

Yhteisöllisyyden muodostuminen etänä

Toimintatutkimus Lapin yliopiston kansainvälisestä Living in the Landscape -kesäkoulusta

Maissi Lampela

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatus,

Taiteiden tiedekunta

Lapin Yliopisto

Kevät 2026

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Yhteisöllisyyden muodostuminen etänä: Toimintatutkimus Lapin yliopiston kansainvälisestä Living in the Landscape -kesäkoulusta

Tekijä: Maissi Lampela

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu –tutkielma

Sivumäärä: 54

Vuosi: 2026 kevät

Tiivistelmä

Tämä Pro gradu -tutkielma selvittää, miten yhteisöllisyys rakentuu hybridiopetuksena järjestetyn Living in the Landscape (LiLa) -kesäkoulun etäjakson aikana ja miten tehtävät ja käytössä olevat alustat vaikuttavat siihen. Kesäkoulun järjestäjänä toimii Arktisten yliopistojen Arctic Sustainable Art and Design (ASAD) -verkosto, joka on arktisen alueen maiden välinen yhteistyöverkosto. LiLa:an osallistuu ASAD:n verkostoon kuuluvia yliopistoja, jotka yhteistyönä kehittävät kestävää ja kulttuurisensitiivistä tutkimusta, eri paikoissa ja maisemissa. Vuoden 2024 kesäkoulu tapahtui kahdessa osassa: keväällä etäyhteyden välityksellä, kesällä viikon kenttäjaksona kasvotusten.

Tutkimuksen menetelmänä on käytetty toimintatutkimusta, jonka rinnalla myös tapaustutkimuksen keinoja. Aineisto on kerätty keväällä ja kesällä 2024, LiLa:n etäjaksoista omalla dokumentoinnilla ja ryhmähaastatteluilla, sekä kesäkoulun kirjallisilla loppupalautteilla. Ryhmähaastattelut litteroitiin ja järjestettiin koodaamalla, ja aineistot analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Tuloksien mukaan etä- ja online-kommunikaatiota pitää kohdella omana mediana ja vuorovaikutuksen välineenä, erilaisena kuin kasvotusten tapahtuva kommunikaatio. Sillä on negatiiviset, mutta myös positiiviset puolensa. Keskustelun mahdollisuudet ovat rajallisemmat kuin kasvotusten, mutta monimuotoinen ryhmätoiminta, sekä alustavat esittelyt esimerkiksi kirjallisesti helpottavat tutustumisessa ja ryhmän kehittämisessä.

Avainsanat: Hybridiopetus, monimuoto-opetus, etäopetus, yhteisöllisyys, opettajakoulutus, korkeakouluopetus, kansainvälinen yhteistyö

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: Developing a sense of community online: Action research on the University of Lapland's international Living in the Landscape -summer school

Author: Maissi Lampela

Degree programme: Art education

Type of the work: Pro gradu –tutkielma

Number of pages: 54

Year: 2026 spring

Summary

This thesis sets out to examine how connection and a sense of community are built during the online part of a hybrid model Living in the Landscape (LiLa) -summer school, and how different tasks, applications and web pages affect that. The summer school is organized by the Arctic Sustainable Art and Design (ASAD) network, a thematic network of Universities in the Arctic. The LiLa-summer schools aim to develop sustainable and culture-sensitive research in different spaces and landscapes. The 2024 summer school consisted of two parts: the spring online seminars and the face-to-face fieldwork week.

The study employs mainly action research methods, with case study methods as a secondary. The data of the thesis was collected in the spring and summer of 2024 about LiLa's online part, consisting of the researcher's own documentation and group interviews, as well as written feedback from the summer school. The interview material was transcribed, and the data were analysed using coding and content analysis.

Based on the results, online and distance communication should be treated as its own medium, different from face-to-face interactions. Online communication has its own positive and negative aspects. Discussions are more limited, but varied group tasks and activities, as well as initial tasks, such as written, familiarization with others, can help get to know one another and strengthen the group.

Keywords: Hybrid model learning, blended learning, distance learning, a sense of community, teacher education, higher education, international cooperation

Sisällys

1. Johdanto	1
1.1. Tutkimuksen taustaa	1
1.2. Lila-kesäkoulu	4
1.3. Kesäkoulun kulku	5
1.4. LiLa-kesäkoulun etäjakson sovellukset	5
2. Teoria	7
2.1. Monimuoto- ja hybridiopetus	7
2.2. Etäopetus	8
2.3. Yhteisö ja yhteisöllisyys	11
2.4. Yhteisöllisyys ja etätyöskentely	13
3. Aineisto ja menetelmät	21
3.1. Tapaus- ja toimintatutkimus	21
3.2. Tutkittava aineisto	23
3.3. Aineiston keruu, ryhmähaastattelu	24
3.4. Aineiston käsittely ja analyysi	26
3.5. Englannin kieli osana kesäkoulua ja aineistoa	29
4. Tulokset	30
4.1. Odotukset tuloksista	30
4.2. Vuorovaikutus	31
4.3. Ryhmäkohtaiset erot	33
4.4. Tehtävien vaikutus ryhmään	35
5. Johtopäätökset	39
5.1. Tulosten jako	39
5.2. Ryhmätoiminta	40
5.3. Tiedonjako ja kommunikointi	42
5.4. Tulosten hyödyntäminen ja jatkosoveltaminen	44
6. Pohdinta	47
Lähteet	50

1. Johdanto

1.1. Tutkimuksen taustaa

Tutkielmani keskiössä on yhteisöllisyys ja sen rakentuminen etäyhteyden välityksellä. Etäopiskelu ei ole uusi asia, vaan se on ollut osa opetusta jo pidemmän aikaa. Ennen reaaliaikaista etäopetusta se saatettiin toteuttaa esimerkiksi kirjeitse, ääninauhoin, videoin tai radiolähetysten kautta (Paakkola 1991, s.60–77). Reaaliaikaisen etäyhteyden kehittyttyä, puhelimitse ja tietokoneilla, on mahdollistunut myös paremmin oppituntien ja ohjaamisten järjestäminen etäältä. Varsinkin COVID-19 pandemian aiheuttama etäopetukseen siirtyminen vakiinnutti käytänteitä kaikkiin ikäryhmiin. Toki uutisia etäopetuksesta on saatavilla myös ennen sen yleistymistä, ainakin 15 vuoden takaa, jolloin uutisoitiin musiikin etäopetuksesta, videoneuvotteluvälinein (Kopasala, 2010). Artikkelit mainitsevat myös samankaltaista opetusta 1990-luvulta, Särstö Akatemiasta (Kopasala, 2010). Alakouluissakin etäopetus on ollut jo kauemmin mahdollista. Kyllösen Ylen artikkelissa *Sairas ikävä kouluun* (12.2.2014), kerrotaan ekaluokkalaiselle tarjotusta etäopetuksesta infektioriskin takia (Kyllönen, 2014). Etäopetus oli yleisintä syöpäsairaille lapsilla, jotka eivät voineet sairauden takia palata kouluun (Kyllönen, 2014). Lapselle tarjottu etäyhteys mahdollistaa sen, ettei hän joutunut eroon luokkatovereistaan terveydestä huolimatta, vaan suhteet muihin säilyvät (Kyllönen, 2014). Etäopetus on ollut tukena myös pienillä kyläkouluilla, jottei lasten tarvitsisi matkata pitkiä matkoja kouluun (Holopainen, 2017).

Tänä päivänä, kun mietin etäopetusta, ajatukseni liittyvät välittömästi koronapandemian aikaiseen etäopiskeluun ja etäyhteyksiin, mitkä korvasivat lähiopiskelun ja mitkä ovat jääneet myös joillekin kursseille lähiopiskelun rinnalle opetuksen muodoiksi. Omat yliopisto-opintoni alkoivat vuonna 2020, koronapandemian aikana, jolloin aloitimme ensin syksyn lähiopetuksessa, jatkoimme loppuvuodesta osittain etänä ja keväällä 2021 siirryimme pääasiassa etäopiskeluun. Tätä ennen olin suorittanut muita aikaisempia opintoja kokonaisvaltaisesti etänä keväällä ja kesällä 2020, sekä suorittanut valintakokeet Lapin yliopistolle kotoa käsin. Ensimmäiseltä yliopistovuodelta jäivät pois opiskelijatapahtumat, sekä lopulta myös lähikontaktit oppitunneilla. Opiskelijatovereiden kanssa piti tietoisesti olla yhteydessä muita reittejä, kun opinnot siirtyivät pois luokista tietokoneille.

Reaaliaikainen etäopetus tuli omaan opiskeluuni tässä vaiheessa aivan uutena. Kevään 2020 aikaisemmat opinnot eivät sisältäneet luentoja, vaan itsenäistä työskentelyä. Etäyhteys jäi mahdolliseksi osalle kursseista myös luokkiin paluun jälkeen, vaikkakin usein vähiten suositelluksi vaihtoehdoksi. On kursseja, joiden suoritus tapahtuu täysin etänä, mutta etävaihtoehtoa saatetaan myös tarjota paikan päällä pidetyille luennoille, joihin opiskelijalla ei ole mahdollista tulla paikan päälle, sekä tapaamisiin aikana, kun opiskelija on pääasiassa kiinni muissa tehtävissä, kuten kenttä- tai opetusharjoittelussa, jotka vaativat aktiivista läsnäoloa. Etäopetusta on tarjottu yliopiston ulkopuolella myös esimerkiksi Raumanmeren ja Naulan peruskouluilla marraskuussa 2024, kun koulun tiloihin ei pihan tulvimisen takia päässyt (Rauman kaupunki, 2024). Etäyhteys ei ole lähdössä opetuksesta, mutta se tuo tarjoamiensa mahdollisuuksien lisäksi myös haasteita, juuri liittyen kommunikointiin, tutustumiseen ja yhteisöllisyyteen. Etäopintojen vaikutus yksinäisyyteen ja ryhmän tunteen puutteeseen on havaittu muun muassa Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkimuksissa vuosilta 2020–2021. Tutkimuksissa havaittiin huomattava kasvanut yksinäisyyden tunne, sekä vähentynyt yhteydenpito opiskelukavereiden kanssa. (Parikka, Ikonen ym., 2021, s.8–9.)

Etäyhteyden välinen kommunikaatio muokkautui myös muilla alueilla teknologian ja sovellusten kehittyessä. Sillä oli vaikutuksia esimerkiksi ASAD-verkoston (Arctic sustainable arts and design), eli arktisen alueen maiden välisen yhteistyöverkoston, järjestämän LiLa-kesäkoulun toimintaan (ASAD network, n.d., Lila). LiLa on vuoteen 2024 mennessä neljästi aikaisemmin järjestetty kansainvälinen ja monitieteellinen 'Living in the Landscape' kesäkoulu. Osallistuin LiLa-kesäkouluun vuonna 2024, osana Lapin yliopiston 'Kuvataidekasvatuksen yhteisöprojekti' -kurssia. Silloin toiminta järjestettiin hybridimuotoisena, sisältäen sekä etä- että kontaktijakson, mutta ensimmäinen LiLa-kesäkoulu järjestettiin kokonaan kasvotusten (ASAD network, n.d., Lila 2024 & Lila 2019). Etäosuus liitettiin LiLa:n toimintaan koronan myötä (ASAD network, n.d., Lila 2021).

Koska etäopetus ja etäyhteys ovat olleet niin aktiivinen osa omaa yliopistoaikani alkua, on ne ja niiden vaikutukset opiskelijayhteisöön jääneet huomion keskiöön myös muiden opintojen ajan. Tällöin kiinnittää myös huomiota siihen, miten etäyhteyksiä ja teknologiaa hyödynnetään eri alueilla omassa arjessa. Se on osa opintoja, mutta myös työmaailmaa, hankkeita, projekteja ja arkista yhteydenpitoa. Etäyhteydellä

tapaamisesta jää näissä monessa pois rennot, aiheen ulkopuoliset keskustelut, joiden kautta tutustua ja joiden on mahdollisuus johtaa tiiviimpään yhteisöön ja tätä myöden aktiivisempaan ja motivoituneempaan osallistumiseen ja oppimiseen (Vasalampi, 2022, osa 2: 'Motivaatio muotoutuu sosiaalisissa suhteissa').

Tästä on noussut halu seurata ja selvittää, miten luoda ryhmän tunnetta etänä tapahtuvissa tapaamisissa, ja miten opettaja, ohjaaja tai muu järjestäjä voi tässä avustaa. LiLa-kesäkoulu, johon osallistuin ensimmäisenä maisterivuoteni, osana yliopiston projektikurssia, toimi tässä erittäin hyvänä aineistonkeruukohteena. Osana LiLa -projektia olin apuna suunnittelemassa seminaarien tehtäviä ja pienryhmätoimintaa. Suunnittelussa sain vaikutettua jonkin verran siihen, millaisia tehtäviä etäseminaareissa oli, kehitellen toisistaan erilaista toimintaa ja tehtävää. Näin myös tutkimuksessa voisi vertailla eri tehtävien vaikutuksia tutustumiseen ja yhteisöllisyyteen.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten etätapaamisissa voi kasvattaa yhteisöllisyyttä, eri tehtävien, alustojen ja etäkeinojen avulla, tarkemmin osana 2024 kevään ja kesän LiLa-kesäkoulua. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen keinoin. Tapaustutkimus keskittyy tiettyyn tilanteeseen, tapahtumaan tai ympäristöön, mihin vaikuttavia elementtejä ja käsitteitä tutkitaan (Metsämuuronen, 2006, s.90; Syrjälä, 1995, s.16). Toimintatutkimus taas pyrkii prosessinomaisesti kehittämään tutkimuksen käsittelemää ongelmaa (Jyrkämä, 2021, Toimintatutkimus). Aineisto tutkimukseen kerättiin LiLa-kesäkoulun etäjaksosta. Pääaineisto koostuu puolistrukturoiduista ryhmähaastatteluista etäseminaareihin osallistuneissa pienryhmissä, halukkaiden kanssa. Haastatteluja oli kolme, ja ne järjestettiin kasvatusten, LiLa-kesäkoulun kenttäjakson lopulla. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin. Niiden analyysi tehtiin hyödyntäen koodaamista ja sisällönanalyysiä. Pääaineiston rinnalla on kaksi muuta aineistoa: oma dokumentointi ja kesäkoulun lopun kirjalliset palautteet. Nämä toimivat tukevana aineistona haastatteluille.

1.2. Lila-kesäkoulu

LiLa, koko nimeltään 'Living in The Landscape' on ASAD:n, eli arktisen alueen yliopistojen välisen yhteistyöverkoston järjestämä kansainvälinen ja monitieteellinen kesäkoulu, jonka ytimessä on paikan taideperustainen tutkimus (ASAD network, n.d., Lila). Kesäkoulu oli valittavissa osana Lapin yliopiston Kuvataidekasvatuksen projektikurssia, mitä kautta päädyin siihen osallistumaan vuonna 2024. ASAD:n sivut kuvaavat LiLa:n tarkoituksiksi tuoda yhteen arktisen alueen korkeakouluopiskelijoita ja tutkijoita kehittämään kestäväää ja kulttuurisensitiivistä tutkimusta, liittyen arktisen alueen sosiokulttuurisiin maisemiin (ASAD network, n.d., Lila). Samalla ASAD mainitsee tarkoituksena yhdistää perinteitä nykyaikaan, sekä pyrkiä kuvaamaan näitä taiteen keinoin (ASAD network, n.d., Lila). 2024 LiLa-kesäkouluun osallistuneita oli muun muassa kuvataidekasvatuksen, luokanopettajan koulutuksen, kuvataiteen (creative practice) ja vaatesuunnittelun aloilta (ASAD network, n.d., Lila 2024).

Ensimmäinen Living in the Landscape -kesäkoulu järjestettiin 2018 Komin kolmessa kylässä, kokonaan kasvotusten (ASAD network, n.d., Lila 2019). Seuraavan kerran se järjestettiin vasta 2021, jolloin tapaamiset ja luennot tapahtuivat pelkästään etänä, koronapandemian johdosta (ASAD network, n.d., Lila 2021). Vuoden 2022 kesäkouluun pyrittiin taas jo sisällyttämään kontaktiosuus, missä osa tapasi kasvotusten ja osa taas oli mukana videovälityksellä (Härkönen, Parpala & Gårdvik 2022, s.5–6). Tämän jälkeen jokainen LiLa-kesäkoulu on järjestetty monimuotoisena, sisältäen sekä etä-, että lähiosuuden, tehden etätyöskentelystä osan LiLan toimintaa. (ASAD network, n.d., Lila 2021, Lila 2022, Lila 2023 & Lila 2024) Myös 2024 kesäkoulu, johon itse osallistuin, järjestettiin monimuotoisena, ASAD:n termistöä käyttäen hybridimuotoisena.

Vuoden 2024 teemaksi nousivat jokiympäristöt ja vihreän energiatuotannon vaikutukset niihin (ASAD network, n.d., Lila 2024). Tätä käsiteltiin tutkien ja keskustellen vihreästä energiasta, kuten tuuli- ja vesivoimasta, sekä vierailijaluennoilla ja taiteellisten toteutusten kautta. Kenttäjakson aikana käsittelyyn nousivat myös Suomen Lapin veden valjastamisen luomat haasteet ja suru paikallisille. Kesäkoulun yhteyteen kuului myös osallistujien oma taiteellinen toiminta, minkä tuloksen tulivat esiin Lapin yliopistolla marraskuussa 2024. Teoksia suunniteltiin jo etäjaksolla ja toteutettiin kenttäjakson yhteydessä sekä sen jälkeisenä kesänä.

1.3. Kesäkoulun kulku

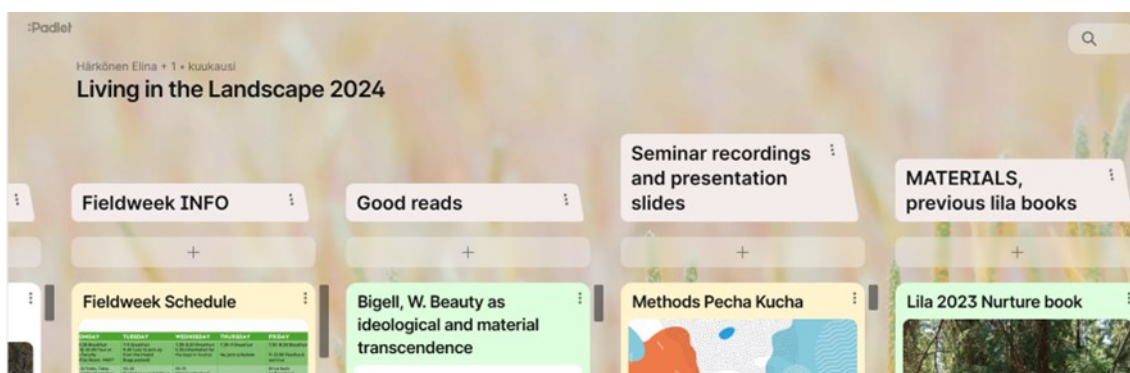
Vuoden 2024 Lila toteutettiin hybridimuotoisena, sisältäen sekä etä- että kontaktiopetusjaksot. Etäjakso järjestettiin maalis-toukokuussa, minkä aikana olimme yhteydessä etäseminaarien kautta, sekä teimme maakohtaisia tutkimuksia ja tehtäviä, itsenäisesti ja maan sisäisissä pienryhmissä. Kontaktijakso suoritettiin 20.-24.4.2024 Suomen Lapissa. Osallistujat kokoontuivat ensin Rovaniemellä, josta siirryttiin Sodankylän kautta Vuotsoon. Marraskuussa järjestettiin näyttely, jossa oli esillä kesäkoulun yhteydessä suunnitellut ja toteutetut taiteelliset teokset. LiLa:an liittyen julkaistiin myös kirja, joka sisältää esittelyn, osallistujien visuaaliset esseet, sekä taiteilijan lausunnot (Härkönen ym., 2024, s. 9).

LiLa-kesäkoulun aikana järjestettiin viisi etäseminaaria, joiden sisältö koostui ohjaajien ja vieraiden luennoista, pienryhmätoiminnasta ja suoritettujen tehtävien esittelyistä. Pienryhmät koottiin jakamalla osallistuneet kolmeen niin, että jokaisessa ryhmässä olisi jäseniä eri osallistujajamaista. Pienryhmät tapasivat viidestä seminaarista neljässä ja ne koostuivat yhteisistä keskustelu- ja työskentelytehtävistä, sekä omien itsenäisten tehtävien ja taiteellisen produktion esittelystä. Kesäkoulun yhtenä tehtävänä oli maisematutkimuksen hybridimallisten tehtävien suunnittelu ja toteutus. Tehtävät olivat osallistuvien maatiimeissänään suunnittelema. Maatiimeillä tarkoitetaan ryhmäjako osallistujan opiskelumaan mukaan. Kesäkoulun ajan maatiimit tapasivat seminaarien ulkopuolella esimerkiksi tehtävien suunnittelun ja tekemisen lomassa. Tehtäviä tehtiin sekä seminaariajalla yhdessä ja itsenäisesti, maakohtaisesti ja etäyhteydellä toisiinsa, että kontaktijakson aikana lähityöskentelyssä. Seminaareissa jokainen tehtävä käsiteltiin pienryhmissä sekä isossa ryhmässä. Visuaaliset, vuoden teemaan kuuluvat tehtävät olivat tärkeitä mahdollistamaan kesäkoulussa tapahtuvia kanssakäymisiä ja ryhmäytymistä. Tehtävien toteutus ja jako ryhminä antoi aineksia laajalle kommunikaatiolle osallistuvien kesken, antaen aiheita keskustelulle.

1.4. LiLa-kesäkoulun etäjakson sovellukset

Tutkimuksessani keskiössä on LiLa-kesäkoulun etäjakso ja sen aikana tapahtuneet ryhmätapaamiset. Etäjakson aikana käytössämme oli pääasiallisesti neljä alustaa, joita

käytimme kommunikoinnissa ja tehtävien tekemisessä ja palauttamisessa: Outlook, Padlet, Miro ja Zoom. Outlookin, Microsoftin sähköposti- ja kalenteripalvelun, kautta jaettiin pääasiassa kesäkoulun alkuun sekä lopetukseen liittyviä linkkejä ja tietoja. Se oli nopein keino olla yhteydessä koko ryhmään ja sitä kautta jaettiin muun muassa linkit muihin käytössä oleviin sovelluksiin, sekä LiLa:n aikatauluihin liittyvää tietoa. Seminaarien aikaan, kevään edetessä, suurin osa LiLa:an liittyvistä tiedoista löytyi Padletista. Padlet on visuaalinen yhteistyöalusta, jolle voi kerätä ja järjestellä tietoa otsikoiden alle. Kesäkoulun ajan sinne jaettiin muun muassa kirjallisuutta, seminaarien diaesityksiä ja videotallennuksia, sekä aikatauluihin ja lupiin liittyviä dokumentteja (kuva 1).



Kuva 1: Living in the Landscape –Padletin yläotsikoita

Zoom toimi alustana, jonka kautta etäseminaarit järjestettiin. Zoom löytyy sekä sovelluksena että nettisivuna ja sen kautta voi järjestää etätapaamisia yhtenä ryhmänä sekä ryhmän sisäisinä pienryhminä. Kesäkoulun alussa osallistujien välillä jaettiin linkki, joka toimi koko LiLa:n ajan ja jonka kautta pääsimme yhteiselle Zoom-alustalle. Zoomia käytettiin kesäkoulun ajan sekä isona ryhmässä, että pienryhmissä. Myös maatiimit hyödynsivät sitä seminaarien ulkopuolella.

Miro taas on netti- ja sovellusversiona käytettävä visuaalinen alusta, jossa ryhmä työskentelee yhteisellä tyhjällä pohjalla, jolle voi vapaasti kirjoittaa, piirtää, sekä liittää kuvia, videoita ja äänitiedostoja. Jokainen ryhmäläinen näkee toisten alustalle lisäämät elementit ja ryhmäläiset voivat näin jakaa ajatuksia, ideoita ja tuotoksia reaaliaikaan. Alusta on laaja, ja sille mahtuu tehdä laajojakin merkintöjä. LiLa 2024:ssä hyödynsimme Miro-alustaa itsenäisten, sekä ryhmä- ja pienryhmätehtävien tekemisessä ja jakamisessa. Miro oli suurimmalle osalle LiLa:an osallistuvista vieras sovellus.

2. Teoria

2.1. Monimuoto- ja hybridiopetus

Esko Paakkolan teoksessa *Johdatus monimuoto-opetukseen* (1991), termi monimuoto-opetus kuvaillaan laajana yhdistelmänä kaikkia opettamisen keinoja itseopiskelusta opettajajohtoiseen opetukseen, mutta siinä painotetaan opiskelijan itsenäistä opiskelua ja oppimista (Paakkola 1991, s. 11). Itseopiskelun lomassa mukana ovat muun muassa luennot, ryhmätyöt ja etäopiskelu (Paakkola 1991, s. 10). Erilaisilla opetuksen muodoilla pyritään mahdollistamaan oppiminen parhain mahdollisin tavoin, ikään, aineeseen ja tavoitteisiin verraten (Paakkola 1991, s. 11).

Lea Lakio on taas kuvannut monimuoto-opetuksen Opetushallituksen raportissa *Monimuoto-opetusta kehittämässä* (1994), aikuiskoulutuskeskuksen määritelmän mukaan kokonaisuudeksi, joka yhdistää lähi-, etä- ja itseopiskelua (Lakio 1994, s. 5). Helsingin yliopiston sivuilla monimuoto-opetuksen määritelmässä osa opetuksesta tapahtuu etänä, osa paikan päällä, yhdistäen sekä lähi- että etäopetusta (Shaikh, n.d., Miten yliopisto-opintoja voi suorittaa?). Monimuoto-opetuksessa siis yhdistetään kurssin, jakson tai oppiaineen sisällä useita erilaisia opetusmuotoja, riippuen oppitunnista. Tällöin osa oppitunneista tapahtuu kasvotusten opiskelijaryhmän ja opettajan kanssa, osa etäyhteydellä teknologian ja sovellusten kuten Zoom:n välityksellä ja osa itsenäisesti. Näin opetukseen tulee myös enemmän joustavuutta, mahdollistaen opiskelussa aikataulullisen ja sijainnillisen vapauden (Turunen-Kallio 1994, s. 199). Teknologia voi esimerkiksi mahdollistaa oppitunnin tallennuksen verkkoon, jolloin opiskelija voi tarvittaessa palata siihen myöhemmin. Helsingin yliopiston blogisivustolla Outi Valkama kollegoineen (2021) kuvaavat monimuoto-opetuksen yhdistelmänä etä- ja lähiopetusta, missä jotkin tunnit ovat verkossa ja toiset luokassa (Valkama ym., 2021, s. 6). He myös mainitsivat sulautuvan opetuksen termin vastaavana, samaa tarkoittavana opetuksen muotona (Valkama, 2021, s. 6).

Sulautuva opetus on termi, jota voi nähdä yhteydessä monimuoto-opetukseen. Se tulee englanninkielisestä sanasta '*blended learning*'. Sulautuva opetuksessa opetus ja sen ympäristöt ovat keskiössä (Böök & Jääskelä 2009, s. 168). Se kuvaa opetusta, jossa tieto- ja viestintäteknikkaa integroidaan osaksi monimuotoisia opetusmuotoja ja verkossa tapahtuva opetus sulautetaan luokassa kasvotusten tapahtuvaan (Böök & Jääskelä 2009, s. 168). Opetusmuotoja yhdistäessä on huomioitava niiden vahvuudet

ja niitä on yhdistettävä tavalla, jossa opetus ja oppiminen hyötyvät yhdistelmästä (Garrison 2017, s. 101). Sulautuvan opetuksen termi ei ole Suomessa yhtä vakiintunut kuin monimuoto-opetus.

Tässä tutkimuksessa käytän termiä hybridiopetus kuvaamaan LiLa-kesäkoulun rakennetta. Hybridiopetus on termi, joka kuvataan Helsingin yliopiston sivuilla monimuoto-opetuksessa käytettävän opetusmuotona, joka tapahtuu samanaikaisesti etänä, että läsnä, ja opiskelijat voivat päättää millä tavoin he osallistuvat opetukseen (Shaikh, n.d., Miten yliopisto-opintoja voi suorittaa?). Tässä tutkielmassa käytän LiLa:n opetusmuodon kuvaamiseen 'hybridimuotoista opetusta', sillä LiLa:ssa kesäkoulun toteutustapaa kuvailtiin näin sekä nettisivuilla että koulun aikana (ASAD network, n.d., Lila 2024), vaikka hybridiopetus kuvattaisiinkin muuten LiLa:n versiosta eroavasti (Shaikh, n.d., Miten yliopisto-opintoja voi suorittaa?). LiLa:ssa kesäkoulun hybridiopetus koostui etä- ja lähiopetusjaksosta, jotka tapahtuivat toisistaan irrallisina: projektin alun seminaarit ja tapaamiset tapahtuivat etänä, kun taas projektin lopussa tapahtuvalla kenttäjaksolla osallistujat tapasivat kasvotusten. Tämän lisäksi maakohtaisesti toimittiin, miten parhaaksi nähtiin: maatiimit saattoivat nähdä kasvotusten tai etänä, riippuen siitä, miten ryhmän jäsenten välillä sovittiin. Hybridimuotoisessa LiLa-koulussa yhdistyvät siis etä- ja lähiosuudet, mutta vastoin hybridiopetuksen virallista termiä, etä- ja lähitapaamiset eivät tapahtuneet samanaikaisesti.

2.2. Etäopetus

Etäopetusta on tapahtunut jo 1800-luvun alkupuolella, kirjeenvaihdon muodossa: ohjeistus lähetettiin opiskelijoille kirjallisessa muodossa, jonka avulla he työskentelivät itsenäisesti (Holmberg, 1989, s. 1; Nieminen & Immonen, 1993, s. 85). Suomessa Niemisen ja Immosen viittaamien lähteiden mukaan etäopetus kirjeitse alkoi vuonna 1912 (Nieminen & Immonen, 1993, s. 85). Paakkola on tiivistänyt etäopetuksen (distance learning) useampaan lähteeseen viitaten opetuksena, jossa oppilaat ja opettaja kommunikoivat ja toimivat fyysisesti etäisesti, teknisten apuvälineiden tai muiden viestimien avulla (Paakkola 1991, s. 16). Painetun materiaalin postittaminen tai sen luokse ohjeistaminen kirjeitse, mahdollisti itsenäistä opiskelua. Kun kirjoitetun rinnalle tuli muut tiedon jaon mediat, niin myös etäopetuksen keinot laajenivat

(Holmberg, 1989, s. 1). Muun muassa radio- ja televisiolähetykset olivat yksi keino opiskella etänä (Paakkola, 1991, s. 63–66; Holmberg, 1989, s. 69). Niiden avulla voitiin saavuttaa laajakin oppijakunta (Paakkola, 1991, s. 64). Radion käyttö opetuksessa kumminkin väheni, sillä radion opetuksellinen käyttö oli kallista (Nieminen & Immonen, 1993, s. 85) ja ohjelma ja puhe oli ohimenevää, eikä sitä voinut tauottaa (Paakkola, 1991, s. 64–65). Televisio-ohjelmat taas mahdollistivat kuvallisen demonstraation opetukseen, äänen rinnalle (Paakkola, 1991, s. 67). Toki televisionkaan lähetystä ei myöskään saanut tauolle ja aineiston tuotanto oli kallista (Paakkola, 1991, s. 66). Televisiosta, tai tänä päivänä suoratoistopalveluista, saatavilla olevat dokumentit ovat hyviä tehtäviä oppilaille luennon tilalla, tai kotitehtävänä, sillä ne tarjoavat sekä visuaalisen että auditiivisen avun opetukseen.

Myös muut opiskelumateriaalit tai –ohjeistukset voisi saada vaikka postitse, jonka jälkeen oppija omalla ajallaan tekee tehtävät. Ääninauhat (Paakkola, 1991, s. 68), kasetille tai levyille poltetut aineistot (Holmberg, 1989, s. 69) tai muistitikut täynnä opetettavaa tietoa, olivat voineet toimia etäopetuksen keinoina. Nykyään materiaalien ja tiedostojen jakajana toimivat pilvipalvelut ja nettisivut, joka on osaltansa helpottanut opetusmateriaalien jakamista. Puhtaasti etänä tapahtuva opetus hankaloittaa käytännöllisten toimintojen opettamista ja oppimista (Paakkola 1991, s. 148). Taideopintojen piirissä käytännön toimintoja olisi juuri taiteen opetus, tekniikoiden esittely ja muu vastaava. Käytännön toiminnoissa välitön ja heti saatava ohjeistus ja palaute avustavat välittömästi oppimista, ja oppilas voi reaaliaikaisesti esittää kysymyksiä ja saada vastauksia. On käytännön taitoja, joissa jatkuva ohjaus, korjaus ja kehittäminen ovat välttämättömiä oppimisessa, ja joiden opetusta etänä oleminen hankaloittaa (Paakkola 1991, s. 27). Teknologia on kuitenkin kehittynyt huimasti 1990-luvun jälkeen ja reaaliaikainen ohjeistus on kehityksen myötä tullut sujuvammaksi ja yksinkertaisemmaksi. Etäyhteys kameran kanssa ja tietokoneen sovellusten välityksellä mahdollistaa reaaliaikaisen neuvonnan. Esimerkin näyttämisessä ruudun kautta toki on haasteita, eikä sen kautta välttämättä onnistu kaikki visuaalinen ohjeistus. Esteenä on myös teknologian ja etäyhteyskeinojen laatu. Etäopetus tuo myös haasteita sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen, hankaloittaen interaktiota opiskelijatovereiden ja –ryhmien kanssa (Paakkola 1991, s. 148). Tässä reaaliaikainen yhteys ryhmään ja ohjaajiin mahdollistaa opiskelun ja oppimisen sosiaaliset aspektit.

Oppiaineksien muodon valinnassa tärkeänä on se, miten ja millaista oppimista voidaan parhaiten tukea milläkin muodolla; vaikuttajana ovat muun muassa opetettava aine, opetuksen tavoitteet ja kohdejoukko (Paakkola, 1991, s. 76). Kuvataidetta opettaessa etänä, visuaalisuus on tärkeä osa opetusta, kun taas esimerkiksi historiaa on mahdollista opettaa pelkkänä äänimuotona, vaikka toki kuvaesimerkit ovat hyvä tuki kaikissa aineissa. Nykyään etäopetusta tapahtuu pääasiassa tietokoneen välityksellä eri sovelluksien, jotka mahdollistavat sekä reaaliaikaisen etäopetuksen, että videotallenteet, jotka opiskelijat voivat katsoa myöhemmin. Reaaliaikainen, tietokoneen välityksellä tehty opetus tarjoaa sekä visuaaliset että auditiiviset elementit opetukseen, sekä myös mahdollisuuden saada vastauksia tai ohjeistusta välittömästi, tukien opetusta monin tavoin. Tämän rinnalla ovat myös kirjalliset materiaalit ja tehtävät, videotallenteet ja muu etäopetus, millä oppija työskentelee itsenäisesti. Nykyään etäopetus saatetaankin yhdistää laajasti verkkoyhteydellä tapahtuvaan opetukseen. Helsingin yliopiston sivuilla etäopetus kuvataan opetuksena, joka tapahtuu verkkoyhteyden välityksellä, reaaliaikaisesti (Shaikh, n.d., Miten yliopisto-opintoja voi suorittaa?).

Teknologisten laitteiden ja digitaalisen opetuksen kehittyessä, myös sähköinen opetus kehittyi. Digitaaliset ympäristöt ja alustat tarjoavat opetukseen ja oppimiseen uusia vapauksia, joita ei aiemmassa etäopetuksessa ollut. (Meskhi, Ponomareva & Ugnich, 2018, s. 424.) Yksi etäopetuksen tavoista on verkko-opetus (online teaching). Eija Kalliala tiivistää verkko-opetuksen kolmeen eri opetustapaan: “verkon tukema lähiopetus, monimuoto-opetus verkossa ja itseopiskelu verkossa” (Kalliala, 2002, s. 10). On siis monta tapaa käsittää ja kuvata verkko-opetusta. Helsingin yliopiston sivuilla sitä käytetään kuvaamaan opetusta, joka tapahtuu täysin verkon välityksellä, ilman yhteisiä opetuskertoja (Shaikh, n.d., Miten yliopisto-opintoja voi suorittaa?). Kalliala kuvaa sen taas laajasti opettamisena, joka hyödyntää jotenkin verkkoa (Kalliala, 2002, s. 12). Chris Curran taas viittaa Oakleyn kuvaukseen verkko-oppimisesta, minkä mukaan verkko-oppiminen on yksinkertaistettuna oppimista, jossa ohjaajien kanssa kommunikointi ja oppimateriaalin jakaminen voi tapahtua verkon kautta (Curran, 2008, s. 26–27).

Tämä tutkimus keskittyy LiLa-kesäkoulun aikana toteutettuun etäjaksoon, jolloin ryhmätoiminta muiden maiden osallistujien välillä tapahtui kokonaisvaltaisesti verkossa, tietoteknisten laitteiden ja sovellusten välityksellä. LiLa ja ASAD käyttivät

etäjäksosta termejä 'online phase' ja 'online seminars' (Härkönen ym., 2024, s. 6–7). Tässä tutkimuksessa ne on käännetty termeiksi etäjakso ja etäseminaarit.

2.3. Yhteisö ja yhteisöllisyys

Opetushallitus kuvailee sivuillansa sekä ryhmän, yhteisön ja yhteisöllisyyden termit (Opetushallitus, n.d., Yhteisöllisyys). *Ryhmällä* tarkoitetaan joukkoa ihmisiä, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja tuntevat olevansa osa ryhmää. *Yhteisö* taas tarkoittaa asian ympärille koostuva, rajattu ryhmä, jolla on oma sosiaalinen rakenteensa. Yhteisön jäsenet työskentelevät usein yhteistä päämäärää kohti. *Yhteisöllisyyden* tunne on, kun ryhmän jäsenten väliset suhteet ovat myönteisiä ja lisäävät luottamusta ryhmän kesken. (Opetushallitus, n.d., Yhteisöllisyys)

David W. McMillan kuvaa tekstissään *Sense of community* (1996) yhteisöllisyyden tunteen koostuvan neljästä aspektista, jotka voi kääntää suomeksi *henki*, *luottamus*, *vaihto* ja *taide* (McMillan, 1996, s. 315). Teksti on paluu hänen ja Chavisin teoriaan yhteisöllisyydestä vuodelta 1986 (McMillan, 1996, s. 315).

“I view Sense of Community as a *spirit* of belonging together, a feeling that there is an authority structure that can be *trusted*, an awareness that *trade*, and mutual benefit come from being together, and a spirit that comes from shared experiences that are preserved as *art*.” (McMillan, 1996, s. 315)

Ensimmäisellä aspektilla, *hengellä*, McMillan korostaa ryhmän jäsenten yhteyksiä, ja sen kautta rakennettuja suhteita ja ystävyksiä (McMillan, 1996, s. 135). Yhteisölle keskeistä on juuri tämä kuuluvuuden tunne. *Luottamus*, toinen yhteisöllisyyden aspekti, on McMillanin tekstissä luottamusta ryhmän auktoriteetteihin, johtajaan ja auktoriteettirakenteeseen, ja sen kestävyteen, mutta myös sen niin sanottuun reiluuteen: auktoriteetti vaikuttaa ryhmään, mutta myös ryhmäläiset vaikuttavat auktoriteettiin. (McMillan, 1996, s. 318.) Luottamus on myös luottamusta ryhmän asettamiin sääntöihin (McMillan, 1996, s. 318). Johtaja huolehtii, että ryhmä pysyy koossa ja tavoitteet saavutetaan (Raina, 2012, s. 22). Johtaja voi olla määrätty, tai yhteisön sisällä sopimuksellisesti valittu (Raina, 2012, s. 24). Ryhmätyöskentelyssä johtaja voi ollakin esimerkiksi se, joka päättää ohjata keskustelua tehtävän

tavoittelemaan suuntaan, ilman erikseen sovittua valtarakennetta. Yhteisölle ja ryhmädynamiikalle johtajat ja valta-asetat ovat ominaisia (Raina, 2012, s. 22).

Vaihto tai jakaminen, on McMillanin yhteisöllisyyden aspektien kuvauksessa sosiaalista vaihtoa ryhmäläiset jakavat tunteensa ja kiinnostuksen aiheensa, sekä mielipiteensä. Vaihto tapahtuu siinä, miten yhteisön jäsenet voivat tukea toisiansa, mutta myös vaikuttaa toisiinsa ja heidän mielipiteisiinsä. Eri ryhmäläisillä on eri vahvuuksia ja eri tarpeita, minkä vaihtamisesta ja jakamisesta ryhmä hyötyy ja yhteisö kehittyy. (McMillan, 1996, s. 320–322; Salovaara & Honkonen, 2013, s. 62) Esimerkiksi työyhteisössä keskeisenä ovat dialogi ja avoimuus, millä mahdollistetaan tasa-arvoinen yhteisönä toimiminen (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 62). *Taide*-termiä, viimeistä McMillanin yhteisöllisyyden aspektia, käytetään kuvaamaan yhteisöä kokonaisuutena, sekä sen arvoja (McMillan, 1996, s. 322).

“Spirit with respected authority becomes Trust. In turn, Trust is the basis of creating an economy of social Trade. Together these elements create a shared history that becomes the community’s story symbolized in Art.”
(McMillan, 1996, s. 322)

Yhteisöllisyydessä on tärkeänä kuuluvuus, ryhmän turva ja tuki, sekä varma rakenne (McMillan, 1996, s. 316–317). Jokaisessa yhteisössä samankaltaista on se, että se sulkee muita pois ja päästää toisia sisään. Yhteisöllä on jokaisella määritelmä siitä, ketkä pääsevät osaksi sitä. (Saastamoinen, 2009, s. 42.) McMillanin yhteisöllisyyden tunteen kuvaus koostuu varsinkin tunteellisesta ja henkisestä tuesta, jota osana ryhmää saa. Yhteisöllisyys onkin tunnepohjaista, sillä sen pohjautuu liittymiseen ja yhteisöön kuulumiseen (Raina, 2012, s.11).

Pessi ja Seppänen mainitsevat teoksessa *Hyvinvointi: Suomalaisen yhteiskunnan perusta* (2011) yhteisöllisyyden ja yhteisyyssuhteiden olevan yksi tekijä ihmisten hyvinvoinnin parantajana (Pessi & Seppänen, 2011, s. 288). Yhteisöllisyyden synty vaatii yhteisiä intressejä, joiden pohjalta vuorovaikutus syntyy. Yhteiset intressit saavat aikaan yhteistyötä, toimintaa ja ryhmän tuntua. (Pessi & Seppänen, 2011, s. 292.) Se vaatii myös tiettyä rajan vetoa ryhmäläisten ja “muiden” välille, luoden yhteisön, joka erottautuu muista ihmisistä jollain tavoin (Pessi & Seppänen, 2011, s. 295). LiLa-kesäkoulun yhteydessä syntyi sopimuksellinen ryhmä, joka koostui kouluun osallistuvista yksilöistä. Yhteisö oli lyhytkestoinen, yhteisiä tapaamisia oli muutamia ja

yhteisöllisyyden rakentumista seurattiin lyhyeltä aikaväliltä, noin kolmen kuukauden ajalta. Yhteisöllisyyden tunne saattoi myös kasvaa eri tavoin riippuen kesäkoulun sisäisistä ryhmäytymisistä, joita olivat pienryhmät ja maatiimit.

Motivaatiolla kuvataan yksilöiden toimintaa ja toimintaan kannustavia elementtejä. Se on keskeisenä kaikessa toiminnassa. (Vasalampi, 2022, osa 1: 'Mitä motivaatio on?') Oletuksena on, että jokainen on motivoituva, ja pyrkii asettamaan ja suorittamaan tavoitteita (Vasalampi, 2022, osa: 'Johdanto'). Yhteisöt ja yhteisöön kuuluminen vaikuttavat ihmisten motivaatioon. Ne kannustavat ja motivoivat toimimaan, osallistumaan ja oppimaan. Jokaisella on tarve kuulua ryhmään ja kokea hyväksyntää. (Vasalampi, 2022, osa 2: 'Yhteenkuuluvuuden kokemuksen tukeminen'.) Ryhmän tuomat sosiaaliset suhteet toisiin vaikuttavat myös motivaatioon. Vasalampi viittaa tutkimukseen, jossa tutkittiin kouluikäisten motivaatioita, ja heidän eri yhteisöjen vaikutusta tähän. Tutkimuksessa kävi ilmi, että suhteet, jotka tukevat koulunkäyntiä, vaikuttavat positiivisesti oppimismotivaatioon. (Vasalampi, 2022, osa 2: 'Motivaatio muotoutuu sosiaalisissa suhteissa'.)

2.4. Yhteisöllisyys ja etätyöskentely

Yhteisöt eivät ole riippuvaisia yhteisestä sijainnista, vaan teknologia mahdollistaa myös paikasta irrallisten yhteisöjen syntyminen. Teknologian myötä on syntynyt myös globaaleja, maista riippumattomia yhteisöjä (Pessi & Seppänen, 2011, s. 293.) Juuri etäyhteyden vaikutusta yhteisöllisyyteen, sekä yhteisöllisyyden vaikutusta motivaatioon on tutkittu jonkin verran, viimeisimpänä varsinkin yhteydessä koronapandemian aikaisiin etänä järjestettyihin kokouksiin, tapaamisiin ja oppitunteihin. Tutkimuksissa on pyritty selvittämään, miten oppimisympäristöillä ja kommunikaatiolla voidaan yhteisöllisyyden tunteeseen vaikuttaa.

Koronapandemian myötä yleistynyttä etäopetusta ja sen laatua ja kehittymistä on seurattu monin tahoin. Muun muassa vuonna 2024 julkaistiin Helsingin yliopiston ja Tampereen yliopiston tekemä valtakunnallinen *Koronapandemia peruskoulussa – koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisöissä 2020–2022*-yhteistyöhanke. (Vainikainen ym., 2024). Hanketutkimuksessa tutkittiin etäopetuksen vaikutusta esimerkiksi sosiaalisuuteen ja hyvinvointiin liittyen koronapandemian aikaiseen etäopetukseen ja sen vaikutuksiin esimerkiksi koulunkäyntiin, opetukseen ja

hyvinvointiin (Vainikainen ym., 2024, s. 26). Tutkimuksen aineisto kerättiin valtakunnallisesti kyselyaineistona, ja vastauksia saatiin 80 prosentista Suomen kuntia, oppilailta, huoltajilta, rehtoreilta, opettajilta, sekä muulta koulujen henkilöstöltä (Vainikainen ym., 2024, s. 26). Digitaaliset kyselyt järjestettiin yhteensä neljästi: 2020 keväänä ja syksynä, 2021 keväänä, sekä 2022 keväänä. Tutkimuksessa seurattiin muun muassa peruskoulujen oppilaiden yksinäisyyden kokemuksia ja yleistä hyvinvointia, sekä opettajien yhteisöllisyyttä. (Vainikainen ym., 2024, s. 26.)

Hanketutkimuksessa huomattiin etäopetuksella olevan vaikutuksia muun muassa opiskelijoiden yksinäisyydentunteeseen ja stressitasoon (Vainikainen ym., 2024, s. 51). Etäopetuksen huomattiin lisäävän yksinäisyyden tunnetta oppilaissa, yläkoulussa hieman enemmän kuin alakoulussa. Yksinäisyyden kokemukset vähenivät lähiopetukseen siirryttäessä. Korkeimmillaan vastauksissa yksinäisyyden tunteen kokeminen oli 2020 keväällä, poikkeusolojen aikana, alhaisemmillaan 2020 toukokuussa, takaisin lähiopetukseen siirryttäessä. (Vainikainen ym., 2024, s. 132–133.) Yksinäisyydentunteen lisääntymiseen vaikutti joissakin määrin myös se, jos etäopetuskäytänteissä ei noudatettu lukujärjestystä (Vainikainen ym., 2024, s. 51).

Etäopetusta ja sen vaikutuksia yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoihin on tutkittu osaltansa myös Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen valtakunnallisella Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksella (KOTT), vuonna 2021. KOTT-tutkimus seuraa monipuolisesti opiskelijoiden terveyttä, hyvinvointia ja niihin liittyviä tekijöitä. Se toteutetaan kyselymuotoisena joka neljäs vuosi. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2024, Mikä on KOTT-tutkimus?; Parikka ym., 2022, s. 1.) Etäopiskeluun ja yhteisöllisyyteen liittyen tutkimuksen kyselyssä selvitettiin koronaepidemian vaikutuksia arkena muun muassa yhteydenpitoon ja yksinäisyyden tunteeseen (Parikka ym., 2022, s. 20). Etäopetuksen vaikutukset tulivat osaksi tutkimusta koronaepidemian myötä, jolloin KOTT 2021 -tutkimuksen raportin lisäksi julkaistiin myös ennakkotulokset, jotka käsittelivät tarkemmin juuri koronaepidemiaa ja sen rajaamistoimia ja niiden vaikutuksia korkeakouluopiskelijoihin (Parikka, Ikonen ym., 2021, s. 3). Ajan rajaamistoimiin kuului muun muassa etäopiskelu. Ennakkotulosten kysymykset olivat tarkemmin juuri koronaepidemiaan liittyviä, eroten siinä muista tutkimuksessa muuten kysytyistä kysymyksistä (Parikka, Ikonen ym., 2021, s. 15). Vastaajilla yksinäisyyden tunne on lisääntynyt yli puolella, vastaushaarukka on 50 prosentista noin 76 prosenttiin (Parikka, Ikonen ym., 2021, s.

8). Yhteydenpito sukulaisiin ja ystäviin on taas vähentynyt noin 70 %, opiskelukavereihin taas noin 80 % (Parikka, Ikonen ym., 2021, s. 9).

Vertaan vuoden 2021 vastauksia edeltävään sekä seuraavaan tutkimukseen vuosilta 2016 ja 2024 (Kunttu ym., 2016, s.1; Parikka ym., 2024, Tutkimuksen kuvaus), tehden oletuksen, että koronapandemian ja sen aiheuttaman etäopetukseen siirtymisen vaikutukset näkyvät selvimmin vuoden 2021 tutkimuksessa, etäopetuskäytänteiden ollen tällöin aktiivisimmin käytössä korkeakouluissa, mikä käy ilmi myös 2021-tutkimuksen koronaan liittyvistä lisäkysymyksistä (Parikka, Ikonen ym., 2021, s.3).

Vertailussa vuoden 2021 tulosten mukaan vastaajista yhteensä noin 24.3 % tunsi itsensä yksinäiseksi (Parikka, Holm ym., 2021, Tulosraportti: Osallisuus). Tämä luku oli vuoden 2016 terveystutkimuksessa 7 %, ja vuoden 2024 tutkimuksessa 19.8 % (Kunttu ym., 2016, s.79; Parikka ym., 2024, Osallisuus). Vuoden 2021 tuloksissa yksinäisyyden tunne näkyy selvä vahvempana kuin vuoden 2016 edeltävässä terveystutkimuksessa. Seuraavissa tutkimuksissa yksinäisten määrä oli taas laskenut. Vastaajissa ryhmään kuulumattomuuden tunne on kasvanut vuoden 2016 22 %:sta, vuoden 2021 28.6 %:iin ja 2024 34.1 %:iin (Kunttu ym., 2016, s.80; Parikka, Holm ym., 2021, Tulosraportti: Osallisuus; Parikka ym., 2024, Osallisuus). Se, ettei moni vastaajista tunne olevansa osa opiskelijaryhmää, voi olla noussut etäopintojen johdosta vuosina 2020–2021, mutta tämä luku on ollut myös aiemmissa tutkimuksissa korkealla. Esimerkiksi vuoden 2008 tutkimuksissa se oli 33 % (Kunttu, 2016, s.80).

Näihin viitaten myös artikkelit käsittelivät etäopiskelun vaikutuksia yhteisöllisyyteen. Hellén kumppaneineen viittasi Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen 2021 vuoden hyvinvointitutkimukseen ja kahteen muuhun tutkimukseen liittyen etäopetukseen vuonna 2023, artikkelissaan etäopetuksen vaikutuksista yhteisöllisyyteen ja oppimiskokemuksiin. (Hellén, Karvinen, Nikki, Palola & Männistö, 2023, s. 3.) Artikkelin kommentoi etäopetuksen heikentäneen yhteisöllisyyttä ja sosiaalisuutta, sekä vähentäneen sosiaalisia kontakteja. Hellén ja kollegat viittasivat myös muihin vastaaviin tutkimuksiin, joissa vastaajat olivat myös maininneet, miten muihin opiskelijoihin ei ole päässyt tutustumaan kunnolla etänä. (Hellén ym., 2023, s. 3, 6.) Toisaalta ryhmätöiden määrä oli artikkelin mukaan kasvanut etäopetuksessa, mikä koettiin pääasiassa positiiviseksi. Artikkelissa mainittiin etäopiskelun kasvattaneen arvostusta yhdessä tekemistä kohtaan. (Hellén ym., 2023, s. 5.) Tutustumisen suhteen

osa koki tutustuneensa parhaiten juuri omaan pienryhmäänsä, yhdessä työskennellessä (Hellén ym., 2023, s. 6).

Loades ja hänen kollegansa taas julkaisivat vuonna 2020 tutkimuksen koronan tuottaman sosiaalisen eristäytymisen vaikutuksista lasten ja nuorten mielenterveyteen. Tutkimus sisälsi 83 artikkelia ja tutkimusta, jotka käsittelivät yksinäisyyttä ja sosiaalista eristäytymistä, ja näiden vaikutusta mielenterveyteen. (Loades ym., 2020, s. 1218). Yksi Loadesin ja kollegoiden käsittelemistä tutkimuksista Sprang:lta ja hänen kollegoiltaan, käsitteli suoraan aikaisempien karanteenien ja eristystilanteiden vaikutuksia lasten mielenterveyteen. Tämän tutkimuksen tuloksissa todettiin PTSD:n oireiden olevan korkeampia lapsissa, jotka olivat kokeneet pakollisen eristämisen tai karanteenin. (Loades ym., 2020, s. 1234.) Muissa tuloksissa taas nuorten yksinäisyys todettiin tahattomana seurauksena pyrkimyksissä estää sairauksien leviämistä (Loades ym., 2020, s. 1236). Tulosten ja vertailujen pohjalta Loades ja kollegat kannattavat sosiaalisten verkostojen laadun ja määrän ylläpitämistä myös aikana, jolloin fyysinen kanssakäyminen on rajoitettua, korostaen yhteisöön kuulumisen tärkeyttä (Loades ym., 2020, s. 1237).

Etäopiskelun vaikutusta yhteisöllisyyteen on tutkittu myös Sanna-Katriina Salon Pro gradu -tutkielmassa, joka julkaistiin 2022. Yksi tutkimuksen aiheista oli etäopiskelun vaikutukset vertaissuhteiden muodostumiseen, opiskelijoiden välillä, sekä missä ja miten opiskelijat tapaavat uusia ihmisiä ja ylläpitävät suhteita toisiinsa, keskittyen juuri opetuksessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen eikä vapaa-aikaan. (Salo, 2022, s. 2.) Tulosten mukaan ennen etäyhteyden päähän siirtymistä uusiin ihmisiin tavattiin eniten luennoilla, harjoitusryhmissä, kampusalueella ja tapahtumissa. Koronapandemian alettua ja etäyhteyden päähän siirryttyä yleisin vastaus oli ”ryhmätöissä verkkoalustoilla”. Toiseksi yleisin vastaus oli ”en ole tutustunut uusiin ihmisiin”, mitä miltei 40 prosenttia vastanneista sanoi. (Salo, 2020, s. 45.)

Salon tutkimuksessa selvitettiin myös suhteiden ylläpidosta, jättäen vapaa-ajan pois mahdollisista vastauksista. Sosiaalisia suhteita toisiin opiskelijoihin pidettiin pääasiassa sosiaalisen median ja viestittelypalveluiden kautta. Niiden ylläpito luennoilla, kampusalueella ja tapahtumissa taas romahti, verrattaessa koronapandemiaa aikaan ennen pandemiaa. (Salo, 2022, s. 46.) Opiskelijoille luennot ja kampusalue ovat olleet tärkeitä ylläpitämään suhteita viestipalveluiden rinnalla. Koulu ja lähiopetus ovat olleet monelle paikka, jossa viettää aikaa muiden

opiskelijoiden kanssa, ja joka katosi mahdollisuutena miltei kokonaan, kun siirryttiin etäopetukseen. Valtaosa Salon tutkimukseen osallistuvista koki yhteisöllisyyden muotoutumisen ja ylläpidon olevan helpompaa vapaa-ajalla kuin opetustilanteissa (Salo, 2022, s. 50).

Greg Kearsleyn (2000) teos *Online education: Learning and Teaching in Cyberspace* käsittelee verkko-oppituntien vaikutusta oppilaiden ja opettajan väliseen kanssakäymiseen todeten, että tulokset riippuvat opettajasta, oppilaista, oppiaineesta sekä käytössä olevasta tietotekniikasta (2000, s. 53). Kearsley viittaa muun muassa Hartmanin ja kumppaneiden tekemään tutkimukseen vuodelta 1995, jossa vertailtiin kirjoituskurssiin osallistuneiden kanssakäymistä ilman tietotekniikkaa ja lisätyllä tietotekniikalla (Kearsley 2000, s. 54–55). Hartmanin tutkimuksista kävi ilmi, että tietotekniikka lisäsi oppilaiden ja opettajan välistä kommunikaatiota ja mahdollisti helpomman saavutettavuuden, mutta oppilaiden välinen kommunikaation määrä ei muuttunut yhtä vahvasti (Kearsley 2000, s. 55).

Victoria Pavloun tutkimuksessa (2022) tutkittiin kuvataiteen opetusta etäyhteydellä, selvittäen taidekasvatuksen ja kuvataiteen mahdollisuuksia ja haasteita etäopinnoissa (Pavlou, 2022 s. 33). Tutkimuksen aineisto on kerätty usealla yliopiston perusopetuksen opettajan opintojen etäkursseilta, ja se koostuu muun muassa tutkijan muistiinpanoista, opiskelijoiden verbaalisesta ja kirjallisesta palautteesta, sekä tuntien tallenteista (Pavlou, 2022, s. 35–36). Tuloksissa esiintyi neljä etäoppimisen pääteemaa, joista yksi on oppiva-oppiva-välinen vuorovaikutus ja sosiaalinen läsnäolo, millä tarkoitetaan juuri opiskelijoiden välillä tapahtuvaa jakamista, kommentointia ja keskustelua (Pavlou, 2022, s. 38). Nämä kanssakäymiset avustivat harjoittamaan kuvantulkintaa, sekä muuta taiteen ja taideteosten ympärillä tapahtuvaa keskustelua. Se myös kannusti opiskelijoita jakamaan edistymisensä muiden kanssa, sekä tarjoamaan palautetta, kommentteja ja keskustelua. (Pavlou, 2022, s. 38–39.)

Pavlou korosti tekstissään juuri keskustelun ja muun interaktion tärkeyttä, ja sisällytti opiskelijoiden välisen kommunikaation ja kanssakäynnin jokaiseen oppituntiin. Opiskelijoita kannustettiin kommentoimaan toistensa julkaisuihin Padletissa. (Pavlou, 2022, s. 38–39.) Oppitunnit sisälsivät myös pienryhmätoimintaa etäyhteyssovellus Zoomin pienryhmätiloissa, ilman ohjaajaa. Pienryhmätyöskentelyssä opiskelijat kommentoivat keskustelun vapaudesta, kun ohjaajaa ei ollut paikalla, sanoen pienryhmätyöskentelyn olevan täten mukavaa (Pavlou, 2022, s. 43). Opiskelijat

puhuivat toki myös etäopintojen tuomista haasteista sosiaalisiin kanssakäymisiin, mainiten haasteet yhteyden luomisessa muiden kanssa, sekä tehtäviin keskittymisessä ilman ohjaajaa. Etäopiskelun ja muun etänä tapahtuvan kommunikoinnin sanottiin olevan erilaista kuin kasvotusten tapahtuva, mutta ei kuitenkaan sitä huonompaa. (Pavlou, 2022, s. 43.)

Etäopetuksella ja verkko-oppimisympäristöillä on myös vaikutuksensa opiskelijoiden oppimisintoon ja -motivaatioon. Martin ja Bolliger käsittelevät artikkelissaan (2018) opiskelijoiden näkemyksiä sitoutumisstrategioiden ('engagement strategies') tärkeyteen verkko-opiskelussa, huomioiden opetukseen sitoutumisen vaikutukset muun muassa motivaatioon ja suorituskykyyn. (Martin & Bolliger, 2018, s. 205.) Oppijoiden väliset kanssakäymiset mainittiin kannustajana oppimiseen. Tehtävät ja aktiviteetit voivat vähentää yksinäisyyttä ja tylsistymistä, sekä sitouttavat aiheeseen ja rakentavat yhteisöllisyyttä. (Martin & Bolliger, 2018, s. 208.)

Parhaina oppijoiden välisinä sitoutumisstrategioina artikkelin tutkimuksessa mainittiin tutustumiskeskustelut. Martin ja Bolliger viittasivat myös kolmeen muuhun lähteeseen, jotka korostivat tutustumistehtävien tärkeyteen verkko-opetuksen vuorovaikutuksessa, sekä positiivisen ja kannustavan ympäristön luomisessa. (Martin & Bolliger, 2018, s. 216.) Toisena sitoutumisstrategiana oli yhteistyönä työskentely muiden oppijoiden kanssa, mutta samalla mainittiin, etteivät ryhmätyöt ole jokaiselle oppijalle mieleistä tai sitouttavaa (Martin & Bolliger, 2018, s. 216). Muuna keskusteluun kannustavana ehdotettiin myös virtuaalisia oleskelutiloja sekä opiskelijoiden välistä viestittelyä. Nämä voisivat mahdollistaa kommunikaatiota ja yhteisöllisyyden rakentumista myös yhteisten tapaamisten ulkopuolella. (Martin & Bolliger, 2018, s. 216.) Tutkimus korostaa sitoutumisstrategioiden tärkeyttä osana oppimista verkkoympäristössä.

Marshalseyn artikkeli vuodelta 2021 kertoi opiskelijoiden sitoutumisesta verkko-opintoihin yliopistotasolla Australiassa, ja vertaili opiskelijoiden eri kokemuksia etäopetukseen siirtymisestä ja sen vaikutuksia opiskeluun (Marshalsey, 2021, s. 702). Marshalseyn tutkimuksessa huomattiin kommunikoinnin haasteet etänä: rennot keskustelut, aktiiviteetit ja kokeellinen oppiminen, sekä ideoiden ja ajatusten jakaminen koettiin haastavaksi (Marshalsey, 2021, s. 709). Opiskelijoiden sekä opettajien välille ei etäyhteydellä saa samoja yhteyksiä kuin kasvotusten ja uusiin opiskelijoihin tutustuminen koettiin haastavaksi (Marshalsey, 2021, s. 707–709).

Toisaalta verkko-opetuksessa positiivisena koettiin epävirallisempi asetelma, jossa ohjaajat ja opettajat olivat opiskelijoiden kanssa tasavertaisemmassa asemassa, kollegoina (Marshalsey, 2021, s. 709). Verkossa pidettyjen luentojen koettiin myös olevan oiva tapa opettaa laaja-alaista ja teoreettista tietoa, sillä opiskelijat pystyivät myöhemmin palaamaan tallennettuihin luentoihin kertaamaan opetetut asiat (Marshalsey, 2021, s. 709–710). Opiskelijoille tehtävien etukäteen jakaminen ja yhteiset viestialustat mainittiin keinoina, joilla luoda opiskelijoiden välille sulavampaa keskustelua sekä yhteisöllisyyttä (Marshalsey, 2021, s. 709, 707). Varsinkin viestittely todettiin useasti tärkeäksi osaksi oppimista, opetusta ja tutustumista, sekä oppilaiden kesken että opettajan kanssa (Marshalsey, 2021, s. 707–710).

Wlodkowski ja Ginsberg taas käsittelevät kirjassaan (2017) aikuisopiskelijoiden motivaatiota, esitellen strategioita, joilla kannustaa ja ylläpitää motivaatiota aikuisissa oppijoissa. Kirjassa on huomioitu inklusion vaikutukset motivaatioon, sekä verkko-opiskelu ja se, miten oppijoiden motivaatioon voi vaikuttaa verkossa tapahtuvan opiskelun aikana. (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, s. ix-x.) Aikuisilla motivaatioon kannustaa halu ymmärtää ja oppia maailmaa, sekä löytää merkitystä ja olla tehokkaita arvostamissaan asioissa (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, s. ix-x).

Ohjaajan ja opiskelijan välillä yhtenä tärkeänä elementtinä on ohjaajan kunnioittava ja osallistava suhtautuminen ja käyttäytyminen opiskelijoita kohtaan. Edes pieni syrjäytymisen tunne voi vaikuttaa negatiivisesti opiskeluun ja motivaatioon, inklusiolla taas on positiivinen vaikutus. (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, s. 147–148.) Tärkeää on ylläpitää oppimisympäristöä, jossa kulttuurisia erilaisuuksia arvostetaan, mutta jossa ryhmällä on myös yhteinen, kaikkien mukavuutta huomioiva kulttuuri (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, s. 149). Ymmärtävässä ja yhteisöllisessä ryhmässä, jonka osa opiskelija tuntee olevansa, johtaa turvallisuuden tunteeseen. Tämä antaa rohkeutta haastaa itseään ja tehdä myös virheitä, mikä on osa oppimista. Epävarmuus paikastaan ryhmässä taas johtaa hidastuvaan oppimiseen ja näin vahvempaan epävarmuuteen ja turhautumiseen. (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, s. 149.) Hyvänä rentouttavana alustuksena ryhmän toimintaan ovat esittelyt. Niiden avulla saadaan jokainen oppija osallistumaan toimintaan, sekä luodaan rentoa tuttavuutta ryhmäläisten välillä. (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, s. 152.) Se antaa opiskelijoille mahdollisuuden oppia toistensa nimet ja kasvot, ja vähentää jännitystä uudesta ryhmästä ja kurssista (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, s. 152–153). Myös ohjaajan on

hyvä esitellä itsensä, jotta myös hän tulisi ryhmälle tutuksi. (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, s. 152.) Verkossa tapaavissa ryhmissä kirjalliset esittelyt, varsinkin ohjaajalta, ovat yhteisöllisyyttä tukeva aloitus opiskelulle (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, s. 152). Teoksessa kannustetaan myös yhteistoiminnalliseen oppimiseen ('collaborative learning'), viitaten toiseen tutkimukseen vuodelta 2014, jossa ryhmissä tehdyt tehtävät parantavat oppimista verkossa, sekä vähentää yksinäisyyden tunnetta, samalla kun he jakavat ja luovat tietoa (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, s. 112, 157).

3. Aineisto ja menetelmät

3.1. Tapaus- ja toimintatutkimus

Tutkimuksen toteutuksessa on hyödynnetty pääasiassa toimintatutkimuksen metodologioita, minkä rinnalla on kulkenut myös tapaututkimuksen keinot. Tapaututkimus on Metsämuurosen mukaan osa miltei kaikkea kvalitatiivista tutkimusta, sillä tapaututkimus on lähestymistapana lähes kaikissa laadullisen tutkimuksen strategioissa (Metsämuuronen, 2006, s. 92). Tässä tutkimuksessa keskeisempänä ovat kuitenkin toimintatutkimus ja toimintatutkimuksen syklisiä elementtejä.

Tapaututkimuksessa on tarkoitus tutkia jotakin tiettyä tapahtumaa tai tietyn ympäristön toimintaa. Tutkimukset voivat erota toisistaan suuresti siinä, mikä on tutkittavana, kuten yksi tai useampi henkilö, paikka tai tilanne. (Metsämuuronen, 2006, s. 90.) Metsämuuronen tiivistää tapaututkimuksen ”toiminnassa olevan tapahtuman tutkimukseksi”, viitaten kahden muun kirjoittajan kuvaukseen (Metsämuuronen, 2006, s. 90). Tapaututkimuksessa tutkittavasta asiasta kerätään monipuolisesti tietoa, jonka pohjalta tapautta tutkitaan (Metsämuuronen, 2006, s. 91; Syrjälä ym., 1995, s. 11). Saatuja tuloksia voi myöhemmin yleistää ja hyödyntää vastaavissa tilanteissa (Syrjälä ym., 1995, s. 11). Olennaista tutkimuksessa on, että se tapahtuu todellisessa tilanteessa (Syrjälä ym., 1995, s. 11). Tutkijan hypoteeseja ei tarvitse todentaa, vaan ne kehittyvät ja muokkautuvat tutkimuksen myötä, kun pyritään selvittämään esimerkiksi tapaukseen vaikuttavia elementtejä, yhteyksiä ja käsitteitä (Syrjälä, 1995, s. 16). Syrjälä ja kollegat käyttävät Stenhausenin esimerkkiä tapaututkimusta, joka vastaa samalla toimintatutkimusta, kuvaillen sen olevan ”käytännössä toimivien henkilöiden -- suorittamaa oman työnsä tutkimista ja kehittämistä”, missä lähtökohtana on ongelma, johon etsitään ratkaisuja (Syrjälä ym., 1995, s. 16–17).

Toimintatutkimuksessa tavoitteena on pyrkiä kehittämään ja muuttamaan sosiaalisiin käytäntöihin kohdistuvaa toimintaa (Jyrkämä, 2021, Toimintatutkimus). Siinä keskeisenä ovat ihmisten osallistuminen ja osallistaminen, sekä näiden tutkimus ja kehitys (Jyrkämä, 2021, Toimintatutkimus; Heikkinen ym., 2023, kappale 1). Kurt Lewin, toimintatutkimuksen kehittäjä, kuvaili toimintatutkimuksen spiraalimaisena, syklisenä prosessina, joka alkaa ongelmasta ja sen tunnistamisesta ja kartoittamisesta, josta se etenee toiminnan seuraamisella ja uusien toimintatapojen

suunnittelemisella ja toteuttamisella (Jyrkämä, 2021, Toimintatutkimus). Suunnitelmien pohjalta tehtyä toimintaa havainnoidaan ja arvioidaan, sekä kehitetään jälleen eteenpäin (Jyrkämä, 2021, Toimintatutkimus). *Toimintatutkimus: käytännön opas* (2023) kuvaa sen tutkimuksena, jolla on käytännön hyötyjä, ja jolla tavoitellaan toiminnan tapojen kehittämistä (Heikkinen ym., 2023, kappale 1). Keskeisenä tässä lähestymistavassa on selvittää, miten tutkittava käytäntö voitaisiin tehdä paremmin etsimällä tietoa, joka auttaa toiminnan kehityksessä, sekä lisäämällä osallistujien ymmärrystä tutkittavasta toiminnasta (Heikkinen, 2015, s. 204; Syrjälä ym., 1995, s. 35). Se koostuu neljästä vaiheesta: suunnittelu, toteutus, havainnointi ja reflektointi, joiden jälkeen jälleen aloitetaan uuden suunnitelman kehittäminen ja kokeilu (Heikkinen ym., 2023, kappale 1). Toimintatutkimuksen keskeisiä piirteitä ovat ”yhteistoiminnallisuus, demokraattisuus sekä teoriaa ja käytäntöä muuttava luonne”, jotka ovat peräisin Lewinin kirjoituksista 1940-luvulta (Syrjälä ym., 1995, s. 26).

Tässä tutkimuksessa tutkittavana on yhteisöllisyyden rakentuminen. Tutkimuksen ympäristönä ja tapahtumapaikkana on LiLa-kesäkoulu ja sen etäjakson toiminta. Tätä tutkitaan kesäkouluun osallistuneiden näkökulmasta ja kokemuksista, liittyen seminaareihin, ryhmätoimintaan, sekä tehtäviin. Tukevana aineistona ovat myös kirjalliset palautteet osallistuneilta liittyen koko kouluun, sekä tutkijan oma dokumentointi liittyen kesäkouluun. Oma dokumentointi on tehty etäjakson aikana, haastattelut ja palautteet taas etäjakson jälkeen, kenttäjakson lopulla. Kerätty aineisto ja tehty tutkimus sekä pohdinta on tähän tapahtumaan sidonnaista, mutta sitä voi soveltaa ja yleistää kaikkeen etätoimintaan, halutessa rakentaa yhteisöllisyyttä. Tutkimus on pääasiassa tilanteen seuraamista, analysointia ja pohdintaa, jossa selvitetään tutkittavaan tapaukseen, yhteisöllisyyden rakentumiseen, vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimus käsittelee jo suunniteltuja ja toteutettuja etäseminaareja, eikä siihen sisälly seminaarien välissä tapahtuvaa, tutkimukseen liittyvää kehittävää reflektiota, joka loisi tutkimuksesta syklisen toimintatutkimuksen. Itse tutkimus keskittyy tapaukseen ja tämän aikaisen toiminnan ja kokemusten tarkasteluun. Reflektiivisesti ja pohtivasti yhteisöllisyyden kehittämistä ja siihen vaikuttamista käsitellään johtopäätöksissä. Johtopäätökset-kappaleessa pohditaan, miten seminaarien aikana pienryhmien ja ison ryhmän työskentely ja kommunikaatio onnistui ja miten sitä voisi kehittää, sekä mahdollisia keinoja vahvistaa ja tukea ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä etänä

tapaavissa ryhmissä myös tulevaisuudessa. Näitä ajatuksia voi soveltaa joko LiLa:n kaltaisissa, tutkimuksellisissa kesäkouluissa, tai laajemmin taidekasvatuksen sekä taiteellisen toiminnan kentällä. Myös kesäkoulun aikana oli joissain määrin pyrkimystä vaikuttaa ryhmäytymiseen, kun seminaareihin suunniteltiin toisistaan erilaista pienryhmätoimintaa. Tutkijana olin itse avustamassa ryhmätapaamisten tehtävien suunnittelemisessa.

3.2. Tutkittava aineisto

Tavoitteenani tutkimuksessa on selvittää, miten yhteisöllisyys rakentuu etänä ja miten tehtävät ja alustat siihen vaikuttavat. Kyseinen kesäkoulu on 2024 keväällä ja kesällä suoritettu kansainvälinen ja monitieteellinen 'Living in The Landscape' (LiLa) koulu, joka koostui etä- ja lähiosuudesta. Aineistoni keräsin koulun etäosuuden seminaareihin liittyen. Seminaarit koostuivat luennoista, sekä järjestämistämme tehtävistä ja tapaamisista, etäyhteyden välityksellä koko ryhmän kesken ja pienryhmissä. Tutkimuksella selvitän, pääsivätkö seminaareihin osallistuneet tutustumaan toisiinsa ja luomaan ryhmän tunnetta kesäkoulun etäosuuden aikana, ja miten eri tehtävät, ryhmät ja muut elementit vaikuttivat tähän.

Yhteisöllisyyden muodostumista tutkittiin koko ryhmän, pienryhmien sekä maatiimien välillä, huomioiden ryhmäkokonaisuuksien erilaisuudet, sekä näiden erilaisuuksien vaikutukset tutustumiseen ja yhteisöllisyyden muodostumiseen. Kokoryhmän ja pienryhmien sisällä tämä yhteisöllisyyden ja yhteisön tunne voi kasvaa yhteisten tavoitteiden, keskustelunaiheiden ja tehtävien myötä. Ryhmällä on yhteinen päämäärä, joka tuo heitä yhteen. Maatiimeissä taas mahdolliset samankaltaisuudet kielessä ja kulttuurissa voivat tuoda ryhmää yhteen. Tutkimuksen tuloksia on tarkoitus hyödyntää tulevaisuudessa vastaavissa etäprojekteissa, etäopinnoissa tai muissa ryhmätilanteissa, kehittämään ryhmän yhteistä toimintaa ja yhteisöllisyyttä.

3.3. Aineiston keruu, ryhmähaastattelu

Analysoitava aineisto on kerätty kolmella puolistrukturoidulla ryhmähaastattelulla, projektin kenttäjakson aikana, kasvotusten (Hyvärinen, Nikander, Ruusuvoori & Aho, 2017, kappale 1.1; Hyvärinen, Suoninen & Vuori, 2021, Haastattelut). Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset on laadittu ennen haastattelua, mutta vastaaminen on vapaampaa kuin strukturoidussa (Hyvärinen, Suoninen & Vuori, 2021, Haastattelut). Kysymysten järjestys ja muoto voivat haastattelussa vielä muuttua (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, 6.3.3.).

Ryhmähaastattelun avulla toisten haastateltavien kommentit ja mielipiteet johtivat muita kertomaan sekä eroavia ja vastustavia että samalla linjalla olevia mielipiteitä. Ryhmäkeskustelu mahdollistaa osallistujien välisen ajatusten ja mielipiteiden vaihdon, joka avustaa aiheen käsittelyssä (Alasuutari, 1994, s. 155). Haastateltavat pystyivät jatkamaan toistensa kommentteista, joka voi mahdollistaa laajemmat vastaukset kysymyksiin. Toisaalta on myös täysin mahdollista, että useamman henkilön keskustelu voi hankaloittaa omien mielipiteiden kertomisen ja oman tilan saamisen keskustelussa. Ryhmäkoot olivat pienet, suurimmassa ryhmässä neljä henkeä, ja haastattelijana pyrin kannustamaan jokaista puhumaan, sekä palaamaan henkilöön, jos tämä ei ehtinyt sanomaan asiaansa ennen keskustelun muuten jatkumista.

Haastattelut järjestettiin kenttäviikon loppupuolella, ja niihin osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Kerroin omasta tutkimuksestani ja haastatteluista jo etäseminaarien aikana, sekä toistamiseen kenttäviikon alulla. Näin tutkimus oli kaikkien tiedossa. Haastattelut järjestettiin kasvoittain, ovellisessa huoneessa, omassa rauhassa. Ne äänitettiin kahdella laitteella, jotka asetettiin pöydälle, osallistujien väliin. Haastattelun alussa kerroin vielä tutkimuksen ja haastatteluiden tavoitteista ja kerättävästä tiedosta, jotta tavoitteet ja tarkoitus olivat osallistuvien tiedossa (Moilanen, 1995, s.57, s. 64). Tarkensin myös haastatteluun osallistumisen olevan lupa tutkimukseen osallistumiseen ja kerroin haastateltavien olevan tutkimuksessa anonyymeinä. Tutkimuksen selitys ja selvennys, osallistuneiden suostumukset tutkimukseen ja haastattelut äänitettiin. Kaikki kolme haastattelua olivat noin 30 minuuttia pitkiä, ja niihin osallistui yhteensä kahdeksan henkilöä. Haastattelut järjestettiin etäseminaarien aikana luotujen pienryhmäjakojen mukaan. Käyttämällä jo tuttuja pienryhmiä, osallistuneet voivat jakaa omia sekä yhteisiä pohdintoja tekemistään tehtävistä, sekä

keskustella ryhmän sisäisestä kehityksestä. Haastateltavat keskustelivat johdattelevien kysymysten avulla projektin etäseminaareista, varsinkin pienryhmätoimintaan liittyvistä kokemuksista.

Ryhmähaastatteluun oli etukäteen suunniteltu aiheet, jotka käsitellä, sekä kysymykset, jotka voisivat johdatella näihin. Aihelista mahdollistaa sen, ettei haastattelutilanteessa unohdu käsiteltäviä asioita (Moilanen, 1995, s. 37). Haastattelijana minulla oli myös listaus seminaarien tapahtumista ja tehtävistä, jotta tarvittaessa voisi tarjota muistutusta haastateltaville, jos jokin asia unohtui. Haastattelijana toimin osittain ohjaavana, esittäen kysymyksiä sekä tarkentavia kysymyksiä, ohjaten keskustelua tavoittelemaan suuntaan (Moilanen, 1995, s. 63). Haastatteluiden rakenne koostui suuremmista aihealueista, joiden sisällä oli johdattelevia kysymyksiä. Rakenteessa ja aihelistauksessa oli pyrkimys olla puolueeton, ilman valmiita odotuksia. Kysymykset koostuivat koko kesäkoulun etäjakson ajalta, ja liittyivät yhteiseen toimintaan ja tehtäviin, korostaen haastatteluun osallistujien omia kokemuksia ja ajatuksia. Niissä pyrittiin olemaan ohjaamatta tietyn suuntaisiin vastauksiin. Kysymysjärjestys oli aihekohtainen, mutta muokkautui omanlaisekseen riippuen siitä, mihin suuntaan eri ryhmäkeskustelut etenivät (Moilanen, 1995, s. 41). Haastatteluissa oli sekä haastateltavien välistä vapaata keskustelua, että haastattelijan ohjaamaa, vuorottaista kysymykseen vastaamista, varmistaen, että jokainen pääsi vastaamaan kysymyksiin.

Tutkimuksen aineistot sisältävät haastatteluiden lisäksi myös tukevana aineistona tutkijan oman dokumentoinnin seminaarien ajalta. Dokumentointi on teksti- ja kuvamuodossa, ja se sisältää aikataulut, suunnitelmat, sekä seminaarien ja ryhmätehtävien jälkeiset pohdinnat ja reflektiot liittyen ryhmien yhteisöllisyyteen. Dokumentointi sisältää omat kokemukseni seminaareista ja etäosuuden aikana tehdyistä tehtävistä, sekä kuvia ja muita kokemuksia käytössä olleista sovelluksista. Tämä aineisto toimii tukena ryhmähaastatteluiden pääaineistolle, ja olen käyttänyt sitä muistiinpanoina aikataulusta, tehtävistä sekä sovelluksista. Lisäksi hyödynnän myös projektin lopussa kirjoitettuja anonyymejä palautelappuja, joissa on annettu sekä positiivista että negatiivista palautetta etä- ja kenttäosiosta.

Haastateltavat olivat minulle haastattelijana ja tutkijana jo ennestään kurssin seminaareilta ryhmätehtävistä tuttuja, toiset enemmän kuin toiset, mikä vaikuttaa siihen, kuinka puolueettomasti haastattelijana toimin. Tuttu ryhmä saattaa johtaa aiheesta karkaamiseen. Toisaalta toiminnan tunteminen antoi ohjaksia kysyä johtavia

kysymyksiä tehtävistä, seminaareista sekä ryhmänä toimimisesta, mikä auttoi ohjaamaan keskustelua tutkimukselle tärkeään suuntaan. Tuttu haastattelija saattoi myös mahdollistaa rennomman ilmapiirin puolistrukturoidulle haastattelulle, helpottaen keskustelua.

3.4. Aineiston käsittely ja analyysi

Haastattelut litteroin äänitteistä tekstiksi, minkä aikana sekä jälkeen keräsin kaikista kolmesta haastattelusta ryhmäytymiseen ja yhteisöllisyyteen, tai muuten mielestäni oleelliset keskustelut ja kommentit omaan tiedostoonsa. Sekä aineiston litterointi, läpi käynti että analysointi tapahtuivat englanniksi, joten osallistuneille annettiin englanninkieliset anonyymit numeroidut nimikkeet: "Speaker", sekä tämän perässä numero, joilla puhujat voi erottaa. Tuloksissa, tietyistä osallistujista puhuttaessa, tämä on käännetty suomeksi 'Puhujiksi', sekä lyhenteiksi P1, P2, ja niin edelleen. Näin osallistuneiden anonyymiteetti saadaan säilytettyä.

Kommentteja kerätessä loin laajemmat yläotsikot, joihin kommentit voidaan jakaa, sekä alaluokat näiden yläotsikoiden alle. Tämä vastaa analysoitavan aineiston keruussa ja järjestämisessä koodaamista. Tietoarkiston sivuilla (Juhila, 2021, Koodaaminen) koodaamista kuvaillaan keinona yhdistellä ja erotella esimerkiksi litteroitujen haastatteluiden aineistoa, joidenkin ominaisuuksien mukaan (Juhila, 2021, Koodaaminen). Saman ominaisuuden omaavat saavat yhteisen luokan, jonka alla ne jaetaan vielä tarkempiin alaluokkiin. Koodaamisen avulla voi järjestää aineistot selviin alueisiin, joiden pohjalta analyysin voi tehdä. (Juhila, 2021, Koodaaminen.) Luokat ja niiden alalajit syntyivät aineistoa jakaessa ja läpi lukiessa, kun yhteyksiä huomasin ja loi. Tietoarkiston sivuilla koodaaminen kuvataan elävänä ja joustavana, muodostuen analyysiä tehdessä (Juhila, 2021, Koodaaminen). Varsinkin alalajeja muodostui enemmän aineiston läpikäynnin edetessä. Koodaaminen toimi hyvin apuna, kun etsi yhteisöllisyyttä ja ryhmäytymistä hidastavia tai mahdollistavia tekijöitä.

Omasta tutkimuksestani etsin yhteisöllisyyteen vaikuttavia tekijöitä. Koodaamisessa hyödynsin haastattelukysymyksiä ja haastattelua varten luoduista aihealueita, joiden mukaan lähdin etsimään litteroidusta aineistosta vastauksia, sekä etsimään muita, näihin liittymättömiä mutta tutkimukseen sopivia, kommentteja. Aineiston luokittelua johti siis tutkimusongelma ja -kysymykset (Juhila, 2021, Koodaaminen). Koodaaminen

alkoi litteroinnin aikana, jolloin merkkasin aiheita, jotka saattavat olla olennaisia. Litteroinnin jälkeen luin tekstit useasti läpi, merkatun lisää olennaisia kohtia. Tämän aikana aihealueet pääsivät kehittymään. Merkityt kommentit tulostettiin, jonka avulla aihealueita pääsi tarkkailemaan yhtäaikaaisesti, sekä näin tarkentamaan jaottelua, sekä saatuja tuloksia.

Haastatteluiden, koodaamisen aihealueiden sekä oman dokumentoinnin analyysissä käytettiin laadullista, aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Analyysiä tapahtui jo koodaamisen aikana, aihealueita ryhmittäessä. Se toimi yhtenä sisällönanalyysin työvaiheista ja -välineistä (Juhila, 2021, Koodaaminen). Hyödyntämällä koodausta, saa laajan aineiston jaettua yksiköihin ja aihealueisiin, joiden merkityksiä analysoida ja pohtia (Vuori, 2021, Laadullinen sisällönanalyysi). Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jolla etsitään merkityksiä aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 104). Sen avulla selvitetään mistä aineisto kertoo, kuten sen aiheet, asiat ja teemat (Vuori, 2021, Laadullinen sisällönanalyysi), mitkä tiivistetään selkään sanalliseen kuvaukseen ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 108).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tiivistetyt luokitukset muotoillaan itse (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 108–109). Analyysi koostuu kolmesta vaiheesta: aineiston pelkistämisestä, ryhmittelystä ja käsitteiden luomisesta (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 108). Aineiston pelkistyksessä poistetaan epäolennainen, joka voi tapahtua tiivistämällä tai osiin jakamisella, esimerkiksi koodaamalla (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 108). Ryhmittelyssä taas aikaisemmat jaot käydään läpi ja ryhmitellään nimetyiksi alaluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 110). Tämän tutkimuksen jako ja luokat muodostuivat ryhmään kuuluvuuden mahdollistajilla ja haastajilla, sekä lukiessa ja jaotellessa silmään pistävillä, mahdollisesti tutkimukselle olennaisilla asioilla. Kolmas vaihe, käsitteiden luominen, on olennaisen tiedon valikointia sekä ryhmien yhdistelemistä ja käsitteellistämistä pääluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 110), joita tässä tutkimuksessa kutsutaan yläotsikoiksi tai yläluokiksi, kuten taulukossa 1 (Taulukko 1). Tulkitsemalla, päättelemällä ja yhdistelemällä käsitteitä saadaan tutkimuksen vastaukset (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 112). Aineistoa on myös kvantifioitu (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 120) vertaillen haastateltavien vastauksia tiettyihin kysymyksiin, kuinka moni on asioista tiettyä mieltä, kuinka moni toista.

Omaan aineistooni loin lopulta kolme yläotsikkoa, joiden alle kaiken jaoin: yhteys, kommunikaatio ja sovellukset ja sivustot. Liitettyinä taulukko, jossa tekstianalyysin

aikana luotu ja muokkautunut jako (taulukko 1). Taulukkoa ei ole aineiston koodaamisen jälkeen siistitty, eikä se ole virallinen taulukko tuloksista ja sen analyysistä, vaan kyseessä on analyysin aikana luotu, sen hetkinen tiivistelmä tuloksista ja niiden jaosta, josta lopullinen tulosten analyysi tapahtui. Analyysin tein kaksikielisesti, joten taulukko sisältää alkuperäiset englanninkieliset otsikot, sekä osat käännöksistä.

Yläluokka	Yhteys Connection	Kommunikaatio Communication	Sovellukset ja sivustot / Apps and Platforms
Avattuna	= millä tavalla haastateltavat kuvaavat saaneensa yhteyden toisiinsa ryhmätehtävien / seminaarien aikana	= miten haastateltavat kuvailivat kommunikaation haasteet ja onnistumiset tehtävissä ja etäyhteydessä	= mitä kokemuksia sivustoista, sovelluksista, ym. sanotaan
Alaluokat (sub-groups)	Country team vs small group vs full/big group Freeform task vs question-based task Familiarity (getting to know people)	Verbaali (verbaali kommunikaatio, jossa ei aiheena yhteys) Ei-verbaali Online vs face-to-face	Miro, Padlet, Zoom > pos., neg., neutr.

Taulukko 1: Koodaamisen aikana luotu havainnollistava taulukko aihealueista

Ensimmäinen yläluokka, *yhteys*, on jaettu kolmeen alaotsikkoon. Ensimmäisenä on keskustelut ryhmäjaosta, ja niiden sisällä ihmisiin tutustumiseen. Etäosuuden aikana työskentelimme maaryhmissä tehtävien parissa, pienryhmissä tehtäviä avatessa, sekä isossa ryhmässä seminaarien aikana. Tehtävät ja niiden vaikutus ryhmän tunteen muodostumiseen, on jaettu vapaamuotoisiin tehtäviin sekä tiukempiin ja tarkempiin tehtävänantoihin. Kolmantena yhteyden alla on “familiarity” eli ryhmäläisiin tutustuminen, joka lopulta sisältyi molempiin aikaisempiin alaotsikoihin. Sen avulla seurattiin kyselyyn osallistuneiden kokemuksia ryhmien ja tehtävien vaikutuksesta ryhmäytymiseen.

Kommunikaatio on jaettu verbaaliin ja ei-verbaaliin kommunikaatioon, sekä vertailuun etä- ja kasvotusten työskentelystä. Näissä keskustelussa olivat keskusteluiden

haasteet ja mahdollisuudet etäyhteyden välityksellä, sekä niiden vaikutukset tutustumiseen ja yhteisöllisyyteen. *Sovellukset ja sivustot* taas sisältävät käyttämämme alustat, niiden haasteet ja onnistumiset, sekä muut kommentit. Sovellusten ja sivustojen käsittely toimii tukevana aineistona muulle.

3.5. Englannin kieli osana kesäkoulua ja aineistoa

Koska LiLa-kesäkoulussa oli mukana osallistujia useammasta eri maasta, englannin kieli toimi koko koulun ajan osallistujien yhteisenä kielenä, sekä etä- että kenttäjaksolla. Tämän myötä myös jokainen haastattelu, sekä muu aineiston keruu tapahtui englannin kielellä. Tutkijana suunnittelin ja tein myös haastattelun kysymykset ja struktuurin, sekä aineiston koodaamisen ja muun analysoinnin englanniksi. Tämän myötä myös litteroitu aineisto oli englannin kielellä. Aineiston analyysissa käytetyt suunnitelmat ja ylä- ja alaotsikot, sekä ryhmähaastatteluun osallistuneiden yksittäiset lainaukset ovat englanniksi. Tutkimuksen tuloksissa nämä on tekstissä käännetty suomeksi, mutta alkuperäiset englanninkieliset koodit ja lainaukset on liitetty mukaan tuloksiin. Näin lukija näkee mahdolliset tulkinnalliset valinnat, joita haastatteluotteita kääntäessä syntyy (Pietilä, 2011, s. 421). Suomennokset olen tehnyt itse.

Koska osallistujia on monesta kielitaustasta ja englannin kielen taidot ovat jokaisella erilaiset, erilaisuudet sanottujen asioiden ymmärryksessä, sekä haastatteluissa että analyysissa, ovat mahdollisia (Pietilä, 2011, s. 413). Eri kulttuurit, sanonnat, sanavalinnat ja kielitaito vaikuttavat siihen, miten eri haastateltavien puheen voi ymmärtää (Pietilä, 2011, s. 413). Äänitetyistä ryhmähaastatteluista puuttuu myös valtaosa ei-verbaalisesta kommunikaatiosta, jota haastatteluiden aikana tapahtuu, mikä voi osaltansa vaikuttaa keskusteluiden ja kommenttien analysointiin (Pietilä, 2011, s. 414). Litteroidun aineiston analyysiin vaikuttaa kuitenkin myös se ei-verbaali viestintä, minkä haastattelijana ja aineiston analysoijana haastattelutilanteesta muistaa (Pietilä, 2011, s. 415).

4. Tulokset

4.1. Odotukset tuloksista

Tutkimuksen tulokset jaetaan koodaamisessa käytettyjen pääotsikoita mukaillen kolmeen osaan. Ensimmäisenä käsitellään etäyhteyden ja lähikontaktin koettuja eroja, sekä verbaalia ja ei-verbaalia kommunikointia näissä. Tuloksissa nostetaan haastateltujen omat kokemukset ja haasteet liittyen etänä tapahtuvaan vuorovaikutukseen muiden kanssa. Toisena verrataan yhteyksien luomista etäjakson aikana keskustellen haastateltujen ryhmistä LiLa-koulun aikana: maatiimit, pienryhmät ja kokoryhmä. Kolmantena on strukturoiduista sekä vapaamuotoisemmista tehtävistä keskustelu, jossa on tutkimukseen osallistuneiden pohdintoja siitä, miten erilaiset tehtävät avustivat heitä tutustumaan ryhmäläisiin. Näiden kaikkien rinnalla liikkuu haastateltujen kokemukset yhteisön ja ryhmän tunnusta, sekä siitä, miten he kokivat päässeensä tutustumaan muihin kesäkoulun osallistujiin.

Omaan henkilökohtaiseen oletukseeni tuloksista vaikuttaa oma aikaisempi kokemukseni etäryhmätyöskentelystä, sekä ystävien kanssa etänä tapaamiset. Hypoteesini oli, ettei etätyöskentelyn aikana saa luotua yhteisöllisyyden tunnetta yhtä vahvasti kuin kasvotusten. Digitaaliset haasteet, etäyhteydellä keskustelun epävarmuus ja epämukavuus, sekä tarkasti ajastetut aikataulut vaikeuttaisivat muihin tutustumista. Vapaat keskustelut eivät ole samalla tavalla mahdollisia kuin kasvotusten samassa tilassa ollessa. Yksityiset viestit ovat mahdollisia, mutta tällöin ei normaalisti oteta yhteyttä sellaiseen, ketä ei jo aikaisemmin tunne. Toisaalta, koska tiesin LiLa-kesäkoulun sisältävän myös paljon pienryhmätoimintaa, uskoin sen ja pienryhmätehtävien avustavan muihin tutustumista, ja luovan ryhmän tuntua. Oma oletukseni oli myös, että verrattaessa kasvotusten keskusteluun, etäyhteyden välityksellä kommunikaatio olisi haastavampaa, eikä yhtä rentoa ja sulavaa.

Toisaalta huomioin myös sen, mitä etäyhteys mahdollistaa. Koska kesäkoulu on kansainvälinen, ei kasvoittain tapaaminen ole mahdollista kenttäjakson ulkopuolella, jolloin koko kesäkoulu on erittäin tiukasti aikataulutettu. Etäyhteyden avulla voi kesäkoulua pidentää viikon kestävästä kenttäjaksosta laajemmaksi kokonaisuudeksi, ja näin mahdollistaa kiireettömämmän aikataulun ja tutustumisen.

4.2. Vuorovaikutus

Yhtenä huomiona haastatteluissa nousi se, ettei etänä keskustellessa voinut olla useampaa puhujaa samanaikaisesti. Kasvotusten keskustellessa ihmisillä on tapana jakautua isommasta ryhmästä pareiksi tai kolmikoiksi, mikä ei ole yhtä helposti ja orgaanisesti mahdollista etänä. Myös keskustelun ylläpitäminen oli haastavampaa etänä. Etäkeskusteluissa jokainen hiljainen hetki on kiusallinen. Yhden osallistujan mukaan hiljaiset hetket etänä ovat haastavia ja epämukavia, kun taas kasvotusten ne voivat olla rentoja (P7).

“I think the main difficulty about any online discussion is every silence is going to be awkward. Whereas when you're in person -- Sometimes you can just still be like, next to someone in silence.” (P7)

Haastatteluissa huomioitiin myös, kuinka etäkeskusteluissa on aina pieni viive, joka hidastaa keskustelua. Toisen kommenttiin reagoiminen kestää aina hetken, mikä luo lisää hiljaisia hetkiä ja pysähdyksiä muuten sujuvaan keskusteluun. Etänä haasteeksi nousi myös vaikeudet puheenvuoroissa. Yhtenä haasteena mainittiin myös mikrofonin päälle laittaminen, kun haluttaisiin lisätä keskusteluun jotain (P6). Etänä tällöin helposti kyseenalaistaa, onko sanottavansa asia niin tärkeä, vai voisiko sen jättää sanomatta (P6).

“And also, you get this kind of like a blockage that when you want to say something, you're- at least I am. I have to press that unmute button -- in person I would just say it, but online I would rethink and think on 'do I need to say it?'. ” (P6)

Samalla on myös ajatus siitä, ettei halua mahdollisesti keskeyttää jotakuta toista, jolla olisi lisättävää, mikä johtaa hiljaisiin hetkiin. Kasvotusten tässä avustaa kehon kieli, josta voi nähdä, jos toinen on aikeissa puhua (P7).

“--when you're in person it's different because you can read physical body language and you know when someone else is going to speak or say something. But online, it's difficult, that you kind of feel like you're going to interrupt. So, you get into a point of like, a kind of a cycle of everyone scared they're gonna interrupt someone so no one speaks.” (P7)

Etäkeskusteluiden sanottiin tuntuvan linjastomaisemmilta. Etänä jokaisen oli puhuttava täysin yksikerrallaan, ilman päällekkäisyyksiä, tai sanat uppoaisivat, toisin kuin kasvotusten, jossa keskustelu on luonnollisempaa ja tapahtuu lyhyemmällä puheenvuoroilla. Kasvotusten voi ei-verbaalisin käden elein antaa toiselle puheenvuoron esimerkiksi osoittamalla. Samoin toimivat myös katsekontakti tai nyökkääminen kohti seuraavaa puhujaa. Tämä mahdollistaa sulavamman keskusteluiden etenemisen. Etänä, useamman kuin kahden hengen ryhmissä, samankaltainen kommunikointi ei ole mahdollista. Myös kameroiden käyttö ja kasvojen näkyminen etätapaamisissa nousi aiheeksi. Puhuja 1 (P1) mainitsi, kuinka lannistavaa on puhua etäyhteydellä, jos muiden osallistujien kasvoja ei näe. Hänestä ja Puhuja 2:sta (P2) visuaalinen yhteys on tällöin tärkeää, kun voi nähdä muiden kuuntelevan ja reagoivan sanomaasi. Pimeät näytöt eivät ole lainkaan yhtä kannustavia (P1). Samaa mainittiin myös kolmesti kenttäjakson lopun kirjallisissa palautteissa. Palautteissa toivottiin, että kameroiden käyttöä olisi kannustettu tai vaadittu.

"I think it's important to get people's reactions, not just verbally but like, visually. And it's nice to see people's faces. It can be a bit, you know disheartening is the right word. If you're trying to talk to a bunch of empty screens, it's not, not, very encouraging is it." (P1)

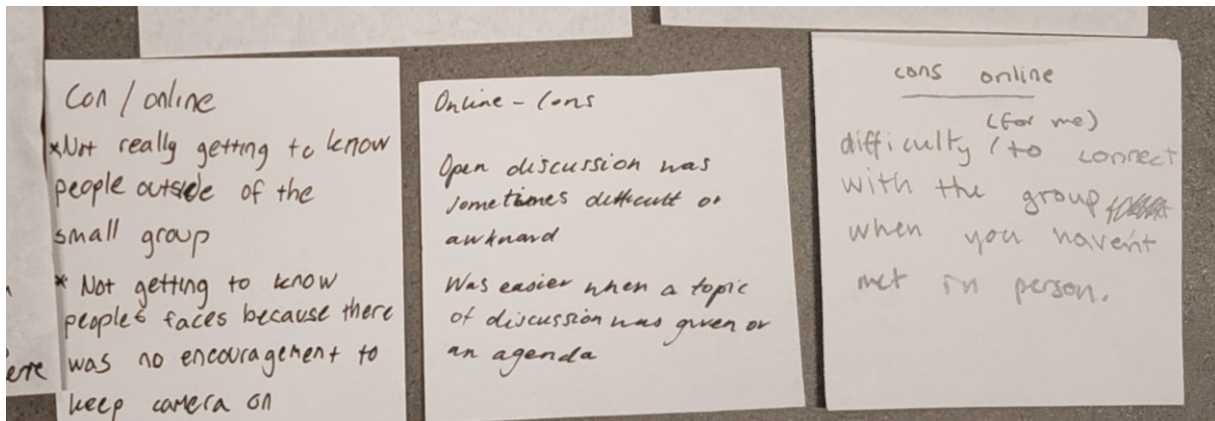
"--also just the feedback and like, looking at someone's face. Sitting, nodding and just like, some of the kind of response, it's very important when you're having a conversation and also in the connecting part." (P2)

"If it's all blank screens, you're not gonna make that connection." (P1)

Tärkeänä toki mainittiin, että etäkeskusteluja ja etätehtäviä ei voi täysin verrata kasvotusten tapahtuvaan, sillä molemmissa on omat kommunikaation tapansa ja molempia on kohdeltava eri tavoin. Puhuja 7 kehui LiLa:n seminaareja siinä, että etänä työskentelyssä on huomioitu tämä omankaltaisensa kommunikaatio ja omat tapansa keskustella (P7).

"I think where the problems arise is trying to treat online learning and online connection as the same as meeting in person, whereas it's not. And to be honest, I feel like Lila's done a good job at recognizing that it is its own separate form of communication, it's not the same as meeting in person." (P7)

Etäseminaarien hyväksi puoleksi mainittiin myös eri puolilta maata tai maailmaa keskusteleminen, mikä ei olisi ollut kaikille edes maansisäisesti mahdollista koko projektin ajan. Etänä tapaaminen vähensi myös jatkuvaa matkustamista, näiden pitkien välimatkojen välillä (kuva 2). Etäseminaarit tarjosivat myös mahdollisuuden tutustua ihmisiin ennen kenttäjaksoa (kuva 2).



Kuva 2: kolme anonyymiä palautelappua

4.3. Ryhmäkohtaiset erot

LiLa-kesäkoulun etäseminaarien aikana toimimme kolmessa erilaisessa ryhmässä: maatiimit, koko ryhmä ja pienryhmät. Kahdeksasta haastatellusta kuusi kertoivat, mihin ryhmään he tutustuivat parhaiten. Kaksi kertoi tutustuneensa maatiimiin paremmin kuin muihin. Kaksi taas kertoivat, etteivät osanneet sanoa tutustuivatko lähimmiten pienryhmään vai maatiimiin ja kaksi kertoivat tutustuneensa paremmin pienryhmiin.

Maatiimeillä tarkoitan osallistumismaiden mukaista jakoa LiLa:an osallistuneista. Näissä ryhmissä tapahtuivat maatiimeille suunnitellut ryhmätehtävät, sekä maakohtainen tiedotus kesäkoulun etenemisestä ja muusta kouluun liittyvästä. Verrattaessa kokemuksia, maatiimeissä toimimisesta näkyi paljon eroja. Osat maaryhmistä tapasivat ainakin kerran kasvotusten, toiset taas työskentelivät aina etänä. Yksi maatiimi tapasi aina etänä kiireellisten päivien takia, mutta he tapasivat ennen projektin alkua kasvotusten ja pääsivät näin tutustumaan toisiinsa. Maatiimi järjesti myös useita lyhyitä tapaamisia projektin aikana, liittyen tehtäviin sekä projektin etenemiseen. Osa haastatelluista kertoikin, että useat tapaamiset johtivat siihen, että omaan maatiimiin pääsi tutustumaan muita LiLa:an osallistuneita paremmin.

Moni haastatteluun osallistunut kertoi maatiimeissä olleen tietynlainen solidaarisuus, kiitos yhteisen kielen ja kulttuurin. Maatiimeissä pystyi kysymään omalla äidinkielellään selvempiä ohjeita, tai kysymään muuten selvennystä hämmentävissä hetkissä. Vaikka lopulta saattoikin tutustua pienryhmiin lähemmin, olivat maatiimit hyvänä tukena läpi kesäkoulun.

Kahdella oli se kokemus, että pienryhmiin tutustui kevään aikana paremmin, muun muassa useiden keskusteluiden kautta, viitaten pienryhmissä järjestettyihin tehtäviin ja keskusteluihin. Samaa mieltä oli myös Puhuja 5, joka sanoi maatiimikeskustelujen olevan pääasiassa projektin rakenteeseen ja aikatauluihin liittyviä, minkä takia maatiimiin ei päässyt tutustumaan samalla tavoin kuin pienryhmään (P5).

“Because we were only talking mostly about the course stuff and about schedules, and I don't think that I got to know that [them] too much more than like, like in the beginning -- But also online, because we were in different groups. So, I think, in that sense, I got to know the small group better than the country team.” (P5)

Haastatteluissa mainittiin myös molempiin ryhmiin melko tasaisesti tutustuminen, erilaisten keskusteluiden kautta, milloin pienryhmän jäsenistä tietää eri asioita kuin maatiimistään.

Pienryhmistä todettiin olleen apua, kun viimein tavattiin kasvotusten. Tuttujen kasvojen näkeminen helpotti jännityksessä, kun viimein pääsi tapaamaan etäseminaareista tuttuja ihmisiä (P5). Kenttäjakson ensimmäisenä päivänä pienryhmiin jakautuminen koettiin positiivisena, sillä sai työskennellä siinä porukassa, johon oli jo etänä tutustunut (P3). Tätä mieltä oltiin myös anonyymeissä palautelapussa. Yhdessä palautelapussa pienryhmät olivat mainittuna myös erikseen positiivisena asiana, piirretyn sydämen kera. Useammassa lapussa pienryhmät kuvattiin hyvänä tapana tutustua toisiin.

“But I thought that like, I was more relaxed when the like-, so I wasn't like ‘oh, these are all new people to me’. It was more like ‘now we finally meet’.” (P5)

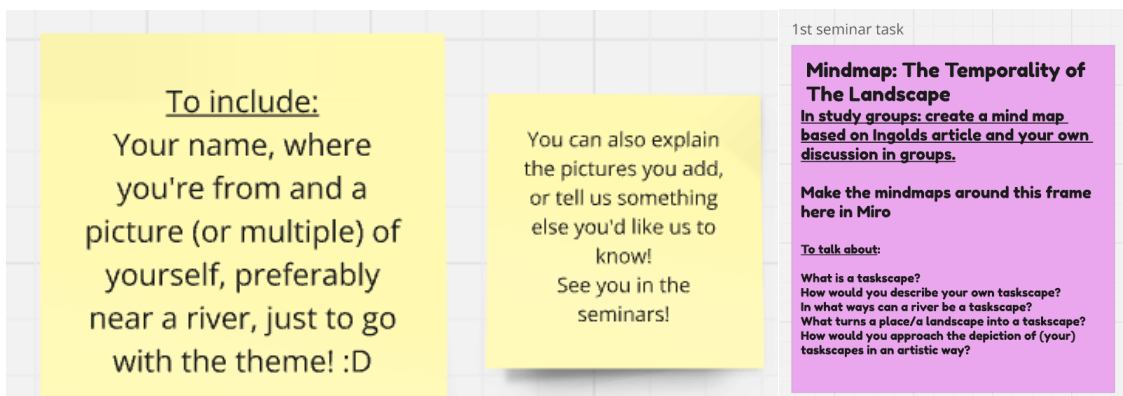
“When we were told to get in our, like, our group, I was like “yay”. Because then you didn't have to, like, build a new group with anybody else like.

Like, you got to meet the people you have, like, spoken to online, now face to face.” (P3)

4.4. Tehtävien vaikutus ryhmään

Etäjakson seminaarien aikana keskustelu oli parhaiten mahdollista pienryhmien tehtäviin liittyen. Haastatteluun osallistuvilta kysyttiin myös heidän mielipiteitään tehtävistä, sekä siitä, miten ne toimivat keskustelun ja tutustumisen mahdollistajina.

Etäseminaarien aikana teimme yhteensä kuusi tehtävää. Haastatteluissa puhuimme pääasiassa kolmesta tehtävästä. Yleisesti tehtävät suunniteltiin joko toisiin tutustumista, projektin aiheen tutkimusta tai oman taiteellisen produktion suunnittelua varten. Osa tehtiin ryhmätyönä maa- tai pienryhmissä ja osa itsenäisesti, mutta jokainen käsiteltiin pienryhmissä sekä osa myös koko ryhmän kesken. Ensimmäisinä tehtävinämme olivat vapaat esittelytekstit, joiden kautta harjoitettiin Miron käyttöä ja annettiin lyhyt kuvaus itsestään (kuva 3). Toisena päivän tehtävänä oli lukutehtävä, jota varten jokaisen oli luettava Tim Ingoldin (2009) artikkeli *The temporality on the landscape*. Artikkelin käsiteltiin myöhemmin pienryhmissä keskustellen annetuista kysymyksistä, jonka jälkeen pohdinnoista luotiin ajatuskartta (kuva 4).



Kuva 3: Itsensä esittely. Miro

Kuva 4: Ajatuskartta -tehtävät. Miro.

Esittelytekstit koettiin hyvänä tapana tutustua alustavasti muihin projektiin osallistuviin, varsinkin omiin ryhmäläisiin. Kirjallisissa palautteissa niiden todettiin olevan hyvä keino tutustua muihin osallistujiin jo ennen yhteisiä tapaamisia, vähentäen paineita siitä, että pitäisi puhua täysin tuntemattomien edessä. Puhuja 7 (P7) mainitsi ne näppäränä pikakatsauksena siitä, millaisia ihmiset ovat. Esimerkiksi omiin pienryhmän jäseniin sai

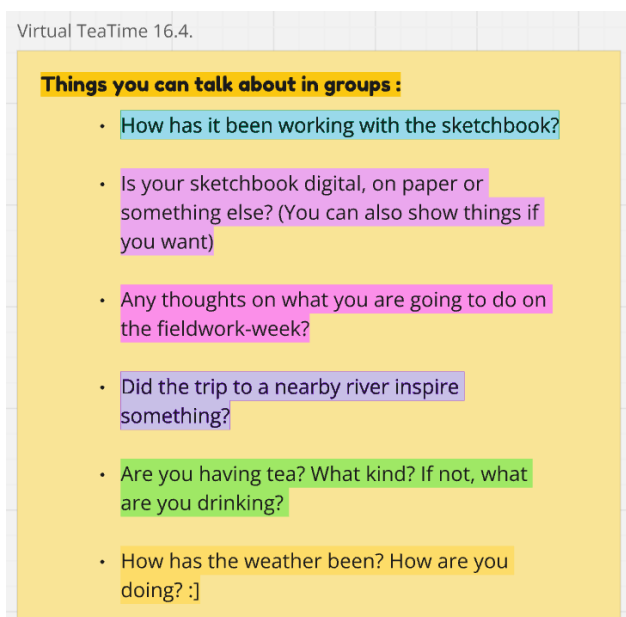
näillä hyvän alkututustumisen, ennen virallista tapaamista, ja esittelytekstejä saattoi vierailta myös myöhemmin etäjakson aikana. Projektin lopussa annetuissa anonyymeissa kirjallisissa palautteissa mainittiin kirjoitetut esittelytekstit helpottavana siinä, ettei vieraan ryhmän edessä puhuminen ensimmäisellä tapaamiskerralla jännittänyt yhtä paljoa.

“And that was quite useful, particularly the like, ‘getting to know you’ -posts that we did. So, you could kind of get a feel for like a small snapshot into like, what that person was like.” (P7)

Artikkelin käsittely ryhmässä taas todettiin hyvänä ryhmää rakentavana tehtävänä. Esimerkiksi Puhuja 5 mainitsi artikkelin ja siihen liittyvien kysymysten olevan haastavia vastattavia usealle ryhmäläiselle, minkä ansiosta heillä oli jo ensimmäisen seminaarin aikana yhdistävä aihe, josta puhua (P5).

“I think we also bonded a bit over how hard it was to read the article and how abstract it was. -- Something to hate. Yeah. Unites people more.” (P5)

Miron käytöstä oli eroavia mielipiteitä. Moni haastatteluun osallistuneista koki Miron käytön haasteelliseksi ja monimutkaiseksi, mikä vaikeutti tehtävien tekemistä ja Mirossa tehtyyn ryhmätyöskentelyyn keskittymistä. Sovelluksen käyttöön olisi toivottu hieman laajempaa tutustumista. Toisaalta siitä annettiin myös positiivista palautetta ja se koettiin myös Padlettia, toista käytössä olevaa alustaa, rennommaksi.



Kuva 5: Tea time -tehtävä. Miro.

Seminaarien aikana järjestimme myös vapaamuotoisemman "Tea time" -keskustelutunnin, jonka aikana pienryhmäläiset saivat vapaasti keskustella toistensa kanssa ilman tehtävänantoa. Ryhmille annettiin kysymyksiä projektiin liittyen, jos keskustelu ei lähtenyt liikkeelle (kuva 5), mutta muuten keskustelu oli täysin vapaata. Yksi haastateltavista muisteli ryhmänsä päättäneen keskustelutunnin aikaisemmin, sillä heiltä loppui keskusteltavat asiat kysymysten käsittelyn jälkeen, eivätkä he halunneet pakosta keksiä asiaa (P7). Myös anonyymeissa palautelapuissa oli kommentti siitä, kuinka vapaat keskustelut olivat toisinaan haastavaa tai epämukavaa.

"I think there was one time we were given free time to speak and we ran out of things to say so like, left a bit early and then came back for getting together as a group. Just cause we kind of felt like we didn't want to like, not force it but like, there's only so much you can say, I think." (P7)

Toisessa ryhmässä taas vapaamuotoinen keskustelu jatkui pois annetuista kysymyksistä vapaisiin aiheisiin. Esimerkiksi yhtenäistävät aiheet, kuten koirista keskustelu, toimi hyvänä innoittajana puhumaan. Tässä vaiheessa myös haastattelu itse halusi karata eläinaiheisiin keskusteluihin, jos keskustelua ei olisi ohjattu aiheeseen kuuluvaan suuntaan. Toki myös tässä ryhmässä oli toiveita siitä, että olisi ollut tarkempi kysymys, josta lähteä liikkeelle (P2), mutta lopulta asiaa tuntui riittävän ajan loppuun asti, alun jännittämistä huolimatta (P1). Kenttäjakson lopussa kirjoitetuissa anonyymeissa palautteissa mainittiin "Tea time" rennoksi tavaksi tutustua muihin.

"I remember thinking that it would be nice to just have something to pick up like a question or something to, getting started." (P2)

"--which initially I thought, "Oh my gosh, we've got an hour. What are we gonna say in an hour?" But then we ended up running out of time, didn't we, in some of them. So, we managed fine." (P1)

Haastattelussa kysyttiin myös siitä, pitivätkö haastateltavat vapaamuotoisista vai strukturoiduista tehtävistä enemmän. Vastauksia oli kumpaankin suuntaan. Strukturoidut vastaukset avustivat johdattelemaan keskustelua (P4), esimerkiksi uuteen ryhmään tutustuessa. Toisaalta vapaat keskustelut olivat myös rennompia (P5) ja siten mukavampia. Vapaamuotoinen keskustelu oli myös helpompaa, jos englanniksi on haastava keskustella, varsinkin kun keskustelu liittyi haastaviin

tehtäviin. Toisaalta Puhuja 5 toteaa, että tämä riippuu täysin siitä, millainen tehtävä strukturoidussa oli kyseessä ja olivatko kysymykset haastavia ja siten stressiä aiheuttavia (P5).

“--then we have a structure, right? So, we don't get lost in a way with. So, no. Yes, to have questions helps. Helps also, you know, our own, I think work, to give a structure to that.” (P4)

“For me it was more relaxed like, to have this kind of like an open discussion about everything. So, you know, like having the coffee and being like, hey, how is the weather in your country? You know, it's that was, I think was, really nice.” (P5)

“I was thinking that like it kind of depended on the questions. Because like, if there was a task that was like-. -- I don't know if I-. If I did this correctly - - or something I can answer the question. So, I was kind of like “Ooh, now I'm stressed about talking about this”. -- For me it was more relaxed like, to have this kind of like an open discussion about everything.” (P5)

Omassa seminaarien aikaisessa dokumentoinnissa oli keskustelun sujuvuus pienryhmätoiminnan aikana. Kolmanteen yhteiseen seminaariin mennessä keskustelut alkoivat jo välittömästi pienryhmään siirryttyä, mikä oli huomattava ero aikaisempiin, joissa ryhmätoiminta alkoi aina hiljaisuudesta, jota oli haastava rikkoa. Ensimmäisen ja toisen seminaarin tehtävät, ajatuskartta ja vapaat keskustelut, vaativat aktiivista keskusteluun kannustamista. Myös itseään piti kannustaa puhumaan. Kolmas pienryhmäkeskustelu alkoi huomattavasti näitä rennommin ja nopeammin, kuten myös seuraavat. Pienryhmäläiset alkoivat seminaarien myötä tulla tutuiksi, varsinkin opintojen, projektien ja vastaavien mielenkiintojen kohdalta, ja keskustelu tuli sujuvammaksi.

5. Johtopäätökset

5.1. Tulosten jako

Tässä kappaleessa käsittelen sitä, miten tulokset vastasivat tutkimuksen kysymyksiin liittyen yhteisöllisyyden rakentumiseen etänä, sekä annettujen tehtävien ja käytettyjen alustojen vaikutuksista siihen. Käsittelen myös, miten tulokset ovat verrattavissa muihin tutkimuksiin ja teorioihin, miten saatuja tuloksia voi yleistää ja hyödyntää etätoiminnassa, opetuksessa tai muussa etätapaamisessa, sekä miten tutkimusta voisi jatkossa edistää. Tutkimuksessa selvitettiin yhteisöllisyyden rakentumista ja muihin ryhmäläisiin tutustumista pääasiassa kolmesta vaikuttajasta: tehtävät, ryhmät ja sovellukset. Näitä ei voi kuitenkaan helposti jakaa omiin kappaleisiinsa, sillä ne lomittuvat vahvasti: sovellukset ja sivustot vaikuttavat kaikkeen toimintaan, sillä aineisto on kerätty juuri verkossa tapahtuvasta kanssakäymisestä, kun taas ryhmien toimintaa ei voi käsitellä ilman tehtävien käsittelyä, josta ryhmätoiminta koostui.

Tuloksia käsitellään kahdessa osassa: ryhmätoiminta, sekä tiedonjako ja kommunikointi. Ensimmäinen käsittelee ryhmätoimintaa, eli pienryhmien, ison ryhmän ja maatiimien vaikutusta osallistuneiden tutustumiseen. Siinä käsitellään myös tehtävien vaikutusta tutustumiseen, vertaillen aikaisempien tutkimusten ehdotuksia omiin tuloksiin. Toisessa osassa käsitellään tiedonjakoa ja kommunikointia, eli LiLan etäjakson aikana käytettyjen sivustojen vaikutuksista kommunikaatioon, sekä mahdollisia kehityskkeinoja kaikkeen etätoimintaan.

Lisäksi johtopäätöksissä käsitellään tutkimuksen tulosten jatkosoveltamista, sekä niiden yleistettyä hyödyntämistä. Sekä LiLa-kesäkoulussa että omassa tulosten soveltamisessa visuaalisuus on osana ryhmätoimintaa. Kappaleessa käsitellään sitä, miten saatuja tuloksia voisi hyödyntää tarkemmin juuri visuaalisissa sekä taiteellisissa etäopinnoissa ja muissa etätapaamisissa, osana yhteisöllisyyteen kannustavaa työskentelyä.

5.2. Ryhmätoiminta

Haastatteluihin osallistuneiden kokemuksista ryhmiin pääsi tutustumaan, vaikkakin jokainen erimäärin. Pienryhmäläisiin tutustuesssa apuna olivat esimerkiksi yhtenevät mielenkiinnonaiheet, maatiimeissä oma yhteinen kieli ja viestikanavat. Maatiimeissä osa mainitsi apuna myös sen, että ryhmä tapasi ennen seminaareja kasvotusten, mikä mahdollisti ryhmään tutustumisen kyseisellä porukalla eri tavalla. Samassa maatiimissä järjestettiin myös useita omia verkkotapaamisia läpi etäjakson, jossa mahdollistettiin muun muassa pohdituttavista asioista kysymisen. Tämä kaikki avusti tutustumaan juuri esimerkiksi Marshalseyn (2021) mainitsemin helpottavin keinoin. Marshalseyn tutkimuksessa mainittiin miten ne opiskelijat, jotka olivat ennen verkkotapaamisia tavanneet kasvotusten, olivat varmemmin mukana keskusteluissa, sekä avasivat todennäköisemmin kameransa etätapaamisissa. (Marshalsey, 2021, s. 709.) Myös yhteiset keskustelualustat ja keskustelumahdollisuudet, toki ei suoranaisesti viestialustan avulla, vaan tapaamisin, teki osansa kyseisen maatiimin yhteistyössä ja toisiinsa tutustumisessa.

Vastaavana yhteisöllisyyttä edistävänä tehtävänä oli seminaareja edeltävä tutustumistehtävä, joka tulosten mukaan avusti tutustumisessa. Muihin tutustumisessa ensimmäisen esittelytehtävän koettiin olevan tuki ja alustus tuleville seminaareille ja pienryhmätoiminnalle. Se voi toimia keinona tutustua muihin osallistujiin, vaikka se ei toki sisällä Marshalseyn mainitsemaa kasvotusten tapaamista (Marshalsey, 2021, s. 709), eikä suoraa kommunikaatiota ryhmäläisten välillä. Sen avulla sai kuitenkin muista osallistujista jo alustavan kuvan, eikä ryhmä tullut täysin vieraana. Tutustumistehtävät mainittiin myös Martinin ja Bolligerin (2018) artikkelissa, mainiten varsinkin tutustumiskeskustelujen olevan oiva tapa sitouttaa osallistujan aiheeseen ja oppimiseen (Martin & Bolliger, 2018, s. 216). LiLa:n osallistujiin tutustuminen tapahtui kirjallisena, ja avusti näin keventämään jännitystä liittyen muiden tapaamiseen ensimmäisellä seminaarikerralla. Vastaava kirjallinen tai keskusteluna tapahtuva tutustumis- tai esittelytehtävä voisi toimia yhteisöllisyyteen kannustavana tehtävänä etätoimintaan. Wlodkowski ja Ginsberg (2017) esittivät yhtenä aikuisopiskelijoiden motivaatiota kannustavana strategiana myös esittelytehtävät, mainiten kirjalliset esittelyt yhtenä keinona juuri verkko-opinnoissa (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, s. 153). Yhdessä kirjan tarjoamassa esimerkissä oli LiLa-kesäkurssin kanssa samankaltainen tehtävä, jossa verkkokurssin alkuun ohjeistettiin tekemään lyhyt

kuvallinen esittelyteksti, joka jaettiin yhteiselle verkkoalustalle (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, s. 153). Wlodkowski ja Ginsberg ehdottavat aloittamaan työskentelyn esittelyistä, jotta ryhmä tulisi tutummaksi ja opiskelijat olisivat valmiimpia ja innokkaampia oppimaan sekä tutustumaan toisiinsa vahvemmin. Kirjalliset esittelyt ennen tapaamista mainittiin hyväksi keinoksi verkossa tapahtuvaan ryhmätoimintaan, varsinkin ohjaajalta, kertoen itsestään sekä kurssista. (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, s. 152.)

Pienryhmätoiminnassa laaja kirjo erilaisia tehtäviä avusti tutustumaan muihin. Tarkat, kysymyspohjaiset tehtävät antoivat hyvää struktuuria keskusteluille hieman vieraiden ihmisten kanssa, kun taas vapaamuotoisempi keskustelutunti mahdollisti keskustelun muustakin kuin koulusta, mikä on etätapaamisissa haastavaa toteuttaa. Toki vapaamuotoisissa keskusteluissa voi olla haasteensa: etäyhteyden epämukavuus ja ketjumainen puhuminen, jonka lomassa useampi ei voi puhua samanaikaisesti omia keskusteluitaan tuovat haasteensa myös tähän. Omat verkkotyöskentelytilat tai pienryhmät voivat toki mahdollistaa sen, että osallistujat voivat kysyä toisiltaan kysymyksiä ja keskustella eri aiheista vapaasti. Tämä on todettu muissa tutkimuksissa yhdeksi yhteisöllisyyden rakennuttajaksi (Marshalsey, 2021, s. 707; Martin & Bolliger, 2018, s. 216).

Myös tehtävissä oli eroavia mielipiteitä siinä, miten ne avustivat tutustumisessa ja ryhmäytymisessä, mutta tässäkin mielipiteisiin vaikutti tehtävien järjestys: vapaamuotoisemmat tehtävät jo kesäkoulun alussa toivat haasteita ja kiusallisia hiljaisuuksia, kun ryhmäläiset olivat vielä pääasiassa tuntemattomia, kun taas loppupuolella seminaareja niiden aikana olisi tullut juteltua useammasta asiasta. Tähänkin vaikuttajana siis se, kuinka hyvin jo ryhmään on päässyt tutustumaan. Strukturoidut, tarkat tehtävät vähentävät epävarmuutta keskustelun aloitukseen ja aiheisiin, mutta eivät anna samankaltaista mahdollisuutta aiheen ulkopuoliselle keskustelulle. Toki strukturoidut keskustelutehtävät voivat johtaa aiheen karkaamiseen, mitä kautta vapaampi keskustelu voi muodostua.

Kokonaisuudessaan erilaiset ryhmätehtävät mahdollistavat tutustumisen muihin, luoden opiskeluyhteisön, jossa on aina helpompaa osallistua tehtäviin, laittaa kameraa päälle sekä kertoa omat näkemyksensä ja mielipiteensä. Tämä oli havaittavissa myös omissa muistiinpanoissani seminaareilta: keskustelut tulivat aina sujuvammiksi ja alkoivat nopeammin. Yhteisen työskentelyn ja yhteisöllisyyden vaikutuksista

osallistumiseen ovat maininneet myös muun muassa Pavlou (2022, s. 48) sekä Wlodkowski ja Ginsberg (2017, s. 149).

Tarkat ohjeistetut tehtävät olisivat siis hyvä ensimmäisiin etätapaamisiin, aloittamassa keskustelua. Toisaalta niiden sisällä on oltava mahdollisuus avoimemmalle keskustelulle, jotta tutustuminen mahdollistuu. Esittelytehtävät, jotka mahdollistavat itsensä esittelyn, sekä antavat mahdollisuuden jatkokysymyksille ja keskustelulle, kannustaisivat vuorovaikutukseen. Esimerkiksi LiLa:n aikana pienryhmissä jokainen esitteli teoksen tai projektin, jonka oli jotenkin mukana kestävä kehitys. Tällöin aihe on puhujalle itselle mielenkiintoinen, se toimii keinona esitellä itsensä, ja se kannustaa keskusteluun.

Vähentyneellä kasvotusten tapahtuvalla vuorovaikutuksella on vaikutusta ihmisten yksinäisyyden tunteeseen, kuten havaittiin muun muassa vuosien 2020–2022 koronapandemian aikaisissa, etäopiskelua käsittelevissä tutkimuksissa ja kyselyissä (Parikka, Ikonen ym., 2021, s. 8; Vainikainen ym., 2024, s. 26). Myös ryhmään kuulumattomuuden tunne oli kasvanut edeltävään vuoteen verrattuna (Parikka, Holm ym., 2021, Tulosraportti: Osallisuus). On tärkeää siis myös etänä ylläpitää sosiaalisia verkostoja ja panostaa yhteisöllisyyteen (Loades ym., 2020, s. 1237). Vaikka erilaiset ryhmät tapaisivatkin sekä kasvotusten että etänä, on myös verkkotapaamisissa ja -opiskelussa hyvä ylläpitää yhteisöllisyyttä joillain tavoin, kuten ryhmätehtävin ja -keskusteluin, panostaen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhteisölliseen toimintaan. Ryhmään kuuluvuuteen liittyen suurin osa kesäkoulun osallistujista pääsi tutustumaan oman pienryhmänsä jäseniin hyvin, huomioiden koulun lyhyt aikajakso ja muutamat tapaamiset. Keskustelut johtivat siihen, että kenttäjaksolle tullessa odotettiin innolla sitä, että pääsi näkemään muiden taiteellista prosessia. Seminaareissa, varsinkin pienryhmissä, pääsi siis etänä jo tutustumaan muihin sen verran, että kasvotusten tavatessa oli joukossa tuttuja ihmisiä, joiden kanssa keskustella jo tutuista aiheista.

5.3. Tiedonjako ja kommunikointi

Yhtenä haasteena kommunikoinnissa mainittiin eri sovellusten ja viestireittien määrä. Tiedon jako tapahtui usealla eri tavalla: tietoa seminaareista ja LiLan rakenteesta

saattoi tulla välillä Outlookiin, välillä Padlettiin, joissa se hukkui muiden kesäkouluun liittyvien julkaisujen sekaan. Tehtävistä oli tietoa sekä Padletissa että Mirossa, mikä saattoi hämmentää myös. Padletin sisäisesti tiedot tehtävistä ja yleisestä ohjeistuksesta oli välillä selvästi esillä, toisinaan laajempien diakokonaisuuksien sisällä. Viestittelykin muiden kanssa keskustellen tapahtui sekä Outlookissa että Whatsappissa. Kaiken tiedon löytyminen yhdeltä alustalta selventäisi koko kesäkoulun rakennetta ja kulkua. Myös yhteistä viestittelykanavaa toivottiin, mikä olisi voinut helpottaa kommunikaatiota seminaarien ulkopuolella, varsinkin kenttäjakson tullessa. Yhteiset viestittelykanavat mainittiin myös Martinin ja Bolligerin artikkelissa, jossa se kuvattiin keinona kasvattaa kommunikointia ja yhteisöllisyyttä (Martin & Bolliger, 2018, s. 216). Se mahdollistaisi opiskelijoiden väliset keskustelut ja kysymykset liittyen kesäkouluun, tehtäviin, aikatauluihin ja muuhun, mahdollistaen näin muihin tutustumista. Seminaarien ulkopuolella tällaista keskustelua tapahtui pääasiassa ainoastaan maatiimien sisäisesti, minkä todettiin avustaen omasta maasta osallistuviin tutustumisessa.

Salon (2022) Pro gradun tuloksissa on samankaltaisuutta omaan tutkimukseeni varsinkin siinä, että kasvoittain tapahtuvan opetuksen nähdään avustavan enemmän yhteisöllisyyden ylläpidossa ja yhteisöjen muodostumisessa (Salo, 2022, s. 50). Etäopetus ja etäluennot eivät anna samankaltaisia mahdollisuuksia yhteisessä tilassa samanaikaisesti tapahtuville keskusteluille, verrattuna kasvotusten tapahtuvaan kommunikaatioon. Salon tutkimuksesta käy ilmi, että ilman lähikontaktia, monesta opiskelijasta tuntuu, ettei hän ole osa opiskelijayhteisöä. Samalla on myös heitä, joista yhteisöllisyyden tunne on kasvanut etänä. (Salo, 2022, s. 68.)

Etäyhteyden päässä sosiaaliset kanssakäynnit tapahtuivat ryhmätöiden tai verkkotapaamisten kautta, eikä niinkään luennoilla, joka oli kasvotusten tapahtuvassa opetuksessa yleinen paikka ylläpitää suhteita (Salo, 2022, s. 46). Ryhmätyöt ovat tärkeä osa opiskelua ja muuta etätoimintaa, sillä se mahdollistaa opiskelijoiden välisen kommunikaation, joka voi muuten jäädä etäopiskelussa pois. Omaan tutkimukseeni osallistuneet kertoivat myös päässeensä tutustumaan paremmin niihin, joiden kanssa he tekivät yhteistyötä pienryhmissä tai maakohtaisissa ryhmissä. Pienryhmäkeskustelut ja -tehtävät olivat toimineet apuna muihin tutustuessa, mikä oli lopulta myös helpottanut kenttäjaksolle osallistumista ja tuleamista, sillä joukossa oli ihmisiä, joihin oli päässyt tutustumaan etäjakson aikana. Muissa pienryhmissä oleviin

osallistujiin ei päässyt tutustumaan samalla tavalla, eikä heidän kanssaan tullut keskusteltua välttämättä lainkaan. Joidenkin kohdalla edes heidän kasvojaan ei etäseminaareissa nähnyt, sillä monella oli kamerat suljettuna yhteisten seminaarien aikana, koko ryhmän tilassa ollessa.

Pavloun tutkimuksessa (2022) kuvataiteen etäopetuksesta yliopistossa, opiskelijat taas puhuivat haasteita, joita etäopiskelussa, liittyen muun muassa juuri sosiaalisiin kanssakäymisiin etäyhteydellä. Yksi opiskelija kommentoi sitä, kuinka erilaista etäoppiminen on verrattuna kasvotusten tapahtuvaan, mutta ei kuitenkaan sanoisi sitä lähioppimista huonommaksi tai mitenkään puutteelliseksi. (Pavlou, 2022, s. 43.) Juuri tämä kommentti oli vastaava siihen, mitä omissa haastatteluissa ilmeni, liittyen siihen, että etäopiskelua ja muuta etätoimintaa on kohdeltava omana kommunikaation keinonaan, eikä se ole suoranaisesti verrattaessa kasvotusten tapahtuviin interaktioihin (P7).

“In my opinion, distance learning is not necessarily inadequate or worse than face-to-face learning. It is definitely different and more demanding since we have not tried it before.” (Pavlou, 2022, s.43)

“I think where the problems arise is trying to treat online learning and online connection as the same as meeting in person -- it is its own form of communication.” (P7, koko lainaus luvussa 4.2.)

Pavloun tutkimuksessa yksi neljästä tärkeästä osa-alueesta oli juuri opiskelijoiden välinen kommunikointi ja kanssakäyminen. Etäyhteyden välityksellä nämä eivät hänen kursseillaan itsestään kehittyneet ja käynnistyneet, vaan ohjaajan täytyy tarjota siihen mahdollisuuksia. (Pavlou, 2022, s.48.) Näillä kursseilla, kuten LiLa-kesäkoulussa, kanssakäymiset tarjottiin muun muassa pienryhmätehtävien ja palautteenantojen muodossa. Pavloun opetuksessa se sisälsi myös kirjallisen kommentoinnin (Pavlou, 2022, s.39), kun taas LiLa-työskentelyssä järjestettiin vapaamuotoista, tehtävistä irrallista keskustelua.

5.4. Tulosten hyödyntäminen ja jatkosoveltaminen

Tuloksia on tarkoitus hyödyntää kaikessa etätoiminnassa, jossa halutaan ylläpitää tai parantaa ryhmän tunnetta ja yhteisöllisyyttä. Tutkimus pohtii ja nostaa keinoja, joilla

voi mahdollistaa moninaisen ryhmätyöskentely, ja -keskustelun, ja joiden avulla tutustua muihin ja kehittää ryhmän tuntua. Tutkimuksen aikana tapahtuneet etätapaamiset ja niissä tehdyt ryhmätehtävät koostuivat sekä vapaamuotoisista keskustelutehtävistä että tarkoista tehtävänannoista ja tehtävärakenteista. Monimuotoisten tehtävien myötä tapahtuneet keskustelut johtivat erilaisin tavoin lähemmin tutustumiseen ja kasvavaan ryhmän tunteeseen.

Toteutettuja ja pohdittuja tehtäviä voi soveltaa kaikennäköiseen etätoimintaan, oppitunneista projekteihin tai työympäristöön. Kaikkeen, missä yhteisöllisyyden kehittäminen ja ryhmän luominen on toivottua. Tuloksia voi myös soveltaa taiteelliseen etätyöskentelyyn, joka on itselleni tärkeänä pohdintana. Esimerkiksi taiteellisessa ryhmätyöskentelyssä, kuten yhteistyössä koulujen, museoiden tai muiden kulttuuristen instituutioiden välillä, tutustuminen toisiinsa ja ryhmän tunteen luominen voidaan kokea tärkeäksi osaksi toimintaa. Tällöin valmiiksi pohditut ja kokeillut keinot ovat hyvä tuki.

Taiteellisen tuottamisen lisääminen etätoimintaan voi tuoda omat ongelmansa. Visuaalisten tuotosten esittely ei ole itsessään sen ihmeellisempää kuin kuvien tai dokumenttien yhteiselle näytölle jakaminen, mutta se, että taiteellisen tekemisen lomassa kehittäisi yhteisöllisyyttä vaatisi myös yhteistä visuaalista tekemistä. Tässä esimerkiksi yhteiset alustat kuten Miro, joissa jokainen voisi piirtää samalle pohjalle, samanaikaisesti, voisi tuoda hyvää taiteellista ryhmätoimintaa osaksi etätapaamista. Samalla alustalla samanaikaisesti piirtäminen, kirjoittaminen ja muu tekeminen, on yhtenäistävä, sekä visuaalista, ohjaten ryhmätyöskentelyyn sekä taiteelliseen tekemiseen. Saatujen tulosten perusteella ne, tässä tutkimuksessa Miro, on koettu myös haastaviksi, joten perusteellinen tutustuminen käytössä olevaan sovellukseen on oleellista. Taiteellisessa etänä tapahtuvassa pienryhmätoiminnassa voisi jokainen piirtää yhden ryhmäläisen ohjeistamana saman kuvaillun kuvan, ja keskustella siitä, millaista oli seurata ohjeistusta. Taiteellisissa projekteissa taas välikatsaukset, joissa jaettaisiin havaintopiirustuksia ja suunnitelmia, kuten LiLa:n aikana tehtiin, on hyvä keino tuoda etätapaamisiin keskustelua ja yhteistä toimintaa, sekä samalla jatkaa omaa projektin suunnittelua ja toteutusta. Nämä kannustaisivat myös vapaampaan keskusteluun, jolla edistää yhteisöllisyyttä.

Ryhmän tunteen luomista on hyvä tarkkailla esimerkiksi koulumaailmassa, jos ryhmät tapaavat etänä. Yhteisöt toimivat hyvänä motivoijana, jolloin opiskelu ja oppiminenkin voivat edetä paremmin. Laajemmat tehtäväkokeilut, välihaastattelut ja –kyselyt, sekä

jos suunnitteluvaiheessa vahvasti tehtäviin keskittyminen, yhteisöllisyys keskiössä, voi mahdollistaa laajemmat tulokset yhteisöllisyyden kehittymiseen etätapaamisissa. Tutkimusta voisi jatkaa myös tekemällä juuri kauemmin kestäviä, useamman tapaamisen etäseminaareja. Pidemmillä ajanjaksoilla voi päästä tarkkailemaan laajemmin yhteisöllisyyden muodostumista. LiLa:n lyhyessä, kuusi seminaaria kestävässä etäjaksossa, ei ryhmä päässyt kovin syvästi tutustumaan toisiinsa.

Vaikka LiLa-kesäkoulu sisälsikin taiteellisen produktion sekä taiteellista toimintaa, ei se ollut suurena osana seminaarien ryhmätyöskentelyä. Tehtävät toki sisälsivät visuaalista puolta: itsensä esittelyssä liitettiin oma kuva ja vesistökuvia, seminaareissa esiteltiin kesäkoulun aikaisia ja edeltäviä taiteellisia tai luovia teoksia ja luomuksia, ja loppua kohden esiteltiin myös omia suunnitelmia liittyen LiLa:n taideproduktioihin ja siihen liittyvään, myöhemmin vuodesta järjestettyyn näyttelyyn. Pienryhmissä välillä esiteltiin omia taide- ja videoteoksia ja projekteja, sekä kesäkoulun aikana tuotettuja suunnitelmia ja harjoituksia liittyen koulun taiteelliseen produktion. Yhteistä visuaalista työskentelyä olivat myös ajatuskartat ensimmäiseltä seminaarikerralta, mutta tässä ei ollut ajatuksena taide. Jatkossa voisi seurata ja suunnitella myös yhteistä, yhteisöllisyyttä kehittävää taiteellista tekemistä etänä.

6. Pohdinta

Yhtenä alusta alkaen tärkeänä muistettavana tutkimuksen aineiston keruussa ja käsittelyssä oli haastatteluiden eettisyys, sekä haastateltavien anonymiteetti ja tietoisuus tutkimuksen tavoitteista. Nämä huomioiden, osallistuville tiedotettiin heti haastattelujen alkuun tutkimuksen tarkoitus, haastatteluiden rakenne ja kulku, sekä tuloksien käsittely anonymisti. Haastateltaville myös kerrottiin, että osallistuminen haastatteluun vastaa tutkimukseen osallistumista, mutta tämän luvan voisi myös myöhemmin peruuttaa, jonka johdosta kyseisen osallistujan osuus jätettäisiin tutkimuksesta. Haastateltavien anonymiteetin nostin esiin jo ohjaavia kysymyksiä suunnitellessa: haastatteluista oli jätettävä pois kaikki identiteettiä paljastavat kommentit, kuten nimet, ikä, sukupuoli, asuinmaa ja opiskeluala. Nämä tiedot saattoivat osallistujien toimesta nousta esimerkeiksi ja kokemuksiksi, varsinkin liittyen maatiimien väliseen toimintaan, mutta tämä huomioitiin ja identifioivat elementit jätettiin pois. Tämän rinnalla myös omassa dokumentoinnissa seurasin, että muistiinpanot olisivat anonymoimalla muiden osalta, ja seuraisin vain omia kokemuksia liittyen kommunikaatioon, sekä ryhmän tunteen muodostumiseen ja siihen sitoutuvaan käyttäytymiseen.

Haastattelijan rooli oli vieras, joten haastatteluissa saattoi olla ongelmaa kysymysten järjestyksessä, muotoilussa, jatkokysymysten esittämisessä, sekä liian kiireisessä siirtymisessä seuraavaan kysymykseen. Tämä huomioitiin jo haastatteluja suunnitellessa, joten jatkokysymyksiä oli joissain määrin kirjoitettu ylös, mikä tietenkin saattaa johtaa edelleen huonoihin jatkokysymyksiin tai keskustelun keskeyttämiseen. Jälkeenpäin huomaa, että haastattelujen aikana olisi voinut kirjoittaa aktiivisemmin muistiinpanoja esimerkiksi ei-verbaalisesta kielestä, sekä muista huomioista, joita haastattelun aikana voi nousta. Käsiteltävät aiheet olisi myös voinut kirjata tiheämpään listaan, josta niiden lukeminen olisi ollut nopeampaa ja näin haastattelukin olisi pysynyt sulavampana. Haastatteluista saatiin kuitenkin kaikki toivottu tieto, ja kaikki haastateltavat pääsivät osallistumaan keskusteluun.

Yhtenä vaikuttavana tekijänä tutkimukseen oli myös tutkijan oma osallistuminen kesäkouluun, seminaareihin ja ryhmätoimintaan, opiskelijana ja ryhmäläisenä. Oma kokemus liittyen seminaareihin ja niiden sisältöihin helpotti haastattelujen rakenteen luomisessa ja tarjosi hyvät tiedot siihen, miten ohjata haastateltavat vastaamaan. Siitä

sai myös omakohtaista ja tukevaa aineistoa haastatteluiden ja palautteiden rinnalle. Haastattelijana pyrkimys oli olla vaikuttamatta haastateltavien vastauksiin, mutta samalla omat kokemukset avustivat suunnittelemaan johdattavia kysymyksiä, joiden avulla saada vastauksia juuri tutkimuksen aiheeseen. Koska haastateltavat ja haastattelija olivat seminaareista sekä kenttäjaksolta jo toisilleen tuttuja, ryhmähaastattelussa oli rentous, joka helpotti keskustelua, mutta saattoi myös johtaa hetkellisiin haasteisiin pysyä haastattelun ja tutkimuksen aiheessa.

Vaikka ryhmähaastattelut ovat hyvä keino kerätä aineistoa ja mahdollistaa keskustelua ja kommentointia haastattelijoiden välillä, on sillä myös mahdollisia huonoja puolia verrattuna esimerkiksi yksilöhaastatteluihin tai kirjalliseen kyselyyn. Nämä jälkimmäiset mahdollisuudet olisivat yksityisempiä, ja voivat mahdollistaa negatiivisemmän kommentoinnin liittyen ryhmätoimintaan. On haastavampaa sanoa negatiivisesti muiden ryhmäläisten edessä, verrattuna yksilökohtaisempiin aineistonkeruutapoihin. Näin voi toki mahdollisesti tapahtua myös yksilöhaastatteluissa, sillä haastattelija oli tässä tutkimuksessa usealle osa ryhmää.

Haasteena tutkimuksen tuloksille on kesäkoulun pituus. Seminaareja ja pienryhmätoimintaa oli vähän, ja niiden keskiössä oli tietenkin LiLa:n omat tavoitteet. Lyhyt ajanjakso vaikuttaa myös siihen, kuinka selvästi ryhmäytyminen ilmenee. LiLa:n lyhyemmässä kestossa ei yhteisö ehdi kunnolla muotoutumaan, mutta sen kehitystä pääsee tarkkailemaan. Pidemmällä ajanjaksolla sekä useammilla tapaamisilla voisi selvittää laajemmin ryhmäytymisen mahdollisuuksia. Myös toimintatutkimuksen syklisyyttä kannattavat, seminaarien välissä tapahtuvat reflektiot, varsinkin osallistuvien kanssa, olisi tarjonnut vankempia tuloksia tutkimukseen, ja voisivat toimia tehtävien kehittäjänä. Tässäkin useampi määrä seminaareja olisi ollut hyödyksi, jotta palautetta ja kehitystä saisi monen kaltaiseen pienryhmätoimintaan. Seminaarien vähyyden myötä palaute- ja suunnittelutilanteet seminaarikertojen välissä, olisivat tuoneet kommentteja vain suppeasta kokemuksesta. Seminaareista, haastatteluista sekä palautteesta pääsi kuitenkin näkemään, miten yhteisöllisyys lähtee kehittymään etänä ja mitkä asiat siinä voivat avustaa.

Koska kesäkoulun alussa oli jo tiedossa, mistä tutkimus rakentuu, pääsi myös jonkin verran vaikuttamaan siihen, miten pienryhmätyöskentelyä järjestetään, ja tarjoamaan laajemmin toisistaan eroavia pienryhmätehtäviä ja -keskusteluja. Tämä tarjosi seminaarien jälkeiselle haastattelulle ja palautteenannolle ryhmätyöskentelymäärään

nähdessä hyvän määrän kokemuksia, joista kertoa. Seminaarit sisälsivät laajasti erilaista ryhmätoimintaa, joiden aineistosta kerättiin tulokset ja tehtiin johtopäätöksiä. Tuloksista saa johdattelevia esimerkkejä siitä, mikä voi etätyöskentelyssä avustaa kohti yhteisöllisempää ryhmää, ja mitä voi itse soveltaa omaan etätyöskentelyyn, sekä taiteelliseen että muuhun. Nämä vastaukset antavat pohjaa jatkoon käytännössä ja ovat pohtimissävyytteisiä, eikä niiden ole tarkoitus antaa yhtä tiettyä oikeaa vastausta tutkittuun tapaukseen.

Tutkimuksella selvitettiin, miten yhteisöllisyys rakentuu LiLa-kesäkoulun etäjaksossa, ja miten tehtävät sekä käytetyt alustat vaikuttivat siihen. Tulosten perusteella pohdittiin, miten yhteisöllisyyden muodostumiseen voisi positiivisesti vaikuttaa myös muussa etätoiminnassa. Tuloksista selvisi hyvää rakennetta, jota hyödyntää etäryhmien yhteisöllisyyden kehittämisessä. Tutustumistehtävät ovat hyvä aloitus uuden ryhmän kanssa työskentelyyn. Osana LiLa-kesäkoulua tutustumiset olivat kirjallisia ja tapahtuivat ennen seminaareja. Näin ryhmäläiset tulevat jo jokseenkin tutuiksi ennen tapaamisia, ja pienryhmätyöskentelykin voi olla helpompaa, kun kasvot ja nimet ovat jokseenkin tutut. Alkuun strukturoidut tehtävät ovat helpompia, kun ryhmä on vielä hieman vieraampi. Myöhemmin vapaamuotoisemmat keskustelut mahdollistavat keskustelut muustakin kuin tehtävistä, mikä mahdollistaa paremmin yhteisöllisyyden tunteen kasvun. Jatkossa laajemman etätyöskentelykokonaisuuden seuraaminen voisi tarjota tarkempia tuloksia. Myös koulujen ulkopuolista yhteisöllisyyden kehittymistä on hyvä tutkia, sillä etänä työskentelyä on muun muassa monissa työpaikoissa, vapaa-ajan ryhmissä ja harrastuksissa, sekä projekteissa ja hankkeissa. Etätyöskentely ei todennäköisesti tule katoamaan opetuksesta, työstä tai muusta toiminnasta, joten keinot, jotka kehittäisivät yhteisöllisyyttä, toimivat parantamaan motivaatiota ja vähentää yksinäisyyttä.

Lähteet

- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino.
- ASAD network. (n.d.). *Arctic Sustainable Arts And Design*. Haettu 18.11.2023 osoitteesta <https://www.asadnetwork.org>
- Böök, M. & Jääskelä, P. (2009). Blended learning – uusi tapa opiskella ja opettaa tutkimustaitoja avoimessa yliopistossa. Teoksessa T. Joutsenvirta & A. Kukkonen (toim.) *Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa* (s. 166–180). Palmenia.
- Curran, C. (2008). Online Learning and the University. Teoksessa W. J. Bramble & S. Panda (toim.) *Economics of Distance and Online Learning: Theory, Practice, and Research*. (s. 26–51). Routledge.
- Garrison, R. (2017). *E-learning in the 21st Century: a community of inquiry framework for research and practice*. Routledge.
- Heikkinen, H. L. T. (2015). Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (Osa 2.4) PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (toim.), Kaukko, M. (toim.), Friman, M., Salo, P., Kiilakoski, T., Huttunen, R., Mutanen, A., Nuutinen, L., Niemi, R. & Kemmis, S. (2023). *Toimintatutkimus: Käytännön opas*. Vastapaino.
- Hellén, S., Karvinen, L., Nikki, J., Palola, S. & Männistö, M. (2023). Etäopiskelu heikentää yhteisöllisyyttä mutta mahdollistaa uusia oppimiskokemuksia. *Oamk Journal* 40/2023. Haettu 12.04.2025 osoitteesta <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023033033962>
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*, Routledge
- Holopainen, H. (10.3.2017). *Tästäkö toivoa kuoleville kyläkouluille? – etäopetusta 500 kilometrin päähän*. Yle. Haettu 29.10.2025 osoitteesta <https://yle.fi/a/3-9502404>
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvoori, J., & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2021). Haastattelut. Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Jaana Vuori (toim.) Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 20.11.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>

- Härkönen, E., Parpala, M., Gårdvik, M. (2022). *Lila summer school and exhibition 2022: Dwellers in the landscape*. Lapin Yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-339-6>
- Härkönen, E., Brunett, K., Lundstedt, L., Permar, R. & Gårvik, M. (2024). *Flow: Current of change in our river landscapes*. Lapin yliopisto.
- Jyrkämä, J. (2021). Toimintatutkimus. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tietoarkisto. Haettu 21.11.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/toimintatutkimus/>
- Juhila, K. (2021). Koodaaminen. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tietoarkisto. Haettu 20.01.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/>
- Kalliala, E. (2002). *Verkko-opettamisen käsikirja*. Finn Lectura.
- Kearsley, G. (2000). *Online Education: Learning and Teaching in Cyberspace*. Wadsworth.
- Kopsala, A. (29.4.2010). *Mestariviulistiksi voi oppia myös kotisohvalla*. Yle. Haettu 29.10.2025 osoitteesta <https://yle.fi/a/3-5553680>
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. (2016). *Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48: Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (YTHS). Haettu 27.10.2025 osoitteesta <https://www.yths.fi/yths/tutkimukset-ja-julkaisutkorkeakouluopiskelijoiden-terveystutkimus/?cn-reloaded=1> ja PDF:nä osoitteesta <https://1285112865.rsc.cdn77.org/app/uploads/2020/01/KOTT2016-1.pdf>
- Kyllönen, T. (12.2.2014). *Sairas ikävä kouluun*. Yle. Haettu 29.10.2025 osoitteesta <https://yle.fi/a/20-53865>
- Lakio, L. (1994). *Monimuoto-opetusta kehittämässä*. Opetushallitus. Hakapaino Oy.
- Marshalsey, L. (2021). Talking to art and design students at home: Evaluating the differences in student engagement online. *The international journal of art & design education*. 40(4), 702-713.
- Martin, F. & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online learning*. 22(1), 205-222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- McMillan, D. W. (1996). Sense of community. *Journal of community psychology*, 24(4), 315-325. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199610\)24:4<315::AID-JCOP2>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4<315::AID-JCOP2>3.0.CO;2-T)

- Meskhi, B., Ponomareva, S. & Ugnich, E. (2018). E-learning in higher inclusive education: needs, opportunities and limitations. *International Journal of Educational Management – Remote education in the modern world: a unique possibility of formality* (2019), 33(3), 424–437.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp Ky.
- Moilanen, L. (1995). *Ryhmähaastattelu työyhteisössä – tiedonkeruun ja vaikuttamisen väline*. Työterveyslaitos.
- Nieminen, J. & Immonen, J. (1993). Sähköiset viestintävälineet monimuoto-opetuksessa. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.), *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä: Näkökulmia monimuoto-opetukseen* (s.85–95). Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Opetushallitus. (n.d.). *Yhteisöllisyys*. Haettu 10.12.2024 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/yhteisollisyys>
- Paakkola, E. (1991). *Johdatus monimuoto-opetukseen*. Painatuskeskus Oy.
- Parikka, S., Holm, N., Ikonen, J., Koskela, T., Kilpeläinen, H. & Lundqvist, A. (2021). *KOTT 2021 -tutkimuksen perustulokset 2021*. Haettu 27.10.2025 osoitteesta <https://www.terveytemme.fi/kott/tulokset/index.html>
- Parikka, S., Ikonen, J., Koskela, T., Marjeta, N., Kilpeläinen, H., Pietilä, A., Härkänen, T. & Lundqvist, A. (2021). *Koronaepidemian ja sen rajaamistoimien vaikutukset korkeakouluopiskelijoiden arkielämään ja opintoihin. KOTT-tutkimuksen ennakkotuloksia kesällä 2021*. Verkkojulkaisu: thl.fi/kott
- Parikka, S., Holm, N., Koskela, T., Ikonen, J. & Kilpeläinen, H. (2022). *Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus 2021: Tutkimuksen toteutus ja menetelmät*. Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 17/2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-859-0>
- Parikka S, Ikonen J, Pohjola V, Koskela T, Kilpeläinen H, Sarttila K, Lundqvist A. (2024). *KOTT 2024 -tutkimuksen perustulokset 2024*. Haettu 27.10.2025 osoitteesta https://www.thl.fi/kott_verkkoraportit/taulukot_2024/index.html
- Pavlou, V. (2022). Expanding access to art education through distance learning: Opportunities for generalist teachers. *Australian art education*, 43 (1). s.33-53.
- Pessi, A. B. & Seppänen, M. (2011). Yhteisöllisyys. Teoksessa J. Saari (Toim.) *Hyvinvointi: Suomalaisen yhteiskunnan perusta*. (s.288–313) Gaudeamus Helsinki University Press.
- Pietilä, I. (2011). Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. (s.411–423). Vastapaino.

- Raina, L. (2012). *Uusi yhteisöllisyys: Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito*. Arator
- Rauman kaupunki. (26.11.2024). *Raumanmeren peruskoulun oppilaat eivät pääse tänään kouluun – oppilaille järjestetään iltapäivän ajan etäopetusta*. Rauman kaupungin nettisivut. Haettu 29.08.2025 osoitteesta <https://www.rauma.fi/ajankohtaista/raumanmeren-peruskoulun-oppilaat-eivat-paase-tanaan-kouluun-oppilaille-jarjestetaan-iltapaivan-ajan-etaopetusta/>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006) Strukturoitu ja puolistrukturoitu haastattelu. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 20.11.2024 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/>
- Saastamoinen, M. (2009). Aikakeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa K. Filander, M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. (s.33–66). Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Salo, S., yliopisto, V., Vaasa, U. o., yksikkö, M. j. v., & Communication, S. o. M. a. (2022). Etäopiskelu ja yhteisöllisyys korona-aikana: Opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta, viestinnästä ja yhteisöllisyydestä koronaviruspandemian aikana 2020–2021. <http://www.urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234926>
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* PS-kustannus.
- Shaikh, S. (n.d.). *Miten yliopisto-opintoja voi suorittaa?* Helsingin yliopisto. Haettu 27.6.2025 osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/hakeminen-ja-opetus/opiskelu-ja-opiskelijaelama/miten-yliopisto-opintoja-voi-suorittaa>
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995). *Laadullisen tutkimuksen työpajoja*. Kirjayhtymä Oy.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) (1.10.2024). *Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus (KOTT)*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 8.11.2025 osoitteesta <https://thl.fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/korkeakouluopiskelijoiden-terveys-ja-hyvinvointitutkimus-kott->
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen-Kallio, T. (1994). Monimuoto-opetus ja opettajan työ. Teoksessa Lakio, L. (toim.) *Monimuoto-opetusta kehittämässä*. Opetushallitus. Hakapaino Oy.
- Vainikainen, M-P, Lintuvuori, M., Mergianian, C., Hotulainen, R. ja Rimpelä, A. (2024). *Koronapandemia peruskoulussa – koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi*

kouluyhteisöissä 2020–2022. Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimuskeskus REALin julkaisuja 2024:1. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3384-3>

Valkama, O., Lindqvist, K., Parikka, S-K., Asiainen, H., Katajavuori, N. & Södervik, I. (2021). *Monimuoto-opetuksen parhaita käytänteitä syksylle 2021*. Blogs at Helsinkiuni. Haettu 27.06.2025 osoitteesta <https://blogs.helsinki.fi/viikkipeda/files/2021/04/Monimuoto-1.pdf>

Vasalampi, K. (2022). *Näin motivoit oppimaan*. PS-kustannus.

Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 10.10.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>

Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (Fourth edition.). Jossey-Bass.