

**KORKEAKOULUOPETTAJIEN OHJAAJA-
OPISKELIJASUHTEET JA
VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN: KONTEKSTINA
REAALIAIKAINEN VERKKO-OPETUS**

Lauha Puoliväli
Maisterintutkielma
Viestintä
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Lauha Puoliväli	
Työn nimi Korkeakouluopettajien ohjaaja-opiskelijasuhteet ja vuorovaikutusosaaminen: kontekstina reaaliaikainen verkko-opetus	
Oppiaine Viestintä	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2022	Sivumäärä 73
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämän tutkielman ensimmäisenä tavoitteena oli tarkastella korkeakouluopettajien käsityksiä ja kokemuksia teknologiavälitteisistä ohjaaja-opiskelijasuhteista, ja toisena tavoitteena kuvata korkeakouluopettajien käsityksiä ja kokemuksia korkeakouluopettajan työn edellyttämästä teknologiavälitteisestä vuorovaikutusosaamisesta. Teknologiavälitteisyydellä viitataan tutkielman kontekstina toimivaan reaaliaikaiseen verkko-opetukseen. Reaaliaikaiseksi katsottiin opetus, joka järjestettiin sen kaltaisilla verkkoalustoilla kuten videoneuvottelualustat Teams, Zoom tai Skype.</p> <p>Tämän laadullisen tutkielman aineisto kerättiin teemahaastattelemalla kuutta korkeakouluopettajaa, joilla oli kokemusta reaaliaikaisesta verkko-opettamisesta. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavasti teemoittelun keinoin.</p> <p>Tutkielman tulosten mukaan korkeakouluopettajilla on keskenään erilaisia teknologiavälitteisiä vuorovaikutussuhteita. Tutkielman tulosten mukaan korkeakouluopettajilla on keskenään erilaisia teknologiavälitteisiä vuorovaikutussuhteita. Opetuksen ollessa reaaliaikaista verkko-opetusta ohjaaja-opiskelijasuhteeseen voi korkeakouluopettajan näkökulmasta liittyä vähäisempi läheisyyden kokemus, ja lisäksi haasteita voi olla helposti lähestyttävyyden ja tasa-arvoisen vuorovaikutuksen luomisessa. Korkeakouluopettajien teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista voidaan jäsentää yleensä kasvokkaisen vuorovaikutusosaamisen jäsentämiseen käytettyjen vuorovaikutusosaamisen ulottuvuuksien kautta, joita ovat kognitiivinen ja metakognitiivinen, behavioraalinen, affektiivinen ja eettinen ulottuvuus. Reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstissa korkeakouluopettajat kokevat tarvitsevansa erityisesti kognitiiviseen ja metakognitiiviseen ulottuvuuteen liittyviä kykyjä, joita ovat esimerkiksi vuorovaikutuksen ennakointi, suunnittelu ja organisointi. Korkeakouluopettajat kuvailivat vuorovaikutusosaamisen lisäksi tarvitsevansa myös aiempaa enemmän viestintäosaamista siirryttyään opettamaan reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstissa.</p> <p>Tutkielman tulosten perusteella ohjaaja-opiskelijasuhteiden tutkimusta voisi jatkossa suunnata siihen, kuinka teknologiavälitteinen konteksti näkyy opiskeluun liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa. Tutkielman tuloksia voidaan myös hyödyntää kun pohditaan korkeakouluopettajien osaamisen kehittämistä. Lisätutkimus tutkielman aiheista on näiden tulosten perusteella hyödyllistä.</p>	
Asiasanat Teknologiavälitteinen ohjaaja-opiskelijasuhte, teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen, reaaliaikainen verkko-opetus, korkeakouluopettaja, viestintä	

Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto
Muita tietoja

TAULUKOT

Taulukko 1. Aineistosta muodostuneet teemat	32
---	----

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	KORKEAKOULUOPETTAJAN OHJAAJA-OPISKELIJASUHTEET.....	8
2.1	Ohjaaja-opiskelijasuhteiden interpersonaalisen ja johtaja-alaisuuden näkökulmasta.....	8
2.2	Ohjaaja-opiskelijasuhteiden teknologiavälitteisessä kontekstissa.....	10
3	KORKEAKOULUOPETTAJAN VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN.....	13
3.1	Vuorovaikutusosaaminen korkeakouluopettajan työssä.....	13
3.2	Korkeakouluopettajien vuorovaikutusosaaminen teknologiavälitteisessä kontekstissa	17
4	TEKNOLOGIAVÄLITTEINEN VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN KONTEKSTINA.....	19
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	22
5.1	Tutkimustavoite ja tutkimuskysymykset	22
5.2	Tutkimusmenetelmä	23
5.3	Tutkimuksen aineistonkeruu ja aineisto.....	25
5.3.1	Aineistonkeruun kriteerit.....	25
5.3.2	Aineistonkeruu ja haastateltavien kuvaus.....	27
5.4	Aineiston käsittely ja laadullinen sisällönanalyysi	29
6	TULOKSET	33
6.1	Korkeakouluopettajien käsityksiä ja kokemuksia teknologiavälitteisistä ohjaaja-opiskelijasuhteista	33
6.1.1	Teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita yhdistävät tekijät.....	33
6.1.2	Teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita erottavat tekijät....	37
6.2	Korkeakouluopettajan teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen ..	40
6.2.1	Kognitiivinen ja metakognitiivinen ulottuvuus.....	40
6.2.2	Behavioraalinen ulottuvuus.....	45
6.2.3	Affektiivinen ulottuvuus.....	51
6.2.4	Eettinen ulottuvuus.....	55
7	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	58
8	ARVIOINTI	63
9	PÄÄTÄNTÖ JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET	66
	KIRJALLISUUS	68
	LIITTEET	72

1 JOHDANTO

Korkeakouluissa teknologiavälitteisesti opetukseen osallistuvien määrä vaikuttaisi maailmalla kasvavan (Bejerano 2008), ja on selvää että tulevaisuudessa teknologiavälitteisesti korkeakouluopetukseen pystyy osallistumaan yhä suurempi joukko opiskelijoita. Viimeistään vuonna 2019 alkanut koronaviruspandemia siirsi myös Suomessa suuren joukon korkeakouluopettajia ja korkeakoulujen opiskelijoita työskentelemään etänä, ja mahdollisti opiskelijoille työskentelyn kotoa käsin. Koronaviruspandemian myötä etäopiskelu on saanut paljon yleistä huomiota, ja myös sen positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia korkeakouluopiskelijoihin on alettu tutkimaan (ks. esim. THL 2021). Sen sijaan korkeakouluopettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutussuhteen näkökulmasta aiheesta tiedetään toistaiseksi melko vähän. Jo nyt kuitenkin tiedetään korkeakouluopettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutussuhteen vaikuttavan esimerkiksi opiskelijan oppimiseen (Chen 2000; Frymier & Houser 2000; Worley, Titsworth, Worley & Cornett-DeVito 2007). Reaaliaikaisen verkko-opetuksen tullessa yhä normaalimmaksi tavaksi opiskella on siis syytä pohtia sitä, millaisia korkeakouluopettajan ja opiskelijan väliset vuorovaikutussuhteet ovat silloin kun kontekstina on reaaliaikainen verkko-opetus.

Sen lisäksi että korkeakouluopettajien ja opiskelijoiden väliset vuorovaikutussuhteet voivat olla erilaisia reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstissa, tiedetään teknologian käytön vaikuttavan opetuksen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi opiskelijoiden näkökulmasta tiedetään, että reaaliaikaisena verkko-opetuksena järjestetyssä opetuksessa eri henkilöt luokahuoneessa ovat aktiivisia, kuin silloin jos opetus järjestetään kasvokkaisena lähiopetuksena (Stritzke & Nguyen & Durkin 2004). Teknologiavälitteisen opetuksen katsotaan myös ylipäättään korostavan opiskelijoiden omaa aktiivisuutta ja yhteisöllisiä oppimiskäytäntöjä (Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2021, 89). Koska teknologian käyttö vaikuttaa opiskelijoiden vuorovaikutukseen ja tapoihin toimia, on todennäköistä että myös korkeakouluopettajilta vaaditaan erilaista osaamista vuorovaikutukseen liittyen silloin kun

opetus järjestetään kasvokkaisen lähiopetuksen sijaan reaaliaikaisena verkko-opetuksena. Vuorovaikutusosaamisen avulla korkeakouluopettaja voi vaikuttaa siihen mitä luokkahuoneessa tapahtuu, ja auttaa opiskelijoita saavuttamaan oppimiseen liittyviä tavoitteita. Vuorovaikutusosaaminen voidaankin nähdä keskeisenä osana opettajan ammattiosaamista (Kostiainen & Gerlander, 2009). On kuitenkin erilaisia käsityksiä siitä, voidaanko teknologiavälitteistä ja kasvokkaista vuorovaikutusosaamista ylipäättään pitää samanlaisena (ks. esim. Hwangin 2011; Spitzberg 2006), joten on mielenkiintoista tutkia sitä miten korkeakouluopettajat asian itse kokevat. Tämän tutkielman toisena tutkimustavoitteena onkin kuvata korkeakouluopettajien käsityksiä ja kokemuksia korkeakouluopettajan työn edellyttämästä teknologiavälitteisestä vuorovaikutusosaamisesta silloin kun opetus on järjestetty reaaliaikaisena verkko-opetuksena. Tieto siitä millaista vuorovaikutusosaamista korkeakouluopettajat kokevat tarvitsevansa reaaliaikaisen verkko-opetuksen yhteydessä syventää myös käsitystä siitä voidaanko kasvokkaista ja teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista pitää samankaltaisina.

2 KORKEAKOULUOPETTAJAN OHJAAJA-OPISKELIJASUHTEET

2.1 Ohjaaja-opiskelijasuhte interpersonaalisen ja johtaja-alaissuhteen näkökulmasta

Korkeakouluopettajan ja korkeakouluopiskelijan väliseen suhteeseen kansainvälisissä aikakauslehdissä julkaistuissa tutkimuksissa näytetään viittaavan lähes yhtä usein käsitteellä “instructor-student relationship” (ks. esim. Myers 2017; Mansson 2015) kuin myös käsitteellä “teacher-student relationship” (ks. esim. Roland 2021; Brassier-Rodrigues 2015). Tässä tutkielmassa korkeakouluopettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutussuhteesta puhutaan käyttämällä käsitettä “ohjaaja-opiskelijasuhte”. Aikuiskoulutus on laajentunut käsittämään sellaisia näkökulmia opetukseen, jotka painottavat aikuisen opiskelijan kokemusten hyödyntämistä ja oman toimijuuden vahvistamista osana opetusta (Arvaja & Malinen 2012), jonka vuoksi korkeakouluopettaja voidaan entistä paremmin nähdä ohjaavana henkilönä opettavan henkilön sijaan. Korkeakouluopettajalla tässä tutkielmassa viitataan korkeakoulussa säännöllisesti opetustyötä tekevään henkilöön, eikä esimerkiksi tutor-opiskelijana toimivaan opiskelijaa ohjaavaan henkilöön. Opiskelijoilla tässä tutkielmassa viitataan korkeakoulussa perustutkintoa suorittaviin henkilöihin. Ensimmäisenä tässä luvussa kuvaan ohjaaja-opiskelijasuhteita ja niihin liittyvää tutkimusta yleisesti, jonka jälkeen käsitelen ohjaaja-opiskelijasuhteita teknologiavälitteisessä kontekstissa.

Ohjaaja-opiskelijasuhteita on tutkittu paljon. Ohjaaja-opiskelijasuhteeseen liittyvä tutkimus kuitenkin usein tarkastelee opiskelijoiden kokemuksia (ks. esim. Mazer & McKenna-Buchanan & Quinlan & Titsworth Scott 2014) tai esimerkiksi korkeakouluopettajan suhteeseen liittyvää osaamista (ks. esim. Sherblom & Withers & Leonard 2013) sen sijaan että tarkastelun kohteena olisi vuorovaikutussuhteen ominaisuudet tai laatu. Ohjaaja-opiskelijasuhteita nimenomaan vuorovaikutussuhteen näkökulmasta on kuitenkin tutkittu ainakin kahdella tavalla. Toisinaan ohjaaja-opiskelijasuhteet on nähty interpersonaalina vuorovaikutussuhteina (Gerlander & Kostiainen 2005; Chen 2000), kun taas toisinaan korkeakoulutasoinen luokkahuone on rinnastettu organisaatiota vastaavaksi rakenteeksi, jossa korkeakouluopettajat voidaan nähdä työyhteisön esihenkilöinä ja opiskelijat puolestaan työyhteisön jäseninä (Chory & McCroskey 1999). Esittelen seuraavaksi tarkemmin sitä, millaisena ohjaaja-opiskelijasuhte nähdään kun sitä jäsennetään näiden tapojen mukaisesti.

Interpersonaalisessa suhteessa vuorovaikutussuhteen osapuolten välillä katsotaan olevan uniikki ja toistuva tapa olla vuorovaikutuksessa toisiinsa, ja lisäksi vuorovaikutussuhteen osapuolilla on yleensä tehtäväkeskeisten tavoitteiden lisäksi suhteeseen liittyviä tavoitteita. (Guerrero, Andersen & Affifi 2011.) Ohjaaja-opiskelijasuhteessa kenties ilmeisin tehtäväkeskeinen tavoite on opiskelijan oppiminen. Korkeakouluopettaja tukee tämän tavoitteen saavuttamista ohjaamalla opiskelijaa ja tukemalla tämän oppimista. Opiskelijoille osoitettu ohjaus ja tuki voidaan toisaalta kuitenkin nähdä tehtäväkeskeisen tavoitteen lisäksi suhteeseen liittyvänä tavoitteena. Suhteeseen liittyviksi tavoitteiksi katsotaan esimerkiksi tuen ja empatian saaminen ja antaminen, vuorovaikutussuhteen luominen, ylläpito tai syventäminen, konfliktin hallinta tai yhdessä viihtyminen (Valkonen 2003, 145–152). Esimerkiksi Frymier ja Houser (2000) ovatkin esittäneet ohjaaja-opiskelijasuhteita ja interpersonaalisia suhteita yhdistävän niihin liittyvän pyrkimyksen saavuttaa asetettuja tavoitteita, kerätä tietoa, ja selviytyä konflikteista.

Huomioiden suhteeseen liittyvät tavoitteet ohjaaja-opiskelijasuhdetta on mahdollista tarkastella interpersonaalisella tasolla myös ystävyys-suhteeseen rinnastettavana ilmiönä (Rawlins 2000). Toisaalta esimerkiksi Chen (2000) on kuitenkin todennut käsitteeseen “ystävyyssuhde” liittyvän ristiriitaisia tuloksia silloin kun sillä viitataan korkeakouluopettajien ja opiskelijan välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Tässä tutkimuksessa asiaa opiskelijoiden näkökulmasta tarkasteltaessa todettiin suhteen sisältävän ystävyyttä mikäli sillä viitattiin suhteeseen liittyvään keskinäiseen luottamukseen ja arvostukseen. Toisaalta opiskelijat välttivät käsitteen “ystävyyssuhde” käyttämistä ohjaaja-opiskelijasuhteen hierarkkisen luonteen vuoksi. Käsitteenä “ystävyyssuhde” ei siis välttämättä ole osuvin kuvaamaan ohjaaja-opiskelijasuhteita, vaikkakin ohjaaja-opiskelijasuhteissa voidaan havaita ystävyys-suhteille tyypillisiä piirteitä kuten luottamuksen ja arvostuksen osoittaminen.

Tiedetään myös, että korkeakouluopettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa opiskelijan oppimiseen sekä suoraan että välillisesti (Chen 2000; Frymier & Houser 2000; Worley, Titsworth, Worley & Cornett-DeVito 2007). Opiskelijoiden näkökulmasta onkin tutkittu esimerkiksi että opettajan osoittama sosiaalinen tuki voi vaikuttaa opiskelijoiden opiskeluun liittämiin tuntemuksiin ja sitä kautta opiskeluun sitoutumiseen (Moyi, Haiyan & Li 2020). Voidaan siis ajatella, että korkeakouluopettajan tavoite edistää opiskelijan oppimista vaatii myös ohjaaja-opiskelijasuhteen edistämistä. Ohjaaja-opiskelijasuhteen kehittyminen ja ylläpitäminen puolestaan voidaan nähdä samankaltaisena

kuin muissa interpersonaalisisissa suhteissa (Frymier & Houser 2000), ja suhdetta voidaankin edistää esimerkiksi juuri tukea toiselle tarjoamalla.

Johtaja-alaisuuhteena ohjaaja-alaisuus nähdään mikäli sitä tarkastellaan korkeakouluorganisaation näkökulmasta. Tällöin on luonnollista hakea vertailukohtaa työelämän vuorovaikutussuhteiden tarkastelusta. Työyhteisön sisällä on monenlaisia vuorovaikutussuhteita kuten johtaja-alaisuhteita, työntekijöiden keskinäisiä vertais- tai ystävyysuhteita, romanttisia suhteita sekä asiakas-työntekijäsuhteita (Sias 2009). Työyhteisön sisäisiin suhteisiin nähden ohjaaja-opiskelijasuhteet useimmiten vertautuu johtaja-alaisuuteeseen, jossa esimerkiksi Siasin (2009, 20) mukaan suhdetta määritteleviä tekijöitä ovat vuorovaikutussuhteen hierarkkisuus sekä johtajan muodollinen valta alaiseen (Sias 2009, 20). Onkin ilmeistä, että myös ohjaaja-alaisuudessa voidaan nähdä vastaavankaltaista hierarkisuutta, sillä korkeakouluopettajan tehtäviin yleensä kuuluu opiskelijoiden arvioiminen. Johtaja-alaisuuden vuorovaikutussuhteen ylläpitämiseen ja kehittämiseen liittyviä funktioita puolestaan ovat tiedonvaihanta, palaute, mentorointi, valta, vaikuttaminen ja johtajuus (Sias 2009, 20-33), jotka kaikki liittyvät suhteen tehtäväkeskeisten tavoitteiden edistämiseen. Ohjaaja-opiskelijasuhteessa korkeakouluopettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhteen keskeisimpänä tavoitteena sen sijaan nähdään oppiminen. Voidaan havaita, että myös ohjaaja-opiskelijasuhdetta määrittelee ennen kaikkea suhteen tehtäväkeskeisten tavoitteiden saavuttaminen. Lisäksi tiedetään että tyypillisesti ohjaaja-opiskelijasuhteet rajoittuu kestoltaan opetusjaksoon tai tutkintoon kuluvaan aikaan (Frymier ja Houser 2000). Yhtenä ohjaaja-opiskelijasuhteen erityispiirteenä voidaankin nähdä suhteen kesto, jota määrittelee koulutukseen kuluva aika.

On toisaalta myös mahdollista, että korkeakouluopettajat itse näkevät ohjaaja-opiskelijasuhteet jollain muulla tavalla kuin interpersonaalisenä tai johtaja-alaisuuden kaltaisena vuorovaikutussuhteena. Koska korkeakouluopettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhteet voi saada monia merkityksiä, on kiinnostavaa tutkia kuinka korkeakouluopettajat itse ohjaaja-opiskelijasuhteita luonnehtivat.

2.2 Ohjaaja-opiskelijasuhteet teknologiavälitteisessä kontekstissa

Teknologiavälitteisillä ohjaaja-opiskelijasuhteilla viitataan tässä tutkielmassa ohjaaja-opiskelijasuhteisiin, jotka toteutuvat pääasiassa reaaliaikaisen verkko-opetuksen

kontekstissa. Teknologiavälitteisen vuorovaikutussuhteen määrittelyminen ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteistä. Voidaan esimerkiksi ajatella, että vuorovaikutussuhde rakentuu ja kehittyy vuorovaikutusosapuolten välisen viestinnän ja vuorovaikutuksen kautta. Voi kuitenkin olla haastavaa erottaa, milloin vuorovaikutussuhteen osapuolet ovat vain vuorovaikutuksessa toisiinsa, ja milloin taas osapuolten välillä todella on vuorovaikutussuhde (Guerrero, Andersen & Afifi 2011, 6). Vuorovaikutussuhdetta on määritelty esimerkiksi siten, että vuorovaikutussuhteeseen liittyy toistuva ja vakiintunut tapa olla vuorovaikutuksessa (Sias, Krone & Jablin 2002). Mikäli teknologiavälitteistä ohjaaja-opiskelijasuhdetta tarkastellaan tämän määritelmän mukaisesti, voidaan siis ajatella että esimerkiksi yksittäinen tapaaminen tai muutama sähköpostiviesti ei vielä luo suhdetta korkeakouluopettajan ja opiskelijan välillä. Sen sijaan ohjaaja-opiskelijasuhteessa osapuolten välillä tulisi olla jonkinlainen toistuva ja vakiintunut tapa olla vuorovaikutuksessa. Ohjaaja-opiskelijasuhteessa tämä voisi tarkoittaa yhtäläillä sitä, että korkeakouluopettaja ja opiskelija ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ainoastaan tekstipohjaisten sovellusten kautta, kuin myös sitä että osapuolet käyttävät vain kasvokkaisen vuorovaikutuksen mahdollistavia sovelluksia ollakseen toisiinsa vuorovaikutuksessa. Toisaalta toistuva ja vakiintunut tapa olla vuorovaikutuksessa voisi tapahtua myös käyttämällä sekä tekstipohjaisia että kasvokkaisen vuorovaikutuksen mahdollistavia sovelluksia. Tekstipohjaisten sovellusten käytöllä voitaisiin tarkoittaa esimerkiksi verkko-opetusalustalla käytäviä chat-keskusteluja korkeakouluopettajan ja opiskelijan välillä. Kasvokkaisen vuorovaikutuksen mahdollistavien alustojen käytöllä voitaisiin puolestaan viitata siihen, että korkeakouluopettaja ja opiskelija tapaisivat sellaisten sovellusten kautta kuten reaaliaikaisen kasvokkaisen vuorovaikutuksen mahdollistavat videoneuvottelualustat Zoom, Skype tai Teams.

On tutkittu, että käytettyjen sovellusten valinnalla voi olla vaikutusta interpersonallisissa suhteissa koettuihin tunteisiin (ks. esim. Sprecherin ja Hampton 2017). On esimerkiksi esitetty, että enemmän informaatiota tarjoavien eli esimerkiksi enemmän nonverbaalisia vihjeitä sisältävien viestintävälineiden käyttö voi lisätä läheisyyden ja ymmärryksen kokemusta suhteessa (Ramirez & Burgoon 2004). Nonverbaalisilla vihjeillä tarkoitetaan tässä yhteydessä esimerkiksi ilmeitä, eleitä ja katsetta, jolloin enemmän informaatiota tarjoavina sovelluksina voidaan pitää kasvokkaisen vuorovaikutuksen mahdollistavia sovelluksia. Lisäksi on esitetty, että enemmän informaatiota sisältävät viestintävälineet ovat parempi alusta monimutkaisten vuorovaikutustehtävien suorittamiseen kuten vuorovaikutussuhteiden kehittämiseen (Sherblom 2010). Mikäli kyseessä on kyseessä on uusi vuorovaikutussuhde,

välittömän vuorovaikutuksen mahdollistavien alustojen kautta on lisäksi yleensä mahdollista saada realistisempi käsitys siitä millainen vuorovaikutuskumppani on tavoiltaan ja luonteeltaan (Sprecher & Hampton 2017).

Interpersonaalisia suhteita parien näkökulmasta tutkineiden Sprecherin ja Hamptonin (2017) tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että ensimmäisellä tapaamiskerralla kasvokkain tavanneet parit saivat vastapuolesta paremman vaikutelman kuin ne parit, jotka tapasivat ensi alkuun teknologiavälitteisesti. Tämä ero kuitenkin tasoittui jo toisella tapaamiskerralla, kun teknologiavälitteisesti tavanneet parit tapasivat toisella kerralla Skypessä tekstipohjaisen sovelluksen sijaan. Ohjaaja-opiskelijasuhteita interpersonaalisina vuorovaikutussuhteina tarkasteltaessa voitaisiinkin kenties ajatella, että teknologiavälitteisen ohjaaja-opiskelijasuhteen on mahdollista saavuttaa sama suhteen taso esimerkiksi läheisyyden suhteen, kuin kasvokkaisen ohjaaja-opiskelijasuhteen. Saman läheisyyden tason saavuttaminen saattaa kuitenkin viedä enemmän aikaa silloin kun vuorovaikutusosapuolten ei ole mahdollista tavata kasvokkain (Sprecher & Hampton 2017).

3 KORKEAKOULUOPETTAJAN VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN

3.1 Vuorovaikutusosaaminen korkeakouluopettajan työssä

Vuorovaikutusosaamista voidaan määritellä usealla eri tavalla (Backlund & Morreale, 2015, 19), jonka vuoksi vuorovaikutusosaamisen käsite saatetaan toisinaan rinnastaa johonkin sen lähikäsitteistä, kuten esimerkiksi viestintäosaamiseen (Laajalahti 2014, 17).

Viestintäosaamiseen voidaan kuitenkin katsoa kuuluvan sellaisten taitojen kuten kirjoittaminen, lukeminen ja medialukutaito (Valkonen 2003, 25), joita tyypillisesti ei sisällytetä vuorovaikutusosaamisen käsitteeseen. Vuorovaikutusosaamista korkeakouluopettajien työssä tarvittavana osaamisena tarkasteltaessa, vuorovaikutusosaamisen voidaan katsoa olevan yksi keskeinen osa opettajan ammattiosaamista, sillä opettaminen toteutuu suurelta osin vuorovaikutussuhteessa (Kostiainen & Gerlander, 2009). Korkeakouluopettajan vuorovaikutusosaamista tarkasteltaessa suhteeseen liittyvänä osaamisena, voidaan olettaa että korkeakouluopettajien vuorovaikutusosaaminen koostuu yksittäisiä vuorovaikutustaitoja laajemmasta osaamisen kokonaisuudesta. Vuorovaikutusosaamista usein määritelläänkin dynaamiseksi ja monimuotoiseksi osaamisrakenteeksi (Spitzberg & Cupach 1984), jota voidaan jäsentää monin eri tavoin. Yksi vakiintuneimpia tapoja jäsentää vuorovaikutusosaamista on jäsentää sitä siihen liittyvien ulottuvuuksien kautta (Horila & Valo 2016, 48), joita ovat kognitiivinen, behavioraalinen ja affektiivinen ulottuvuus (Spitzberg & Cupach 1984). Näiden kolmen ulottuvuuden lisäksi vuorovaikutusosaamista tulisi esimerkiksi Valkosen (2003, 25) mukaan lisäksi tarkastella myös eettisen ulottuvuuden näkökulmasta.

Vuorovaikutusosaamista on jäsennetty ulottuvuuksien mukaan myös silloin kun tarkastelussa on ollut korkeakouluopettajien tekemä opetustyö. Vuorovaikutusosaamista sen ulottuvuuksien mukaan ovat jäsentäneet opetusviestinnän näkökulmasta esimerkiksi Cornett-DeVito ja Worley (2005), joiden mukaan opettajien vuorovaikutusosaamiseen kuuluu muun muassa opettajan motivaatio, tietämys ja taidot vuorovaikutukseen liittyen. Opettajan motivaation, tietämyksen ja taitojen voidaan katsoa hyvin kuvaavan vuorovaikutusosaamisen affektiivista, kognitiivista ja behavioraalista ulottuvuutta. Käsittelen tässä kappaleessa

seuraavaksi tarkemmin sitä mitä vuorovaikutusosaamisen eri ulottuvuudet sisältävät, ja sen jälkeen vuorovaikutusosaamisen kehittämistä ja arvioimista.

Kognitiivinen ulottuvuus käsittelee tietoa viestinnästä ja vuorovaikutuksesta, sekä siitä kuinka tätä tietoa sovelletaan käytäntöön (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009). Osaksi kognitiivista ulottuvuutta voidaan katsoa myös yksilön metakognitiiviset kyvyt, joita ovat vuorovaikutuksen ennakointiin, suunnitteluun, säätelyyn ja arviointiin liittyvät taidot (Valkonen 2003, 26). Näihin taitoihin viitataan myös opetusviestinnän vuorovaikutusosaamista tarkastelevassa tutkimuksessa. Esimerkiksi opetusviestinnän näkökulmasta vuorovaikutusosaamista tarkastelleet Worley, Titsworth, Worley ja Cornett-DeVito (2007, 211) näkevät reflektiivisyyden eli kyvyn tarvittaessa mukauttaa opetusta taitavan opettajan ominaisuutena. Myös Cornett-Devito ja Worley (2005) liittävät osaksi opettajan vuorovaikutusosaamista kyvyn opiskelijoiden näkökulmasta valikoida, säädellä sekä arvioida opetukseen liittyvää viestintää.

Behaviooraalisesta ulottuvuudesta puolestaan puhutaan silloin kun tarkastellaan kenties parhaiten tunnettua vuorovaikutusosaamisen osaa, eli vuorovaikutustaitoja. Taitoja tarkastelemalla voidaan kuvata vuorovaikutusosaamisesta sen konkreettisesti havaittavissa olevaa vuorovaikutuskäyttäytymisen puolta (Rouhiainen-Neunhäuserer 2009). Korkeakouluopettajan behaviooraaliseen ulottuvuuteen kuuluvaa osaamista kuvattaessa voidaan osaamisena nähdä esimerkiksi korkeakouluopettajan kielelliset eli verbaaliset ja ei-kielelliset eli nonverbaaliset taidot. Tämänhetkisen tutkimuksen valossa tiedetäänkin, että opettajien verbaaliset ja nonverbaaliset taidot kuten esimerkiksi eleiden käyttäminen tai etunimellä puhuttelemineen voivat lisätä opiskelijoiden aktiivista osallistumista opetukseen (Worley, Titsworth, Worley, & Cornett-DeVito 2007), joka puolestaan voi auttaa saavuttamaan opetukseen liittyviä tavoitteita.

Affektiivinen ulottuvuus vuorovaikutusosaamisesta puolestaan pitää sisällään riittävän motivaation, rohkeuden ja myönteisen asenteen vuorovaikutustilanteita kohtaan (Spitzberg & Cupach 2011, 490). Ohjaaja-opiskelijasuhteessa tällä voitaisiin tarkoittaa esimerkiksi halua auttaa, tukea ja kuunnella opiskelijaa, uskallusta toimia konfliktitilanteessa tai motivaatiota edistää kyseisen vuorovaikutussuhteen toimivuutta. Affektiivisen ulottuvuuden merkitystä kuvaa esimerkiksi Worleyn, Titsworthin, Worleyn ja Cornett-DeViton (2007) tutkimuksessaan tekemät havainnot, joiden mukaan opetustyössä ansioituneille ja

vuorovaikutusosaamiseltaan taitaviksi pidetyille opettajille tyypillistä oli kannustaa opiskelijoita jakamaan omia kokemuksiaan opetustilanteessa. Kyseiset opettajat myös pyrkivät olemaan työssään mahdollisimman helposti lähestyttäviä opiskelijoita kohtaan. Tällä pyrittiin luomaan laadukas vuorovaikutussuhde opiskelijoihin, joka puolestaan johti avoimeen ja aktiiviseen vuorovaikutukseen luokkahuoneessa. Tutkimuksen perusteella voidaankin olettaa, että opettajien affektiiviseen ulottuvuuteen lukeutuvat motivaatio ja myönteinen asenne tuottavat siis myös opetuksen kannalta tehokasta vuorovaikutusta.

Eettinen ulottuvuus voidaan nostaa kolmen muun ulottuvuuden rinnalle vuorovaikutusosaamista jäsentäessä (ks. esim. Valkonen 2003, 26). Korkeakouluopettajan työ tapahtuu vuorovaikutuksessa opiskelijoihin, joten eettisten periaatteiden noudattaminen vuorovaikutussuhteessa voidaan nähdä tärkeänä osana vuorovaikutusosaamista myös vuorovaikutussuhteen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Sellaisten viestinnän eettisten periaatteiden noudattaminen joka auttaa säilyttämään viestintäsuhteita eikä loukkaa toista osapuolta, nähdään myös tärkeänä osana viestinnän opetusta ja viestintäkasvatusta ylipäätään (Valkonen 2003, 26). Korkeakouluopettajan työssä eettiseen ulottuvuuteen kuuluvaa osaamista voisi olla esimerkiksi pyrkimys ehkäistä sellaisten tilanteiden syntymistä, joissa opiskelija voisi olla vaarassa menettää kasvonsa muiden edessä.

Vuorovaikutusosaamisen kehittäminen. Vuorovaikutusosaaminen on aina jonkun tilanteesta tekemä päätelmä tai arvio eikä yksilön pysyvä ominaisuus (Backlund & Morreale 2015; Hedman & Valkonen 2012, 6–7), joten vuorovaikutusosaamista voidaan pitää relationaalisena eli vuorovaikutussuhteessa syntyvänä ja siihen sijoittuvana osaamisena. Vuorovaikutusosaamista on kuitenkin mahdollista myös kehittää. Vuorovaikutusosaamisen kehittymistä on esimerkiksi sen behavioraaliseen ulottuvuuteen liittyen taitojen ja käyttäytymisen kehittymistä, kognitiiviseen ulottuvuuteen liittyen havaitsemisen, erottelun, muistamisen ja tiedon käsittelyn kehittymistä ja affektiiviseen ulottuvuuteen liittyen omien ja toisten tunnetilojen havaitsemiseen ja arvostamiseen liittyvää kehittymistä (Morreale 2009, 445). Sen lisäksi että korkeakouluopettaja voi kehittää omaa vuorovaikutukseen liittyvää osaamistaan, vuorovaikutusosaamiseltaan taitavan opettajan voidaan katsoa tuottavan kognitiivista, behavioraalista ja affektiivista kehittymistä myös opiskelijalle (Cornett-Devito ja Worley 2005).

Vuorovaikutusosaamisen arviointi. Vuorovaikutusosaamisen keskeisimpinä kriteereinä voidaan pitää tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta (Spitzberg 2003, 96; Backlund & Morreale 2015, 26; Valkonen 2003, 145), ja myös opetusviestinnän näkökulmasta vuorovaikutusosaamista tutkiessa esimerkiksi Cornett-Devito ja Worley (2005) mainitsevat vuorovaikutusosaamiseen liittyvät tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kriteerit. Vuorovaikutuksen tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden tarkasteluun liittyy aina vuorovaikutusosapuolten omat tavoitteet, sekä arvio tavoitteiden toteutumisesta (Hedman & Valkonen 2012, 6–7). Esimerkiksi ohjaaja-opiskelijasuhteessa vuorovaikutusosaamisen tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta määrittelevät sekä korkeakouluopettajan että opiskelijan tavoitteet, ja lisäksi osapuolten arviot näiden tavoitteiden saavuttamisesta. Teknologiavälitteisen ohjaaja-opiskelijasuhteen tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta voidaan lisäksi arvioida suhteeseen liittyvien ulkoisten tavoitteiden, kuten opintoihin liittyvien osaamistavoitteiden näkökulmasta. Vuorovaikutuksen tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden toteutumista voi siis arvioida kuka tai kumpi tahansa vuorovaikutusosapuolista, tai vuorovaikutustilanteen ulkopuolinen arvioitsija.

Vuorovaikutusosaamisen kriteereistä tehokkuudella tarkoitetaan sitä, että yksilö saavuttaa vuorovaikutukselle asettamia tavoitteita (Backlund & Morreale 2015, 26; Greene & Burleson, 2003, 194). Tavoitteellisuus onkin jo kauan sitten tunnustettu merkitykselliseksi osaksi viestintää ja siihen liittyvää osaamista (Hargie 2006, 15). Korkeakouluopettajan vuorovaikutukseen liittyviä tavoitteita voisi olla esimerkiksi turvallisen opiskeluilmapiirin luominen tai sellaisten vuorovaikutuskäytänteiden luominen joiden voidaan katsoa edistävän opiskelijoiden oppimista. Ohjaaja-opiskelijasuhteeseen liittyen tehokkaaksi voidaan kuvata myös sellaista vuorovaikutuskäyttäytymistä joka johtaa suhteen kannalta haluttuun lopputulokseen, kuten esimerkiksi vuorovaikutussuhteen säilymiseen tai kehittymiseen. Tarkoituksenmukaisuudella teknologiavälitteiseen vuorovaikutusosaamiseen liittyen voitaisiin tässä tutkielmassa puolestaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja ajoittaa tuen antamisen oikea-aikaisesti. Oikea-aikaisella tuen antamisella tällöin varmistetaan, että toinen vuorovaikutusosapuoli, eli tässä tapauksessa opiskelija, ei ole vaarassa menettää kasvojaan. Tarkoituksenmukaisuus ilmaiseekin aina sitä, että viestintäkäyttäytyminen on tilanteeseen ja kontekstiin sopivaa (Backlund & Morreale 2015, 26).

3.2 Korkeakouluopettajien vuorovaikutusosaaminen teknologiavälitteisessä kontekstissa

Korkeakouluopettajien teknologiavälitteisestä vuorovaikutusosaamisesta voidaan sanoa tiedettävän toistaiseksi melko vähän, sillä teknologiavälitteisen vuorovaikutusosaamisen määrittelemisen ei ole aivan yksiselitteistä. Esimerkiksi Bejeranon (2008) mukaan korkeakoulut ovat kuitenkin nopealla vauhdilla omaksumassa teknologiavälitteisen viestinnän ja vuorovaikutuksen mahdollistavia alustoja osaksi opetusvälineistöä, ja yhä suurempi määrä opiskelijoita suorittaa opintojaan teknologiavälitteisesti internetin kautta sen sijaan että osallistuisi opetukseen läsnäolevana paikan päällä. Teknologiavälitteisen vuorovaikutusosaamisen tutkiminen on kuitenkin siinä mielessä haastavaa, että tutkijoiden käsitykset esimerkiksi teknologiavälitteisen ja kasvokkaisen vuorovaikutusosaamisen eri- tai samanlaisuudesta ovat tällä hetkellä monenlaisia (ks. luku 4). Esimerkiksi Spitzbergin (2006) mukaan kasvokkaisen vuorovaikutusosaamisen osa-alueet vaikuttaisivat kuitenkin olevan hyvin siirrettävissä myös teknologiavälitteiseen kontekstiin. Esittelen seuraavaksi sitä, mitä korkeakouluopettajan teknologiavälitteisestä vuorovaikutusosaamisesta toistaiseksi tiedetään. Lisäksi annan muutaman esimerkin siitä, kuinka korkeakouluopettajien vuorovaikutusosaaminen voisi teknologiavälitteisessä kontekstissa näyttäytyä.

Teknologiavälitteisessä kontekstissa korkeakouluopettajan kognitiiviseen ja metakognitiiviseen ulottuvuuteen sijoittuvina kykyinä voitaisiin nähdä esimerkiksi kontekstin opetustilanteeseen tuomien vuorovaikutuksen muutoksien arvioiminen ja tiedostaminen. Esimerkiksi silloin kun teknologiavälitteisiä opetustilanteita on tutkittu opiskelijoiden näkökulmasta, onkin havaittu että opettaja voi positiivisesti vaikuttaa oppilaiden osallistumiseen esimerkiksi ennakoinnin ja suunnittelun avulla, mikäli hän tiedostaa nämä vaikuttavat tekijät (Sherblom & Withers & Leonard, 2013). Reaaliaikaiseen verkko-opetustilanteeseen liittyen korkeakouluopettajan behavioraaliseen ulottuvuuteen liittyvää vuorovaikutustaitoa voisi sen sijaan olla muun muassa kyky toimia haastavissa tilanteissa, joita teknologian käyttö itsessään voi aiheuttaa. Vuorovaikutusosaamisen affektiivisen ulottuvuuden tärkeyttä puolestaan korostaa se, että opettajien kohdalla suurimmat haasteet sellaisen opetustavan käyttöönotossa jossa osa vuorovaikutuksesta tapahtuu teknologiavälitteisesti, ovat liittyneet tiedon puutteeseen opetustavasta, teknologiankäytön haasteisiin ja asenteisiin mitä tulee uusien muutosten omaksumiseen (Aurangzeb, 2018). Lisäksi myös opiskelijoiden kohdalla kokonaan etänä tapahtuva opetus voi lisätä viestintään

liittyvää epävarmuutta mikäli tällainen työskentely on suhteellisen uutta (Witt & Schrodt, 2016), joten teknologiavälitteiseen vuorovaikutusosaamiseen liittyen eettisen ulottuvuuden merkitys voi korkeakouluopettajan toiminnan näkökulmasta jopa kasvaa silloin kun reaaliaikainen verkko-opetus ei ole opiskelijoille entuudestaan tuttua.

Tämän tutkielman seuraavassa luvussa käsittelen sitä, millä tavoin yleisesti ottaen teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista on tieteellisissä aikakauslehdissä julkaistuissa vertaisarvoituissa tutkimuksissa määritelty.

4 TEKNOLOGIAVÄLITTEINEN VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN KONTEKSTINA

Tähänastinen tutkimus on tyypillisesti usein omaksunut vertailevan asenteen tarkastellessaan teknologiavälitteistä ja kasvokkaista vuorovaikutusosaamista. Näissä vertailevan asenteen omaavissa tutkimuksissa teknologiavälitteinen ja kasvokkainen vuorovaikutusosaaminen on tutkimusten tulosten perusteella saatettu nähdä esimerkiksi toisistaan eroavina, kuten seuraavassa tutkimuksessa. Schulze, Schultze, West ja Krumm (2017) vertailivat kasvokkaista ja teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista verkkokyselyn avulla, jossa osallistujat arvioivat itse omaa vuorovaikutusosaamistaan näissä kahdessa eri kontekstissa. Lisäksi tulosten luotettavuutta pyrittiin lisäämään osallistujien nimeämän vertaisarvioijan avulla. Tutkimuksen tuloksina teknologiavälitteisen ja kasvokkaisen vuorovaikutusosaamisen nähtiin enemmän eroavan kuin muistuttavan toisiaan. Tutkimuksen keskeisiä havaintoja oli muun muassa se, että viestintäväline vaikutti vuorovaikutuksesta tehtyihin tulkintoihin. Tällä tarkoitettiin esimerkiksi sitä, että rauhallisuuden osoittaminen saattoi antaa erilaisen vaikutelman riippuen siitä oliko konteksti teknologiavälitteinen vai kasvokkainen vuorovaikutusosaaminen. Samankaltaisena kasvokkainen ja teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen puolestaan nähdään esimerkiksi Hwangin (2011) toteuttamassa tutkimuksessa, jossa todettiin vuorovaikutusosaamista määriteltäessä positiivisen asenteen teknologiankäyttöä kohtaan merkitsevän enemmän osaaminen kehittämisessä kuin kontekstin.

Tarkasteltaessa näitä tutkimuksia jotka näkevät tulostensa perusteella teknologiavälitteisen ja kasvokkaisen vuorovaikutusosaamisen joko eri tai samankaltaisena, voidaankin havaita samankaltaisuutta siinä, että teknologiavälitteisyyttä kuvataan yhtenä mahdollisena kontekstina vuorovaikutusosaamiselle. Esimerkiksi Spitzberg (2006) onkin todennut, että teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen muistuttaa kasvokkaista vuorovaikutusosaamista monelta osin, ja suurimpana erona näiden kahden välillä voidaan nähdä olevan juuri konteksti. Voidaan pohtia, onko tutkimuksissa joissa teknologiavälitteinen ja kasvokkainen vuorovaikutusosaaminen on nähty toisistaan eroavina, ollut kyse enemmän kontekstiin liittyvästä tietämättömyydestä, kuin kahdesta täysin eri asiasta. Tietämättömyydellä tarkoitan tässä yhteydessä, että tutkimuksissa esiin nousseet

teknologiavälitteisen ja kasvokkaisen vuorovaikutusosaamisen eroavaisuudet voidaan yhtä hyvin nähdä kontekstin mukaisen vuorovaikutuksen erityispiirteinä.

On myös olennaista huomata, että teknologiavälitteistä ja kasvokkaista vuorovaikutusosaamista vertailevat tutkimukset on usein toteutettu sellaisena ajankohtana, jolloin reaaliaikainen vuorovaikutus ei ole ollut yhtä tavanomaista kuin nykyään. Teknologiavälitteisen ja kasvokkaisen vuorovaikutuksen tutkimusten tuloksiin onkin todettu vaikuttavan esimerkiksi sen millaisia teknologiavälitteisiä sovelluksia tutkimuksessa on käytetty, kuinka tutkimus on toteutettu ja millaisia muuttujia on mitattu (Ruppel, Gross, Stoll, Peck, Allen & Kim 2017). Teknologiavälitteisen reaaliaikaisen vuorovaikutuksen tullessa yhä normaalimmaksi tavaksi olla vuorovaikutuksessa, voidaan myös pohtia kuinka kuvaavia käytetyt käsitteet enää ovat. Nykyään teknologia mahdollistaa kasvokkaisen vuorovaikutuksen siinä missä se aikaisemmin oli useimmiten tekstipohjaista. Teknologiavälitteisellä vuorovaikutusosaamisella onkin tähän asti saatettu viitata sekä sellaiseen tutkimukseen jossa tarkastelussa on ollut asynkroninen tekstipohjainen vuorovaikutus (ks. esim. Rouhshad, Wigglesworth & Storch 2016), kuin myös sellaiseen tutkimukseen jossa vuorovaikutus on ollut reaaliaikaista synkronista vuorovaikutusta. Asynkronisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan tässä tapauksessa siis sellaista vuorovaikutusta, jossa vuorovaikutus ei niin sanotusti ole välitöntä. Tämä voi tarkoittaa tekstipohjaista vuorovaikutusta tarkastellessa esimerkiksi sähköpostikeskustelua, jossa viestin lähettäjä ei välttämättä saa vastausta viestiinsä heti. Reaaliaikaisella synkronisella vuorovaikutuksella puolestaan voidaan tarkoittaa esimerkiksi tässä tutkielmassa tutkimuksen kohteena olevaa teknologiavälitteistä opetusta, jossa tarkastelun kohteena on verkko-opetus joka toteutuu sellaisten videoneuvottelualustojen kautta kuten Teams, Zoom tai Skype. Näillä alustoilla vuorovaikutus on sellaista, että vuorovaikutusosapuolten on mahdollista olla jatkuvasti vuorovaikutuksessa toisiinsa, sekä yleensä myös mahdollista nähdä toisensa kasvojen.

Kasvokkaisen vuorovaikutusosaamisen osa-alueiden voidaan siis ajatella soveltuvan hyvin myös teknologiavälitteisen vuorovaikutusosaamisen tarkasteluun (Spitzberg 2006), ja tässä tutkielmassa teknologiavälitteisyys nähdäänkin kontekstina korkeakouluopettajien vuorovaikutusosaamiselle. Tässä tutkielmassa käytetään jatkossa käsitettä “teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen” kun viitataan osaamiseen joka sijoittuu

reaaliaikaiseen verkko-opetukseen. Lisäksi “reaaliaikaisen verkko-opetuksen” käsitettä käytetään silloin kun halutaan erityisesti korostaa kontekstiin liittyviä ominaisuuksia.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielman ensimmäinen tutkimustavoite on tarkastella millaisia käsityksiä ja kokemuksia korkeakouluopettajilla on teknologiavälitteisistä ohjaaja-opiskelijasuhteista.

Teknologiavälitteisyydellä viitataan tässä tutkielmassa ohjaaja-opiskelijasuhteisiin joissa vuorovaikutus tapahtuu pääasiassa reaaliaikaisen verkko-opetuksen kautta. Tätä tavoitetta lähestytään seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

1. Miten korkeakouluopettajat kuvaavat teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla kuvataan sitä millaisia teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita korkeakouluopettajilla on ja miten korkeakouluopettajat näitä suhteita määrittelevät. Tässä tutkielmassa korkeakouluopettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde muodostuu pääasiallisesti sellaisten reaaliaikaisten verkko-opetusalustojen kautta kuten esimerkiksi videoneuvottelualusta Zoom, Skype tai Teams. Vuorovaikutussuhteeseen voidaan kuitenkin nähdä vaikuttavan kaiken osapuolten välisen viestinnän ja vuorovaikutuksen, joten ohjaaja-opiskelijasuhdetta tarkasteltaessa otetaan huomioon myös muu opetuksen ulkopuolinen viestintä ja vuorovaikutus kuten sähköpostikeskustelut korkeakouluopettajan ja opiskelijan välillä.

Tämän tutkielman toisena tutkimustavoitteena on kuvata korkeakouluopettajien käsityksiä ja kokemuksia korkeakouluopettajan työn edellyttämästä teknologiavälitteisestä vuorovaikutusosaamisesta silloin kun opetus on järjestetty reaaliaikaisena verkko-opetuksena. Tätä tavoitetta lähestyn seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

2. Miten opettajat kuvaavat reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa tarvittavaa teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista?

Tutkielman toisen tutkimuskysymyksen avulla on tarkoitus selvittää, kuinka korkeakouluopettajat määrittelevät vuorovaikutusosaamista joka sijoittuu reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstiin. Tässä tutkielmassa käsitteellä “teknologiavälitteinen

vuorovaikutusosaaminen” viitataan siis vuorovaikutusosaamiseen joka sijoittuu reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstiin. Reaaliaikaisella verkko-opetuksella tarkoitetaan opetusta, joka tapahtuu sellaisten välittömän vuorovaikutuksen mahdollistavien sovellusten kautta kuten videoneuvottelualustat Zoom, Skype ja Teams. Teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista jäsennetään ulottuvuuksien mukaan samoin kuin yleensä kasvokkaista vuorovaikutusosaamista on jäsennetty (Spitzberg & Cupach 1998).

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tässä tutkielmassa tavoitteena on kuvata korkeakouluopettajien käsityksiä ja kokemuksia ohjaaja-opiskelijasuhteista ja vuorovaikutusosaamisesta reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstissa, joten tutkimusote on luonteeltaan laadullinen. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvata ilmiötä, ymmärtää tiettyä toimintaa tai kuvata teoreettisesti mielekäs tulkinta (Rubin & Rubin 2005, 2–3; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Laadullisen tutkimuksen menetelmät sopivat tähän tutkielmaan erityisesti siksi, että tutkittavat aiheet teknologiavälitteinen ohjaaja-opiskelijasuhte ja -vuorovaikutusosaaminen eivät ole käsitteenmäärittelyltään täysin vakiintuneet. Laadullisen tutkimuksen menetelmistä tämän tutkielman toteuttamiseen on valittu haastattelu, jota usein käytetään kun halutaan kuulla käsityksistä ja kokemuksista (Rubin & Rubin 2005, 2–3).

Etuna haastattelussa aineistonkeruumenetelmänä on ennen kaikkea joustavuus. Haastattelu tutkimusmenetelmänä mahdollistaa keskustelun haastateltavan ja haastattelijan välillä, auttaa välttämään väärinkäsityksiä ja mahdollistaa esimerkiksi sanamuotojen tai käsitteiden selventämisen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Tästä on tässä tutkielmassa erityisesti hyötyä, sillä haastatteluaiheet tässä tutkielmassa ovat sellaisia jotka voi olla mahdollista ymmärtää usealla eri tavalla. Esimerkiksi haastatteluaiheisiin liittyvä termi “teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen” on tätä tutkielmaa varten jo haastattelukutsuissa määritelty, mutta koska käsite ei välttämättä ole haastateltaville tavanomainen, se voi lisäksi kaivata yhdessä määrittelyä ja tarkentamista. Keskustelunomaisen haastattelun puitteissa haastateltavat voivatkin myös itse kysyä tarkentavia kysymyksiä haastattelijalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85), mikäli he kokevat sen tarpeelliseksi. Keskustelun mahdollisuus lisää tämän tutkielman

kannalta myös tutkimuksen luotettavuutta, sillä asioista yhdessä keskustelemalla voidaan vähentää väärinymmärryksen vaaraa ja näin varmistaa että tutkimus kuvaa juuri sitä mitä on tarkoitus.

Haastattelu tutkimusmenetelmänä voidaan jakaa edelleen useisiin eri alaluokkiin.

Haastatteluja on mahdollista toteuttaa usealla eri tavalla, ja haastattelutilanne voi tavasta riippuen edetä joko strukturoidusti tai hyvinkin avoimesti keskustellen (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998). Koska tarkoitus oli varmistaa avoin keskustelu aiheista mutta myös saada vastauksia ennalta määriteltyihin tutkimuskysymyksiin, tätä tutkielmaa varten toteutetut haastattelut toteuttiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollisti laajemman ja syvemmän vastaamisen haastattelukysymyksiin kuin jos haastattelut olisi toteutettu strukturoituina haastatteluina. Näin ollen puolistrukturoidulla teemahaastattelulla voitiin olettaa saatavan myös laajempi ja syvempi kuva korkeakouluopettajien käsityksistä ja kokemuksista.

Silloin kun haastattelu järjestetään puolistrukturoituna teemahaastatteluna, haastatteluissa toistuvat samat teemat, mutta kysymysten muoto ja järjestys voivat vaihdella.

Haastattelumuotona puolistrukturoitu teemahaastattelu muistuttaakin enemmän strukturoimatonta kuin strukturoitua keskustelua. (Hirsjärvi & Hurme 2008).

Teemahaastattelussa tarkoituksena on edetä sellaisten etukäteen määriteltyjen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten perusteella, jotka ovat aiheen kannalta keskeisiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88). Tähän tutkielmaan liittyviä haastatteluja varten luotiin teemahaastattelurunko (ks. liite 1), jotta voitiin varmistaa että haastattelujen aikana käsiteltäisiin kaikkia niitä teemoja jotka aiheen kannalta olisivat keskeisiä.

Teemahaastattelurungon laatiminen lähti liikkeelle haastatteluissa käytettävien käsitteiden valitsemisesta. Haastattelurunko luotiin käsitteen “teknologiavälitteinen” ympärille, mutta tarkoituksena oli lisäksi määritellä keskeiset käsitteet haastattelujen alkuun yhdessä haastateltavien kanssa. Tarkoituksena oli keskustella käsitteillä jotka haastateltavista tuntuisi luontevilta käyttää, mutta joilla kuitenkin varmasti viitattaisiin tutkielmassa käsiteltäviin asioihin ja ilmiöihin kuten reaaliaikaiseen verkko-opetukseen.

Teemahaastattelurunko (ks. liite 1) laadittiin tutkielman tutkimusaiheiden ja siihen liittyvän aiemman tutkimustiedon perusteella. Teemahaastattelurunko muodostui kolmesta eri teemasta, joita olivat: 1) *teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen*, 2)

teknologiavälitteinen ohjaaja-opiskelijasuhte ja 3) teknologiavälitteisen ohjaaja-opiskelijasuhteen luonne. Ensimmäisen teeman kysymykset muotoilin aiempaan tutkimukseen nojaten siten, että vuorovaikutosaamista operationalisoitiin sen ulottuvuuksia kuvaten (ks. esim. Spitzberg & Cupach 1984). Haastattelukysymykset pyrin tuomaan mahdollisimman käytännönläheiselle tasolle. Esimerkiksi teemaa “teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen” käsittelin esittämällä haastateltaville seuraavankaltaisia kysymyksiä: “Kuvaile päivittäisiä tilanteita, joissa vuorovaikutusosaamista tarvitaan” ja “Voisitko nimetä jotain sellaisia asioita tai tapoja toimia jotka mielestäsi ilmentävät vuorovaikutusosaamista?”. Ennen varsinaisia haastatteluja tein esihaastattelun tuntemalleni henkilölle jolla oli jonkinlainen käsitys ja kokemus tutkielman aiheista. Esihaastattelun pohjalta selvensin muutamia tekemiäni haastattelukysymyksiä.

Kaikkia teemahaastattelurungon teemoja käsiteltiin kaikkien haastateltavien kanssa. Koska haastatteluissa oli tarkoitus antaa haastateltavien kertoa omista käsityksistä ja kokemuksista mahdollisimman vapaasti, painottui eri haastatteluissa eri teemat. Teemahaastattelurungon pääasiallinen tehtävä olikin toimia haastattelujen tukena, ja esimerkiksi palauttaa keskustelu tarvittaessa takaisin tiettyyn teemaan. Haastateltavat kuvailivat käsityksiään ja kokemuksiaan varsin monipuolisesti, joten kaikkia teemahaastattelurungon kysymyksiä ei esitetty kaikille haastateltaville. Toisaalta joissain tapauksissa kysymyksiä täytyi myös tarkentaa, syventää tai muotoilla uudelleen. Tällä tavoin pyrittiin esimerkiksi avaamaan käsitteitä, herättelemään syvempää keskustelua aiheesta ja tuomaan käytetyt käsitteet lähemmäksi käytännön tasoa.

5.3 Tutkimuksen aineistonkeruu ja aineisto

5.3.1 Aineistonkeruun kriteerit

Korkeakouluopettajat valittiin haastattelujen kohderyhmäksi, koska heillä voidaan lähtökohtaisesti olettaa olevan riittävästi kokemusta käsiteltävistä aiheista ja ilmiöistä. Esimerkiksi Bejeranon (2008) mukaan korkeakoulut ovat nopealla vauhdilla omaksumassa teknologiavälitteisen viestinnän ja vuorovaikutuksen mahdollistavia alustoja osaksi opetusvälineistöä, ja yhä suurempi määrä opiskelijoita suorittaa opintojaan internetin kautta sen sijaan että osallistuisi opetukseen läsnäolevana. Lisäksi on yleisesti oletettavissa, että pidemmälle opinnoissaan edenneet opiskelijat ovat pääasiallisesti alemmilla koulutustasoilla

opiskelevia itsenäisempiä, ja että heillä on lisäksi aiemman kokemuksen ja osaamisen myötä paremmat edellytykset suoriutua teknologiavälitteisesti järjestetyistä opinnoista. Oletin siis, että juuri korkeakouluopintoihin edenneille opiskelijoille tarjottaisiin eniten teknologiavälitteisesti toteutettuja kursseja, ja että näin ollen haastateltavien valintakriteerit täyttäviä henkilöitä olisi mahdollista löytää nimenomaan korkeakouluopettajista.

Haastateltavien valinnoissa kriteereitä olivat seuraavat: haastateltavan tuli olla toiminut vastuuopettajana vähintään yhdellä kurssilla joka toteutettiin pääasiallisesti teknologian välityksellä, tai olla toiminut vastuuopettajana useammalla kuin yhdellä kurssilla joista vähintään 50 % opetuksesta oli ollut teknologian välityksellä järjestettyä. Teknologian välityksellä järjestetyllä opetuksella tarkoitettiin sellaisia etäopetuksen muotoja, joissa ainakin osa oppitunneista tai luennoista oli järjestetty sellaisten teknologia-alustojen kautta jotka mahdollistivat synkronisen keskustelun korkeakouluopettajan ja opiskelijan välillä. Synkronisen keskustelun mahdollistavilla teknologian alustoilla viitattiin esimerkiksi videoneuvottelualusta Zoomin kaltaisiin sovelluksiin.

Edellä mainittuihin kriteereihin päädyin osittain myös siksi, että toiseen vuorovaikutusosaamista käsittelevään tutkimuskysymykseen halusin vastauksia nimenomaan synkronista vuorovaikutusteknologiaa käyttäneiltä opettajilta. Mahdollisia haastateltavia etsiessä kävi ilmi, että joissain korkeakouluorganisaatioissa opetusta järjestettiin paljolti monimuoto-opetuksena (eli useita eri suoritustapoja yhdistelevänä opetuksena), joten en halunnut rajata haastateltavia ainoastaan synkronisia teknologia-alustoja käyttäneisiin, joka olisi mahdollisesti rajoittanut haastateltavien saamista mahdollisimman kattavasti eri organisaatioista.

Haastateltavaksi oli siis tarkoitus löytää korkeakouluopettajia useilta eri oppialoilta, ja mieluusti useammasta eri organisaatiosta. Tällä toivoin saavuttavani monipuolisuutta sen suhteen millainen lähtötilanne korkeakouluopettajilla oli teknologian käyttämiseen ja hallitsemiseen. Samoin uskoin saavani monipuolisemman kuvan korkeakouluopettajien käsityksistä ja kokemuksista haastateltaviin aiheisiin liittyen, kuin jos kaikki haastateltavat olisivat tulleet esimerkiksi yhdestä ja samasta organisaatiosta. Uskoin että samassa organisaatiossa työskentelevillä korkeakouluopettajilla saattaisi olla keskenään melko samankaltaisia tapoja ja asenteita esimerkiksi teknologian käyttöä kohtaan, sillä

lähtökohtaisesti uskoin organisaation määrittelevän esimerkiksi sen mitä teknologia-alustaa opetuksessa käytettäisiin.

5.3.2 Aineistonkeruu ja haastateltavien kuvaus

Haastateltaviin otin yhteyttä sähköpostilla. Lähestyin sähköpostilla sellaisia henkilöitä, joiden uskoin sopivan haastateltaville asettamiini kriteereihin ja olevan mahdollisesti kiinnostuneita haastateltavaksi. Mahdollisimman monipuolisen aineiston saadakseni suosin haastateltavien valinnassa eri organisaatioista tulevia korkeakouluopettajia. Saatuaani kolme haastateltavaa eri organisaatioista, jatkoin haastateltavien etsintää “lumipallomenetelmän” avulla.

Lumipallomenetelmällä haastateltavia etsiessä otos laajenee pyytämällä jo haastateltuja suositteluun uusia haastateltavia. Menetelmän haasteena on otoksen mahdollinen vinoutuminen, sillä haastateltavat suosittelevat helposti itsensä kaltaisia ihmisiä. (Tracy 2013). Tässä tutkielmassa vinoutuminen olisi voinut tarkoittaa esimerkiksi sitä, että haastateltavien joukko olisi tullut kokonaan samasta organisaatiosta tai saman oppiaineen parista, tai että haastateltavilla olisi keskenään hyvin samankaltaisia asenteita. Tämä olikin myös yksi syy sille, miksi valitsin kolme haastateltavaa ensin eri organisaatioista, ja vasta sitten siirryin etsimään haastateltavia lumipallomenetelmän avulla. Korkeakouluopettajat suosittelivat lopulta mahdollisia haastateltavia määrällisesti enemmän kuin haastateltavia oli tämän tutkielman kannalta mahdollista ja kannattavaa toteuttaa. Kolmen ensimmäisen haastateltavan valinnan jälkeen loput lumipallomenetelmällä saadut haastateltavat valikoituivat sen mukaan keitä minulle ensimmäisenä oli suositeltu. Lopulta sain haastateltavaksi yhteensä kuusi korkeakouluopettajaa neljästä eri korkeakouluorganisaatiosta.

Kaikki nämä neljä korkeakouluorganisaatiota, joissa haastatellut korkeakouluopettajat toimivat opettajina, sijaitsevat Keski-Suomessa. Kolme haastatelluista korkeakouluopettajista opetti ammattikorkeakoulussa, ja kolme yliopistossa. Haastateltavista kaksi toimi korkeakouluopettajana samassa oppiaineessa, ja loput korkeakouluopettajat opettivat keskenään eri oppiaineita. Haastateltujen opettamat oppiaineet edustivat humanistisia ja terveystieteellisiä oppialoja. Tätä tutkielmaa varten haastateltavaksi tarjoutui ainoastaan naishenkilöitä, ja haastateltujen joukko koostuukin ainoastaan naishenkilöistä.

Korkeakouluopettajien opettamien opiskelijoiden ikä saattoi haastateltavien mukaan vaihdella laajasti 18–60 ikävuoden välillä. Myös opettettavien ryhmien koot vaihtelivat noin

kymmenen opiskelijan ryhmistä yli sadan henkilön opiskelijajoukkoihin. Osa haastateltavista oli varsinaisen opetustyön lisäksi toiminut myös esimerkiksi tutor-opettajana, tai osallistunut muuhun vastaavaan toimintaan.

Tämän tutkielman tutkimuskysymykset koskevat aiheeltaan teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita ja -vuorovaikutusosaamista. Teknologiavälitteisyydellä tässä tutkielmassa viitataan reaaliaikaiseen verkko-opetukseen. Tästä syystä tutkielmaa varten haastateltavaksi valitsin sellaisia henkilöitä, joilla oli kokemusta teknologian käytöstä osana opetusta jo useamman vuoden ajalta. Jokainen haastateltavista oli tehnyt opetusta teknologiavälitteisillä alustoilla jo ennen vuoden 2020 koronapandemian alkua Suomessa ja siirtymistä valtakunnallisesti suurimmaksi osaksi teknologiavälitteisesti järjestettyyn etäopetukseen. Suurinosa haastatelluista kuvasi käyttäneensä opetuksen lisänä asynkronista vuorovaikutusteknologiaa jo ennen kuin heidän edustamansa organisaatiot ovat siirtyneet järjestämään opetusta myös teknologiavälitteisesti reaaliaikaisuuden mahdollistavien sovellusten kautta. Asynkronisella vuorovaikutusteknologialla tarkoitetaan tässä tapauksessa, että käytössä on ollut esimerkiksi teknologiavälitteinen oppimisolusta, jonka kautta opiskelijat ovat suorittaneet osan opetukseen liittyvistä kursseista ja tehtävistä.

Kaikki haastatellut korkeakouluopettajat ovat siirtyneet opettamaan ainakin osittain reaaliaikaisesti teknologian välityksellä jo ennen vuotta 2020, ja lisäksi yksi haastatelluista on opettanut jo useamman vuoden ainoastaan teknologian välityksellä. Puolet haastatelluista olivat käyttäneet teknologiavälitteistä verkko-opetusta jollain tapaa opetuksen apuna jo noin kymmenen vuoden ajan. Reaaliaikaisen opetuksen järjestämiseen on käytetty ainakin sellaisia teknologiavälitteisiä reaaliaikaisuuden mahdollistavia sovelluksia kuten Zoom, Skype ja Adobe Connect Pro.

Haastattelut toteutettiin haastateltaville vuoden 2021 huhti- ja toukokuun aikana. Kaikki tätä tutkielmaa varten tekemäni haastattelut pidettiin etähaastatteluina videoneuvottelualusta Zoomin kautta. Tämä haastattelumuoto valikoitui ennen kaikkea vallitsevien olosuhteiden pakosta. Ajankohtana jolloin haastattelut toteutettiin, Suomen koronapandemiatilanteen vuoksi työntekijöitä kehoitettiin työskentelemään etänä mikäli suinkin mahdollista.

Teknologiavälitteisesti toteutettu haastattelu kuitenkin palveli aineistonkeruuta siinä mielessä, että se liittyi suoraan haastatteluaiheeseen. Tämä saattoi kannustaa haastateltavia viittamaan johonkin ilmiöön suoraan, ja auttaa palauttamaan mieleen aiheeseen liittyviä muistoja tai

käsityksiä. Kaikki haastattelut myös tallennettiin, ja yhteensä haastattelumateriaalia kertyi 4 tuntia ja 47 minuuttia. Pisin haastattelu oli kestoltaan tunnin (01:02:12) ja lyhin puoli tuntia (27:17).

Haastattelut etenivät laatimani teemahaastattelurungon (ks. Liite 1) avulla.

Teemahaastattelurungosta huolimatta tarkoituksena oli pitää haastattelut mahdollisimman keskustelunomaisena, joka onnistui tätä tutkielmaa varten toteutetuissa haastatteluissa varsin hyvin. Jo ennen haastattelujen aloittamista oli selvillä, että tutkielman aiheisiin liittyen käytössä oli monenlaisia samaa tarkoittavia käsitteitä. Esimerkiksi haastattelurungon teemat oli luotu käsitteen “teknologiavälitteinen” ympärille, mutta tarvittaessa käytin haastateltavien kanssa myös haastateltavalle tutumpaa rinnakkaiskäsitettä kuten “synkroninen verkko-opetus”. Haastattelujen alussa käytettyjen käsitteiden merkityksestä keskusteltiin yhdessä, ja niitä pyrittiin käyttämään johdonmukaisesti läpi haastattelujen. Haastateltavat olivat kaikki kiinnostuneita käsiteltävistä aiheista, ja usea osallistuja kuvasi tutkittavien asioiden olevan tärkeitä. Korkeakouluopettajat ilmaisivat myös olevansa kiinnostuneita kuulemaan tämän tutkielman tuloksista tutkielman valmistuessa.

5.4 Aineiston käsittely ja laadullinen sisällönanalyysi

Aineiston käsittely aloitin litteroimalla nauhoitetut haastattelut. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 77 sivua (fonttikoko 11, Arial, riviväli 1,5). Litterointi suoritettiin sanatarkasti. Litteraatin ulkopuolelle jätettiin kuitenkin aiheen kannalta epäolennaisia selviä toistoja sekä täytesanoja ja äännähdyksiä. Tällaisia olivat esimerkiksi “niin kuin”, “joo, kyllä aivan” ja “ööö”. Litteroinnin yhteydessä aineisto myös pseudonymisoitiin. Tällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta häivytettiin haastateltujen henkilöllisyyttä koskevat tiedot, kuten myös sellaiset tiedot joista haastateltujen työorganisaatio olisi ollut mahdollista tunnistaa. Nimen sijaan jokaiselle haastateltavalle annettiin oma tunniste (“H1”, “H2” jne.). Aineiston analyysi toteutettiin laadullisena sisällönanalyysinä teemoittelua hyödyntäen. Seuraavaksi kuvaan aineiston analyysin toteutuksen vaiheittain.

Aineistoon perehtyminen ja koodaus. Analysoinnin ensimmäisenä vaiheena tutustuin aineistoon lukemalla kaikki litteroidut tekstit huolellisesti lävitse. Tällä pyrittiin saamaan aineistosta kattava kokonaiskuva. Seuraavaksi kävin litteraatit vielä uudelleen läpi, tehden

samalla muistiinpanoja keskeisimmistä ja huomiota herättävistä sisällöistä. Seuraava vaiheena oli koodaus. Analyysiyksiköksi koodeille valitsin merkityskokonaisuuden. Merkityskokonaisuus voi muodostua yksittäisestä lauseesta tai virkkeestä, tai se voi olla myös useamman virkkeen muodostama kokonaisuus (Tuomi & Sarajarvi 2018, 122). Koodausvaiheessa yksittäinen virke tai lause saattoikin saada useita eri koodeja, jolloin samaa lausetta saatettiin siis merkata esimerkiksi sekä koodilla “luottamus” että koodilla “ilmapiiri”. Toisaalta merkityskokonaisuuden saattoi muodostaa myös useamman lauseen kokonaisuus tai vaikka kokonainen tekstikappale. Tällöin kokonaiseen tekstikappaleen saatettiin viitata yhdellä koodilla, kuten esimerkiksi “eettisyys”.

Koodilistan luominen. Samalla kun koodasin aineistoa, kokosin merkityskokonaisuuksille antamani koodit omaksi listakseen, niin sanotuksi “koodilistaksi”. “Koodilista” voi helpottaa aineiston hahmottamista ja järjestelyä, ja sen avulla on helpompaa saada käsitys runsaan aineiston pääkohdista. Koodauksen aikana on normaalia että koodit muuttuvat ja kehittyvät, joten koodilista toimii apuna myös analyysin toteuttajalle itselleen. Sen avulla on lisäksi helpompaa jäsentää, millaisia merkityksiä mikäkin koodi sisältää. (Tracy 2013, 191.) Myös tämän tutkimuksen koodausvaiheessa osa koodeista muuttui ja yhdistyi. Esimerkiksi “kohtaaminen” oli aluksi oma koodinsa, mutta yhdistyi myöhemmässä vaiheessa koodiin “täsnäolo”. Koodi “sanoittaminen” puolestaan muuttui muotoon “verbaalinen” kun sen sisältö laajeni tarkoittamaan kaikkea verbaalisiin taitoihin viittaavia asioita.

Teemoittelu. Luotuani koodilistan siirryin analyysin seuraavaan vaiheeseen, jossa teemoittelin koodit sisällön mukaan. Teemoittelu analyysin vaiheena sisältää enemmän tulkinnallista analyysia kuin koodaus. Teemoittelun tarkoituksena on luoda koodeja analysoimalla ja ryhmittelemällä teemoja, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä. (Braun & Clarke 2006, 89.) Esimerkiksi tässä tutkielmassa heti teemoittelun aluksi muodostin kaksi tutkittavia ilmiötä kuvaavaa pääteemaa. Nämä kaksi pääteemaa, “teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen” ja “teknologiavälitteiset ohjaaja-opiskelijasuhteet” mukailivat tämän tutkielman tutkimuskysymyksiä. Tässä vaiheessa sijoitin eri pääteemoihin kuuluvat merkityskokonaisuudet ja koodit omiin tiedostoihinsa, jotta kokonaisuuksia olisi helpompi hahmottaa. Seuraavaksi kävin lävitse pääteemojen alle sijoitetut koodit ja merkityskokonaisuudet, sekä yhdistelin näitä pienemmiksi alateemoiksi merkityksen perusteella. Teemoittelulla voidaankin yksinkertaisesti ilmaista viitata myös aineiston pelkistämiseen, ryhmittelyyn ja järjestämiseen (Eskola & Suoranta 2014, 174-176).

Alateemoja luodessani aineistoa myös pelkistettiin. Tällä tarkoitan sitä, että aineiston ulkopuolelle jätettiin sellaisia merkityskokonaisuuksia joiden katsottiin olevan tutkittavien ilmiöiden ja tutkimuskysymysten kannalta epäolennaisia. Esimerkiksi pääteeman “teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen” alle sijoittuvista merkityskokonaisuuksista karsittiin sellaiset, jotka kuvasivat pikemminkin teknologian käyttämistä yleensä kuin siihen liittyvää vuorovaikutusosaamista.

Teemoittelua voidaan tehdä joko aineisto- tai teorialähtöisesti, tai näitä näkökulmia yhdistellen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Tässä tutkimuksessa teemoittelu oli luonteeltaan teoriaohjaavaa, eli teemat luotiin aineisto- ja teorialähtöistä lähestymistapaa yhdistellen. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria siis toimii analyysin tukena, mutta ei pohjaudu suoraan siihen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81). Tällainen lähestymistapa mahdollisti aiemmasta tutkimustiedosta poikkeavien teemojen muodostamisen, mutta toisaalta jo olemassa olevaa tietoa pystyttiin myös käyttämään avuksi teemojen nimeämisessä ja muodostamisessa. Pääteeman “teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen” alle sijoittuvia teemoja muodostaessani analyysi oli vahvemmin teorialähtöistä, kun taas pääteeman “teknologiavälitteiset ohjaaja-opiskelijasuhteet” kohdalla aineiston analyysia tehtiin enemmän aineistolähtöisesti. Pääteemaa “teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen” jäsenin lopulta varsin samankaltaisesti kuin vuorovaikutusosaamista yleensä on jäsennetty sen eri ulottuvuuksien mukaan (ks. esim. Spitzberg & Cupach 1984). Teorialähtöisessä lähestymistavassa teemat muodostetaan valmiiden kehysten tai mallien mukaisesti (Braun & Clarke 2006). Tätä päätöstä tuki tutkimusaiheeseen liittyvä kysymys ulottuvuuksien soveltuvuudesta vuorovaikutusosaamisen tarkasteluun teknologiavälitteisessä kontekstissa. Pääteeman “teknologiavälitteiset ohjaaja-opiskelijasuhteet” kohdalla vahvempi aineistolähtöisyys oli perusteltua, sillä aiheeseen liittyvä aiempi tutkimustieto oli vähäistä.

Teemoittelu eteni siten, että ryhdyin jäsentelemään pääteemojen alle sijoitettuja alateemoja omiksi kokonaisuuksikseen. Nämä alateemojen muodostamat kokonaisuudet muodostivat siten ylateemoja. Esimerkiksi pääteeman “teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen” alle sijoittui lopulta neljä eri yläluokkaa, joita olivat “kognitiivinen ja metakognitiivinen ulottuvuus”, “behavioraalinen ulottuvuus”, affektiivinen ulottuvuus”, ja “eettinen ulottuvuus” (ks. Taulukko 1). Ennen lopullisten teemojen nimeämistä jouduin kuitenkin useaan otteeseen palaamaan teemoittelun aiempiin vaiheisiin. Analyysi ei yleensä etenekään suoraviivaisesti vaan liikkuu tarpeen mukaan sen eri vaiheiden välillä (Braun & Clarke, 2006, 86).

Yläteemoja jäsentäessäni kävin koodit ja merkityskokonaisuudet vielä kriittisesti läpi, ja tarvittaessa muokkasin sekä yhdistelin niitä. Esimerkiksi pääteeman “teknologiavälitteinen ohjaaja-opiskelijasuhte” alla sijaitsevat koodit *yhdessätekeminen* ja *toisentunteminen* olivat aluksi osa yläteemaa “ohjaaja-opiskelijasuhteen läheisyys”. Lopulta kuitenkin katsoin yläteeman “ohjaaja-opiskelijasuhteen läheisyys” kuuluvan osaksi yläteemaa “ohjaaja-opiskelijasuhteita yhdistävät ja erottavat tekijät”. Teemoittelua tehdessäni havaitsin myös sellaisia koodeja ja merkityskokonaisuuksia, joita oli tarpeen merkityksensä puolesta vaihtaa kokonaan toiseen pääteemaan. Tällaisia olivat esimerkiksi *kuunteleminen* ja *ohjaus*, jotka aluksi olin sijoittanut “teknologiavälitteiset ohjaaja-opiskelijasuhteet” pääteeman alle, mutta joiden tarkemman analyysin kautta huomasin kuuluvan “teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen” pääteeman alle. Lopulta pääteemat sekä niiden alle sijoittuvat ylä- ja alateemat muodostivat alla esitetyn taulukon mukaisia kokonaisuuksia.

Taulukko 1. Aineistosta muodostuneet teemat

TUTKIMUSKYSYMYKSET	ALATEEMA	YLÄTEEMA	PÄÄTEEMA
1. Miten korkeakouluopettajat kuvaavat teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteitaan?	Tavoitteellisuus	Yhdistävät tekijät	Teknologiavälitteiset ohjaaja-opiskelijasuhteet
	Hierarkia ja valta		
	Pyrkimys dialogisuuteen		
	Vuorovaikutuksen jännitteisyys		
	Vuorovaikutuksen määrä ja laatu	Erottavat tekijät	
	Suhteen kesto		
	Läheisyys		
2. Miten korkeakouluopettajat kuvaavat reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa tarvittavaa teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista?	Ymmärrys vuorovaikutuksesta	Kognitiivinen ja metakognitiivinen ulottuvuus	Teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen
	Ennakointi		
	Suunnittelu ja organisointi		
	Havainnointi		
	Reflektointi ja kehittäminen		
	Läsnäolo	Behavioraalinen ulottuvuus	
	Tuki ja motivointi		
	Kuuntelu ja mukauttaminen		
	Yksilön tunnistaminen		
	Ilmapiiiri		
	Itsensä kehittäminen	Affektiivinen ulottuvuus	
	Opiskelijoiden ohjaus		
	Elämäkokemuksen arvostaminen		
	Roolimallina toimiminen		
	Asenteet		
	Tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus	Eettinen ulottuvuus	
Eettisyys			
Kasvojen säilyttäminen			

6 TULOKSET

6.1 Korkeakouluopettajien käsityksiä ja kokemuksia teknologiavälitteisistä ohjaaja-opiskelijasuhteista

Tässä ensimmäisessä tulosluvussa tarkastelen millaisia käsityksiä ja kokemuksia korkeakouluopettajilla on teknologiavälitteisistä ohjaaja-opiskelijasuhteista. Tässä tutkielmassa teknologiavälitteisellä ohjaaja-opiskelijasuhteella tarkoitetaan vuorovaikutussuhdetta, jossa osapuolten välinen suhde muodostuu pääasiallisesti teknologiavälitteisten reaaliaikaisten verkko-opetustilanteiden kautta. Haastatellut korkeakouluopettajat ovat kuitenkin tietoisia siitä, että vuorovaikutussuhteeseen vaikuttaa myös opetustilanteiden ulkopuolinen vuorovaikutus osapuolten välillä.

Tutkielman tulosten perusteella korkeakouluopettajien ohjaaja-opiskelijasuhteet ovat moninaisia. Se, mikä määrittää korkeakouluopettajan ja opiskelijan teknologiavälitteiseksi vuorovaikutussuhteeksi, ei tulosten perusteella ole täysin yksiselitteistä. Eräs haastateltavista toteaa:

H6: "- - mulla on ihan valtavasti vuorovaikutussuhteita jos ne nyt määrittään, et olen vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa."

Tutkielman tulosten perusteella voidaan olettaa, että korkeakouluopettajilla on toisistaan eroavia teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita. Seuraavissa alaluvuissa määrittään ensin ne tekijät, jotka teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita yhdistävät, ja sen jälkeen tekijät jotka näitä suhteita toisistaan erottavat.

6.1.1 Teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita yhdistävät tekijät

Tämän tutkielman tulosten perusteella voidaan kuvata sellaisia tekijöitä, jotka teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita yhdistävät. Näitä tekijöitä voidaan jäsentää seuraavasti:

- Vuorovaikutussuhteen tavoitteellisuus
- Vuorovaikutussuhteen hierarkia ja korkeakouluopettajan valta

- Pyrkimys dialogisuuteen vuorovaikutussuhteessa
- Vuorovaikutuksen jännitteisyys

Näistä tekijöistä kaikkia ohjaaja-opiskelijoita yhdisti vuorovaikutussuhteen tavoitteellisuus, vuorovaikutussuhteen hierarkia ja korkeakouluopettajan valta sekä pyrkimys dialogisuuteen vuorovaikutussuhteessa. Ohjaaja-opiskelijasuhteita toisistaan puolestaan erotti vuorovaikutuksen määrä ja laatu, vuorovaikutussuhteen kesto ja vuorovaikutussuhteen läheisyys. Seuraavaksi tässä luvussa esittelen näitä tekijöitä tarkemmin.

Vuorovaikutussuhteen tavoitteellisuus. Haastatellut kuvasivat teknologiavälitteisen ohjaaja-opiskelijasuhteen tarkoituksen olevan pääasiallisesti palvella opiskelijoiden oppimista. Seuraavassa esimerkissä haastatellut kuvaavat teknologiavälitteistä ohjaaja-opiskelijasuhdetta siihen liittyvän tavoitteellisuuden näkökulmasta:

H5: "Eli tarkoitus ois että se vuorovaikutussuhde palvelee sitä opiskelijan oppimista. Ja jotenkin sitä osaamisen kehittymistä niitten tutkintotavoitteiden tai sen pintojakson tavoitteiden suuntaisesti."

Haastateltavat nimesivät useita eri suhteeseen liittyviä tehtäviä, jotka tukivat tätä suhteen pääasiallista oppimiseen liittyvää tavoitetta:

H3: "Ohjaajaksihan mä itseni miellän. No valmennus kuulostaa liikunnalliselta, mutta jonkinlaiseksi tällaiseksi tukihenkilöksi, oppimisen tukihenkilöksi. Ja sitä kautta ehkä sitten tulee ehkä ne kaikki muut roolit, liittyy siihen tukemiseen tai avun antamiseen tai muuhun tekniseen avustamiseen."

Vuorovaikutussuhteen hierarkia ja korkeakouluopettajan valta. Korkeakouluopettajan työtehtäviin teknologiavälitteisessä ohjaaja-opiskelijasuhteessa kuuluu opiskelijoiden arvioiminen, mikä asettaa hänet hierarkisesti opiskelijan yläpuolelle. Teknologiavälitteinen ohjaaja-opiskelijasuhte ei ole hierarkialtaan tasa-arvoinen mikäli sitä tarkastellaan sellaisten korkeakouluopettajan velvollisuuksien kuten arvioinnin näkökulmasta:

H6: "Mut et kieltämättä tietysti on tää tämmönen positio, et opettajapositiossa annan arvosanan, arvioin työn ja toivon mukaan ne arviointikriteerit ja ne on läpinäkyvät, tai siis selkeät. Mut et ainahan niitä tulkitsee ja suhteuttaa. Kyllähän se on myös sellaista vallankäyttöä. Positio sisältää vallankäytön, jos näin sitä haluaa määritellä."

Haastateltavat eivät kuitenkaan halunneet tarkoituksellisesti korostaa omaa vuorovaikutussuhteeseen liittyvää asemaansa:

H6: "Mä ajattelen että mulla ei ole tarvetta korostaa sitä asiantuntijapositionia, niin kuin itse tarkoituksellisesti. Että sitten mä mielestäni käytän sitä omaa taustaa ja työhistoriaa tavallaan ravitakseni sitä opiskelijoiden oppimista."

Tuloksista käy ilmi ettei kukaan tutkimukseen osallistuneista korkeakouluopettajista identifioi itseään esimerkiksi auktoriteetiksi tai johtajaksi, huolimatta heidän valta-
asemastaan suhteessa opiskelijaan. Sen sijaan korkeakouluopettajat käyttivät kaikista eniten käsitettä "ohjaaja" kuvaamaan omaa teknologiavälitteiseen työhön liittyvää rooliaan:

H4: "No meillä ehkä mä ajattelisin opettajan enemmän ohjaajana, oppimisen ohjaajana."

Yksi haastateltavista kuvaili teknologiavälitteisen ohjaaja-opiskelijasuhteen sisältävän elementtejä hyvin monesta erilaisesta vuorovaikutussuhteesta. Vaikka korkeakouluopettajalla nähtiin olevan valta arvioida opiskelijan suorituksia, myös korkeakouluopettajan katsottiin olevan velvollinen tarjoamaan laadukasta opetusta. Tämän vuoksi suhde saatettiin nähdä hierarkialtaan myös asiakassuhteen kaltaisena. Lisäksi mainittiin, että suhteessa saattoi olla piirteitä myös yhteistyö- ja mentorointisuhteista. Suhteen kuvattiin voivan muistuttaa myös kumppanuutta, vaikka kukaan haastatelluista ei rinnastanutkaan suhdetta ystävyysuhteen kaltaiseksi.

Pyrkimys dialogisuuteen vuorovaikutussuhteessa. Tulosten perusteella korkeakouluopettajat pyrkivät dialogisuuteen ohjaaja-opiskelijasuhteissa. Haastatellut kuvailivat haluavansa muodostaa sellaisia teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita, jossa "opiskelijalla on semmonen turvallinen olo ja hän uskaltaa tosiaan kysyä ja kyseenalaistaa ja kritisoida ja ihmetellä siinä asioita ääneen". Pyrkimys dialogisuuteen oli havaittavissa esimerkiksi siinä, että haastateltavat toivoivat ohjaaja-opiskelijasuhteelta vastavuoroisuutta. Lisäksi uusia asioita pyrittiin käsittelemään siten, että myös opiskelijat jakaisivat omia käsityksiä ja kokemuksiaan. Yksi haastateltavista olikin sitä mieltä, että oppiminen voi joissain asioissa olla myös "yhdessä pähkäilyä". Seuraavasta esimerkistä ilmenee haastateltavan dialoginen käsitys oppimisesta:

H5: "Hirveän paljon se on sitä että me yhdessä tarkastellaan asioita ja sitten opitaan vähän yhdessäkin siinä rinta rinnan. Tietysti jotkut asiat on semmosia mitkä opettaja opettaa, että tää asia on näin tässä teoriassa."

Vuorovaikutuksen jännitteisyys. Tutkielman tulosten perusteella teknologiavälitteisen ohjaaja-opiskelijasuhteen vuorovaikutusta säätelee siihen liittyvä jännitteisyys. Ohjaaja-

opiskelijasuhteen vuorovaikutuksen jännitteisyys näkyi haastateltavien käyttämissä ilmaisuissa, joka oli vastakkain asettelevaa. Haastateltavat kuvailivat vuorovaikutusta esimerkiksi sanaparein “mutta sitten” ja “ja toisaalta”. Tulosten perusteella korkeakouluopettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksessa jännite on nähtävissä tasa-arvoisuuden ja hierarkisuuden, itsestäkertomisen ja yksityisyyden, helpostilähestyttävyyden ja epäaloitteellisuuden, sekä asiantuntijuuden ja inhimillisyyden välillä. Seuraavassa esimerkissä haastateltu kuvailee, kuinka korkeakouluopettajat pyrkivät vuorovaikutuksessa tasa-arvoisuuteen, mutta toisaalta asiantuntijuus tuo tietynlaista hierarkisuutta vuorovaikutukseen:

H3: “No ensinnäkin se on jollain tavalla, näen sen tasavertaisena, että opettaja ei oo täällä [viitto käsillä ylöspäin] ylhäällä, että ohjaaja sanelee, vaan että se on jollain tavalla tasavertainen. Ei ehkä sen asiasisällön asiantuntijuudessa, mutta sellaisena kohtaamistilanteena tasavertainen, jossa molemmat on, molempien on tärkeä saada äänensä kuuluviin.”

Teknologiavälitteisyys nähtiin vuorovaikutuksessa jännitteitä lisäävänä siten, että osa korkeakouluopettajista koki vuorovaikutuksessa tasa-arvoisuuden olevan haastavampaa saavuttaa silloin kun opetus oli järjestetty reaaliaikaisena verkko-opetuksena:

H2: “Mutta tässä mä en pääse opettajana syrjään [haastateltava viittaa reaaliaikaiseen verkko-opetukseen]. Mä en pääse siihen roolin et mä antasin sen areenan niille opiskelijoille. Tai mä en oo kekannu sitä.”

Itsestäkertomista kuvailtiin tulosten mukaan siten, että sen nähtiin tekevän korkeakouluopettajasta helpommin lähestyttävän. Toisaalta korkeakouluopettajan täytyy myös miettiä ”mitä omasta henkilökohtaisesta elämästä kertoo ja millä tarkkuudella ja mihin liittyen. Yhdenvertaisuudella ja yksilöllisyydellä tarkoitetaan tämän tutkielman tuloksissa sitä, että korkeakouluopettajat pyrkivät tekemään reaaliaikaisesta verkko-opetustilanteesta tasa-arvoisen olemalla “suunnilleen samantapaisesti” vuorovaikutuksessa kaikkiin opiskelijoihin, mutta toisaalta myös huomioimaan opiskelijoiden tarpeet yksilöllisesti. Korkeakouluopettajat halusivat myös olla helpostilähestyttäviä, mutta toisaalta opetuksen ulkopuolella heiltä odotettiin epäaloitteellisuutta vuorovaikutuksen suhteen. Teknologiavälitteinen konteksti näkyi myös helposti lähestyttävän kuvan antamisessa. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että teknologiavälitteisessä kontekstissa helposti lähestyttävän kuvan antaminen ei aina toteudu yhtä vaivattomasti kuin opetuksen ollessa kasvokkaista lähiopetusta. Asiantuntijuuden ja inhimillisyyden jännite puolestaan yhdistyi ainakin joidenkin korkeakouluopettajien mielestä heidän opettamaansa oppiaineeseen. Toisaalta osa

haastatelluista pohti myös yleisemmällä tasolla, että korkeakouluopettaja pyrkii esiintymään yhtäaikaaisesti asiantuntijana, ja silti myös ”inhimillisenä ihmisenä”.

6.1.2 Teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita erottavat tekijät

Kuvaan tässä alaluvussa niitä tekijöitä, jotka tutkielman tulosten mukaan teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita toisistaan erottavat. Näitä tekijöitä voidaan jäsentää tutkielman tulosten mukaan seuraavasti:

- Vuorovaikutussuhteen läheisyys
- Vuorovaikutuksen määrä ja laatu
- Vuorovaikutussuhteen kesto

Vuorovaikutussuhteiden läheisyys. Tutkielman tulosten perusteella kaikki teknologiavälitteiset ohjaaja-opiskelijasuhteet eivät saavuta keskenään samaa läheisyyden tasoa. Suhteen läheisyys ei myöskään ole vakio, vaan se voi muuttua ja kehittyä ajan kuluessa. Yksi haastateltavista kuvailee teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita seuraavasti:

H1: “- - jokainen vuorovaikutussuhde tulee luoda ja rakentaa ja siitä tulee oman näköinen ja omanlaisensa. Joskus se on sitten, vaihtelee se intensiivisyys ja tarve ja näin. Et kyllähän siinä erityisyyttä on ehkä se että siinä tavallaan on kokoajan liikettä siinä suhteessa.”

Tulosten perusteella läheisyyttä ohjaaja-opiskelijasuhteissa lisää korkeakouluopettajan ja opiskelijan yhdessä toimiminen. Yhdessä toimimisella viitataan ajan viettämiseen yhdessä esimerkiksi tutor-toiminnan kautta tai työskentelemällä yhdessä jossakin opetukseen liittyvässä hankkeessa. Yksi haastateltu mainitsee myös yhteisen kriisitilanteen lähentäneen suhdetta. Lisäksi suhde voi lähentyä itsestäkertomisen kautta. Siihen kuinka läheiseksi ohjaaja-opiskelijasuhteet muodostuu, vaikuttaa haastateltavien mukaan myös persoonaan liittyvät tekijät. Läheisemmissä suhteissa korkeakouluopettajat uskalsivat esimerkiksi näyttää avoimemmin omia tunteitaan ja käyttää enemmän huumoria osana opetusta. Seuraavassa esimerkissä haastateltu kuvailee läheisyyttä ohjaaja-opiskelijasuhteissa:

H1: “Mut sit kun tehdään jotain yhdessä, opiskelijan kanssa vaikka hankkeessa, niin kyllähän siinä tulee läheisemmät suhteet. Unohtaa oman ehkä niin kuin opettajaroolinsa, että saattaa enemmän innostua tai kiroilla tai sekoilla tai vaipua epätoivoon sen nähden tai jotain muuta. On enemmän tunteet pelissä. On sellaista yhteistä tekemistä esimerkiksi hankkeen tai tutkimuksen tai jonkun tämmösen äärellä. Kun taas sitten luokkatilanteessa.”

Tulosten perusteella haastateltavat kokevat toisaalta teknologiavälitteisen kontekstin ja opetusryhmän suureen koon voivan vähentää läheisyyden kehittymistä ohjaaja-opiskelijasuhteissa. Yksi haastatelluista esimerkiksi kuvailee, että opetuksen ollessa reaaliaikaista verkko-opetusta opiskelijat eivät välttämättä tule yhtä tutuksi, kuin jos opetus järjestettäisiin kasvokkaisena lähiopetuksena:

H5: "Ja sitten en mä tiedä että jos aattelee sitä kaiken kaikkiaan sitä vuorovaikutussuhdetta niin kun eihän siinä sillä tavalla tuu yhtä tutuksi tavallaan kun siinä näkee vaan kasvot. Ja sitten se on ihan mielenkiintoista sitten kun näkee käytävällä jonkun henkilön, ja tajuaa et hei tuo on muuten varmaan se."

Nimenomaan kasvojen näkemistä pidettiin tärkeänä opiskelijan tutuksi tulemisen kannalta. Silloin kun korkeakouluopettajalla on mahdollisuus nähdä opiskelijan kasvot, hänen on myös mahdollista havainnoida "minkälaisella elämäkokemuksella" opiskelija tulee mukaan opetukseen. Kasvojen näkemisen myös kuvailtiin olevan "se mikä luo suhdetta". Opetusryhmän koolla puolestaan koettiin voivan olla vaikutusta teknologiavälitteisiin ohjaaja-opiskelijasuhteisiin siten, että läheisyyden kokemus jää sitä vähäisemmäksi mitä suurempi opetusryhmän koko on. Etenkin silloin kun opetus oli järjestetty teknologiavälitteisesti, haastateltavat kuvasivat haastavaksi muistaa tarkasti kaikkia opetukseen osallistuvia osallistujia ryhmäkoon ollessa suuri:

H6: "Niin, kun niitä kontakteja on niin paljon niin ei tavallaan jäseny tai siis ei jotenkin pysy mielessä."

Vuorovaikutuksen määrä ja laatu. Teknologiavälitteisessä ohjaaja-opiskelijasuhteessa osapuolten välinen vuorovaikutus voi olla määrältään ja laadultaan monenlaista. Osapuolten välistä viestintää voi vähimmillään olla muutaman sähköpostiviestin mittainen kirjeenvaihto, tai vuorovaikutus osapuolten välillä saattaa koostua ainoastaan yksittäisestä chat-keskustelusta verkko-opetusalustalla käytyä. Toisaalta on sellaisia opetusryhmiä ja sellaisia opiskelijoita, joita sama korkeakoulunopettaja ohjaa vuodesta toiseen, ja joiden kanssa ollaan vuorovaikutuksessa useita eri viestintävälineitä käyttäen ja toisinaan opetuksen ulkopuolellakin. Lisäksi teknologiavälitteisen ohjaaja-opiskelijasuhteen vuorovaikutusta voi haastaa opetusryhmän suuri koko. Opetusryhmän ollessa suuri, ohjaaja-opiskelijasuhteen vuorovaikutus saatetaan nähdä yksinomaan ryhmän vuorovaikutuksena:

H6: "Niin se on sillälailla tosi intensiivistä, mutta mä ajattelen että niissä, ne on kymmenen opiskelijan ryhmiä, niin se on nimenomaan semmonen suhteessa ryhmään, tai jotenkin, se suhde. Ja mä niin kuin pyrin ohjaamaan sitä ryhmänä."

H2: "Mulla on nyt yks jakso jossa mulla on 195 opiskelijaa, ja siinä nyt en missään tapauksessa tuu tapaamaan heitä [haastateltava viittaa kasvokkaiseen tapaamiseen lähiopetuksessa]. Niin mä oon osannut niin kuin lähtökohtaisesti aatella et se on niin iso ryhmä et meidän vuorovaikutus on hyvin erilainen."

Vuorovaikutussuhteen kesto. Haastateltavien mukaan teknologiavälitteinen ohjaaja-opiskelijasuhte on usein yhden tai useamman opintojakson mittainen. Mikäli korkeakouluopettaja toimii esimerkiksi tutor-opettajan roolissa, tällöin teknologiavälitteinen ohjaaja-opiskelijasuhte kuitenkin voi olla kestoaltaan yhtä tai useampaa opintojakson mittaista ajanjaksoa pidempi. Seuraavassa esimerkissä yksi haastateltavista kuvailee omien ohjaaja-opiskelijasuhteidensa tyypillistä pituutta:

H5: "Ja sen verran täytyy sanoa että mä en esimerkiksi tutor-opettajana ole ollut ollenkaan, että mulla ei semmoisesta tosi pitkästä vuorovaikutussuhteesta oo kokemusta, niin kuin yksittäisen opiskelijan kanssa. Että ne on enempi, liittyy niin kuin näihin yksittäisiin opintojaksoihin. Mutta toki on sitten monet opiskelijat ollut usealla opintojaksolla mukana. Tai ne on ollut kuitenkin tämmösiä periodimaisia enemmän ne suhteet."

6.2 Korkeakouluopettajan teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen

Tässä tämän tutkielman toisessa tulosluvussa tarkastelen sitä millaisia käsityksiä ja kokemuksia korkeakouluopettajilla on siitä millaista teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista korkeakouluopettajat tarvitsevat työssään silloin kun opetus on järjestetty reaaliaikaisesti verkko-opetuksena. Tämän tutkielman tulosten mukaan korkeakouluopettajien teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen koostuu neljästä eri ulottuvuudesta joita ovat kognitiivinen ja metakognitiivinen, behavioraalinen, affektiivinen ja eettinen ulottuvuus. Seuraavaksi tässä tulosluvussa tarkastelen korkeakouluopettajien teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista näiden ulottuvuuksien kautta.

6.2.1 Kognitiivinen ja metakognitiivinen ulottuvuus

Osa korkeakouluopettajien vuorovaikutusosaamista on ymmärrys siitä mitä vuorovaikutus on ja millaisia kykyjä onnistunut vuorovaikutus vaatii. Tätä osaamista kuvataan vuorovaikutusosaamisen kognitiivisena ja metakognitiivisena ulottuvuutena. Tämän tutkielman tulosten perusteella korkeakouluopettajan teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista voidaan kognitiivisen ja metakognitiivisen ulottuvuuden näkökulmasta jäsentää seuraavasti:

- Ymmärrys teknologiavälitteiseen opetukseen liittyvän vuorovaikutuksen luonteesta
- Teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen ennakointi
- Teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen suunnittelu ja organisointi
- Teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen havainnointi
- Teknologiavälitteisen vuorovaikutusosaamisen reflektointi ja kehittäminen

Ymmärrys teknologiavälitteiseen opetukseen liittyvän vuorovaikutuksen luonteesta. Tulosten mukaan korkeakouluopettajalla on oltava kattavasti tietoa ja ymmärrystä siitä, millainen teknologiavälitteisesti järjestetty opetustilanne on luonteeltaan. Esimerkiksi ryhmän koko ja opiskelijat vaikuttavat siihen millaiseksi teknologiavälitteinen opetustilanne muodostuu vuorovaikutukseltaan. Korkeakouluopettajan on esimerkiksi tiedostettava, että samassa opetustilanteessa “on niitä jotka on konkareita ja sit niitä jotka on ensimmäisellä kurssillaan”. Korkeakouluopettaja osaa myös odottaa opiskelijoiden ottavan erilaisia rooleja

teknologiavälitteisessä opetustilanteessa. Luokkahuoneen vuorovaikutukselle onkin haastateltujen korkeakouluopettajien mukaan tyypillistä muun muassa vastaamisen painottuminen tiettyjen henkilöiden vastuulle. Ottamalla huomioon teknologiavälitteiselle opetukselle tyypilliset piirteet, korkeakoulunopettajan on mahdollista suunnitella ja organisoida vuorovaikutusta haluamallaan tavalla, ja esimerkiksi tasapuolistaa vuorovaikutusta opiskelijoiden välillä:

H1: "Joo, ja toisaalta sillä voi ehkä rajoittaa sitä sitten jos on paljon sellaisia jotka vie sitä kanavaa enemmän, kyllähän ne rooleja ottaa noissa tutuissa ryhmissä varsinkin. Ne aina odottaa että se sama jonne vastaa sieltä. Kyllä se hoitaa nää meidän puheenvuorot, sit se on tavallaan sitä samaa. Et sillä pystyy ottamaan muutkin mukaan ja ehkä siinä myös rauhoittamaan, et se on varmaan muistakin ärsyttävää et se yksi on aina vaan äänessä. Tasapuolistaa sitäkin."

Korkeakouluopettajan tulee myös tiedostaa millaisia mahdollisuuksia tai rajoitteita teknologia itsessään asettaa vuorovaikutukselle silloin kun opetus on järjestetty reaaliaikaisena verkko-opetuksena. Tulosten mukaan haasteita voi aiheuttaa esimerkiksi se, jos reaaliaikaiseen verkko-opetukseen osallistuvilla opiskelijoilla ei ole käytössään kasvokkaisen vuorovaikutuksen mahdollistavaa kameraa. Haastateltavien mukaan tyypillistä on myös esimerkiksi se, että opiskelijat pitävät kameroita päällä ainoastaan pienryhmissä. Teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen luonteeseen voi vaikuttaa lisäksi se millaisia sovelluksia opetuksen apuna käytetään. Korkeakoulunopettaja voi mahdollistaa erilaisia vuorovaikutustilanteita käyttämällä erilaisia sovelluksia opetuksen apuna. Vaikka osa haastatelluista nimesi myös sellaisia aiheita joita he eivät itse ensisijaisesti haluaisi opettaa teknologiavälitteisesti, nähtiin teknologian mahdollistamissa työskentelytavoissa myös paljon positiivista. Haastateltavien mukaan onkin olemassa sellaisia työskentelytapoja jotka toimivat paremmin silloin kun opetus järjestetään reaaliaikaisena verkko-opetuksena, kuin jos opetus olisi järjestetty kasvokkaisena lähiopetuksena. Seuraavissa esimerkeissä yksi haastateltavista kuvailee sitä kuinka teknologiavälitteisten sovellusten kautta voidaan lisätä vuorovaikutteisuutta, ja sitä kuinka opiskelijoiden havainnoiminen voi olla helpompaa teknologiavälitteisesti järjestetyssä opetuksessa kuin kasvokkaisessa lähiopetuksessa:

H5: "Niin ja sitten se että nyt on paljon erilaisia sovelluksia ja semmoisia millä voi vaikka sitä vuorovaikutteisuutta siihen lisätä. Ja esimerkiksi just jotkut Padlet tai toi Yamboard, niin ne on tosi hyviä siinä kun tehdään ryhmäkeskustelua."

H5: "Tavallaanhan tuon tyyppistä voi kyllä liveinäkin toteuttaa, jollakin vaikka "Learning cafe" -tyyppisesti tai erilaisilla muillakin menetelmillä, että sitten otetaan vaan ne paperilaput käyttöön, mutta toi jotenkin että... Pystyy ite samalla seuraa sitä työskentelyä kokoajan. Niin se on tosi hyvä."

Ennakointi. Tutkielman tulosten perusteella ennakoinnin tarve korostuu silloin kun opetus on järjestetty reaaliaikaisena verkko-opetuksena. Haastateltavien mukaan lisääntyneeseen ennakoinnin tarpeeseen johtaa muun muassa teknologian aiheuttamat haasteet, kuten äänen kuulumattomuus, kuvan puuttuminen tai verkkoyhteyden toimimattomuus. Lisäksi haastateltavat kokivat, että reaaliaikaisessa verkkoympäristössä vuorovaikutus- ja työskentelykäytänteisiin tuli kiinnittää erityisesti huomiota. Korkeakoulunopettajat pyrkivät selviytymään ennakointia vaativista vuorovaikutuksen haasteista selkeän ennako-ohjeistuksen avulla. Seuraavissa esimerkeissä haastateltavat kuvailevat ennakoinnin tarvettaan ja ennakoinnin avulla vuorovaikutuksen haasteista selviytymistä:

H1: "Tässä pitää mun mielestä kaikkea ehkä tiedostetummin tehdä ja valmistella, huomattavasti enemmän näitä asioita."

H3: "Ja se ennako-ohjaus on tässä oleellinen, että siinä jo viritän sille tavallaan tilaa, että tällä tavalla työskennellään, ja tällaista toivon sen työskentelyn olevan."

Ennakoinnin tarpeeseen vaikutti myös vaihtelevat ympäristöt osallistua opetukseen. Korkeakouluopettajat ja opiskelijat osallistuivat reaaliaikaiseen verkko-opetustilanteeseen usein esimerkiksi kotoaan. Tällöin osallistujien ympäristöön liittyvät taustatekijät saattoivat tulla näkyviksi myös muille opetukseen osallistuville. Teknologian kautta välittyi esimerkiksi ääniä, jotka opiskelijan kanssa samassa tilassa oleskelevat ihmiset aiheuttivat, tai kuvaruudun taustalla huomiota saattoi viedä ohikulkevan perheenjäsenen tai lemmikin kuva. Korkeakoulunopettajat pyrkivät ottamaan nämä mahdollisesti vuorovaikutukseen vaikuttavat tekijät huomioon esimerkiksi sanoittamalla asiaa verbaalisesti ääneen. Seuraavissa esimerkeissä haastateltavat kuvaavat verkkoympäristöön liittyvää yllätyksellisyyttä sekä ympäristön vaikutusten huomioimista verbaalisesti sanoittamalla:

H1: "Sanoin että pitää valmistella, että vielä enemmän tuntuu tulevan vielä enemmän yllättäviä asioita eteen, kun ihmiset on missä on. Että mitä sieltä toisesta päästä sattuu näkymään tai kuulumaan, niin ne on tietysti semmoisia asioita mitkä haastaa sitä omaakin."

H6: Ja mä oon nyt sitten kantapään kautta ymmärtänyt että mun kannattaa sanoittaa sitä tai jotenkin niin kuin, ihan samalla tavalla kuin lähiopetuksessa tullaan yhteisen asian äärelle ja orientoidutaan, niin tavallaan ihan semmoista et hei minkälainen tilanne ja tavallaan otetaan huomioon sitä kunkin ympäristöä, sillai pienesti edes.

Suunnittelu ja organisointi. Tulosten perusteella korkeakouluopettajat näkevät reaaliaikaisen verkko-opetuksen tilanteena, jonka yksi keskeisimmistä tavoitteista on vuorovaikutuksen mahdollistaminen. Mahdollistaakseen vuorovaikutuksen haluamiensa osapuolten välillä korkeakouluopettajan tulee suunnitella ja organisoida tilanteeseen liittyvää vuorovaikutusta

etukäteen. Vuorovaikutuksen suunnittelulla voidaan siis tarkoittaa yhtäläillä vuorovaikutuksen mahdollistamista tietyn joukon välillä, kuin myös vuorovaikutuksen mahdollistamista korkeakouluopettajan ja opiskelijan välillä. Haastateltavat kuvasivat vuorovaikutuksen suunnittelua ja organisointia seuraavasti:

H4: Vuorovaikutusosaaminen, opettajan vuorovaikutusosaaminen... No jollain lailla niin kuin osaa esittää opiskelijoille semmoisia kysymyksiä että sieltä tulee jotain vastauksia tai organisoida sen opetuksen sillä tavalla että sieltä tulee niin kuin mahdollisuuksia vuorovaikuttaa. Niin kuin opettaja-opiskelija välille, mutta myös sitten niin kuin opiskelija-opiskelija välille.”

H6: “Mun tehtävänähän on miettiä että millä pedagogisilla ratkaisulla ja toimintatavoilla mä luon keskustelua ja asioiden pohtimista. Mä näen että minunkin opetuksessa on paljonkin sellaista että opiskelijat tekee yksinään ja itsenäisesti. Mutta silloin kun mulla on reaaliaikaista verkko-opetusta, niin se fokus on siinä keskustelussa ja jakamisessa. Ja vuorovaikutuksessa. Et mä en nää mitään syytä, tai minä käytän sitä sillä tavalla.”

Teknologiavälitteistä vuorovaikutusta suunniteltiin myös, jotta kaikilla opiskelijoilla olisi tasavertainen mahdollisuus osallistua keskusteluun. Tähän pyrittiin organisoimalla erilaisia tehtäviä ja työtapoja. Yksi esimerkki tehtävien organisoinnista oli laatia sellaisia tehtäviä, joissa jokaisen osallistujan tuli opetuskerran aikana käyttää tietty määrä puheenvuoroja. Lisäksi vuorovaikutuksen suunnittelu ja organisointi koettiin tarpeelliseksi, sillä teknologiavälitteistä luokkahuoneen vuorovaikutusta ei koettu yhtä luontevaksi kuin kasvokkaista opetusta. Opiskelijoiden halukkuuteen osallistua keskusteluun saattoi korkeakouluopettajien mukaan vaikuttaa esimerkiksi uskalluksen puute tai epäselvyys vuorovaikutuskäytänteistä. Seuraavissa esimerkeissä haastateltavat kuvaavat vuorovaikutukseen liittyviä haasteita, joiden vuoksi vuorovaikutusta on kannattavaa organisoida:

H2: “Vuoronvaihto. On yks täällä kameroitten kanssa, että se ei ehkä oo niin sujuvaa mitä se ois live-tilanteessa. Et sitä pitää jollain tavalla organiseerata tai suunnitella etukäteen. Että viitataan vai ei viitata.”

H5: “Tuommoisessa webinaarissa niin esimerkiksi puheenvuoron ottaminen, ei oo luontevaa. Että se pitää organisoida. Ja tuota, että tuota niin, joskus jossakin tilanteessa saattaa kyllä onnistua se että otetaan puheenvuoroja spontaanisti, mutta sitten siellä ottaa ehkä ne kaikista rohkeimmat sen puheenvuoron vaan pelkästään.”

Haastateltujen korkeakouluopettajien mukaan reaaliaikaiseen verkko-opetukseen liittyvä vuorovaikutus on myös luonteeltaan erilaista kuin kasvokkaiseen lähiopetukseen liittyvä, ja vaati myös sen vuoksi erityistä organisointia. Useampi haastatelluista kuvasi vuorovaikutuksen olevan teknologiavälitteisesti “nopeatempoisempaa”, jonka vuoksi teknologiavälitteisesti ei “voi sellaisia samanlaisia sessioita pitää, on pidettävä jotenkin ajasta

kiinni”. Tämän vuoksi opetustilanteita saatettiin organisoida eri tavoin kuin kasvokkaisessa lähiopetuksessa, esimerkiksi jakamalla oppimiskokonaisuuksia pienempiin osiin.

Havainnointi. Tulosten mukaan korkeakoulunopettajat pyrkivät aktiivisesti kiinnittämään huomiota opiskelijoiden erilaisiin lähtökohtiin ja tarpeisiin, kuten myös aktiivisuuteen ja valmiuteen olla vuorovaikutuksessa. Useat haastateltavat nimesivät havainnoinnin yhdeksi osaksi teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista:

H3: “Kuuntelemisen osaaminen, *havainnoinnin osaaminen*, reagoinnin osaaminen...”

Havainnointia koskien saatiin kahdenlaisia tuloksia. Osa haastateltavista koki havainnoimisen haastavammaksi silloin kun opetus oli järjestetty reaaliaikaisena verkko-opetuksena kasvokkaisen lähiopetuksen sijaan. Tulosten perusteella osa haastateltavista kokee että reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa nonverbaalisia vihjeitä on vähemmän, jolloin korkeakoulunopettajan on haastavampaa tehdä tulkintoja esimerkiksi opiskelijoiden viireystilasta tai aktiivisuudesta. Myös väärinymmärrysten havaitsemisen koettiin kestävän kauemmin silloin kun nonverbaalisia vihjeitä oli vähemmän. Osa haastatelluista puolestaan arvioi havainnoinnin olevan samanlaista kuin kasvokkaisessa lähiopetuksessa, mikäli ryhmän koko säilyi riittävän pienenä ja molemmilla vuorovaikutusosapuolilla oli mahdollisuus nähdä toisensa kasvotusten. Seuraavissa esimerkeissä haastatellut korkeakouluopettajat kuvailevat reaaliaikaiseen verkko-opetukseen liittyviä kokemuksiaan havainnoinnista:

H5: “- - tosi tarkkaa on se että se viesti oikeasti ymmärretään niin kuin opettaja on tarkoittanut, ja myöskin opettaja ymmärtää opiskelijoiden viestin. Niin siihen pitää kyllä kiinnittää huomiota. Että siinä tavallaan semmosta niin kuin varmistelua ei oo mahdollisuus tehdä niin joustavasti kuin semmosessa livetilanteessa.”

H6: “Läsnäolosta, niin kun ne kamerat on päällä niin mähän nään aika hyvin et ollaanko siellä hereillä. Tai niin kuin, mulla on pieniä ryhmiä, kaksitoista ollut maksimi, tai itseasiassa 16, mutta kuitenkin pieniä ryhmiä, ja tota, se antaa myös sellaista responsia että mä huomaan että ne on nyt siellä nukuksissa niin mä sit yritän niitä aktivoita.”

Vuorovaikutusosaamisen reflektointi ja kehittäminen. Tulosten perusteella korkeakouluopettajat kokevat tärkeäksi oman teknologiavälitteisen vuorovaikutusosaamisen reflektoinnin ja kehittämisen. Reflektoinnilla tarkoitetaan muun muassa oman vuorovaikutusosaamisen ja -tapojen tunnistamista ja arvioimista. Haastateltavien mukaan omaa vuorovaikutusosaamista ja -tapoja reflektoidessa on mahdollista välttää urautumista ja kehittyä omassa työssään. Seuraavassa esimerkissä yksi haastateltavista pohtii reflektoinnin ja itsensä kehittämisen merkitystä:

H3: ”Ja tunnistaa myöskin sitä omaa vuorovaikutuskuviaan, et opettajat urautuu, se on sitä sellaista että niin vain vuosien saatossa käy. - - Mutta joskus tarviis myös ite kattoo peiliin, että miten mä tän oikein teen. Tai vertailla johonkin toiseen kuinka hän sen tekee, et löytää ehkä jotain uutta tulokulmaakin, et joskus ne urat on vähän liian syviä.”

Tuloksista käy ilmi että osa haastatelluista korkeakouluopettajista on viimeisen vuoden aika hakenut tai saanut koulutusta teknologiavälitteiseen viestintään tai vuorovaikutukseen liittyen. Koulutusta haettiin esimerkiksi läsnäolon osoittamisen ja teknologian käytön kehittämiseen liittyen. Haastateltavat osasivat nimetä omia kehittymisen kohteitaan ja suhtautuivat kouluttautumiseen pääasiassa positiivisin mielin. Seuraavissa esimerkeissä haastateltavien käsityksiä osaamisen kehittämisen tarpeesta reaaliaikaiseen verkko-opetukseen liittyen:

H5: ”Kyllä siinä on paljon asioita siinä läsnäolossa. Ja sitä mä oon tosi paljon nyt miettinytkin tässä, tässä erityisesti pandemia-aikana, ja sitä on paljon keskusteltu myös kollegoiden kanssa, ja oon vähän koulutustakin hakenut siihen.”

H6: ”Ja kun sä kysyt että mitä osaamista, niin toki sitten tässä on kaikenlaisia namikoita ja tietoteknisiä värkkejä joita pitää hallita. Että se niin kuin tavallaan on ylipäätään mahdollista. Että toki vaatii sellaista teknistä haltuunottoa ja esimerkiksi mulle on ollut harjaantumista kun mä oon jo näin vanha.”

Opetuksen järjestäminen reaaliaikaisena verkko-opetuksena edellyttää tulosten mukaan suurimmalta osalta haastateltuja korkeakouluopettajia ainakin jonkinlaista osaamisen kehittämistä ja kehittymistä. Positiivisesta suhtautumisesta huolimatta useampi korkeakouluopettaja mainitsi osaamisen kehittämiseen liittyvän myös kuormittumisen ja jaksamisen haasteita. Esimerkiksi yhden haastatellun korkeakouluopettajan mukaan ”reflektiolle olisi tarvetta jos mietitään osaamisen kehittymistä” ja ”semmonen ulkopuolinen sparrausapu hyödyttäisi monen opettajan jaksamista siinä omassa työssään”.

6.2.2 Behavioraalinen ulottuvuus.

Behavioraalinen ulottuvuus kuvaa korkeakouluopettajien teknologiavälitteiseen vuorovaikutusosaamiseen liittyviä taitoja. Tulosten perusteella korkeakouluopettajien teknologiavälitteisen vuorovaikutusosaamisen behavioraaliseen ulottuvuuteen voidaan katsoa kuuluvan seuraavien:

- Verbaaliset taidot
- Läsnäolon osoittaminen
- Tuki ja motivointi
- Kuuntelu ja viestinnän mukauttaminen

- Yksilön tunnistaminen
- Ilmapiirin luominen

Verbaaliset taidot. Tulosten perusteella ainakin osa korkeakouluopettajista kokee, että verbaalisten taitojen merkitys kasvaa teknologiavälitteisessä kontekstissa. Verbaalisia taitoja haastateltavat kuvailivat “asioiden sanoittamiseksi” ja “kielelliseksi ilmaisemiseksi”.

Tulosten perusteella verbaalisiin taitoihin katsotaan kuuluvan muun muassa asioiden selkeä ilmaisu, keskustelun rytmittäminen ja tilanteeseen sopivien sanamuotojen valinta.

Esimerkiksi palaute täytyy osata ilmaista siten että se on “feed forward, niin kuin eteenpäin suuntaavaa palautetta”. Seuraavassa esimerkissä yksi haastatelluista kertoo teknologiavälitteisestä vuorovaikutusosaamisesta verbaalisiin taitoihin viitaten:

H4: “Sanamuodot, tai miten kannustat ja minkä verran pyrit siihen että ite puhut verrattuna siihen kuinka paljon se opiskelija on äänessä.”

Haastateltavat kokivat että omaa toimintaa piti sanoittaa enemmän silloin kun opetus oli järjestetty reaaliaikaisena verkko-opetuksena, kuin jos opetus olisi järjestetty kasvokkaisena lähiopetuksena. Osa haastateltavista myös koki nonverbaalisten vihjeiden määrän olevan vähäisempi silloin kun opetus oli reaaliaikaista verkko-opetusta, jonka vuoksi he kokivat verbaalisten taitojen merkityksen korostuvan teknologiavälitteisessä kontekstissa.

Haastateltavat myös kokivat että teknologiavälitteisessä kontekstissa pelkästään puheeseen liittyvät verbaaliset vuorovaikutustaidot eivät aina yksistään riittäneet asioiden riittävän selkeään ilmaisemiseen, vaan nostivat tämän rinnalle myös kirjallisten viestintätaitojen merkityksen. Kirjallisilla viestintätaidoilla tarkoitetaan tässä tapauksessa esimerkiksi kirjallisten ohjeistuksien tai selkeän opetusympäristön laatimista verkkoon. Seuraavassa esimerkissä yksi haastateltavista kuvailee verbaalisten vuorovaikutustaitojen ja kirjallisten viestintätaitojen merkitystä reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa:

H5: “Ja sitten mä ajattelin että semmonen tietyllä tavalla, se vaatii semmosta vielä selkeämpää, erityisesti kielellistä ilmaisua. Ja jotenkin mä näkisin että kun siinä ei oo sitten tämä ei-kielellinen viestintä käytettävissä, niin niillä sanoilla on paljon enemmän merkitystä. Että miten ne asiat ilmaistaan. Ja jotenkin se selkeys, mä oon huomannut esimerkiksi semmosen, että kun annetaan ohjeita, kantapäähän kautta oon oppinut sitä että kun annetaan työskentelyohjeita opiskelijoille, niin se ois ihan tosi hyvä, että ne pitää olla niin kuin kirjallisesti siinä dialla.”

Lisäksi opetuksen ollessa reaaliaikaisesta verkko-opetusta korkeakouluopettaja voi verbaalisten taitojen avulla edistää tasa-arvoista ja yhdenvertaista vuorovaikutusta vuorovaikutustilanteen eri osapuolten välillä. Haastateltavien mukaan verbaaliset taidot ovat

tärkeitä myös kun halutaan toimia opetustilanteessa eettisesti oikein, ja esimerkiksi varmistaa ettei kukaan ole vaarassa menettää kasvojaan. Lisäksi oikeanlainen sanoittaminen voi olla avuksi kun halutaan luoda vuorovaikutustilanteesta mahdollisimman dialoginen. Seuraavassa esimerkissä haastateltava kertoo käsityksistään ja kokemuksistaan verbaalisiin taitoihin liittyen:

H3: "Kysymällä voit kipsata, mutta "kerrotko" tyyppisestä tai et oisko sulla joku käytännön esimerkki, siis joku muu tapa kuin kysymys niin se kutsuu enemmän. Tai mä käytän niin kuin enemmän täällä verkossa. Et se antaa jotenkin tilaa ja jotenkin laajuutta enemmän siihen vastaamiseen, et kysymykset saattaa tulla niin eksaktina ja niin äkkiä, että sitten siihen ajatellaan et siihen pitäis jotain fiksua pystyä sanomaan kun kaikki vielä kattoo, että semmonen kasvojen säilyttäminen on mun mielestä täällä verkossa aika oleellista."

Läsnäolon osoittamisen taidot. Tulosten mukaan läsnäolon osoittaminen nähdään tärkeänä vuorovaikutustaitona sekä silloin kun opetus on järjestetty kasvokkaisena lähiopetuksena että silloin kun opetus on reaaliaikaista verkko-opetusta. Teknologiavälitteisesti läsnäolon osoittaminen voi kuitenkin olla haastavampaa. Tulosten mukaan läsnäolon osoittaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toiseen, ja näin ollen opettajalta vaaditaan "myös sitä rajojen asettamista", jotta läsnäoloa on ylipäättään mahdollista osoittaa. Rajojen asettamisen tarve on seurausta siitä, että opetukseen osallistutaan fyysisesti eri paikoista, jolloin korkeakouluopettajan ei ole mahdollista samalla tavoin kontrolloida osallistujien ympäristöä tai toimintaa kuin kasvokkaisessa lähiopetuksessa. Läsnäolon osoittamista siis haastaa se, että korkeakouluopettajat ja opiskelijat osallistuvat opetukseen fyysisesti eri paikoista. Haastateltavat kuvailivat kokemuksiaan läsnäolon osoittamisesta reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa esimerkiksi seuraavasti:

H5: "Että se on semmonen yks asia mikä on mun mielestä tosi tärkeää tiedostaa, että se läsnäolo on erilaista. Ja se että miten siihen, miten ensinnäkin luodaan semmonen tunne että me oikeasti kaikki ollaan läsnä tässä."

Tulosten perusteella läsnäoloa voidaan kuitenkin reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa osoittaa samankaltaisin verbaalisin ja nonverbaalisin keinoin kuin kasvokkaisessa lähiopetuksessakin. Verbaalisesti läsnäoloa osoitettiin reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa esimerkiksi tervehtimällä jokaista opetukseen osallistuvaa opiskelijaa nimellä. Nonverbaalisesti läsnäoloa puolestaan osoitettiin esimerkiksi katseen avulla:

H5: "Joo, ja sitten en mä tiedä, varmaan se semmonen, jos ajattelee sitä ei-kielellistä viestintää, niin onhan se ystävällistä et jos opiskelijoilla on semmonen tunne että nyt opettaja kattoo mua eikä johonkin viereen tai muuta. Et se semmonen varmaan olemuksessa semmonen tietty, että ollaan siinä läsnä oikeasti. Semmonen että pystyy luomaan jotenkin sitä läsnäolon tuntua siihen tilanteeseen, vaikka ollaankin eri paikoissa."

H1: "Tässäkin on varmaan se katsominen johonkin, et onhan sekin ärsyttävää et jos sä puuhastelet kaikkea muuta siellä, et ihan samalla lailla tässäkin pitää kattoo ihmistä tai vähän niin kuin jotenkin hakea sitä kontaktia siihen."

Koska myös reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa läsnäoloa pystyttiin ilmaisemaan nonverbaalisesti, osa haastatelluista oli ottanut käytännöksi pyytää opiskelijoita pitämään kameroita opetustilanteissa lähtökohtaisesti aina päällä. Kameroiden päällä pitäminen haastateltavien mukaan "tuo sitä läsnäolon tunnetta myös". Teknologiavälitteinen konteksti huomioitiin läsnäolon osoittamisen suhteen ottamalla käyttöön lisäksi myös esimerkiksi "reaktiomerkit" eli emoji-ikä käyttömahdollisuus joissakin sovelluksissa. Reaktiomerkeillä yksi haastateltavista kertoi pyrkivänsä kompensoimaan vähäisempää nonverbaalisten vihjeiden määrää.

Tuki ja motivointi. Tulosten mukaan korkeakouluopettajat kokevat tehtäväkseen tukea ja motivoida opiskelijoita opintojen suorittamisessa. Teknologiavälitteisen ohjaaja-opiskelijasuhteen kannalta "empaattinen ja ymmärtäväinen suhtautuminen" opiskelijan tuen tarpeisiin koettiin merkitykselliseksi. Tulosten perusteella korkeakouluopettajat reagoivat ymmärtäväisesti esimerkiksi sellaisiin erilaisten elämäntilanteiden aiheuttamiin haasteisiin, jotka vaikuttivat opiskelijan kykyyn osallistua opetukseen ennalta määritellyllä tavalla. Haastatellut korkeakouluopettajat vaikuttivat myös valmiilta tarvittaessa reagoimaan oppilaiden toiveisiin mukauttaa opetusta, mikäli elämäntilanne tällaista vaati. Muuta kuin opintoihin liittyvää tukea korkeakouluopettajilta haettiin tulosten mukaan harvoin, etenkin mikäli korkeakouluopettaja ei ollut toiminut esimerkiksi tutor-opettajan kaltaisessa roolissa:

H5: "Sittenhän on semmosia yksittäisiä, hyvin harvoin tulee, varmaan johtuen juuri kun ei oo sitä tutor-opettajuutta, niin semmosia että pitäis jotenkin tukea opiskelijaa jotenkin laajemmasti tai jossakin muussa asiassa."

Opiskelijoiden motivoimiseen puolestaan liitettiin teknologiavälitteisessä kontekstissa esimerkiksi nopea reagoiminen opiskelijoiden yhteydenottoihin, kuten sähköpostiviestinä tulleisiin kysymyksiin. Haastateltavat kuvailivat haluavansa olla tavoitettavissa mahdollisimman nopeasti, jotta voisivat pitää yllä opiskelijoiden motivaatiota opiskella. Haastateltavien mukaan nopea reagoiminen opiskelijan yhteydenottoon on sitä tärkeämpää, mitä vähemmän kasvokkaisia tapaamisia on. Nopea reagoiminen takaa sen, että opiskelijan motivaatio ei ehdi hiipua ennen kuin vastaus tavoittaa opiskelijan. Seuraavissa esimerkeissä haastatellut kertovat nopean reagoimisen tärkeydestä:

H2: "No yks on ihan äärimmäisen tärkeä niin mä vastaan tosi nopeasti sähköpostiviesteihin. Et se on mennyt sit jotenkin ohi jos ei se tule saman päivän

aikana se viesti takaisin. Mulla on itsellä yliopistossa ollut niin hyvät opettajat, ne laittaa vaikka sen viestin että ”en tiedä, palaan asiaan heti kun saan tiedon”. Että se on niin kuin tosi tärkeä et sä reagoit sen ihmisen viestiin. No se oli ehkä ennen jo tätä covid-aikaa, mutta nyt se on vielä korostunut.”

Reaaliaikaisen verkko-opetuksen yhteydessä haastateltavat pyrkivät ylläpitämään opiskelijoiden motivaatiota muun muassa suunnittelemalla vuorovaikutusta siten, että se aktivoi opiskelijoita aktiivisesti osallistumaan opetukseen. Tulosten mukaan motivaatiota pystytään opetustilanteessa ylläpitämään mukauttamalla opetusta opiskelijoiden tarpeiden mukaisesti. Tuloksista käy ilmi, että opiskelijoiden motivoimiseen liittyy myös taito innostaa ja luoda kiinnostusta opeteltavaa asiaa kohtaan:

H1: ”Mitä tarkoittaa vuorovaikutusosaaminen... No sehän tarkoittaa sitä oppilailla tai opiskelijoilla tietysti, että se liittyy motivaatioon mun mielestä. Innostamiseen ja siihen sellaiseen kiinnostuksen luomiseen siihen aiheeseen ylipäättään.”

Kuuntelu ja viestinnän mukauttaminen. Teknologiavälitteiseen vuorovaikutusosaamiseen liittyviä taitoja nimettäessä kuuntelemisen mainitsevat kaikki haastateltavista. Useimmat mainitsivat samassa yhteydessä myös kuuntelun osoittamisen. Kuuntelun osoittamista on haastateltavien mukaan esimerkiksi se että ”teet vähän edelliseen puheenvuoroon liittyvää jatkamista taikka kokoamista tai tiivistämistä, tai jonkun asian esiin nostamista sieltä”. Haastateltavat kertoivat kuuntelemisesta ja viestinnän mukauttamista osana teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista esimerkiksi seuraavanlaisesti:

H2: ”Taitoa kuunnella, taitoa reagoida siihen toiseen ilmeisiin ja olemukseen ja tietysti sitte ihan konkreettisiin viesteihin, on ne sit kysymyksiä chatissa tai kysymyksiä sitte ihan niin kuin sanallisia kysymyksiä.”

Haastateltavien mukaan myös hyvä ja onnistunut teknologiavälitteinen ohjaaja-opiskelijasuhte rakennetaan opiskelijaa kuuntelemalla. Osoittamalla opiskelijalle että hän on tullut kuulluksi, voidaan esimerkiksi ilmaista arvostusta opiskelijaa kohtaan. Seuraavassa esimerkissä haastateltava määrittelee kuuntelemisen ja kohtaamisen olevan keskeisiä tekijöitä onnistuneessa teknologiavälitteisessä ohjaaja-opiskelijasuhteessa:

H6: ”Aika vaikea määritellä. Hei onnistunut vuorovaikutussuhde, puolin ja toisin tullaan kuulluksi. Ja kohdatuksi. Ja me ollaan niin kuin saman asian äärellä. Oisko siinä.”

Yksilön tunnistaminen. Haastateltujen mukaan yksilön tunnistaminen on taito, joka pitäisi hallita ”siellä verkkoseminaarissakin”. Tulosten perusteella korkeakoulunopettajalle on eduksi mikäli hän kykenee tunnistamaan yksilöiden välisiä eroja, kuten esimerkiksi millaisia viestintätyylejä opetukseen osallistuvilla opiskelijoilla on. Tunnistamalla yksilöiden välisiä

eroja korkeakouluopettaja voi mahdollistaa mahdollisimman tasa-arvoisen vuorovaikutuksen opiskelijoiden välillä. Haastatellut korkeakouluopettajat pyrkivätkin omalla toiminnallaan varmistamaan, että jokaisella opiskelija olisi yhtäläiset mahdollisuudet osallistua vuorovaikutukseen. Mikäli korkeakouluopettaja pystyy erottamaan yksilöiden välisiä eroja opiskelijoissa, hänellä on paremmat edellytykset esimerkiksi jakaa puheenvuoroja sellaisille opiskelijoille jotka eivät välttämättä muutoin itse ottaisi osaa keskusteluun:

H2: "Ja vielä kattelen siellä et keltä pyydän et hän kertoo sen aamun tarinan miten on päässyt siihen hetkeen. Et ne ei oo yleensä ne suupaltit vaan ehkä vähän hiljaseimmat, jotka sitten pääsevät mukaan siihen ja rohkaistuvat."

Pystyäkseen mukauttamaan opetusta opiskelijoille sopivalla tavalla, haastatellut korkeakouluopettajat pyrkivät esimerkiksi tunnistamaan millaisia eroavaisuuksia opiskelijoilla on vuorovaikutus- ja opiskelutaidoissa:

H3: "Myöskin vuorovaikutustaitojen osalta osaisi sieltä sitten erotella ne jotka tarvii esimerkiksi enemmän rohkaisua tässä verkossa toimimiseen, ja puhumiseen ja kameran avaamiseen."

Ilmapiirin luominen. Kaikki haastatellut korkeakouluopettajat nimesivät tehtäväkseen varmistaa, että opiskelijoille syntyy kokemus turvallisesta ilmapiiristä myös silloin kun opetus on reaaliaikaista verkko-opetusta. Haastatellut kuvailivat turvallisen ilmapiirin liittyvän siihen, kuinka vaivatonta opiskelijoiden on osallistua vuorovaikutukseen. Lisäksi turvallisessa ilmapiirissä myös opintoihin liittyvät tehtäväkeskeiset tavoitteet saavutettiin haastateltujen mukaan helpommin. Yksi haastateltavista myös kuvaili turvallisen ilmapiirin luomisen olevan vaivattomampaa silloin kuin ohjaaja-opiskelijasuhteessa pyrittiin tasa-arvoisuuteen suhteeseen liittyvästä valta-asetelmasta huolimatta. Kyseisen haastateltavan mukaan Suomessa korkeakouluopettajalla ei ole "valtava hierarkia tai ainut oikea tieto", joka mahdollistaa sen että molemminpuolinen arvostus ja turvallinen ilmapiiri voidaan saavuttaa. Tulosten mukaan luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin saavuttaminen onkin yksi keskeinen tavoite opetukseen liittyvän vuorovaikutuksen suhteen:

H1: "Ja tietysti se että se rakentuis luottamukselliseksi ja turvalliseksi se ilmapiiri, missä vuorovaikutusta tapahtuu ja käydään sitten. Että ainakin nää on semmoisia keskeisiä voisko sanoa tavoitteita ja ehkä arvoja osittain."

Haastatellut nimesivät turvallisen ilmapiirin saavuttamiseen voitavan vaikuttaa omalla vuorovaikutuskäyttäytymisellä. Esimerkiksi itsestä helposti lähestyttävän kuvan antaminen auttoi luomaan turvallisen ilmapiiriin. Itsestään voi pyrkiä antamaan helposti lähestyttävän kuvan sanoittamalla sitä että vuorovaikutus ja kysymykset ovat toivottuja.

6.2.3 Affektiivinen ulottuvuus.

Tulosten perusteella korkeakouluopettajien teknologiavälitteiseen vuorovaikutusosaamiseen voidaan katsoa kuuluvan myös korkeakouluopettajan omien vuorovaikutukseen liittyvien asenteiden, motivaation, valmiuksien ja rohkeuden. Näitä ominaisuuksia kuvaavaa affektiivista ulottuvuutta voidaan tämän tutkielman tulosten perusteella tarkemmin jäsentää seuraavasti:

- Motivaatio kehittää itseään
- Motivaatio opiskelijoiden ohjaamista kohtaan
- Opiskelijoiden elämäkokemuksen arvostaminen
- Valmius toimia roolimallina
- Asenne teknologiavälitteistä vuorovaikutusta kohtaan

Motivaatio kehittää itseään. Tulosten perusteella teknologiavälitteiseen verkko-opetukseen liittyen korkeakouluopettajat kokevat tarvetta kehittää omaa vuorovaikutusosaamistaan, kuten myös tarvetta harjaantua teknologian käytön suhteen. Itsensä kehittämisen suhteen tulokset olivat kahdenlaisia. Toisaalta oman osaamisen kehittämiseen liittyi innostuneisuutta ja motivoituneisuutta, mutta toisaalta uusien teknologiavälitteisten sovellusten käyttöönotto saatettiin kokea myös puhtaasti velvollisuutena. Uuden opettelemiseen saatettiin myös liittää kuormittuneisuuden tunnetta tai muita negatiivisia tunteita. Korkeakouluopettajien motivaatiosta kehittää omaa vuorovaikutusosaamistaan puolestaan kertoo muun muassa se, että usea haastateltava oli lähiaikoina hakeutunut teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista kehittävään koulutukseen omaa osaamista lisätäkseen.

Haastateltavien mukaan teknologiavälitteiseen verkko-opetukseen kuuluu “kaikenlaisia namikoita ja tietoteknisiä värkkejä joita pitää hallita” ja joiden käyttöä tulee opetella. Vuorovaikutusosaamisen kehittämistä kaivataan esimerkiksi sen suhteen kuinka ilmaista läsnäoloa paremmin teknologiavälitteisessä opetusympäristössä:

H5: ”Kyllä siinä on paljon asioita siinä läsnäolossa. Ja sitä mä oon tosi paljon nyt miettinytkin tässä, tässä erityisesti pandemia-aikana, ja sitä on paljon keskusteltu myös kollegoiden kanssa, ja oon vähän koulutustakin hakenut siihen.”

Haastateltavat itse arvioivat, että lisäksi ikä saattaa olla yksi tekijä, joka vaikuttaa siihen kuinka nopeasti uutta opitaan. Etenkin usean eri ohjelman tai sovelluksen käyttäminen samanaikaisesti voidaan kokea kuormittavaksi. Lisäksi oma asenne voi olla yhteydessä siihen

missä määrin useita ohjelmia ja sovelluksia käytetään samanaikaisesti. Seuraavassa esimerkissä yksi haastateltavasti kertoo käsityksistään uuden oppimiseen ja ikään liittyen:

H2: "Et ite en oo vielä niin sinut tekemään montaa asiaa päällekkäin. Sen tiedostan kyllä, siihenkin ikä on yks tekijä, että tietyllä tavalla ei vaan aivot enää taivu eikä oo niin elastisia. Sit toisaalta ehkä vähän sellainen asennekin, että keskitytään nyt tähän yhteen juttuun, tehään tää yks asia hyvin."

Motivaatio opiskelijoiden ohjaamista kohtaan. Tulosten mukaan korkeakouluopettajat ovat motivoituneita ohjaamaan opiskelijoita ja tukemaan heidän opintojensa edistämistä. On selvää, että korkeakouluopettajan tehtäviin kuuluu työn puolesta ohjauksellisuus sekä sitä kautta opiskelijoiden ohjaaminen ja tukeminen. Haastateltujen antamista vastauksista välittyi aito halu ja motivaatio olla vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Yksi haastatelluista sanoittaa, että juuri opiskelijat ovat se asia minkä takia opetustyötä tehdään:

H5: "Ja niin kuin huomaat, niin opettajakin puhuu kokoajan opiskelijoista. Sehän se on se juttu minkä takia me tätä tehdään."

Opiskelijoiden ohjaamiseen kuuluu halu auttaa ja tukea opiskelijaa siinä määrin kuin mahdollista. Tästä esimerkkinä korkeakouluopettajat muun muassa kuvailivat olevansa huolissaan, mikäli havaitsivat opiskelijoilla olevan haasteita, oli sitten kyse opinnoista tai jostakin muusta:

H1: "Niiden puolesta oon huolissani, ketkä ei oo niin itseohjautuvia, muuttanut ehkä uudelle paikkakunnalle opiskelemaan ja ei oo kauheasti sosiaalisia verkostoja."

Haastatellut korkeakouluopettajien aidosta motivaatiosta ohjata opiskelijoita kertoo myös intohimoinen suhtautuminen opiskelijoiden suoritusten arvioimiseen. Seuraavassa esimerkissä yksi haastatelluista korkeakouluopettajista kuvailee odottavansa sitä, kuinka pääsee lukemaan koevastauksia ja näkemään ovatko opiskelijat todella oppineet käsitellyt asiat:

H2: "Mä viikonloppuna just kun luin noita tenttivastauksia, niin mä sanoin mun miehelle et on tää toisaalta ihan sairasta, että mä oikein odotan että ne vastaa niihin tentteihin, että mä nään mikä on mennyt perille. Et onko ne oikeasti kuunnellut siellä tunnilla. Tai kun ne keskenään keskusteli siinä pienryhmässä niin ottiko ne kaverin pointit sieltä, kun nehan sai suoraan sieltä vastauksia. Ja sit mua oikein syyhyttää että mä pääsen lukemaan ja antamaan siitä opiskelijalle palautetta."

Opiskelijoiden elämäkokemuksen arvostaminen. Tulosten perusteella korkeakouluopettajien teknologiavälitteisen vuorovaikutusosaamisen affektiiviseen ulottuvuuteen kuuluu myös opiskelijoiden oman elämäkokemuksen arvostaminen. Opiskelijoiden oman kokemuksen

arvostamisen katsotaan lisäksi hyödyttävän myös opiskelijoiden oppimista. Seuraavassa esimerkissä yksi haastateltavista kuvailee millaisena opiskelijoiden oman kokemuksen arvostaminen hänelle näyttäytyy:

H6: "No mä aattelen että kun meidän opiskelijat on aikuisia pääsääntöisesti. Aikuisopiskelijoita joilla on tosi paljon erilaista elämäkokemusta ja useampia tutkintoja ja tällä lailla, niin mä ajattelen että meidän niin kuin pedagoginen lähestymistapa, joka sopii itselleni tosi hyvin, on arvostaa sitä opiskelijan osaamista ja työelämäosaamista, työelämäkokemusta, elämäkokemusta. Ja se on pointti juuri sen oppimisen näkökulmasta, että sitä kannattaa hyödyntää ja arvostaa, ja niin tehtävissä kuin siellä keskusteluissa."

Valmius toimia roolimallina. Tulosten perusteella korkeakouluopettajat kokevat toimivansa eräänlaisena roolimalleina tai "esimerkkeinä" opiskelijoille. Kuvatessaan sitä kuinka he ikään kuin toimivat roolimallina opiskelijoille, haastateltavat kertoivat opiskelijoiden helposti samaistuvan heidän tapoihinsa toimia. Haastateltavat kuitenkin korostivat, että heidän tehtävänsä on ainoastaan näyttää yksi tapa toimia, eikä suinkaan kannustaa kaikkia toimimaan juuri samalla tavalla kuin he itse. Seuraavassa esimerkissä yksi haastateltavista kuvaa olevansa roolimallin kaltaisessa asemassa korkeakoulunopettajana toimiessaan:

H3: "Siis tavallaan, en mä nyt voi sanoa että oon malli, mutta näytän yhden tavan tehdä tätä työtä, verkossa."

Haastateltavien mukaan korkeakouluopettajan on omassa roolissa toimiessaan mahdollista "asemoida tai viljellä tämmösiä niin kuin toisten kunnioitusta ja kuuntelua ja asiallisuutta" opiskelijoille. Lisäksi tärkeänä pidettiin sitä, että opetuksessa välittyy korkeakouluopettajien tärkeinä pitämiä arvoja. Haastateltujen mukaan on esimerkiksi hyvin tärkeää, että opiskelija saisi "hyvän mallin et miten aikuinen-nuori-suhde voi olla tasa-arvoinen". Seuraavassa esimerkissä haastateltu kertoo, kuinka hänen mielestään on tärkeää että opetuksessa välittyy hänen tärkeänä pitämiään asioita:

H6: "Et kyl mä niin kuin ajattelen että, koen että on tosi tärkeänä että olen realisoanut henkilönä ja opettajana ja ikään kuin siinä välittyy myös näitä tärkeiksi pitämiäni asioita."

Esimerkkinä toimiminen liittyi osalla haastateltavista selvästi myös heidän opettamaansa oppiaineeseen. Näin oli etenkin silloin, jos opiskelijat itse olivat valmistumassa ammattiin jossa he toimivat eräänlaisina "kohtaamisen ja vuorovaikutuksen asiantuntijoina". Opiskelijoiden ajateltiin myös mahdollisesti samaistuvan korkeakouluopettajaan enemmän, mikäli opiskelijat olivat itse valmistumassa alalle jossa roolimallina toimiminen "alaan liittyen nousee aika keskeiseksi".

Asenne teknologiavälitteistä vuorovaikutusta kohtaan. Haastateltavat suhtautuivat teknologiavälitteiseen reaaliaikaiseen verkko-opettamiseen suurimmaksi osaksi positiivisesti, vaikka siihen nähtiin liittyvän myös omanlaisia haasteita. Teknologiavälitteistä ja kasvokkaista vuorovaikutusta haastateltavat eivät halunneet vertailla keskenään, vaan haastateltujen mukaan “hyvä vuorovaikutus määritelläänkin erilailla kun se on verkossa”. Toisin sanoen haastateltujen korkeakouluopettajien mukaan vuorovaikutus on lähtökohtaisesti erilaista reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa ja lähiopetuksessa, mikä tulisi ottaa huomioon myös verkko-opetusta suunniteltaessa. Seuraavassa esimerkissä yhden haastatellun ajatuksia teknologiavälitteiseen vuorovaikutukseen ja vertailunäkökulmaan liittyen:

H3:”Että mä olen henkeen ja vereen verkko-opettaja, et mä puhun tän asian puolesta vaikka kuinka paljon. Ja sitten tää lähtee myöskin vuorovaikutuskäsityksestä, sellaista sanaa ei varmaan virallisesti oo olemassakaan, en mä tiedä. Mutta se että miten ymmärtää miten vuorovaikutus oikein on. Ja mikä omasta mielestä on sitä hyvää vuorovaikutusta.”

Reaaliaikaiseen verkko-opetukseen nähtiin liittyvän paljon positiivisia mahdollisuuksia, jonka vuoksi osa haastatelluista kokikin reaaliaikaisen verkko-opettamisen innostavaksi. Osa korkeakouluopettajista koki teknologian myös parantavat heidän ja opiskelijan välistä dialogia, jolloin esimerkiksi palautetta saatettiin mieluummin antaa teknologiavälitteisesti kuin kasvotusten. Seuraavassa esimerkissä yksi haastatelluista kuvaa omaa suhtautumistaan reaaliaikaiseen verkko-opettamiseen:

H5: “Koko ajan miettiä et mitähän kaikkea tää mahdollistaa. Se on niin kuin se mikä niin kuin vie ja jotenkin niin kuin sytyttää, että tässä on niin paljon niitä mahdollisuuksia. Ei olla varmasti läheskään vielä kaikkia käytetty. Ja kokeiltu.”

Reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa myönteiseksi asiaksi haastateltavat kokivat myös sen että pystyivät paremmin hallitsemaan omaa esiintymiseen liittyvää jännitystään:

H4:”Mä ajattelisin niin että opiskelijat pystyy enemmän, ja myös opettaja, niin kuin sitä omaa tämmöistä esiintymisjännitystä hallitsemaan sillä että susta ei näe kun sen naaman. Et mä voin täällä varpaila ja sormilla naputella ja vaikka mitä, ja se ei niin kuin näy. Ja sit tietysti se että aina ei tarvitse pitää sitä kameraakaan, että pystyy sitten vielä enemmän olemaan siellä omassa olossaan.”

Toisaalta reaaliaikaiseen verkko-opetukseen liittyy haastateltavien mukaan myös negatiivisia puolia, kuten esimerkiksi se että opettaminen on teknologian välityksellä “huomattavasti väsyttävämpää”:

H5: “Ehkä nuo samat asiat mitä niin kuin opiskelijatkin tuo esille, eli se läsnäolon tunne, se ei oo samanlainen kuin siellä luokassa. Ja kyllä sen niin kuin huomaa omassakin olossa, niin kuin pitemmän päälle. Että se vaikuttaa ehkä mielialaan, siihen työmotivaatioon. Kun ei voi niin kuin kohdata aidosti ihmisiä samalla tavalla kuin sellaisessa livetilanteessa.

Korkeakouluopettajat olivat teknologiaa käyttäessään myös alttiimpia kohtaamaan virheitä ja “nolona pidettyjä tilanteita”, joka edellytti myönteistä asennoitumista teknologian käyttöä kohtaan. Haasteita aiheutti tulosten mukaan useimmiten teknologian käyttäminen itsessään. Teknologiaan liittyvinä haasteina pidettiin esimerkiksi heikkoa kuvayhteyttä, joka hankaloitti vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa ja saattoi vähentää nonverbaalisten vihjeiden määrää joista tulkita toisen osapuolen reaktioita. Lisäksi haastateltujen korkeakouluopettajien mukaan “opettajilla on vähän sellainen tapa et me ollaan helkutin tarkkoja tai semmosia kunnianhimosia”, jonka vuoksi virheiden tekeminen saatetaan nähdä uhkana oman ammattitaidon ja auktoriteetin näkökulmasta. Tulosten perusteella korkeakouluopettajat kuitenkin suhtautuvat virheiden tekemiseen inhimillisesti, ja omalla asennoitumisella halutaan opettaa inhimillisyyttä myös opiskelijoille. Näin ollen virheiden tekemistä saatetaan toisinaan jopa korostaa tai liioitella huumorin keinoin.

6.2.4 Eettinen ulottuvuus

Tutkielman tulosten perusteella korkeakouluopettajat näkevät eettisen osaamisen olevan osa teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista. Tulosten perusteella korkeakouluopettajien teknologiavälitteisen vuorovaikutusosaamisen eettiseen ulottuvuuteen voidaan katsoa kuuluvan seuraavien osa-alueiden:

- Tasa-arvoinen ja yhdenvertainen vuorovaikutus
- Oman vuorovaikutuksen eettisyyden arviointi
- Kasvojen säilyttäminen

Tasa-arvoinen ja yhdenvertainen vuorovaikutus. Tulokset osoittavat, että korkeakouluopettajat arvostavat tasa-arvoista ja yhdenvertaista vuorovaikutusta myös silloin kun opetus järjestetään teknologiavälitteisesti reaaliaikaisena verkko-opetuksena. Tasa-arvoisuus tarkoittaa tässä tapauksessa sitä, että opiskelijat ovat keskenään tasa-arvoisessa asemassa. Korkeakouluopettaja on vastuussa koko ryhmän toiminnasta, ja eettistä osaamista on esimerkiksi kyky varmistaa että kaikilla opetustilanteeseen osallistuvilla on yhtäläinen mahdollisuus osallistua vuorovaikutukseen. Yhdenvertaisuus puolestaan tarkoittaa sitä, että

kaikkia opiskelijoita kohdellaan “suurin piirtein samantapaisesti”, sekä niin että kaikki kokevat tulleen huomatuksi:

H6: “Et myös se sellainen tasapuolisuus siinä, et mä en voi jotakin ihan kädestä pitäen opastaa. Kun mä nään et, tai jotenkin mä aattelen et mun pitää olla suurinpiirtein samantapaisesti vuorovaikutuksessa koko ryhmän opiskelijoihin.”

H5: “Mä ajattelen että mä en mitenkään pysty huomioimaan kaikkia, mutta mä ajattelen että se on tärkeätä että kaikille tulee semmonen kokemus että heidät on huomattu, ja he on tullut niin kuin kohdatuksi siinä tilanteessa.”

Oman vuorovaikutuksen eettisyyden arviointi. Tulosten mukaan korkeakouluopettajan tulee vuorovaikutuksessaan pyrkiä siihen, ettei yksikään opiskelija koe tulleen loukatuksi tai ole vaarassa menettää kasvojaan. Sekä teknologiavälitteisessä että kasvokkaisessa lähiopetustilanteessa korkeakoulunopettajan tulee harkita, millä tavoin esimerkiksi antaa palautetta opiskelijalle. Palautteenantamista yksi haastateltavista kuvaa seuraavasti:

H5: “Mä yleensäkin oon kyllä semmonen että yritän korostaa niitä vahvuuksia, ja sitten jos sieltä puuttuu jotakin niin mä sanon sen aina jotenkin niin, että tässä kohtaa on semmonen että voitte miettiä miten seuraavaksi lähtisitte tätä kehittämään - -”

Reaaliaikaiseen verkko-opetukseen liittyen korkeakoulunopettajan tulee myös jatkuvasti arvioida oman vuorovaikutuskäyttäytymisensä tilanteeseen sopivuutta, ja esimerkiksi sitä mitä opiskelijalta voi vaatia tai edellyttää:

H3: “Niin se mitä sanoin siitä kasvojen säilyttämisestä niin tää on mun mielestä semmoista eettistä osaamista mikä liittyy tohon verkkovuorovaikutukseen. Että pitää niin kuin aina nähdä se asia myöskin sen toisen näkökulmasta, että miltä se näyttää, ja mitä minä voin vaatia tai edellyttää tai muuta.”

Teknologiavälitteisessä opetuksessa osa korkeakouluopettajista koki joutuvansa arvioimaan omaa käyttäytymistään jopa enemmän, sillä nonverbaalisten vihjeiden vähyys haastoi opettajien kykyä tulkita opiskelijoiden reaktioita. Tämä vaikutti etenkin siihen kuinka paljon ja millä tavoin huumoria uskallettiin käyttää osana opetusta. Huumorin käytöstä tehtiin tulosten perusteella kahdenlaisia tulkintoja. Osa haastatelluista koki, että sen käyttäminen teknologiavälitteisessä ympäristössä lisäsi mahdollisuutta tahattomasti loukata opiskelijaa. Osa taas koki huumorin päinvastoin lisäävän yhteisöllisyyttä. Seuraavassa esimerkissä yksi haastatelluista pohtii huumorin käyttämistä ja eettisyyttä siitä näkökulmasta, että reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa huumorilla voi olla mahdollista vahingossa loukata opiskelijaa:

H2: “Niin kuin verkkovälitteisesti sellaisen huumorin heittäminenkin niin on se tosi vaarallista. Et sä voit niin kuin vahingossa loukata kyllä.”

Kasvojen säilyttäminen. Haastateltavat kokivat tulosten mukaan erityisen tärkeäksi varmistaa ettei opiskelija niin sanotusti menettäisi kasvojaan missään opetukseen liittyvässä tilanteessa. Opetuksen ollessa teknologiavälitteistä reaaliaikaista verkko-opetusta, eettistä osaamista on esimerkiksi välttää opiskelijan asettamista tilanteeseen jossa opiskelija ei välttämättä osaa toimia. Seuraava esimerkki kuvastaa haastateltavien motivaatiota edistää sellaista vuorovaikutusta, jossa opiskelijoita ei aseteta vaaraan menettää kasvonsa:

H3: "Että kun ei, varsinkaan kun mun opiskelijat ei tunne toisiaan, että ne on ventovieraita, niin semmoista tilannetta yrittää kaikin puolin välttää että joku joutuis sellaiseen painostavaan, noloon tilanteeseen, että ei osaakkaan, ei tiedä miten toimia tai ei hallitse nappuloita tai sotkee niitä tai pistää välillä puheen niin että mikki on kiinni."

7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkielman tavoitteena oli kuvata millaisia käsityksiä ja kokemuksia korkeakouluopettajilla on sellaisista ohjaaja-opiskelijasuhteista ja korkeakouluopettajien työn edellyttämästä vuorovaikutusosaamisesta, jossa kontekstina on reaaliaikainen verkko-opetus. Seuraavaksi tässä luvussa tarkastellaan tämän tutkielman tuloksia, samalla niitä aiempaan tutkimustietoon suhteuttaen. Lisäksi pohditaan saatujen tulosten merkityksellisyyttä. Tutkielman tuloksia käsitellään tutkimusaiheiden mukaisessa järjestyksessä.

Korkeakouluopettajien ohjaaja-opiskelijasuhteet reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstissa. Korkeakouluopettajat eivät tulosten perusteella pitäneet ohjaaja-opiskelijasuhteen määrittelyä yksiselitteisenä, etenkin silloin kun suhteen vuorovaikutus tapahtui teknologiavälitteisesti. Myös aiempi tutkimus on sitä mieltä, että on haastavaa erotella milloin vuorovaikutusosapuolet ainoastaan ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa, ja milloin näiden välillä puolestaan nähdään olevan vuorovaikutussuhde (Guerrero, Andersen & Afifi 2011, 6). Tämän tutkielman tulosten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että korkeakouluopettajat kokevat jokaisen teknologiavälitteisen ohjaaja-opiskelijasuhteen olevan vuorovaikutussuhteena omanlaisensa. Korkeakouluopettajat myös muodostavat keskenään erilaisia vuorovaikutussuhteita opiskelijoihin.

Ohjaaja-opiskelijasuhteille tyypillistä on vuorovaikutussuhteen sisältämä hierarkkisuus ja korkeakouluopettajan valta suhteessa opiskelijaan. Lisäksi tyypilliseksi on katsottu että suhteessa molemmat osapuolet asettavat tavoitteita. (Frymier ja Houser 2000.) Tämän tutkielman tulokset mukailevat näitä aiempia tutkimustuloksia. Suhteen hierarkisuudesta ja korkeakouluopettajan valta-asemasta huolimatta korkeakouluopettajat kuitenkin pyrkivät dialogisuuteen ohjaaja-opiskelijasuhteissaan. Kenties juuri tästä syystä korkeakouluopettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa nähdäänkin vallitsevan tasa-arvoisuuden ja hierarkisuuden jännitteen. Voidaan toisaalta pohtia, onko pyrkimys dialogisuuteen ainoastaan tässä aineistossa ilmenevä tekijä, ja saataisiinko samankaltaisia tuloksia mikäli tutkimus toteutettaisiin uudelleen laajemmalle joukolle korkeakouluopettajia. Ohjaaja-opiskelijasuhteita on aiemmin tyypillisesti katsottu yhdistävän myös vuorovaikutussuhteen keston, jonka on katsottu määrittävän opiskelijan opetusjakson tai tutkinnon pituuden mukaan (Frymier & Houser 2000). Tässä tutkielmassa korkeakouluopettajilla nähdään olevan

toisiinsa nähden eroavia ohjaaja-opiskelijasuhteita, toisin kun aiempi tutkimus on yleensä esittänyt. Niinpä tämän tutkielman tulosten puitteissa ohjaaja-opiskelijasuhteiden keston nähdään erottavan näitä suhteita toisistaan ohjaaja-opiskelijasuhteiden voidessa olla toisiinsa nähden hyvinkin eri mittaisia.

Tämän tutkielman tulosten mukaan ohjaaja-opiskelijasuhteet eroavat toisistaan myös vuorovaikutuksen määrän ja laadun sekä suhteeseen liittyvän läheisyyden perusteella. Erityisesti näihin tekijöihin teknologiavälitteisyys kontekstina saattoi tämän tutkielman tulosten perusteella vaikuttaa siten, että osapuolet saattoivat jäädä toisiinsa nähden etäisemmiksi. Reaaliaikaisesti verkossa opettaessaan korkeakouluopettajat tuntevat, etteivät opiskelijat aina tule yhtä tutuksi kuin silloin jos opetus järjestetään kasvokkain lähiopetuksena. Yksi syy tähän on tulosten perusteella ”kasvojen puute” eli se, että reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa kaikkien ei aina ole mahdollista käyttää kamerayhteyttä opetuksen aikana. Tämän tutkielman tulokset ovat siis samankaltaisia Ramirezin ja Burgoonin (2004) tutkimuksen kanssa, jossa todettiin että enemmän informaatiota tarjoavien eli esimerkiksi enemmän nonverbaalisia vihjeitä sisältävien viestintävälineiden käyttö voi lisätä läheisyyden ja ymmärryksen kokemusta suhteessa.

Tämän tutkielman tulokset lisäksi osoittavat, että ohjaaja-opiskelijasuhteiden vuorovaikutus on jännitteistä. Reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstissa jännitteisyyttä lisäsi esimerkiksi se, että korkeakouluopettajien oli haastavampaa luoda vuorovaikutuksesta tasa-arvoista ja haastavampaa antaa itsestään helposti lähestyttävä kuva. Tässä tutkielmassa ohjaaja-opiskelijasuhdetta ei tarkasteltu relationaalisen dialektiikan näkökulmasta jota usein käytetään kun halutaan tarkastella vuorovaikutuksen jännitteisyyttä, vaan jännitteitä pidettiin suhteita määrittelevänä tekijänä. Tutkielman tuloksena saatu jännitteisyys teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita kuvaavana tekijänä on kuitenkin mielenkiintoinen tutkimustulos, sillä aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan ohjaaja-opiskelijasuhteita lähinnä interpersonaaliseen tai johtaja-alaisuuteen näkökulmasta (ks. esim. Gerlander & Kostiainen 2005; Chen 2000; Chory & McCroskey 1999).

Korkeakouluopettajien vuorovaikutusosaaminen reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstissa. Tämän tutkielman tulosten perusteella kasvokkaisen vuorovaikutusosaamisen osa-alueet sopivat hyvin myös teknologiavälitteisen vuorovaikutusosaamisen jäsentämiseen silloin kun teknologiavälitteisyydellä viitataan nimenomaan reaaliaikaiseen verkko-

opetukseen. Spitzberg (2006) onkin jo aiemmin todennut, että kasvokkaisen vuorovaikutusosaamisen osa-alueet näyttäisivät olevan hyvin siirrettävissä teknologiavälitteiseen kontekstiin.

Opetuksen ollessa reaaliaikaista verkko-opetusta korkeakouluopettajat kokevat tarvitsevansa ennen kaikkea vuorovaikutusosaamisen kognitiiviseen ja metakognitiiviseen ulottuvuuteen liittyviä kykyjä. Reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa vuorovaikutusta ei koeta yhtä luontevaksi kuin lähiopetuksessa, jonka vuoksi korkeakouluopettajalta vaaditaan erityisesti vuorovaikutuksen ennakointia, suunnittelua ja organisointia. Toisaalta voidaan kuitenkin pohtia, ovatko korkeakouluopettajien käsitykset ja kokemukset vuorovaikutuksen luontevuudesta yhteydessä siihen, että reaaliaikainen verkko-opetus on opetuksen muotona yhä suhteellisen uutta. Vaikka teknologiavälitteinen opetus korkeakouluissa on lisääntynyt (Bejerano 2008), on silti mahdollista että käsitykset ja kokemukset esimerkiksi vuorovaikuskäytänteiden epäselvyydestä ovat seurausta siitä, että reaaliaikainen verkko-opetus opetusmuotona on opiskelijoille vieras jos sitä verrataan kasvokkaiseen lähiopetukseen.

Esimerkiksi Sherblomin, Withersin ja Leonardin (2013) mukaan opiskelijoiden tiedot, taidot, pelot sekä motivaatio vaikuttavat siihen kuinka todennäköisesti opiskelijat osallistuvat keskusteluun teknologiavälitteisesti järjestetyssä opetuksessa. Opettajan puolestaan on mahdollista positiivisesti vaikuttaa oppilaiden osallistumiseen esimerkiksi ennakoinnin ja suunnittelun avulla, mikäli he tiedostavat nämä vaikuttavat tekijät. On siis mahdollista, että mikäli reaaliaikainen verkko-opetus ja sen käytännöt tulevat opiskelijoille yhä tutummaksi, myös luontevuus vuorovaikutuksen suhteen lisääntyy. Tällöin voi olla mahdollista, että reaaliaikaiseen verkko-opetukseen liittyvä vuorovaikutus ei enää vaadi korkeakouluopettajilta yhtä paljon ennakointia, suunnittelua ja organisointia kuin nyt. Toisaalta reaaliaikainen verkko-opetus vaatii korkeakouluopettajilta kognitiivista kyvykkyyttä myös siksi, että reaaliaikaiseen verkko-opetukseen liittyy suurempi määrä opetuksen ulkopuolisia häiriötekijöitä kuin kasvokkaiseen lähiopetukseen. Näin ollen on syytä olettaa että reaaliaikainen verkko-opetus kontekstina joka tapauksessa edellyttää korkeakouluopettajilta kognitiivista ja metakognitiivista kyvykkyyttä.

Tutkielman tulosten perusteella korkeakouluopettajat voidaan nähdä vuorovaikutusosaamiseltaan varsin kyvykkinä, sillä vuorovaikutusosaamista kuvailtiin

monipuolisesti kaikkien siihen liittyvien ulottuvuuksien kautta. Tulosta voi osittain selittää haastateltujen kuvaama motivaatio kehittää itseään. Tutkielman tulosten perusteella korkeakouluopettajilla teknologiavälitteiseen vuorovaikutusosaamiseen liittyen haasteita on lähinnä läsnäolon osoittamisessa. Tulosten perusteella korkeakouluopettajilla on kuitenkin osaamista ilmaista läsnäoloa ainakin jollain tavalla myös reaaliaikaisen verkko-opetuksen aikana. Opettajien verbaalisten ja nonverbaalisten taitojen kuten esimerkiksi eleiden käyttämisen tai etunimellä puhuttelemisen on aiemman tutkimuksen mukaan nähty lisäävän opiskelijoiden aktiivista osallistumista opetukseen (Worley, Titsworth, Worley, & Cornett-DeVito 2007), ja tämän tutkielman mukaan korkeakouluopettajat käyttävätkin hyödyksi juuri näitä keinoja halutessaan ilmaista läsnäoloa.

Mielenkiintoista tämän tutkielman tuloksissa on, että korkeakouluopettajien kokemukset nonverbaalisten viestien määrästä reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa olivat ristiriitaisia. Osa korkeakouluopettajista koki nonverbaalisten vihjeiden vähäisemmän määrän haittaavan vuorovaikutusta, osa taas koki ristiriitaisesti esimerkiksi opiskelijoiden havainnoimisen helpommaksi reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstissa. Onkin otetta huomioon, että tutkielman tulokset eivät kuitenkaan anna selkeää kuvaa siitä, millaisissa tilanteissa nonverbaalisia viestejä havaittiin vähemmän. Ei siis voida poissulkea sitä mahdollisuutta, etteikö näissä tilanteissa nonverbaalisten vihjeiden vähyys olisi ollut yhteydessä esimerkiksi opetustilanteeseen osallistuvien opiskelijoiden rajalliseen mahdollisuuteen käyttää kamerayhteyttä tai esimerkiksi sellaisiin tilanteisiin joissa suuri osallistujamäärä rajoittaa korkeakouluopettajien kykyä havainnoida osallistujien eleitä ja ilmeitä.

Lisäksi korkeakouluopettajat kokevat tarvitsevansa reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstissa vuorovaikutusosaamisen lisäksi viestintäosaamista. Toinen tämän tutkielman tavoitteista oli kuvata korkeakouluopettajien käsityksiä ja kokemuksia reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa tarvittavasta vuorovaikutusosaamisesta. Luonnehtiessaan vuorovaikutusosaamisen tarvetta korkeakouluopettajat kuitenkin kuvailivat tarvitsevansa verbaalista osaamista esimerkiksi kirjallisten ohjeistuksien ja selkeän verkko-opetusympäristön luomiseen. Vuorovaikutusosaamista laajempaan viestintätaitojen kategoriaan katsotaan kuuluvan kirjoittamisen, lukemisen ja medialukutaitojen (Valkonen 2003, 25), joten tämän tutkielman tulokset viittaavat siihen että reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstissa korkeakouluopettajien tarvitsevat työssään vuorovaikutusosaamisen lisäksi aiempaa enemmän viestintäosaamista.

Korkeakouluopettajien käsitykset ja kokemukset teknologiavälitteisen vuorovaikutusosaamisen tarpeesta voidaan tulkita ajankohtaiseksi tiedoksi siitä millaisten vuorovaikutuksen mahdollisuuksien ja haasteiden kanssa korkeakouluopettajat ovat tekemisissä.

8 ARVIOINTI

Laadullisen tutkielman arvioinnissa yleensä arvioidaan tutkimusprosessin luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2008, 210-211). Tämän tutkielman arviointiluvussa käsittelen tämän tutkielman tutkimusprosessin luotettavuutta Tracyn (2013, 227–250) laadullisen tutkimuksen arviointikriteerien mukaisesti. Tracy nimeää yhteensä kahdeksan tutkielman luotettavuutta kuvaavaa tekijää, joita ovat: (1) arvokas aihe (worthy topic), (2) täsmällisyys (rich rigor), (3) vilpittömyys (sincerity), (4) uskottavuus (credibility), (5) resonanssi (resonance), (6) merkittävä vaikutus (significant contribution), (7) eettisyys (ethical) ja (8) johdonmukaisuus (meaningful coherence). Tämän tutkielman arvioinnissa on käytetty näistä seuraavia : täsmällisyys, arvokas aihe, vilpittömyys ja uskottavuus. Näiden neljän tekijän katsotaan kuvaavan parhaiten tämän tutkimusprosessin luotettavuutta ja siihen liittyviä haasteita.

Arvokas aihe. Tutkimuksen aiheen arvokkuutta voidaan määritellä sen ajankohtaisuuden, relevanttiuden, merkittävyyden ja kiinnostavuuden perusteella (Tracy 2013, 230–231). Tämän tutkielman kontekstia, reaaliaikaista verkko-opetusta, voidaan pitää ajankohtaisena ja kiinnostavana useasta syystä. Näistä syistä maailmanlaajuisista koronaviruspandemiaa ja sen myötä laajaa siirtymää etäopetukseen ei suinkaan voida pitää vähäisimpänä. Reaaliaikaista verkko-opetusta voidaan kuitenkin pitää myös yleisesti ottaen kohtuullisen uutena muotona järjestää opetusta. Uskonkin, että tämän tutkielman aiheita reaaliaikaisessa verkko-opetuksen kontekstissa tarkasteltaessa voidaan syventää aiheeseen liittyvää aiempaa tietämystä. Tutkielman vaikutusta voidaan pitää merkittävänä mikäli se syventää ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta (Tracy 2013, 241). Reaaliaikaisen verkko-opetuksen ollessa kohtuullisen uutta, on tässä tutkielmassa otettu huomioon esimerkiksi se kuinka tuttua tai uutta teknologian käyttäminen on korkeakouluopettajille ollut silloin kun tutkielma on toteutettu. Tutkielman taustoissa ja menetelmän kuvauksessa olen mahdollisimman laajasti kertonut näistä vaikuttavista taustatekijöistä, pyrkien mahdollisimman täsmällisesti ja selkeästi esittämään ne olosuhteet ja ajanjakson jolloin tutkimus on toteutettu.

Täsmällisyys. Täsmällisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimusta tehdään riittävällä huolellisuudella tarkoituksenmukaisia keinoja käyttäen (Tracy 2013, 231-232). Tarkoituksenmukaisilla keinoilla voidaan viitata esimerkiksi aineiston hankkimiseen tutkielman kannalta järkevällä tavalla. Tässä tutkielmassa täsmällisyyteen pyrittiin valitsemalla lumipallomenetelmä haastateltavien valinnan menetelmäksi. Tällä uskoin

saavuttavani mahdollisimman monipuolisen joukon haastateltavia, poissulkien mahdollisuuden siihen että esimerkiksi omat asenteeni olisivat vaikuttaneet haastateltavien valintaan. Lumipallomenetelmän käytöstä huolimatta haastateltavien joukosta muodostui kuitenkin melko yhtenäinen. Vaikka loin haastateltavien valinnalle kriteerit joilla pyrin saavuttamaan mahdollisimman monipuolisen joukon, tässä tutkielmassa täsmällisyyttä olisi voinut parantaa toisenlaisen menetelmän käyttäminen haastateltavien valinnassa. Haastateltavilta lisäksi edellytettiin opetuskokemusta juuri reaaliaikaisesta verkko-opetuksesta, mutta suuri osa haastateltavista oli tämän lisäksi lähivuosina opettanut myös lähiopetuksena. Tämä toisaalta mahdollisti vertailevan asenteen näiden kahden opetusmuodon välillä, mutta toisaalta ero teknologiavälitteisen ja kasvokkaisen kontekstin välillä saattoi jäädä pienemmäksi kuin jos haastateltavilla olisi ollut kokemusta ainoastaan teknologiavälitteisesti järjestetystä reaaliaikaisesta verkko-opetuksesta. Tutkimusmenetelmäluvussa olen tarkemmin kuvannut niitä kriteereitä, joilla haastateltavat valitsin.

Vilpittömyys. Tracyn (2013, 234-235) mukaan laadullisen tutkimuksen vilpittömyyttä tulee arvioida koko tutkimuksen teon ajan siten että tutkimuksen tekijä itse jatkuvasti reflektoi tekemäänsä työtä ja pyrkii toimimaan mahdollisimman läpinäkyvästi. Samankaltaisesti myös Eskola ja Suoranta (1998, 213) kuvaavat tutkimuksen teossa tärkeäksi sitä, että tutkija osaa ottaa huomioon kaikki sellaiset seikat jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen. Tässä tutkielmassa vilpittömyyteen on pyritty kuvaamalla tarkkaan tutkielman aikana tehtyjä valintoja. Esimerkiksi haastattelurungon (ks. liite 1) luominen edellytti harkintaa sen suhteen kuinka tarkaksi haastattelukysymykset laadittiin, jotta haastattelukysymykset olisivat riittävän kuvaavia olematta silti liian johdattelevia. Teemahaastattelurungon laatiminen on kuvattu tarkemmin menetelmäluvussa. Huolimatta siitä että tutkielman kontekstiin liittyvistä käsitteistä keskusteltiin yhdessä haastateltavien kanssa ennen varsinaisen haastattelun aloittamista, reaaliaikaisen verkko-opetuksen lisäksi aiheita sivuttiin myös kasvokkaisen lähiopetuksen kontekstista käsin. Yhtenä syynä tähän voi olla esimerkiksi se, että kaikki tätä tutkielmaa varten haastatellut korkeakouluopettajat eivät opettaneet ainoastaan reaaliaikaisesti verkossa. On siis mahdollista, että mikäli vastaavanlainen tutkimus toteutettaisiin uudelleen laajemmalle joukolle korkeakouluopettajia, saataisiin erilaisia tutkimustuloksia. Haastateltavien valintakriteereitä käsitellään menetelmäluvussa.

Uskottavuus. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkielman käsitykset vastaavat tutkittavien käsityksiä (Eskola ja Suoranta 2008, 212). Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena olivat korkeakouluopettajien käsitykset ja kokemukset, jotka tämän tutkielman

tuloksissa on pyritty esittämään siten että ne kuvaavat asioita samoin kuin haastatellut korkeakouluopettajat ovat itse tarkoittaneet. Uskottavuuden varmistamiseksi olen tässä tutkielmassa pyrkinyt avoimuuteen raportoimalla mahdollisimman tarkasti eri tutkielman työvaiheet. Tulosluvun suorien sitaattien avulla olen pyrkinyt lisäämään avoimuutta sen suhteen kuinka tutkittavat ovat esittäneet omia käsityksiään ja kokemuksiaan. Aineiston rikkauden ja monipuolisuuden katson sekä haastaneen että olleen avuksi tehtäessä tulkintoja aineistosta. Rikas ja monipuolinen aineisto oli haastavampaa tiivistää silloin kun käsitykset olivat ristiriitaisia, mutta toisaalta samankaltaisten käsitysten kuvaamisessa rikas ja monipuolinen aineisto oli hyödyksi. Tulosluvussa olen tuonut esille yhdenmukaisten käsitysten lisäksi vastakkaiset ja rinnakkaiset käsitykset käsiteltävistä aiheista ja ilmiöistä. Esimerkiksi teknologiavälitteiseen vuorovaikutusosaamiseen liittyen opiskelijoiden havainnointia ei kuvattu yhtenäisesti tuloksissa haastavaksi, vaan korkeakouluopettajien kokemukset havainnoinnista olivat kahdenlaisia. Läpi tutkimuksen olen itse pyrkinyt välttämään aineiston ylitulkintaa myös itsereflektion kautta arvioimalla ja kyseenalaistamalla aineistosta tekemiäni tulkintoja.

9 PÄÄTÄNTÖ JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET

Tämän tutkielman tulosten perusteella korkeakouluopettajilla on keskenään erilaisia ohjaaja-opiskelijasuhteita. Näitä suhteita yhdistää vuorovaikutuksen tavoitteellisuus, vuorovaikutussuhteen hierarkia ja korkeakouluopettajan valta, pyrkimys dialogisuuteen vuorovaikutussuhteessa sekä vuorovaikutuksen jännitteisyys. Suhteita toisistaan erottaa puolestaan vuorovaikutuksen määrä ja laatu, vuorovaikutussuhteen kesto ja vuorovaikutussuhteen läheisyys. Tutkielman tulosten perusteella reaaliaikainen verkko-opetus kontekstina vaikuttaa näistä tekijöistä vuorovaikutuksen määrään ja laatuun, sekä vuorovaikutussuhteen läheisyyteen. Koska korkeakouluopettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutussuhteen tiedetään vaikuttavan opiskelijan oppimiseen (Chen 2000; Frymier & Houser 2000; Worley, Titsworth, Worley & Cornett-DeVito 2007), tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa tutkia kuinka tämän tutkielman tulosluvussa esitellyt ohjaaja-opiskelijasuhteita yhdistävät ja erottavat tekijät ovat sidoksissa osapuolten asettamien tavoitteiden saavuttamiseen. Tutkielman tulosten mukaan esimerkiksi läheisyyden kokemus voi olla vähäisempää reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa kuin kasvokkaisessa lähiopetuksessa, joten tutkimuksen kohteena voisi olla esimerkiksi se, millaisia seurauksia vähäisemmästä läheisyyden kokemuksesta on ohjaaja-opiskelijasuhteelle.

Tutkielman tulosten perusteella teknologiavälitteisissä ohjaaja-opiskelijasuhteissa voidaan katsoa ilmenevän sekä interpersonaalille että johtaja-alaisuuteille tyypillisiä piirteitä, mutta lisäksi korkeakouluopettajat jäsensivät suhdetta myös relationaalisen dialektiikan näkökulman mukaisesti kuvaten suhteen vuorovaikutuksen jännitteitä. Sen lisäksi että teknologiavälitteisiä ohjaaja-opiskelijasuhteita voitaisiin tulevaisuudessa tutkia tämän tutkielman tuloksissa mainittuihin tekijöihin liittyen, tutkielman tulokset antavatkin olettaa että ohjaaja-opiskelijasuhteita olisi mielekästä jatkossa jäsentää kaikkien näiden erilaisten näkökulmien avulla.

Korkeakouluopettajien vuorovaikutusosaamista tarkasteltiin tässä tutkimuksessa niin ikään reaaliaikaisen verkko-opetuksen näkökulmasta. Tutkielman tulosten perusteella korkeakouluopettajien vuorovaikutusosaaminen on monipuolista ja laaja-alaista. Korkeakouluopettajien teknologiavälitteiseen vuorovaikutusosaamiseen liittyvänä erityispiirteinä voidaan tämän tutkielman tulosten valossa pitää kognitiivisten ja metakognitiivisten kykyjen merkityksen korostumista. Tämän tutkimuksen tuloksia

voidaankin hyödyntää työelämässä, kun pohditaan korkeakouluopettajien teknologiavälitteiseen vuorovaikutusosaamiseen liittyvää koulutusta. Kognitiivisten kykyjen merkityksen korostuminen viittaa lisäksi siihen että teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista on hyödyllistä tutkia jatkossakin laajasti kaikkien vuorovaikutusosaamisen ulottuvuuksien näkökulmasta. Tämä tukee Horilan (2018) jo aiemmin esittämää toteamusta, jonka mukaan työelämään liittyvää vuorovaikutusosaamista tulisi tutkia kokonaisvaltaisemmin kaikkien vuorovaikutusosaamiseen liitettävien ulottuvuuksien näkökulmista. Tutkielman tulokset osoittavat lisäksi että korkeakouluopettajat tarvitsevat reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstissa vuorovaikutusosaamisen lisäksi viestintäosaamista. Tulevaisuuden jatkotutkimushaasteena näyttäytyy siis myös sen tutkiminen, millaista viestintäosaamista korkeakouluopettajat tarvitsevat silloin kun opetus järjestetään teknologiavälitteisesti.

Yksi tutkielman tuloksissa teknologiavälitteistä vuorovaikutusosaamista kuvaava asia oli, että reaaliaikaisen verkko-opetuksen kontekstissa läsnäolon osoittaminen koettiin vuorovaikutusosaamisen osalta kenties kaikista haastavimmaksi asiaksi. Yksi mielenkiintoinen suunta jatkotutkimukselle olisi tähän haasteeseen perehtyminen esimerkiksi sen selvittämiseksi, millaisilla muilla kuin korkeakouluopettajilla jo nyt käytössä olevilla keinoilla läsnäolon osoittamista reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa voidaan parantaa.

Tulevaisuudessa olisi lisäksi kiinnostavaa tutkia saataisiinko samankaltaisia tutkimustuloksia, mikäli tätä tutkielmaa vastaava tutkimus toteutettaisiin uudelleen suuremmalle ja monipuolisemmalle joukolle korkeakouluopettajia eri tieteenaloilta. On myös mahdollista että tutkielman tuloksiin on ollut yhteydessä se, kuinka tuttua reaaliaikainen verkko-opetus on ollut opetukseen osallistuville opiskelijoille. Tulevaisuudessa voitaisiinkin tutkia myös sitä millaisia tuloksia saataisiin mikäli tätä tutkielmaa vastaava tutkimus toteutettaisiin sellaiselle joukolle korkeakouluopettajia, joiden opiskelijoille reaaliaikaisen verkko-opetuksen voitaisiin katsoa olevan tuttua.

KIRJALLISUUS

- Aurangzeb, W. 2018 Blended Learning Classroom Environment at University Level: A Panoramic View of Students' Perceptions. 2018. NUML Journal of Critical Inquiry. 16(1)
- Backlund, P. M. & Morreale, S. P. 2015. Communication competence: Historical synopsis, definitions, applications, and looking to the future. Teoksessa A. F. Hannawa & B. H. Spitzberg (toim.) Communication competence. Berlin: De Gruyter Mouton, 11-38.
- Bejerano, A. 2008. The genesis and evolution of online degree programs: Who are they for and what have we lost along the way? Communication Education, 57(3), 408-414.
- Belanger, F. 2008. Collaborative technologies in knowledge telework: An exploratory study. Information Systems Journal. 18, 101-121.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.
- Brassier-Rodrigues, C. How Do American, Chinese and French Students Characterize their Teachers' Communication? Journal of Intercultural Communication. 38, 5-5.
- Chen, Z. 2000. The Impact of Teacher-Student Relationships on College Students' Learning: Exploring Organizational Cultures in the Classroom. Qualitative Research Reports in Communication.1(4) 76-83.
- Chory, R. M. & McCroskey, J. C. 1999. The relationship between teacher management communication style and affective learning. Communication Quarterly. 47(1), 1-11.
- Ching, C. C. & Levin, J. A. & Parisi, J. 2004. Classroom Artifacts: merging the physicality, technology and pedagogy of higher education. Education, Communication & Information.
- Cornett-DeVito, M. & Worley, D. W. 2005. A front row seat: A phenomenological investigation of students with learning disabilities. Communication Education, 54, 312-333.
- Daft, R. L. & Lengel, R. H. 1986. Organizational information requirements, media richness and structural design. Management Science, 32(5), 554-571.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. 2000. The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. Communication Education, 49, 207-219.
- Gerlander, M. & Kostianen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Saatavana: <https://doi.org/10.33352/prlg.95941>
- Greene, J. O. & Burleson, B. R. 2003. Handbook of Communication and Social Interaction Skills. Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- Guerrero, L., Andersen, P. & Afifi, W. 2011. Close Encounters-Communication in Relationships. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. 3.painos.
- Hargie, O. 2006. Skill in theory: Communication as skilled performance. Teoksessa O. Hargie (toim.) The handbook of communication skills (3.painos) London: Routledge

- Hedman, E. & Valkonen, T. 2012. Vuorovaikutusosaamisen relationaalisuus ja työyhteisön kehittäminen. Teoksessa M. Virkajärvi (toim.) Työelämän tutkimuspäivät 2012. Työelämän tutkimuspäivien konferenssijulkaisu 4/2013. Tampere: Työelämän tutkimuskeskus, 1-13.
- Hess, J. A & Mazer, J. P. 2017. Forum: Interpersonal communication in instructional settings. *Communication Education* 66(1), 109-127.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Horila, T. 2018. Vuorovaikutusosaamisen yhteisyys työelämän tiimeissä. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities.
- Horila, T & Valo, M. 2016. Yhteinen vuorovaikutusosaaminen tiimeissä: Teoksessa M. Siitonen, M. Lahti, J. Koponen & R. Vanhatalo (toim.) Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2016. Jyväskylä: Prologos ry, 46-58.
- Hwang, Y. 2011. Is communication competence still good for interpersonal media?: Mobile phone and instant messenger. *Computers in Human Behavior* 27. 924-934.
- Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2013. Verkko-oppiminen murroksessa – yhteisölliset ja henkilökohtaiset oppimisympäristöt oppimiskäsityksen haastajina. Teoksessa Hakala, J. & Kiviniemi, K. (toim.). Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 89.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Saatavana: <https://journal.fi/prologi/article/view/95804>
- Laajalahti, A. 2014. Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä. *Jyväskylä Studies in Humanities* 225. Jyväskylän yliopisto.
- Mansson, D. Student Traits and Out-of-Class Communication With Instructors: A Reexamination of the Relationships From an Interpersonal Perspective. *Texas Speech Communication Journal*. 39(1), 67-76.
- Mazer, J., McKenna-Buchanan, T., Quinlan, M. & Titsworth Scott. 2014. The Dark Side of Emotion in the Classroom: Emotional Processes as Mediators of Teacher Communication Behaviors and Student Negative Emotions. *Communication Education*, 63, 149-168.
- Morreale, S. P. 2009. Competent and incompetent communication. Teoksessa W. F. Eadie (toim.) 21st century communication: A reference handbook. Thousand Oaks: Sage, 445-454.
- Moyi, J. & Haiyan, Z. & Li, L. 2020. The Power of Teacher Supportive Communication: Effects on Students' Positive Emotions and Engagement in Learning. *Northwest Journal of Communication*. 48(1), 9-36.
- Myers, S. 2017. The instructor-student relationship as an alternative form of superior-subordinate relationship. *Communication Education*. 66(1), 110-112.
- Ramirez, A. & Burgoon, J. K. 2004. The effect of interactivity on initial interactions: The influence of information valence and modality and information richness on computer-mediated interaction. *Communication Monographs*, 71, 422-447.
- Rawlins, W. K. 2000. Teaching as a mode of friendship. *Communication Theory* 10, 5-26.

- Roland, T. 2021. Rethinking student-teacher relationships in higher education: a multidimensional approach. *Higher Education*. 82(5), 993-1011.
- Rouhiainen-Neunhäuserer, M. 2009. Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen: johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 128. Jyväskylän yliopisto.
- Rouhshad, A., Wigglesworth, G. & Storch, N. 2016. The nature of negotiations in face-to-face versus computer-mediated communication in pair interactions. *Language Teaching Research*, 20(4), 514-534.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. 2005. *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Ruppel, E. K., Gross, C., Stoll, A., Peck, B. S., Allen, M. & Kim, S. 2017. Reflecting on connecting: Meta-analysis of differences between computer-mediated and face-to-face self-disclosure. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(1), 18-34.
- Schulze, J., Schultze, M., West, S.G. & Krumm S. 2017. The Knowledge, Skills, Abilities, and Other Characteristics Required for Face-to-Face Versus Computer-Mediated Communication: Similar or Distinct Constructs? *Business Psychology* 32, 283.
- Sheer, V. C. & Cheng, L. 2004. Improving media richness theory: A Study of Interaction Goals, Message Valence, and Task Complexity in Manager-Subordinate Communication. *Management Communication Quarterly*. 18(1), 76-93.
- Sherblom, J. 2010. The computer-mediated communication (CMC) classroom: a challenge of medium, presence, interaction, identity, and relationship. *Communication Education*. 59(4), 497-525.
- Sherblom, J., Withers L. & Leonard L. 2013 The Influence Of Computer-Mediated Communication (CMC) Competence On Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) In Online Classroom Discussions. *Human Communication*. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association. 16(1), 31 - 39.
- Sias, P. M., Krone, K.J., & Jablin, F.M. 2002. An ecological systems perspective on workplace relationships. Teoksessa: M. L. Knapp & J. Daly (toim.) *Handbook of interpersonal communication*. 3 painos. Newbury Park, CA: Sage, 615-642
- Sias, P. 2009. *Organizing relationships: Traditional and emerging perspective on workplace relationships*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spitzberg, B. H. 2006. Preliminary development of a model and measure of computer-mediated communication (CMC) competence. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(2), 629- 666.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 1984. *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage.
- Sprecher, S. & Hampton, A. J. 2017. Liking and Other Reactions After a Get-Acquainted Interaction: A Comparison of Continuous Face-to-Face Interaction versus Interaction that Progresses from Text Messages to Face-to-Face. *Communication Quarterly*, 65(3), 333-353.
- Stritzke, W., Nguyen, A. & Durkin, K. 2004. Shyness and Computer-Mediated Communication: A Self-Presentational Theory Perspective. *Media Psychology*.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2021. Koronaepidemian ja sen rajaamistoimien vaikutukset korkeakouluopiskelijoiden arkielämään ja

- opintoihin. KOTT-tutkimuksen ennakkotuloksia kesällä 2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkimusraportti. Saatavana:
https://thl.fi/documents/10531/5589167/KOTT_koronan_vaikutukset_kesa2021.pdf/890a7281-478e-b9e5-3e6a-1ae551304ab9?t=1623831946015 [Viitattu 15.1.2022]
- Tracy, S. 2013. Qualitative research methods : collecting evidence, crafting analysis, communicating impact. Wiley-Blackwell.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Uudistettu laitos.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi: näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Witt, P. & Schrodt, P. 2006. The Influence of Instructional Technology Use and Teacher Immediacy on Student Affect for Teacher and Course. *Communication Reports*. 19(1), 1-15.
- Worley, D., Titsworth, S., Worley, D.W., & Cornett-DeVito M. 2007. Instructional Communication Competence: Lessons Learned from Award-Winning Teachers. *Communication Studies*, 58(2), 207-222.

LIITTEET

LIITE 1: HAASTATTELURUNKO

Haastatteluteemat ja esimerkkikysymykset

Taustoitus:

- Kuinka kauan olet opettanut? Kuinka kauan olet tehnyt opettajan työtä verkko-opetuksena? Onko opetus ollut tällöin kokonaan verkossa? Millä alustalla opetus on järjestetty silloin kun olet opettanut etänä?

Teknologiavälitteinen vuorovaikutusosaaminen

- Kerro, mitä/millaista vuorovaikutusosaaminen mielestäsi on (omia kokemuksia, näkemyksiä)?
- Millainen merkitys vuorovaikutusosaamisella on työssäsi kun opetus on järjestetty teknologiavälitteisesti?
 - Kuvaile päivittäisiä tilanteita, joissa vuorovaikutusosaamista tarvitaan
 - Millaisia mahdollisuuksia/haasteita teknologiavälitteiseen vuorovaikutukseen liittyy?
- Voisitko nimetä jotain sellaisia asioita tai tapoja toimia jotka mielestäsi ilmentävät vuorovaikutusosaamista?
- Millaisia taitoja tai kykyjä korkeakouluopettaja tarvitsee vuorovaikutukseen liittyen?
- Millaiseksi koet opettamisen ja siihen liittyvän vuorovaikutuksen vuorovaikutusteknologian kautta?
- Millaista vuorovaikutus sinun ja opiskelijoiden välillä on, kun opetus on järjestetty teknologiavälitteisesti?
- Millaisilla tavoilla pyrit itse edesauttamaan onnistuneen vuorovaikutuksen toteutumista?
 - Kuinka edistät opiskelijoiden halukkuutta osallistua vuorovaikutukseen?

Teknologiavälitteinen ohjaaja-opiskelijasuhde

- Voisitko kuvailla millainen on onnistunut vuorovaikutussuhde korkeakouluopettajan ja opiskelijan välillä kun opetus tapahtuu teknologiavälitteisesti?
 - Millaisilla tavoilla tällaisen vuorovaikutussuhteen luomiseen ja ylläpitämiseen voitaisiin vaikuttaa?
 - Millainen merkitys vuorovaikutusosaamisella on suhteen luomisen ja säilymisen kannalta?
- Mitkä asiat vahvistavat tai heikentävät vuorovaikutussuhdetta?
- Millaisia tavoitteita sinulla opettajana on korkeakouluopettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutussuhteeseen liittyen?

- Millaisia tehtävä- ja suhdetason tavoitteita?

Teknologiavälitteisen ohjaaja-opiskelijasuhteen luonne

- Millainen korkeakouluopettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde on luonteeltaan?
 - Kuinka läheiseksi kuvailisit korkeakouluopettajan ja opiskelijan välisiä vuorovaikutussuhteita?
- Millaisia erityispiirteitä korkeakouluopettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutussuhteeseen liittyy?
- Millaiseksi koet oman roolisi korkeakouluopettajana? Millaisen haluaisit oman roolisi olevan?
- Millaisena näet korkeakouluopettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutussuhteen jos sitä verrataan esimerkiksi johtaja-alaisuuteeseen tai ystävyysuhteeseen?

Lopuksi:

- Tuleeko jotain mieleen, mitä haluaisit sanoa vielä jommasta kummasta aiheesta, vuorovaikutusosaamisesta tai korkeakouluopettajan ja opiskelijan välisestä suhteesta teknologiavälitteisessä kontekstissa.