

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Perämäki, Riikka; Kuosmanen, Anni; Tuhkala, Ari

Title: Perheellisten ja lapsettomien yliopisto-opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen keskellä koronaviruspandemiaa

Year: 2023

Version: Published version

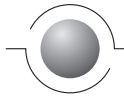
Copyright: © 2023 Suomen kasvatustieteellinen seura

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Perämäki, R., Kuosmanen, A., & Tuhkala, A. (2023). Perheellisten ja lapsettomien yliopisto-opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen keskellä koronaviruspandemiaa. *Kasvatus*, 54, 40-55.
<https://doi.org/10.33348/kvt.130127>



RIIKKA PERÄMÄKI – ANNI KUOSMANEN – ARI TUHKALA

Perheellisten ja lapsettomien yliopisto-opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen keskellä koronaviruspandemiaa

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

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

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

Johdanto

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

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

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

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

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

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

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

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

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

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

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

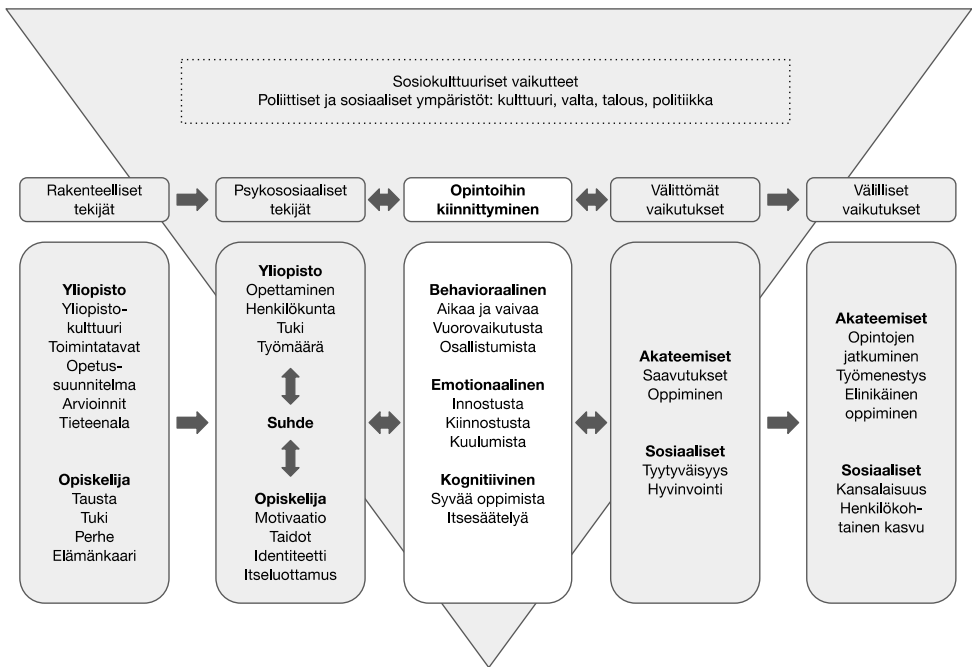
3. Vaikuttaako koronapandemian aikainen opintoihin kiinnittyminen opiskelijan aikomukseen keskeyttää opinnot?

Korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Menetelmät

Aineisto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TAULUKKO 2. USEI-mittarin väittämät suomennettuna

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

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

Konfirmatorinen faktorianalyysi

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

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

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

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

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

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

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

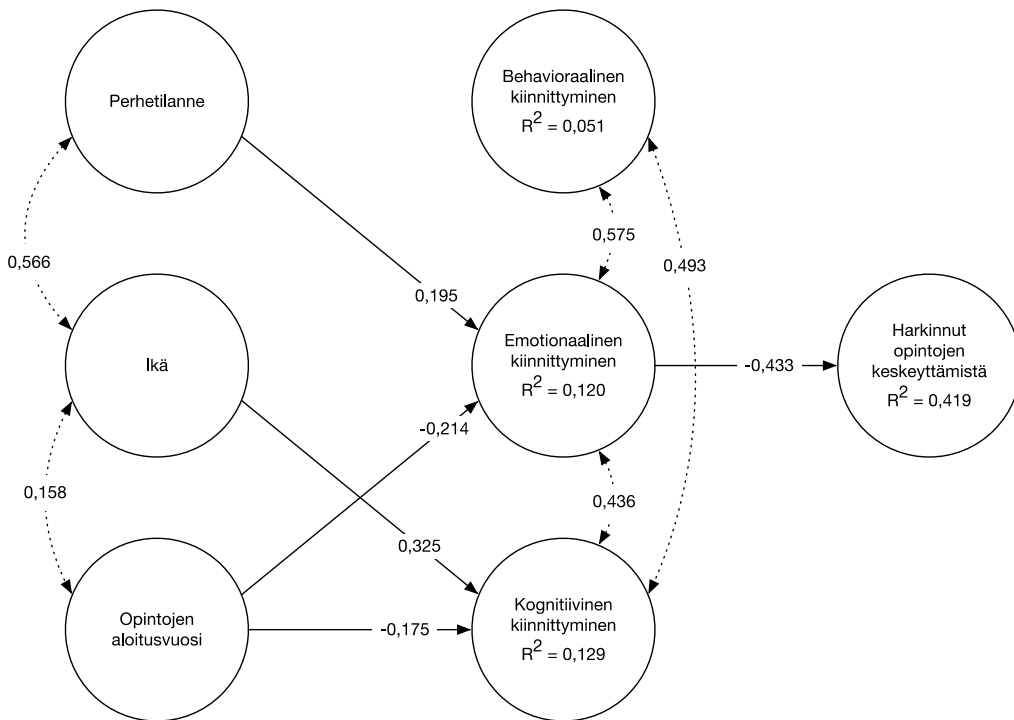
Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi lisäsimme malliin selitettäväksi muuttujaksi vastaajan aikomuksen keskeyttää opin-

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

Tulokset

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Perhetilanteen positiivinen yhteys opintoihin kiinnittymisen emotionaaliseen ulottuvuuteen

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

Perheellisten opiskelijoiden emotionaalisen

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

Opintojen aloitusvuoden ja opiskelijan iän vaikutus opintoihin kiinnittymiseen

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

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

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

Testasimme mallia myös muuttujilla opiske-

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

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

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

Vahvempi emotionaalinen opintoihin kiinnittyminen vähentämässä aikomuksia keskeyttää opinnot koronapandemian aikana

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

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

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

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

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

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

Pohdinta

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lähteet

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

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

- 2018: 17. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-563-1>
- Saari, J., Koskinen, H., Attila, H. & Sarén, N. 2020. Eurostudent VII – opiskelijatutkimus 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:25. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-907-3>
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y. & Zhang, Z. 2022. Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology* 53 (3), 593–619. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. 2009. School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment: official organ of the European Association of Psychological Assessment* 25 (1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2020. School engagement and school burnout profiles during high school – the role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology* 17 (6), 943–964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I. & Hietajärvi, L. 2022. Study burnout and engagement during COVID-19 among university students: The role of demands, resources, and psychological needs. *Journal of Happiness Studies* 23, 2685–2702. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>
- Sarasjärvi, K. & Vuolanto, P. 2021. Suomen korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi covid-19 epidemian ensimmäisen tartunta-allon aikana. COVID-19 international student’s well-being study (C19 ISWS) -tutkimuksen raportti, Tampereen yliopisto. <https://zenodo.org/record/4620752> (Luettu 27.10.2022.)
- Schaufeli W. B., Martínez I. M., Pinto A. M., Salanova M. & Bakker A. B. 2002. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33 (5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- She, L., Ma, L., Jan, A., Sharif Nia, H. & Rahmatpour, P. 2021. Online learning satisfaction during COVID-19 pandemic among Chinese university students: The serial mediation model. *Frontiers in Psychology* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.743936>
- Siekkinen, T. & Rautopuro, J. 2012. Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat korkeakouluopiskelijat. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 15–38.
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C. & Lombardi, D. 2015. The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist* 50 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Sinval, J., Casanova, J. R., Marôco, J. & Almeida, L. S. 2021. University student engagement inventory (USEI): Psychometric properties. *Current Psychology* 40, 1608–1620. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0082-6>
- THL. 2021. Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus KOTT. KOTT 2021 -tutkimuksen tuloksia. Opiskeluun viime kuukauden aikana kokeneiden osuus. Terveystieteen ja hyvinvoinnin laitos. https://www.terveytemme.fi/kott/html/ko_studies_enthusiasm.html. (Luettu 27.10.2022.)
- Tilastokeskus. 2022. Koulutuksen keskeyttäminen 2020. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus. https://tilastokeskus.fi/til/kkesk/2020/kkesk_2020_2022-03-17_fi.pdf. (Luettu: 27.10.2022.)
- Voelkl, K. E. 2012. School identification. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer, 193–218.
- Zucoloto, M. L., de Oliveira, V., Maroco, J. & Campos, J. A. D. B. 2016. School engagement and burnout in a sample of Brazilian students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 8 (5), 659–666. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.06.012>

Saapunut toimitukseen: 15.4.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 2.11.2022