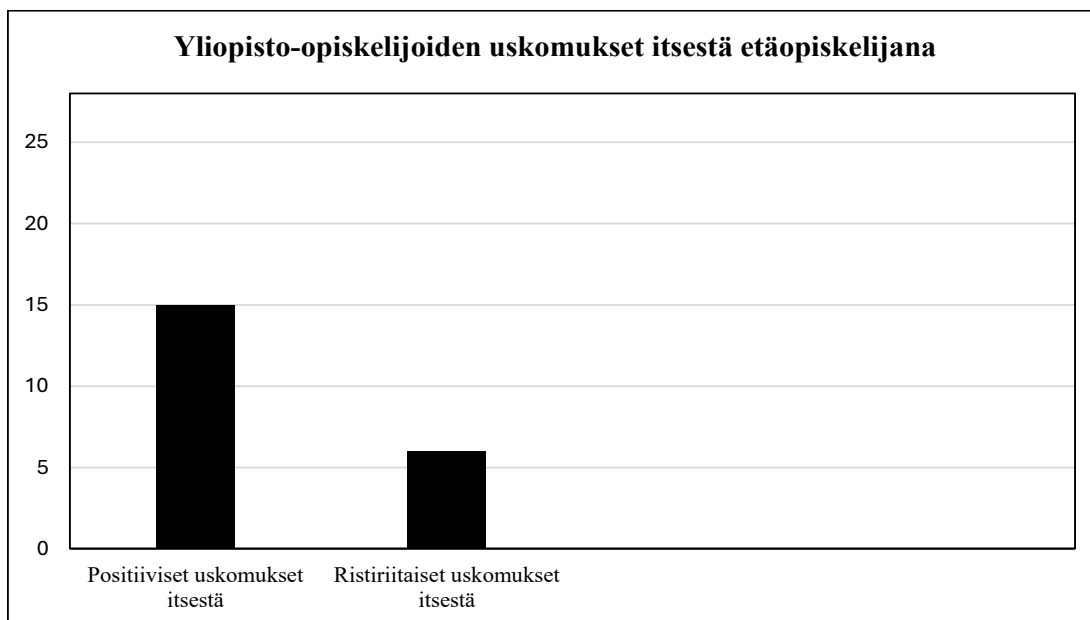
"Itselle todella tärkeä ja suuri voimavara on ihmisten näkeminen, olivatpa ne sitten opiskelukavereita tai muita kavereita." (O9)

"Yritän pitää yhteyttä opiskelukavereihini, jotta saan heiltä opiskeluihini liittyvää vertaistukea, jotta jaksamiseni olisi mahdollisimman hyvää." (O28)

5.4 Yliopisto-opiskelijoiden uskomukset itsestä etäopiskelijana

Tässä alaluvussa esitellään tuloksia neljänteen analyysikysymykseen: Millaisia uskomuksia opiskelijoilla on itsestä etäopiskelijana? Teemoittelun avulla tutkimuskysymyksestä nousi kaksi alateemaa: 1. Positiiviset uskomukset itsestä 2. Ristiriitaiset uskomukset itsestä. Näiden vastausten jakauma on nähtävissä taulukosta 2. Positiivisia uskomuksia itsestä oli 15 opiskelijalla, kun taas ristiriitaisia uskomuksia itsestä oli 6 opiskelijalla.

Taulukko 2. Yliopisto-opiskelijoiden uskomukset itsestä etäopiskelijana



5.4.1 Omien vahvuksien tunnistaminen

Suurin osa opiskelijoita tunnistaa itsessään vahvuuksia etäopiskelijana. Etäopiskelijat pitivät itseään esimerkiksi tehokkaina, ahkerina ja suunnitelmallisina.

”Olen ahkera, määrätietoinen ja tarkka” (O21)

”Opintojen arvosanat puhuvat puolestaan; olen hyvä opiskelija, eikä se ole pelkästään oma uskomukseni.” (O23)

Yksi opiskelijoista tunnistaa itsessään sen, että pystyy paremmin keskittymään omassa rauhassa. Tätä kuvataan seuraavanlaisesti:

"Koen olevani tehokas etäopiskelija ja pystyn keskittymään paremmin omassa rauhassani." (O15)

Opiskelijoiden tehokkuus näkyy myös siinä, että tarvittaessa he pystyvät muuttamaan työskentelytahtia vaatimusten tai oman halun mukaisesti.

"Koen olevani tehokas etäopiskelija, joka viimeisenä mahdollisena päivänä saa hommat kerralla purkkiin." (O5)

"Koen olevani suhteellisen tehokas ja aikaansaava. Välillä en tee mitään, mutta kun teen niin teen kunnolla." (O25)

"Olen tarvittaessa todella tehokas. Auttaa kun on nopea lukija ja sukkela tuottamaan tekstiä. Välillä laiskottaa, mutta silloin höllään tahtia, ja sitten taas kiristän." (O14)

5.4.2 Ristiriitainen minäkuva etäopiskelijana

Opiskelijoilla esiintyy myös ristiriitaisia tunteita itsestään etäopiskelijana. Tämä ilmenee esimerkiksi riittämättömyyden tunteina ja vuorovaikutuksen puutteena etäopiskelussa.

"Ajattelen myös, etten opiskele tarpeeksi, vaikka esimerkiksi arvosanat osoittavat muuta." (O18)

"Toki välillä tuntuu, että opit jäävät hieman pintapuolisiksi, kun ei ole samalla tavoin keskustelua kuin lähiopetuksessa. Välillä tulee myös riittämättömyyden tunteita, kun ei ole mitään hajua siitä, onko yhtään kartalla onko omaksunut asiat oikein." (O6)

"Ajattelen joskus olevani opettajille yksi numero muiden joukossa, sillä henkilökohtaista palautetta omista teksteistä tai töistä harvoin saa." (O27)

Osa opiskelijoista kokee olevansa epäjohdonmukaisia ajankäytössä. Opiskelua saatetaan lykätä pidemmälle tai häiriötekijät kotona haastavat keskittymistä. Tätä opiskelijat kuvaavat seuraavanlaisesti:

"Toisinaan kun pääsen vauhtiin, saan päivän aikana tehtyä työt, joita olen lykännyt viikon tai pari. Eli olen aikaansaava, mutta epäjohdonmukainen." (O20)

"Teen asiat ajallaan, mutta usein varaan liian vähän aikaa, joka kuormittaa minua." (O18)

"Oma uskomukseni etäopiskelusta on että osaan jotenkin kontrolloida omaa opiskelua mutta ajankäytössä on vielä petrattavaa koska kotona opiskelussa on haastavaa keskittyä kouluhommiin, kun on paljon häiriötekijöitä kotona." (O4)

5.5 Yliopisto-opiskelijoiden itsensä johtamisen taitojen kehittyminen etäopiskelussa

Viimeisessä alaluvussa eritellen vastauksia viidennestä analyysikysymyksestä: Millä tavalla etäopiskelu on vaikuttanut tapaan johtaa itseä? Teemoittelun avulla vastauksista nousi kolme alateemaa: 1. Itseohjautuvuuden ja suunnitelmallisuuden parantuminen 2. Vastuun ymmärtäminen 3. Työrauhasta ja omasta jaksamisesta huolehtimisen tärkeys.

5.5.1 Itseohjautuvuuden ja suunnitelmallisuuden parantuminen

Etäopiskelu on kehittänyt vastaajien kykyä aikatauluttaa ja jäsentää omaa työtään entistä tehokkaammin. Tätä itsensä johtamisen taitoa kuvataan seuraavanlaisesti:

"Olen oppinut aikatauluttamaan paremmin ja tekemään konkreettisia to-do-listoja." (O6)

"Olen huomannut, että työssäni strukturoin tekemistä paljon enemmän ja sillä on mielestäni suora yhteys omien etäopintojen strukturointitaitoihin." (O23)

Etäopiskelu on myös haastanut opiskelijat toimimaan ilman jatkuvaa ulkoista ohjausta, mikä on vahvistanut heidän itseohjautuvuuttaan, ajanhallintaansa sekä luottamustaan omiin kykyihinkin.

"Omaa työskentelyä ja opiskelua on pakko suunnitella ja aikatauluttaa itse. Se myös luo motivaatiota ja itsevarmuutta siitä, että osaa hoitaa omat asiansa, kun saa opintoja tehtyä ilman, että on tarkat aikataulut opettajalta." (O18)

"Ilman opettajan ja opiskelijayhteisön jatkuvaa läsnäoloa ja aikataulutettua oppimisympäristöä olen joutunut kehittämään omia itsensä johtamisen taitojani, kuten ajanhallintaa, tavoitteiden asettamista ja motivaation ylläpitoa." (O28)

5.5.2 Vastuun ymmärtäminen

Etäopiskelu on myös lisännyt vastuun merkitystä opiskelussa. Opiskelijat kuvaavat oppineensa tunnistamaan omat heikkoutensa, kuten mukavuudenhalun tai taipumuksen viivytelyyn. Tätä ilmiötä kuvataan seuraavanlaisesti:

"Oppinut itsestä paljon ja siitä kuinka mukavuudenhaluinen ihminen on. Opettanut tunnistamaan oman mielen paskanjauhamisen ja keskittymään oleelliseen. Jos ei tunnista oman mielen tuottamia harhautuksia, on vaikea onnistua, mutta niiden tunnistamaan oppiminen itsessään on prosessi, joka lisää itsensä johtamisen kykyä." (O13)

"Koen oppineeni etäopiskelusta paljon. Huomaan, että on helpompaa nykyään tarttua toimeen, vaikkei aina kiinnostaisi tai jaksaisi" (O25)

Yhden opiskelijan mukaan vastuunoton merkitys on myös korostunut siinä, että tukea ei ole saanut koululta.

"Vastuunottaminen omien opintojen hoitamisesta on korostunut, koska niiden suhteen saatava apu on ollut hyvin puutteellista läpi yliopistossa opiskelun." (O19)

Kaksi opiskelijaa esimerkiksi ymmärtävät sen, että vastuu oppimisesta on heidän omilla harteillaan, sillä jos itse ei tartu toimeen, tehtävät jäävät tekemättä.

"Olen oppinut, että kaiken ei tarvitse tuntua aina mukavalta ja inspiroivalta. Olen innoissani ja suhtaudun myönteisesti opiskeluun ja työhön, mutta tiedän, ettei motivaatiota kannata odottaa ennen aloittamista. Motivaatio kasvaa tekemällä, ei ennen sitä." (O2)

"Olen ymmärtänyt, että itsensä johtamisella on melko suuri merkitys etäopiskeluun. Jos en ota itseäni niskasta kiinni, niin kukaan ei tee koulutöitä puolestani." (O3)

5.5.3 Työrauhasta ja omasta jaksamisesta huolehtimisen tärkeys

Opiskelijat ovat myös oppineet tunnistamaan itselleen sopivimmat työskentelyolosuhteet etäopiskelussa. Työrauhan säilyttäminen, taukojen pitäminen ja omasta jaksamisesta huolehtiminen ovat nousseet keskeisiksi itsensä johtamisen taidoiksi.

"Olen oppinut enemmän millainen ympäristö on ideaalein oppimiseen ja osaan huomioida paremmin esim. oman vireystilan vaikutuksen opintojen suunnittelussa." (O16)

"Olen oppinut vielä enemmän kiinnittämään huomiota tuotteliaaseen työskentely-ympäristöön. Pääsen paremmin työnimiuun esimerkiksi yliopiston kirjastossa, jossa saatan, upottuauta kirjoittamisen pariin tunneiksi havaitsematta ajankulua. (O27)

Yhden opiskelijan mukaan etäopiskelussa joutuu tiedostamaan myös omat voimavarat, jottei työnkuorma ei kasva liian suureksi. Tätä hän kuvaa seuraavanlaisesti:

Olen joutunut tiedostamaan omat voimavarani ja rajoitteeni, jottei työn kuorma kasva kerralla liian suureksi. Etäopiskelu on myös opettanut minulle, kuinka tärkeää on osata säilyttää työrauha, pitää taukoja ja huolehtia jaksamisesta, jotka ovat osa itsensä johtamista myös. Vaikka itsensä johtaminen on välillä ollut haastavaa, koen kehittyneeni siinä etäopiskelun myötä." (O28)

6 Pohdinta

6.1 Yhteenveto tuloksista

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millä tavalla yliopisto-opiskelijat kokevat omat itsensä johtamisen taidot etäopiskelussa. Tutkimuksen viisi pääteemaa, vastuunotto, itsensä motivoiminen, jaksamisesta huolehtiminen, uskomukset itsestä etäopiskelijana sekä itsensä johtamisen taitojen kehittyminen avasivat kokonaiskuvan siitä, millaisena opiskelijat rakentavat omaa opiskelukykyään etäopiskeluympäristössä.

Ensimmäisessä teemassa tarkasteltiin vastuunottoa. Suurimmalle osalle opiskelijoista vastuunotto näyttäytyy luonnollisena ja jopa miellyttävänä osana opintoja. Se kuuluu olennaiseksi osaksi yliopisto-opiskelua ja opiskelutaitoja. Tässä mielessä vastuunotto ei näyttäydy ulkoapäin asetettuna vaatimuksena, vaan se nähdään sisäisesti motivoituneena toimintana. Opiskelijat kertovat opiskelevansa ensisijaisesti itseään varten, eivätkä niinkään ulkopuolisten odotusten täyttämiseksi. Tämä osoittaa itsensä johtamisen taitojen hyödyntämisen, jossa kyse on yksilön kyvystä ohjata omaa toimintaa kohti asetettuja tavoitteita (Neck & Houghton 2006, 271–272). Vastuunotto on myös sisäisesti motivoivaa, jolloin etäopiskelussa hyödynnetään luonnollisten palkkioiden strategiaa. Siinä tehtävät ovat joko itsessään jo palkitsevia tai niitä muutetaan miellekäiksi (Manz 1986).

Toisaalta melkein puolet opiskelijoista koki myös vastuunoton haastavaksi, erityisesti silloin, kun ulkoista tukea ei ollut saatavilla. Tämä näkyy erityisesti palautteen vähäisyydessä ja opiskelijan roolissa ottaa vastuuta kaikista opiskelun osa-alueista. Vastuunotto tuottaa haasteita myös siinä mielessä, että opiskelua saatettiin pitkittää tai opiskelu toi muuten epävarmuutta omasta osaamisesta. Opiskelijan toimijuus ei siis ole pelkästään omista taidoista riippuvainen, vaan vahvasti sidoksissa myös siihen, miten oppimisympäristö tukee toimintaa. Tämä on näkynyt myös erityisesti aikaisemmissa tutkimuksissa etäopiskelun haasteena (Wiitawaara & Widar 2025; Steyn ym. 2024). Palautteen antaminen nähdään puolestaan itsensä johtamisessa tärkeänä varsinkin opiskelun näkökulmasta.

Wang ym. (2025) tutkimuksen mukaan opettajan antaman palautteen avulla opiskelijat tunnistavat oppimisympäristöstään palkitsevia tekijöitä ja omaksuvat rakentavampia ajattelumalleja, jotka edistävät oppimista.

Toinen teema käsitteli itsensä motivoitumisen keinoja etäopiskelussa. Opiskelijat hyödynsivät monipuolisesti sekä ulkoisia että sisäisiä motivaatiotekijöitä. Ulkoiset pakotteet, kuten deadlinet ja valmistumistavoite, ohjasivat opiskelun rytmiä. Samalla sisäinen motivaatio, kiinnostus oppimiseen ja opintojen merkityksellisyyden kokemus nousivat esiin tärkeinä motivaattoreina opiskeluun. Monet opiskelijat kehittivät myös omia konkreettisia keinoja ylläpitääkseen motivaatiota, kuten mieluisan opiskeluympäristön tai opiskelun jälkeisiä pieniä palkintoja. Tämä tukee itsensä johtamisen taitoja, joissa motivaation ei tarvitse olla vain sisäsyntyinen tila, vaan siihen voidaan vaikuttaa aktiivisesti omalla toiminnalla, kuten itsensä palkitsemisella tai ympäristön säätelyllä (D'Intino ym 2007).

Kolmas keskeinen teema liittyi opiskelijoiden jaksamisen tukemiseen etäopiskelussa. Tuloksista kävi ilmi, että opiskelijat pyrkivät tietoisesti huolehtimaan tauotuksesta, levosta ja vapaa-ajasta. Useat opiskelijat korostivat selkeän päivärytmin merkitystä ja ajanhallinnan roolia jaksamisen tukena. Lisäksi liikunta, uni, ravinto ja sosiaaliset suhteet näyttäytyivät keskeisinä hyvinvoinnin lähteinä. Nämä kuuluvat osaksi itsensä johtamisen kognitiivisia säätelykeinoja, jossa hyvinvoinnista pyritään huolehtimaan (Manz ym. 2016). Etäopiskelussa opiskelijan kyky säädellä arkeaan vaikuttaa myös suoraan siihen, kuinka hyvin hän jaksaa ja kykenee omaksumaan tietoa. Opiskelijat tunnistavat omat voimavaransa etäopiskelussa, joka on Sydänmaanlakan (2022) mukaan myös tärkeä taito itsensä johtamisessa.

Neljäs teema tarkasteli opiskelijoiden uskomuksia itsestä etäopiskelijoina. Suurin osa vastaajista kuvasi itseään ahkeriksi, tehokkaiksi ja oma-aloitteisiksi opiskelijoiksi, joilla on kykyä suunnitella ja toteuttaa opintojaan itsenäisesti. Boss & Sims (2008) mukaan tämänkaltaisen positiivinen sisäinen puhe edistää henkistä palautumista, sekä se kuuluu osaksi omien ajatusten johtamista. Ajattelumallit tukevat itseluottamusta ja tehtävistä suoriutumista. Toisaalta osa opiskelijoista tunnisti itsessään myös epävarmuutta ja ristiriitaisia tunteita. Tämä johtui riittämättömyyden kokemuksista tai vaikeuksista keskittyä kotona. Ristiriitaiset minäkuvat kertovat siitä, että opiskelijan toimijuus rakentuu vuorovaikutuksessa sekä yksilön omien uskomusten että ympäristön tarjoamien

mahdollisuuksien ja rajoitteiden varassa. Itsensä johtamisessa negatiivinen sisäinen puhe ja kielteiset mielikuvat voivat vaikuttaa myös haitallisesti oppimiseen ja toimintakykyyn. (Neck & Manz, 1992).

Lopuksi viimeinen teema käsitteli itsensä johtamisen taitojen kehittymistä etäopiskelussa. Suurin osa opiskelijoista koki kehittyneensä itsensä johtamisen taidoissa haasteista huolimatta. Erityisesti itseohjautuvuuden, ajanhallinnan ja työskentelyn suunnittelun katsottiin kehittyneen etäopiskelussa. Oppimisympäristönä etäopiskelu haastaa opiskelijat ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja pakottaa kehittämään uusia ja toimivampia työskentelytapoja. Tämä kertoo siitä, että etäopiskelu voi parhaimmillaan toimia paitsi tiedollisen oppimisen, mutta myös itsesäätelytaitojen harjoittamisen välineenä. Opiskelijat oppivat tunnistamaan omia rajojaan ja tarpeitaan, säätelemään energiaansa ja rakentamaan opiskeluarjestaan omannäköistä.

Kokonaisuudessaan tutkimuksen tulokset osoittavat sen, että etäopiskelu vaatii opiskelijalta itsensä johtamisen taitoja. Samalla etäopiskelu voi myös kehittää näitä taitoja monin eri tavoin. Tämä tutkimus ilmentää hyvin tapaustutkimusta, koska opiskelijoiden kokemuksia tarkastellaan heidän luonnollisessa ympäristössään, jossa tehdään näkyväksi yksilöllisiä merkityksenantoja. Tutkimuksen tulokset ja opiskelijoiden kokemukset tukevat ajatusta siitä, että etäopiskelu ei ole vain tiedon omaksumista, vaan aktiivista, refleктоivaa ja usein myös kuormittavaa toimintaa, jossa toimijuus rakentuu yksilöllisesti.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että yliopistojen tulisi panostaa opiskelijoiden itsesäätelytaitojen tukemiseen jo opintojen alkuvaiheessa. Lisäksi olisi tärkeää tarjota säännöllistä palautetta, selkeitä rakenteita ja riittävää ohjausta, jotta vastuun kantaminen ei jäisi yksin opiskelijan harteille. Etäopiskelu ei yksinään kehitä itsensä johtamisen taitoja, ellei oppimisympäristö mahdollista tuen saamista ja yhteisöllisyyden kokemusta. Aikaisempien tutkimusten valossa nämä ovat olleet myös niitä haasteita mitä etäopiskeluun on liitetty sen historian aikana. Tissarin (2004) tutkimuksen havainnot ovat esimerkiksi edelleen ajankohtaisia, sillä etäopetuksen haasteeksi katsottiin tuen määrä ja laatu, sekä palautteen saaminen kurssin aikana. Palautteen antaminen nähtiin riittämättömänä, mikä heikensi opiskelijoiden kokemusta seminaarityöprosessista. Tästä syystä tulevaisuuden yliopisto-opetuksessa olisikin hyvä tunnistaa itsensä johtamisen taidot osaksi

laajempaa hyvinvointia tukevaa pedagogiikkaa, jotta nämä samat haasteet eivät ilmene vuosikymmenistä toisiin.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tapaustutkimuksen vahvuutena on tuottaa kontekstuaalista ja ilmiölähtöistä tietoa tapauksista (Kallio & Palomäki 2020, luku 5). Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijoiden kokemuksia oli mahdollista tarkastella heidän omassa luonnollisessa ympäristössään, jossa on myös yksilöllisiä merkityksenantoja. Pystyin tutkimuksellani muodostamaan jäsenllyn kuvan siitä, millaisia valmiuksia, keinoja ja haasteita opiskelijat liittävät itsensä johtamiseen etäopiskelutilanteessa, mikä vastaa myös tutkimukseni tavoitteeseen. Teoriaa kehittävästä näkökulmasta, tapaustutkimus tuotti myös käytäntöön kiinnittyvää tietoa, jolla voi olla soveltamisarvoa opetuksen kehittämisessä ja opiskelijoiden ohjauksessa.

Tapaustutkimuksella oli kuitenkin myös rajoitteita. Pienen otoskoon vuoksi tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää laajasti yliopisto-opiskelijoihin. Lisäksi tapaustutkimukselle tyypillistä triangulaatiota ei tässä tutkimuksessa hyödynnetty kattavasti, sillä aineisto kerättiin pelkästään laadullisen kyselylomakkeen avulla. Triangulaatiossa kyse on siitä, että tutkimuksen tulokset eivät perustu vain yhteen näkökulmaan tai menetelmään. Yhdistettäessä useita tutkimustapoja, voidaan saada luotettavampia ja tasapainoisempia tuloksia. (Eriksson & Koistinen 2005, 46.)

Kyselylomakkeen avointen kysymysten analysointia voidaan pitää työläänä ilman valmiita vastausvaihtoehtoja (Valli 2018, Aineistonkeruu kyselylomakkeella). Tämän huomasin myös omassa tutkimuksessani, analysoidessani 28 eri vastaajan kirjoittamaa tekstiä. Osa kyselyn vastauksista saattoi olla lyhyitä, kun taas toiset olivat yksityiskohtaisia ja pohdiskelevia. Kyselyn luonteeseen kuului se, että tutkijana en voinut esittää tarkentavia kysymyksiä, mitä olisin voinut tehdä esimerkiksi haastattelussa. Kyselyn suunnittelussa olin kuitenkin pyrkinyt siihen, että avokysymykset olisivat selkeitä ja mahdollistaisivat sen, että opiskelijat saisivat pohdiskella ja sanallistaa omia kokemuksiaan itsensä johtamisesta vapaamuotoisesti. Aineisto sisälsikin lopulta monipuolisia näkökulmia ja

koen, että tutkimuksessa onnistuttiin tuottamaan uutta ja merkityksellistä tietoa etäopiskelun ja itsensä johtamisen kokemuksista yliopistossa.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että yliopisto-opiskelijoiden itsensä johtamisen taidot ovat keskeisessä roolissa etäopiskelussa. Tulokset osoittivat, että opiskelijat kokevat sekä vahvuuksia että haasteita itsesäätelyssään, jossa heidän kokemuksensa rakentuvat yksilöllisten tekijöiden ja opiskeluympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Vaikka tutkimus vastasi asetettuun tutkimusongelmaan ja tarjosi arvokasta tietoa opiskelijoiden kokemuksista, se avasi myös näkökulmia, joita olisi tärkeää syventää jatkotutkimuksella.

Yksi merkittävä jatkotutkimuksen aihe olisi tarkastella opettajien ohjauksen ja palautteen merkitystä opiskelijoiden itsensä johtamisen kokemuksille. Tässä tutkimuksessa nousi esiin se, että etäopiskelu koettiin vaativaksi erityisesti silloin, kun ulkoinen tuki oli vähäistä tai puuttui kokonaan. Tämä viittaa siihen, että itsensä johtamisen taitojen kehittyminen ei tapahdu itsestään oppilaiden osalta, vaan se on yhteydessä oppimisympäristön tarjoamiin rakenteisiin. Tästä syystä voisi olla tärkeää selvittää, millaisella pedagogisella ohjauksella opiskelijoiden itsensä johtamisen taitoja voidaan tukea etenkin etäoppimisympäristöissä.

Toinen relevantti jatkotutkimusaihe liittyy opiskelijoiden erilaisiin itsesäätelytaitoihin. Tutkimuksessa havaittiin, että osa opiskelijoista koki olevansa hyvinkin oma-aloitteisia ja itseohjautuvia, kun taas toisilla oli vaikeuksia motivoitua ja hallita omaa oppimistaan. Tähän voi olla syynä esimerkiksi opiskelijan ikä tai kokemus etätöistä. Näiden erojen ymmärtäminen voisi olla olennaista, jotta opiskelijoille voidaan tarjota tukea heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti.

Lisäksi jatkotutkimuksissa voitaisiin toteuttaa pitkittäistarkastelu, jossa seurataan opiskelijoiden itsensä johtamisen taitojen kehittymistä pidemmällä aikavälillä. Etäopiskelun vaikutukset eivät välttämättä näy heti, vaan itsesäätelytaitojen kehitys voi olla asteittaista. Pitkittäistutkimus mahdollistaisi sen arvioimisen, miten itsensä johtamisen taidot

muuttuvat esimerkiksi opintojen eri vaiheissa tai siirryttäessä takaisin lähiopetukseen tai hybridiopetukseen.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tulevat tutkimukset voisivat laajentaa ymmärrystä opiskelijoiden itsensä johtamisesta tarkastelemalla sen yhteyttä pedagogisiin, sosiaalisiin tai sen psykologisiin ulottuvuuksiin. Näin voidaan kehittää entistä kokonaisvaltaisempia ja opiskelijalähtöisempiä tapoja tukea yliopisto-opiskelijoiden toimijuutta ja opiskelukykyä etäoppimisympäristöissä.

Lähteet

Bandura, A. 1977. Social learning theory. Lontoo: Prentice-Hall.

Boss, A.D. & Sims, H.P. 2008. Everyone fails! Using emotion regulation and self-leadership for recovery. *Journal of Managerial Psychology*, 23 (2), 135–150. <https://doi.org/10.1108/02683940810850781> (Luettu 14.3.2025).

Carmeli, A., Meitar, R & Weisberg, J. 2006. Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower*, 27 (1), 75-90. <https://doi.org/10.1108/01437720610652853> (Luettu 3.3.2025).

Cho, Y. H. & Cho, K. 2011. Peer Reviewers Learn from Giving Comments. *Instructional Science*, 39, 692–643. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1> (Luettu 5.4.2025).

Cogburn, D.L. 2005. Diversity matters, even at a distance: Evaluating the impact of computer-mediated communication on civil society participation in the World Summit on the Information Society. *Information Technologies and International Development*, 1(3- 4), 15-40. DOI: [10.1162/1544752043557404](https://doi.org/10.1162/1544752043557404) (Luettu 15.4.2025).

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1987. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024> (Luettu 13.3.2025).

D'Intino, R. S., Goldsby, M. G., Houghton, J. D., & Neck, C. P. 2007. Self-Leadership: A Process for Entrepreneurial Success. *Journal of leadership & organizational studies*, 13(4), 105-120. <https://doi.org/10.1177/1071791907013004010> (Luettu 15.4.2025).

Duranton, H. & Mason, A. 2012. The loneliness of the long-distance learner: Social networking and student support. A case study of the distance-learning MA in translation at Bristol University. *Open Learning: The Journal of Open Distance and e-Learning*, 27(1), 81–87. <https://doi.org/10.1080/02680513.2012.640790> (Luettu 15.4.2025).

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus.

Gillham, B. 2000. Case study research methods. Continuum.

Gottelier, L. 2014. Matkalla kohti lukijaa. Palautteen merkitys kirjoitusprosessille. Teoksessa E. Karjula (toim.) Kirjoittamisen taide ja taito. Jyväskylä: Atena, 125–141.

Hätönen, H., Koro, J., Mäkinen, A., & Vaherva, T. 1991. Etäopetuksesta monimuoto-opetukseen. *Aikuiskasvatus*, 11(3), 183. <https://doi.org/10.33336/aik.96756> (Luettu 15.3.2025).

Hiltz, S. R. 1995. *The virtual classroom: Learning without limits via computer networks*. Norwood: Ablex.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. 2020. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*. <http://hdl.handle.net/10919/104648> (Luettu 3.3.2025).

Holmberg, B. 1986. *Growth and Structure of Distance Education*. London: Croom-Helm.

Hrastinski, S. 2008. Asynchronous & Synchronous E-learning. *Educause Quarterly*. 4, 51–55.

Jamaluddin, F., Abdul Razak, A. Z., & Abdul Rahim, S. S. 2025. The role of self-leadership behavior-focused strategies in enhancing academic performance of students at higher education. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 13(2), 28–49. <https://ejournal.um.edu.my/index.php/MOJEM/article/view/60688> (Luettu 15.3.2025).

Kallio, T.J. & Palomäki, J. 2020. Teoria, empiria ja käytäntö. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Kananen, J. 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karvi. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. 2020. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset yhdenvertaisuuteen: haasteina etäopiskelun vaatimat taidot sekä oppimisen tuki ja ohjaus. Karvi tiedote 18.6.2020. <https://www.karvi.fi/fi/ajankohtaista/uutiset/poikkeuksellisten-opetusjarjestelyjen-vaikutukset-yhdenvertaisuuteen-haasteina-etapiskelun-vaatimat-taidot-seka-oppimisen-tuki-ja-ohjaus> Luettu (15.3.2025).

Karvi. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. 2021. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa

III: Kansallisen arvioinnin yhteenveto ja suositukset. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0821.pdf (Luettu 15.3.2025).

Kasurinen, R. 2025. Oona Tammisto, 25, opiskelee etänä, ja hänenlaisiaan on paljon – ”Rahani eivät riittäisi kokoaikaisena opiskelijana”. Yle 6.6.2025. <https://yle.fi/a/74-20164037> (Luettu 3.3.2025).

Keski-Heikkilä, A. 2025. Keskustan Kaikkonen ehdottaa etäopetusta syrjäseuduille. Helsingin Sanomat 2.3.2025. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000011069305.html> (Luettu 3.3.2025).

Kohnke, L., Zou, D., & Zhang, R. 2021. Pre-service teachers’ perceptions of emotions and Self-Regulatory Learning in Emergency Remote Learning. *Sustainability*, 13(13). <https://doi.org/10.3390/su13137111> (Luettu 5.4.2025).

Komarraju, M. & Nadler, D. 2013. Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25: 67–72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005> (Luettu 3.3.2025).

Korhonen, V. 2004. Aikuisopiskelijana verkossa-orientaatiot oppimiseen ja asiantuntijuuden rakentaminen verkko-opiskelussa. Teoksessa Korhonen, V., Pantzar, E., Tuononen, K., Poikela, S., Lakkala, M., Lindberg, M., . . . Lipponen, L. *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka* (2. p.). Tampere University Press: Taju.

Korhonen, V. 2009. Tapauksena tapaustutkimus. *Aikuiskasvatus*, 29(1),66–67. <https://doi.org/10.33336/aik.94173> (Luettu 20.7.2025).

Kotilainen, M. 2015. Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa: Design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.–6. luokilla. Lapin yliopisto.

Lappalainen, M. 2017. Linjakkaasti laatuun – arviointi ja palaute oppimisen tukena. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino, 196–224.

Lee, M. & Jung, M. 2022. The Mediating Effect of Empathy between Mindfulness and Self-Leadership in Female University Students: A Cross-Sectional Study. *International*

journal of environmental research and public health, 19(23), 15623. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315623> (Luettu 14.3.2025).

Lehtinen, E. & Nummenmaa, M. 2012. Etäopetuksen lumo: kansainvälinen kirjallisuuskatsaus. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Saatavilla: https://etaopetus.files.wordpress.com/2012/03/etaopetuksen_lumo.pdf. (Luettu 16.5.2025).

Lerkkanen, M.K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus.

Malkki, V., Laurila, K. S., & Laurila, K. S. 1945. Suomalainen kirjeopisto: Kansanvalistusseuran kirjeopisto 1920–1945. Kansanvalistusseuran kirjeopisto.

Manz, C.C. 1986. Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence. *Academy of Management Review*, 11 (3), 585-600. <https://doi.org/10.2307/258312> (Luettu 3.3.2025).

Manz, C. C., & Sims, H. P., Jr. 1986. Leading self-managed groups: A conceptual analysis of a paradox. *Economic and Industrial Democracy*, 7, 141-165. <https://doi.org/10.1177/0143831X86720> (Luettu 15.4.2025).

Manz, C. C. & Neck, C. P. 2004. *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence* (Third edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Manz, C.C. 2015. Taking the self-leadership high road: Smooth surface or potholes ahead? *The Academy of Management Perspectives*, 29 (1), 132-151. <https://doi.org/10.5465/amp.2013.0060> (Luettu 23.3.2025).

Manz, C. C., Houghton, J. D., Neck, C. P., Fugate, M., & Pearce, C. 2016. Whistle while you work: Toward a model of emotional self-leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 23(4), 374–386. <https://doi.org/10.1177/1548051816655993> (Luettu

Maor, D. 2003. The teacher's role in developing interaction and reflection in an online learning community. *Educational Media International*, 40(1–2), 127-138. DOI: [10.1080/0952398032000092170](https://doi.org/10.1080/0952398032000092170) (Luettu 4.4.2025).

Matikainen, J. 2009. Maisteriohjelma verkossa-verkkoviestinnän muuntokoulutus Wermu. Teoksessa Joutsenvirta, T., Kukkonen, A., Levonen, J., Matikainen, J.,

Pietikäinen, J., Lindfors, E., . . . Kaunisto-Laine, S. Sulautuva opetus: Uusi tapa opiskella ja opettaa. Palmenia Helsinki University Press.

Maykrantz, S. A. & Houghton, J. D. 2020. Self-leadership and stress among college students: Examining the moderating role of coping skills. *Journal of American college health*, 68(1), 89-96. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1515759> (Luettu 4.3.2025).

Moore, G.M. & Thompson, M.M. 1990. The effects of distance learning: A summary of literature. Research Monograph No. 2., American Centre for the Study of Distance Education. The Pennsylvania State University

Neck, C.P. & Manz, C.C. 1992. Thought self-leadership: The influence of self-talk and mental imagery on performance. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 681–699.

Neck, C.P. & Houghton, J.D. 2006. Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (4), 270-295. <https://doi.org/10.1108/02683940610663097> (Luettu 5.5.2025).

Niinivaara, J. 2019. Itsensä johtaminen strategiana ja kokemuksena. Teoksessa V. Pietiläinen, & A. Syväjärvi (toim.). *Johtamisen psykologia*. 39–73. PS-kustannus.

Nivala, E. & Ryyänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Teoksessa *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013*, 14, 9–41. (pdf-versio). <file:///C:/Users/omistaja/Downloads/122317-Artikkelin%20teksti-251182-1-10-20221016.pdf> (Luettu 4.4.2025).

Op den Kamp, M. O., Arnold, B., Bakker, K., & Demerouti, E. 2018. Proactive vitality management in the work context: Development and validation of a new instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(4), 493–505. DOI: [10.1080/1359432X.2018.1483915](https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1483915) (Luettu 6.5.2025).

Opetushallitus. 2021. Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Raportit ja selvitykset 2021:4 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31605670%20OPH%20Et%C3%A4opetuksen%20tilannekuva%20koronapandemiassa%20vuonna%202020%20verkkojulkaisu_21_03_30_0.pdf (Luettu 18.4.2025).

Pantzar, E. 2004. Oppimisympäristö verkkona-verkko oppimisympäristönä. Teoksessa Korhonen, V., Pantzar, E., Tuononen, K., Poikela, S., Lakkala, M., Lindberg, M., . . . Lipponen, L. Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere University Press: Taju.

Phillips, G. M., G. M. Santoro, & S. A. Kuehn. 1988. The use of computer-mediated communication in training students in group problem-solving and decision-making techniques. *The American Journal of Distance Education* 2(1), 38-51.

Phillips, J.I., Kern, D., Tewari, J., Jones, K. E., Beemraj, E.P & Ettigi, C.A. 2017. Self-leadership change project: The continuation of an ongoing experiential program. *Education + Training*, 59 (3), 323–334. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2016-0122> (Luettu 15.5.2025).

Piekkari, R. & Welch, C. 2020. Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun moninaiset mahdollisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. (ePub-versio). Gaudeamus.

Polit D.F. & Beck C.T. 2017. *Nursing Research -Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice*. Wolter Kluwer Health, Lippincot Williams & Wilkins, Philadelphia.

Puusa, A & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki. (ePub-versio). Gaudeamaus.

Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. 145-156. Gaudeamus.

Rautiainen, A. M., Tapola-Tuohikumpu, S., Eskola, P., & Saurén, K. 2021. Opettaja verkko-opetuksen pedagogisena käsikirjoittajana: Ohjausta ja vuorovaikutusta avoimen yliopiston virtuaalisella kampuksella. *Aikuiskasvatus*, 41(4), 347–354. <https://doi.org/10.33336/aik.112756> (Luettu 20.4.2025).

Ross, S. 2014. A conceptual model for understanding the process of self-leadership development and action-steps to promote personal leadership development. *The Journal of management development*, 33(4), 299–323. <https://doi.org/10.1108/JMD-11-2012-0147> (Luettu 3.4.2025).

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> (Luettu 14.5.2025).
- Salmela-Aro, K. 2018. *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Saurén, K., Karjalainen, M., Rautiainen, A. M., Eskola, P. & Tapola-Tuohikumpu, S. 2020. Käytäntö kohtaa teorian. Avoimen yliopiston virtuaalikampus. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä. (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 57–62.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. 2002. The development of academic self-efficacy. Teoksessa: Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*, 15–31. San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6> (Luettu 15.3.2025)
- Stake, RE. 1995. *The art of case study research: Perspectives on practice*. Sage. Thousand Oaks, CA.
- Stewart, G.L., Courtright, S.H. & Manz, C.C. 2011. Self-leadership: A multilevel review. *Journal of Management*, 37, 185-222.
- Steyn, A. A., van Slyke, C., Dick, G., Twinomurizi, H., & Amusa, L. B. 2024. Student intentions to continue with distance learning post-COVID: An empirical analysis. *PloS one*, 19(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293065> (Luettu 11.3.2025).
- Sulonen, E. (2023). *Kasvatustieteiden opiskelijoiden kokemuksia etäopiskelusta osallisuuden näkökulmasta*. Lapin yliopisto.
- Sydänmaanlakka, P. 2022. *Johtajan kokonaisvaltaisuus - Haasteena jatkuva uudistuminen*. Helsinki. (ePub-versio). Kauppakamari.
- Tissari, V., Vaattovaara, V., Vahtivuori-Hänninen, S., Tella, S., Rajala, R., & Ruokamo, H. 2004. Verkko-opetuksen haasteita: Pedagogisia malleja didaktisessa verkkoympäristössä (Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 8). Lapin yliopisto. Saatavilla: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62201> (Luettu 4.8.2025).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos). Helsinki. (ePub-versio). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 6.3.2025).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki.

Unsworth, K. L. & Mason, C. M. 2012. Help yourself: The mechanisms through which a self-leadership intervention influences strain. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17, 235–246. DOI: [10.1037/a0026857](https://doi.org/10.1037/a0026857) (Luettu 4.4.2025).

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Uzman, E. & Maya, I. 2019. Self-Leadership Strategies as the Predictor of SelfEsteem and Life Satisfaction in University Students. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 78–90. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019>. (Luettu 2.3.2025).

Valkonen, L., Tyrväinen, H. & Uotinen, S. 2020. Luottamuksen rakentuminen verkkopiskelussa. *Kasvatus*, 51 (1), 21–37. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/68539> (Luettu 1.8.2025).

Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. (ePub-versio). PS-kustannus.

Valli, R., & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos, 117–128. (ePub-versio). PS-kustannus.

Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsingin yliopisto (2019, pdf-versio). <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/bc1c2c8a-0eb8-4881-ba8f-510ce386b810/content> (Luettu 11.3.2025).

Viitala, T. & Isonikkilä, K. 1997. Yliopisto-opetusta maakuntaan: monimuoto-opetusko-
keilu Oulun avoimessa yliopistossa. *Aikuiskasvatus*, 17(2),106–114.
<https://doi.org/10.33336/aik.92438> (Luettu 3.3.2025).

Wang, D., Liu, Z., Wang, Y., & Zhang, J. 2025. Antecedents of university students' self-
leadership: The roles of teacher developmental feedback and student proactive vitality
management. *British journal of educational psychology*.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12743> (Luettu 11.3.2025).

Witavaara, B., & Widar, L. 2025. Challenges and opportunities related to online studies
in higher education. *Education and information technologies*.
<https://doi.org/10.1007/s10639-025-13406-x> (Luettu 2.3.2025)

Williams, M. L., Paprock, K., & Covington, B. G. 1998. *Distance Learning: The Essential
Guide*. SAGE Publications.

Wu, R., & Yu, Z. 2022. Exploring the effects of achievement emotions on online learning
outcomes: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13. [https://www.fron-
tiersin.org/articles/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.977931](https://www.frontiersin.org/articles/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.977931) (Luettu 4.4.2025)

Liite 1

Saatekirje

Hei kasvatustieteen opiskelija!

Olen Emma Sulonen, aikuiskasvatustieteen opiskelija Lapin yliopistosta. Teen tällä hetkellä pro-gradu tutkielmaa itsensä johtamisen taidoista etäopiskelusta, johon etsin nyt vastaajia. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, **millaisia itsensä johtamisen taitoja yliopisto-opiskelijat hyödyntävät etäopiskellessaan**. Tutkimus on suunnattu kaikille kasvatustieteen opiskelijoille, joilla on kokemusta **etäopiskelusta**.

Tutkimus toteutetaan sähköisenä **kyselytutkimuksena**, Google Forms:n kautta. Vastauksien antamiseen menee noin 10–15 minuuttia, sekä kyselylomake on täysin anonyymi. Tutkimukseen osallistujien henkilöllisyys ei siis tule missään vaiheessa tutkimusta ilmi.

Kysely sulkeutuu **6.5.2025**. Tämän jälkeen tutkimukseen ei voi enää osallistua.

Olethan rohkeasti yhteydessä, jos tulee jotain kysyttävää ja kiitos jo etukäteen kaikille osallistujille!

Emma Sulonen

esulonenatulapland.fi

Ystävällisin terveisin: Emma Sulonen

Liite 2

Kyselypohja

Itsensä johtamisen taidot etäopiskelussa

Tutkimus itsensä johtamisen taidoista etäopiskelussa. Vastaathan tutkimuksen kaikkiin kysymyksiin.

Ikä? *

18–20 V

21–25 V

26–30 V

Yli 30 V

En halua vastata

Millaisena koet vastuun ottamisen omasta oppimisestasi etäopiskelussa? *

Millä tavalla motivoit itseäsi etäopiskelemaan? *

Miten pyrit ylläpitämään jaksamistasi etäopiskelussa? *

Millaisia uskomuksia sinulla on itsestäsi etäopiskelijana? *

Millä tavalla etäopiskelu on vaikuttanut tapaasi johtaa itseäsi? *