

**KÄYTÄNTÖTEOREETTINEN
TUTKIMUS HYBRIDIOPETUKSESTA
YLIOPISTOSSA OPETTAJIEN
NÄKÖKULMASTA**

Kerttu Kilpeläinen
Pro gradu -tutkielma
Johtaminen
Kevät 2025

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: Käytäntöteoreettinen tutkimus hybridiopetuksesta yliopistossa opettajien näkökulmasta

Tekijä: Kerttu Kilpeläinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Johtaminen

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma Lisensiaatintutkimus

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 95 sivua, 2 kpl

Vuosi: Kevät 2025

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa yliopiston hybridimuotoisen opetuksen vuorovaikutteisuudesta ja kehollisuudesta organisaatiotutkimuksen näkökulmasta. Tutkimuksessa hybridiopetusta tarkastellaan organisaatiotyönä, hyödyntämällä yliopiston työntekijöiden eli opettajien tarjoamaa näkökulmaa opetustilanteeseen. Käytäntöteorian tarjoama tutkimuskehys mahdollistaa opetustilanteen tarkastelun siellä tapahtuvien arkisten toimintojen kautta. Tutkimukseni kiinnittyy keskusteluun organisaatioissa tapahtuvasta oppimisesta ja tietämisestä, hyödyntäen käytäntöteoreettisen tietäminen käytännössä -koulukunnan oppimiskäsitystä. Opetustilanne nähdään sosiomateriaalisena käytäntönä, jossa teknologia on olennaisessa roolissa.

Tutkimus nojautuu mixed methods -menetelmään, ja siinä on hyödynnetty peräkkäistä eksploratiivista tutkimusstrategiaa. Kyseisen tutkimusstrategian mukaan ensin kerätään ja analysoidaan tutkimuksen laadullinen aineisto, jota hyödynnetään määrällisen aineiston keruun suunnittelussa. Määrällisen aineiston avulla laajennetaan laadullisesta aineistosta saatua tietoa sen yleistettävyyttä testaamalla. Laadullinen aineisto kerättiin haastattelujen muodossa ja määrällinen aineisto kyselylomakkeen avulla. Tutkimukseni kohderyhmä muodostui Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opetus- ja tutkimushenkilöstöstä.

Tutkimuksen tulosten mukaan opetustilanteeseen on syntynyt opiskelijoita eriarvoistavia opetuskäytäntöjä. Lisäksi opiskelijoiden välille on muodostunut uudenlainen dynamiikka etä- ja lähiryhmien muodossa. Hybridimuoto on myös tuonut mukanaan uusia valinnanmahdollisuuksia, joilla voi säädellä tilanteen kuormittavuutta. Kollektiivisuus rakentaa opetustilannetta uusien roolien mukaantulolla. Ryhmäkooko taas saa aikaan kollektiivisia odotuksia toimijoita kohtaan. Myös äänen kuuluminen ja puheen käyttö vaikuttavat tilanteen kollektiivisuuteen. Kehollinen vuorovaikutus rakentuu aistillisesti erilaiseksi kuin kasvokkain. Kameran käytön tapaistuminen on tilanteessa opettajalähtöistä. Hybridiopetustilanteella havaitaan myös olevan opettajille affektiivisia seurauksia. Kokonaisuutena tutkimustulokseni tuottavat uutta ymmärrystä hybridiopetuksen monimuotoisesta luonteesta.

Avainsanat: monimenetelmätutkimus, korkeakouluopetus, organisaatiot, käytäntöteoria, etäopetus, teknologia, kehollisuus

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
1.1	Johdatus tutkielmaan ja tutkimuskysymykset	5
1.2	Aiemmasta tutkimuksesta.....	7
1.3	Tutkielman eteneminen	9
2	KÄYTÄNTÖTEOREETTINEN NÄKÖKULMA	10
2.1	Käytäntöteorian tarjoama tutkimuskehys	10
2.2	Tietäminen käytännössä -koulukuntaan kiinnittyminen.....	13
2.3	Kehon tarkastelu organisaatiotutkimuksessa.....	15
2.4	Sosiomateriaalinen näkökulma teknologiaan	19
3	HYBRIDITOTEUTUS KURSSIEN OPETUSMUOTONA.....	21
3.1	Hybriditoteutuksen ominaispiirteet	21
3.2	Opetuksen suunnittelun rooli osana opetusta	24
3.3	Valittujen opetuskäytänteiden vaikutus opetuksen kulkuun	27
3.4	Kehollisten ulottuvuuksien rooli opetuksessa	29
3.5	Teknologian rooli opetustilanteen vuorovaikutuksessa.....	31
4	MIXED METHODS TUTKIMUSMETODOLOGIANA.....	34
4.1	Aineiston keruumenetelmät.....	34
4.1.1	Laadullisen aineiston keruu haastatteluin.....	35
4.1.2	Kysely määrällisen aineiston keruuna.....	39
4.2	Aineiston analyysitavat.....	40
4.2.1	Teemoittelu laadullisen aineiston analyysimuotona.....	41
4.2.2	Määrällisen aineiston analyysitavat.....	43
4.3	Mixed methods -tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä	45
5	HYBRIDIYMPÄRISTÖ MUOKKAA OPETUSKÄYTÄNTÖJÄ.....	48
5.1	Eriarvoistavat opetustilanteet	48
5.2	Etä- ja läsnäryhmien dynamiikka	50
5.3	Kuormittavuuden säätely	51
6	HYBRIDIYMPÄRISTÖN KOLLEKTIIVISET OPETUSKÄYTÄNNÖT	53
6.1	Roolien elävyys opetustilanteessa	53
6.2	Ryhmäkoko opetustilanteen muokkaajana	55
6.3	Puhe ja hiljaisuus opetustilanteessa	57
7	HYBRIDIYMPÄRISTÖN KEHOLLISET OPETUSKÄYTÄNNÖT	59
7.1	Kehollinen vuorovaikutus opetustilanteessa	59
7.2	Kameran käytön tapaistuminen	61

7.3	Kehollisuus opetustilanteen affektoijana.....	62
8	KYSELYAINEISTON ANALYYSI.....	65
8.1	Vastaajien kuvailu	65
8.2	Eriarvoistavien opetustilanteiden synty.....	67
8.3	Erialaisten roolien hyväksyttävyyys.....	71
8.4	Vuorovaikutuksen rakentuminen.....	73
9	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	77
9.1	Analyysien yhteenveto	77
9.2	Johtopäätökset	80
9.2.1	Teoreettiset johtopäätökset.....	80
9.2.2	Käytännön implikaatiot	84
9.3	Jatkotutkimusaiheita	85
	LÄHTEET	87

TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1	Laadullisessa aineistossa tunnistetut teemat	42
Taulukko 2	Vastaajien taustatietoja ja suhtautuminen hybridiopetukseen.....	65
Taulukko 3	Faktorianalyysin tulos: Opetustilanteiden eriarvoistuminen.....	68
Taulukko 4	Faktorianalyysin tulos: Toimijoiden vuorovaikuttaminen opetustilanteessa ...	74

KUVALUETTELO

Kuva 1	Eri ikäisten suhtautuminen hybridiopetukseen	66
Kuva 2	Hybridiopetukseen suhtautuminen työkokemuksen mukaan.....	67
Kuva 3	Hybridiopetuksen suunnittelua ja teknologian käyttöä koskevat mielipiteet	68
Kuva 4	Eri ikäisten asennoituminen etäopiskelijoiden toimijuuteen	70
Kuva 5	Teknisten ongelmien ratkaisijan roolin todennäköisimmin ottavat toimijat.....	71
Kuva 6	Opetustilannetta häiritseviksi koetut asiat	72
Kuva 7	Kehollista vuorovaikutusta hybridiopetuksessa kuvaavat mielipiteet	73
Kuva 8	Eri ikäisten suhtautuminen etäopiskelijoiden kameran käyttöön.....	75
Kuva 9	Työkokemuksen vaikutus etäopiskelijoiden kameran käyttöön suhtautumiseen ...	76

1 JOHDANTO

1.1 Johdatus tutkielmaan ja tutkimuskysymykset

Lähdin rakentamaan pro gradu -tutkielmani aihetta omaa elämääni koskettavien asioiden parista. Olen aloittanut opiskelemisen Lapin yliopistossa vuoden 2021 syksynä, jolloin koronapandemia vielä rajoitti yhteiskuntamme elämää laajasti. Sekä etä- että hybridiopetuksesta voisi kuvaila muodostuneen itselleni opetuksen normin, sillä lähiopetus ei ole omissa yliopisto-opinnoissani ollut missään vaiheessa pääasiallisin osallistumismuoto. Oma näkemyseni hybridiopetuksesta on muodostunut opetustilanteessa opiskelijana toimiessa. Jos opinnot suoritetaan keskimäärin viidessä vuodessa, ei se ajallisesti anna kovinkaan pitkää otosta opetustilanteiden toteuttamisesta. Opettajilla puolestaan saattaa olla työkokemusta useiden vuosikymmenien ajalta, ja näin ollen he ovat eläneet opetustilanteiden arkea useampien opetustrendien aikakausilla.

Tutkimukseni kiinnittyy keskusteluun organisaatioissa tapahtuvasta oppimisesta ja tietämisestä. Sen tarkoituksena on laajentaa näkemystä hybridimuotoisesta yliopisto-opetuksesta opettajien näkökulmasta. Tämä mahdollistaa hybridiopetuksen analysoinnin organisaatioiden toimintaan lukeutuvana, tässä tapauksessa yliopisto-organisaatioissa. Opettajat ovat osa yliopisto-organisaatiota, joka määrittelee raamit opetustilanteiden toteuttamista varten. Analysoin hybridimuotoisia opetustilanteita käytäntöteoreettisista lähtökohdista käsin, joka mahdollistaa opetustilanteen näkemisen sosiomateriaalisena käytäntönä, eikä pelkästään ihmisten toiminnasta syntyvänä. Teknologia nousee hybridiympäristössä olennaiseksi toimijaksi. Kehollisuuden ja vuorovaikutuksen teemat nousevat tutkimuksessani myös keskeiseen rooliin.

Digitalisaation myötä teknologian välityksellä tapahtuva vuorovaikutus on noussut yhteiskunnassamme keskeiseen rooliin. Työelämässä etätöiden tekeminen on yleistä, ja kasvu on kiihtynyt entisestään verrattuna aikaan ennen koronapandemiaa. Esimerkiksi vuoden 2023 aikana jo 35 % palkansaajista on tehnyt etätöitä, kun vielä vuonna 2018 vastaava luku on ollut 28 % (Tilastokeskus 2024). Etätöyökonteksti voi olla verrattavissa myös hybridiopetukseen esimerkiksi kokoustilanteiden osalta, joihin osa työntekijöistä osallistuu toimistolta

kokoushuoneesta käsin, etätyöläisten ollessa mukana etäyhteyden välityksellä. Hybridiope-
tuksen toteuttamista voisikin siis kuvata uuden työn oppimisena, joka vaatii rutinoitumista.

Tutkimukseni koostuu yhdestä päätutkimuskysymyksestä, sekä kolmesta sitä tukevasta ala-
tutkimuskysymyksestä. Pyrin vastaamaan kysymyksiin keräämääni määrällistä ja laadullista
aineistoa analysoimalla. Mixed methods -tutkimukseni määrällisen aineiston keruu on suun-
niteltu ensin keräämäni laadullista aineistoa hyödyntämällä, eli nojaan peräkkäiseen eksplo-
ratiiviseen tutkimusstrategiaan. Tutkimukseni kohderyhmänä on toiminut Lapin yliopiston
yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opetus- ja tutkimushenkilöstö. Tämä kohderyhmävalinta
mahdollisti myös tarpeeksi suuren otoksen määrällisen aineiston keruuta varten. Tarkennan
tutkimukseni sellaiselle näkökannalle, jossa hybridimuotoisiin opetustilanteisiin suhtaudu-
taan arkisina ja toistuvina organisatorisina käytäntöinä.

Päätutkimuskysymys:

- Millaiseksi yliopistossa toteutettava hybridiopeutus rakentuu?

Alatutkimuskysymykset:

- Miten hybridiopeutus muokkaa opetustilannetta?
- Miten kollektiivisuus rakentaa hybridiopeustilannetta?
- Miten kehollisuus rakentaa hybridiopeustilannetta?

Lapin yliopistossa on käytössä kuusi erilaista opetusprofiilia, joiden mukaan opetusta toteu-
tetaan joko etä-, lähi- tai hybridiopeutuksena. Kaksi näistä kuudesta profiilista on sellaisia,
jotka mahdollistavat opetukseen osallistumisen reaaliaikaisesti joko paikan päällä luokassa
tai etäyhteyden välityksellä. (Lapin yliopisto.) Hybridiopeutus on opetusprofiileissa hyvin
edustettuna, jonka voidaan tulkita tarkoittavan opetusmuodon saavuttamaa merkittävää roo-
lia osana yliopistojen arkea. Hybridiopeutuksen merkittävyyttä globaalilla tasolla kuvaa puo-
lestaan Euroopan unionin rahalliset panostukset sen kehityksen tukemiseen hankerahoitus-
ten muodossa. Esimerkiksi Suomen eOppimiskeskus ry on saanut rahoituksen Euroopan so-
siaalirahastolta hankkeelleen, jonka yhtenä tavoitteena oli edistää opettajien digipedagogista
osaamista hybridiopeutuksen toteuttamisessa (Työ- ja elinkeinoministeriö). Rahoitus oli osa
Vipuvoimaa EU:lta -hanketta, jonka pyrkimykseen lukeutui digitalisaation vahvistaminen
pk-yrityksissä (Vipu International Oy).

1.2 Aiemmasta tutkimuksesta

Yliopisto-opetus on organisaatiotutkimuksessa laajalti tutkittu aihe. Olen keskittynyt aiempaa teoriapohjaa aiheesta kootessani pääasiallisesti sellaisiin korkeakoulujen kontekstissa tehtyihin tutkimuksiin, joissa nimenomaan opettajan näkökulma on ollut keskeisessä roolissa. Mukana on myös opetuksen suunnitteluun keskittyneitä tutkimuksia, sillä näen tämän vaiheen olennaiseksi osaksi uudenlaisen opetustilanteen rakentumista. Lisäksi käyn läpi sellaisia tutkimuksia, joissa on kuvattu opetustilanteessa toimimista, ja jotka keskittyvät etenkin kehollisuuden ja vuorovaikutteisyyden teemoihin. Katsaus aiempaan tutkimukseen osoittaa myös sen, kuinka monimuotoisesti etä- ja hybridimuotoisten opetustilanteiden käsitteitä käytetään, eikä niiden käytön suhteen ole ainakaan organisaatiotutkimuksen puolella muodostunut selvää konsensusta.

Rossin ja Rosenbloomin (2011) tutkimus kuvaa uudentyyppisen kurssin suunnitteluprosessia ja sen toteutusta. He ovat rakentaneet strategiseen johtamiseen keskittyvän kurssin sellaiseen hybridimuotoon, jossa lähi- ja etäopetus vuorottelevat. Kaikki osallistujat ovat läsnä samalla tavalla, tavoitteena synnyttää opiskelijoille transformatiivinen oppimiskokemus. (Ross & Rosenbloom 2011.) Mantai ja Huber (2021) ovat puolestaan kehittäneet australialaisessa yliopistossa kokemukselliseen oppimiseen pohjaavaa opetustapaa. Tavoitteena on ollut etenkin suurien ryhmäkokojen kohdalla siirtyä perinteisemmästä opettajan asemasta ennemminkin vähemmän kontrollia omaavaksi keskustelun fasilitoijaksi (Mantai & Huber 2021). Kontrollin määrän vaikutusta on havainnointu myös Friedmanin ym. (2020) tutkimuksessa dialogisen oppimisen kontekstissa. Tutkimus myös tunnustaa opetustilanteen kehollisuuden roolin tiedon tuottamisessa (Friedman ym. 2020). Whettenin (2021) omakohtaista opetusuraa kuvaava tutkimus kytkeytyy opetuksen suunnitteluun, peilaamalla oppimiskeskisen opetuksen suunnittelua kokonaisvaltaisena opetusta ohjaavana tekijänä. Tutkimus sivuaa myös opetuksen suunnittelun roolia osana oppimistuloksia. (Whetten 2021.)

Koronapandemian voidaan havaita toimineen sysäyksenä etäyhteyden välityksellä tapahtuvan opetuksen tutkimukselle, etenkin osallistujien välisen yhteyden muodostumisen näkökulmasta käsin. Padmakumarin (2023) tutkimus sijoittuu business koulujen kontekstiin omasta opettajan roolistaan käsin. Tutkimus kuvaa opettajien kohtaamia haasteita, kun opetustilanne siirtyy uudenlaiseen toimintaympäristöön. Hän myös nosti esille mahdollisuuden hybridimuotoisen opetuksen muodostumisesta uudeksi normaaliksi pandemian jälkeisen

ajan myötä. (Padmakumari 2023.) Aroles ja Kupers (2022) ovat puolestaan samaisessa business koulujen kontekstissa tutkineet etäyhteyden välillä tapahtuvaa kanssaolemassaolon kokemuksen muodostumista. Tutkimus korostaa näkemystä teknologiasta uuden mahdollistajana, sen sijaan että se nähtäisiin toiminnan rajoittajana. Myös keholliset ja vuorovaikutteiset näkökulmat ovat tutkimuksessa läsnä. (Aroles & Kupers 2022.)

Koska yhteyden muodostuminen on hybridiopetuksessa moniulotteisempaa kuin etäopetuksen kontekstissa, valitsin mukaan myös sellaisia tutkimuksia, joissa yhteyden muodostumista käsitellään muissakin tilanteissa. Yhteyden muodostumista on tutkittu esimerkiksi yhteistyötutkimuksen toteutuksessa opiskelijoiden näkökulmasta käsin. Tämä Hayn ja Samra-Fredericksin (2019) tutkimus tarkastelee aihetta johtamiskoulutuksen kontekstissa liiketalouden tohtoriohjelman opiskelijoiden keskuudessa. Tutkimus kuvaa johtamisopetuksen sie-luttomaksi ja tunteettomaksi muuttunutta luonnetta, jossa yhteyden puute toisiin voi jopa vähentää opiskelijoiden kokemaa empatiaa (Hay & Samra-Fredericks 2019). Hafermalzin ja Riemerin (2020) tutkimus etähoitajapalveluiden kontekstissa muodostuvasta yhteisyyden muodostumisesta taas tuo mukanaan kehollista oppimista käsittelevän esimerkin. Tutkimus kuvastaa sellaista työtä, joka vaatii kehollista kyvykkyyttä tilanteellisen yhteyden kokemuksen muodostamiseksi. Myös sosiomateriaalinen ulottuvuus nousee olennaiseen rooliin etenkin käytettävän teknologian muodossa. (Hafermalz & Riemer 2020.)

Myös virtuaaliympäristössä toimiminen nousee olennaiseen osaan hybridimuotoisessa opetustilanteessa. Watson ja Sutton (2012) ovat tutkineet etäopetukseen valittujen teknologisten ratkaisujen vaikutusta opiskelijoiden tyytyväisyyteen ja oppimiseen. Samankaltaisia piirteitä on myös Boglerin, Caspin ja Roccasin (2013) tutkimuksessa, jossa analysoidaan yliopisto-opiskelijoiden näkemystä roolituksen muodostumisesta virtuaalisessa opetusympäristössä. Tutkimuksessa havainnoidaan sitä, nouseeko opettaja opiskelijoiden silmissä johtajan asemaan etäyhteyden välityksellä toimittaessa. Tutkimus nostaa myös esille erilaisten johtamistyilien vaikutukset sekä opiskelijoiden tyytyväisyyteen että oppimistuloksiin. (Bogler ym. 2013.) Spataron ja Blochin (2018) tutkimus taas tuo mukanaan konkreettisia työkaluja etä- ja hybridimuotoisen yliopisto-opetuksen vuorovaikutteisuuteen. Keskeiseen rooliin nousee etenkin aktiivisen kuuntelun opettaminen etäyhteyden välityksellä toimittaessa. Heidän tutkimuksensa muistuttaa metodologisesti eniten omaani, sillä sekä laadullista että määrällistä aineistoa on hyödynnetty. (Spataro & Bloch 2018.)

Kuten aiemmasta tutkimuksesta voidaan huomata, ei oman tutkimukseni kaltainen hybridiopetuksen määritelmä, jossa on samaan aikaan sekä etä- että lähiosallistujia, ole noussut lähtökohtaisimmaksi. Toki käytäntö on verrattain uusi, ja hyödyntämäni kirjallisuus sijoittuu melko tasaisesti viimeiset 15 vuotta kattavalle aikajanelle. Watsonin ja Suttonin (2012) tutkimus auttaa asemoimaan omaa tutkimustani tälle kirjavalle kentälle. He määrittelevät tutkimuksessaan etäopetukselle kaksi kategoriaa, sen perusteella osallistuvatko opiskelijat opetukseen reaaliaikaisesti vai eriaikaisesti (Watson & Sutton 2012). Tältä osin tutkimukseni hybridiopetusta voisi kuvailla aiemmassa tutkimuksessa lähimmin vastaavaksi reaaliaikaisen etäopetuksen kanssa.

1.3 Tutkielman eteneminen

Tutkimukseni toinen luku keskittyy taustateoriani käytäntöteorian kuvaamiseen. Käytäntöteorian yleiskatsauksen jälkeen kohdennan tarkastelun oman tutkimukseni kannalta keskeiseen tietäminen käytännössä -koulukuntaan. Tarkastelen myös kehon määrittelyä organisatiotutkimuksessa, sekä sosiomateriaalisen näkökulmaa teknologiaan. Kolmannessa luvussa keskityn aiempaan korkeakoulujen kontekstissa tehtyyn tutkimukseen. Käyn läpi aiempaa tutkimusta nimenomaan hybridimuotoisesta opetuksesta, mutta myös opetuksen suunnitteluvaiheeseen ja valittujen opetuskäytäntöjen roolia opetustilanteessa. Yhdistän kehollisuuden ja teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen teemat osaksi edellä kuvattuja keskusteluja.

Neljäs luku keskittyy kuvailemaan tutkimuksellisia valintoja, joita olen tehnyt osana mixed methods tutkimusmetodologiaa. Käyn ensin läpi valitsemaani tutkimusstrategiaa yleisellä tasolla, jonka jälkeen kuvailen molempien aineistojen keruu- ja analyysivaiheita. Pohdin myös tekemiäni tutkimuksellisia valintoja tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta. Luvut viisi – seitsemän kattavat laadullisen aineiston analyysin, joista kukin pääluku vastaa yhteen kolmesta alatutkimuskysymyksestä. Luku kahdeksan kattaa puolestaan määrällisen aineiston analyysin. Kuvailen ensin vastaajia yleisellä tasolla, jonka jälkeiset alaluvut pyrkivät tukemaan laadullisen analyysin kautta esiin nousseita teemoja. Tutkimukseni viimeisessä luvussa yhdistän molempien aineistojen analyysit toisiinsa ja aiempaan teoriaan. Lopuksi teen johtopäätöksiä tutkimukseni tuloksista, sekä pohdin niiden tarjoamia mahdollisuuksia jatkotutkimuksia varten.

2 KÄYTÄNTÖTEOREETTINEN NÄKÖKULMA

2.1 Käytäntöteorian tarjoama tutkimuskehys

Käytäntöteoriat lukeutuvat kulttuuriteorioiden joukkoon yhdessä tekstualismin, intersubjektivismin ja kulttuurisen mentalismin kanssa. Kulttuuriteorioille on tyypillistä nähdä maailman rakentuvan symbolisten ja kognitiivisten rakenteiden varaan, joiden kautta sosiaalinen järjestys ja toimijuus määritellään. Jokaiseen niistä myös kytkeytyy omanlaiset määritelmät keskeisille käsitteille, joiden kautta maailmaa tarkastellaan. Niin keho, mieli, tieto, diskursit, rakenteet kuin toimijatkin määrittyvät niissä eri tavalla. (Reckwitz 2002). Käytäntöteorioille ei ole olemassa yhtä ainoaa määritelmää, vaan niiden alaisuuteen lukeutuu joukko historialliset ja käsitteelliset yhteneväisyydet omaavia teoreettisia näkökulmia (Corradi, Gherardi & Verzelloni 2010; Nicolini 2012, 1). Muista kulttuuriteorioista ne eroavat muun muassa sen osalta, mihin sosiaalisuuden nähdään niissä sijoittuvan. Käytäntöteorioissa sosiaalisuutta havainnoidaan ja tutkitaan käytäntöjen kautta, mitkä muodostavat tutkimuksen analyysiyksikön. (Reckwitz 2002.)

Näkökulman organisaatioista sosiaalisina prosesseina nähdään tarjonneen otolliset olosuhteet käytäntöteorioiden synnylle. Kolmen erilaisen tutkimusotteen - oppimisen ja tietämisen ilmiöitä tilanteisina käytänteinä tutkivan, teknologia käytäntönä-tutkimuksen sekä strategia käytäntönä koulukunnan – on havaittu myötävaikuttaneen käytäntöteoreettisen organisaatiotutkimuksen syntyyn. (Nicolini 2012, 11.) Käytäntökäännö (practice turn) on syntynyt vastauksena liian abstraktiksi kehkeytyneille ja käytännön tasosta etäänntyneille organisaatioteorioille (Nicolini 2012, 16). Käännö voidaan myös tulkita kritiikkinä organisaatiotutkimuksen hyperrationaalisuutta kohtaan (Hannula 2019, 12). Käänteeseen on nähty tuoneen mukanaan myös negatiivisia vaikutuksia, sillä 'käytäntö' on terminä joutunut hajaantuneemman käytön kohteeksi, josta on seurannut muun muassa rationalismin värittämien taustaoletusten sekoittumista osaksi käytäntöteoreettista tutkimusta (Gherardi 2017). Miettisen, Samra-Fredericksin ja Yanowin (2009) esille nostama tarve jonkinlaisesta uudesta käytännön käänteestä voidaan ainakin osin kytkeä edellä kuvattuun käytännön käänteeseen mukanaan tuomaan ongelmaan. Käytäntöteoreettinen tutkimus on noussut useilla tieteen aloilla niin laajaan suosioon, että yhteisen teoriapohjan sijaan on siirrytty ennemminkin kokoelmaksi erilaisia käytäntöihin pohjaavia lähestymistapoja (Miettinen ym. 2009).

Käytännöt taipuvat terminä ja konseptina moneen tarkoitukseen tulkitsijansa mukaan (Gherardi 2009; Geiger 2009). Termin määrittelyn voidaan nähdä myös vaikuttavan näkemykseen siitä, miten käytäntöjä järjestävien rakenteiden ymmärretään muodostuvan (Gherardi 2009). Sosiaaliteoreetikot Bourdieu ja Giddens ovat toimineet sellaisen lähestymistavan (*social praxeology*) luojina, jossa käytännöistä nähdään muodostuvan suhteellisia rakenteita, jotka synnyttävät sosiaalisen järjestyksen maailmassamme. (Nicolini 2012, 44; Reckwitz 2002). Filosofeihin Heideggeriin ja Wittgensteiniin täysipainoisemmin pohjautuvissa näkökulmissa taas käytännöt määrittyvät sosiaalisten suhteiden peruskomponenteiksi, mistä seuraa ylyksilöllisten lähtökohtien muotoutuminen tutkimukselle (Nicolini 2012, 168). Empiirisesti käytäntöjen taas voidaan määrittellä olevan ihmisten arkisia toimia, jotka toimivat perustana sosiaalisen järjestyksen syntymiselle. Tämä empiirinen näkökulma on etenkin etnografisten lähestymistapojen suosima. (Miettinen ym. 2009.) Toiset taas määrittelevät käytäntöjen olevan tapoja, joilla perinteet siirtyvät ajan mukana toimijoiden keskuudessa eteenpäin (Nicolini 2012, 15).

Corradi ym. (2010) ovat havainnoineet seitsemän erilaista kronologisesti kehittyneitä tapaa ymmärtää käytäntöjä organisaatiotutkimuksessa. Tavat jakautuvat kahteen ryhmään sen perusteella, miten käytäntöjä niissä hyödynnetään. Ensimmäinen ryhmä näkee käytännöt empiirisenä objektina, siis sijaintipaikkana toiminnalle. Toisessa ryhmässä käytännöt taas määrittellään tavaksi nähdä maailmaa, joka tuo mukanaan epistemologian aseman käytännöille. Brown ja Duguid (ks. Corradi ym. 2010, 269) ovat tuoneet keskusteluun käytäntöperustaisen näkökannan (*practice-base standpoint*) käsitteen. Sen mukaan käytäntöjä tarkastellaan kahdella tapaa, yksittäisten toimijoiden toimintatapoina eli omaksuttuina käytäntöinä, ja tietyssä kontekstissa yhteisen ymmärryksen saavuttaneina toimina eli todellisina käytäntöinä. Raelinin (ks. Corradi ym. 2010, 271) käytäntöperustaisen oppimisen (*practice-based learning*) näkökulma taas tuo keskusteluun näkemyksen toimijoista, joiden tulisi teorian hallitsemisen lisäksi osata toimia käytännössä, jotta toimiminen on todellisuudessa mahdollista. Kolmas empiirisinä objekteina käytäntöjä tarkasteleva tapa on nähdä käytännöt ihmisten tekemisinä. Tämä näkökulma ei omaa kovinkaan selkeää ja yhtenäistä teoriapohjaa, mutta keskiössä ovat nimenomaan arkiset ja rutiininomaiset toimet ihmisten elämässä. (Corradi ym. 2010.)

2000-luvun taitteessa nousseet toiseen ryhmään kuuluvat näkökulmat toivat mukanaan käytännöille selvemmän roolin tutkimuksen epistemologiana. Käytäntöorientoitunut tutkimus

(*practice lens*) näkee käytäntöjen toimivan sosiaalisten suhteiden tuottajina ja toisintajina, Orlikowskin ollessa ensimmäisiä näkökulman esille tuojia. Näkemystä on myös kuvattu mikrotasolla tapahtuvien toimien kautta, joiden nähdään tuottavan makrotason ilmiöt. Tietäminen käytännössä (*knowing-in-practice*) -koulukunta yhdisti Gherardin toimesta aiemmin kehittyneitä toimijuuteen ja oppimiseen liittyviä teorioita yhdeksi samankaltaiset lähtökohdat määritellyksi ryhmäksi. Näitä teorioita yhdisti ajatus siitä, ettei oppiminen ole ihmisten mielissä sijaitsevaa, vaan vuorovaikutteisessa kontekstissa tapahtuvan harjoittelun tulos. (Corradi ym. 2010.) Oppimisen ja toimimisen nähdään siis tämän koulukunnan mukaan olevan toisiinsa kietoutuneita toimintoja. Käytäntöperustainen perspektiivi (*practice-based perspective*) taas on pääosin Solen ja Edmondsonin (ks. Corradi ym. 2010, 275) näkemyksiin pohjaava, jossa käytäntöjen ulottuvuutta tarkastellaan sen kontekstin kautta, missä käytäntöjä toteutetaan. Olosuhteiden nähdään myös olevan jatkuvassa muutoksessa, ja sisältävän kulttuurishistoriallisen ulottuvuuden. Viimeisen näkökulman alle lukeutuvat nimeä käytäntöperustaiset lähestymistavat (*practice-based approaches*) käyttävät tutkimukset. Carlile (ks. Corradi ym. 2010, 276) on tuonut termin osaksi keskustelua, ja sen mukaan tieto rakentuu käytännöissä, joita toimijat toteuttavat vuorovaikutuksessa objektien kanssa. Näkökulma keskittyy etenkin yksilöiden ongelmanratkaisukykyyn ja siihen, kuinka kompetenssi näin ollen käytännöissä rakentuu. (Corradi ym. 2010.)

Tutkimuksen määrittäminen käytäntöteoreettiset lähtökohdat omaavaksi ei kerro vielä kovinkaan paljoa siitä, mihin se laajassa käytäntöteoreettisten tutkimusten kentässä sijoittuu. Siksi teoriaperinteeseen kiinnittyessä tulisikin tarkoin määritellä se, millä tavoin käytännöt omassa tutkimuksessaan määrittelee. Tunnistamalla keskeisimmät teoreetikot oman linjauksen taustalla auttaa myös sijoittamaan tutkimuksen osaksi käytäntöteoreettista tutkimustraditiota. (Corradi ym. 2010.) Oma tutkimus on mahdollista sijoittaa käytäntöteoreettiselle kentälle monin eri perustein, kuten edellä kuvatuista käytäntöteoreettisen tutkimuksen kehitysaskelista ja teoriaperinteen alle muodostuneista koulukunnista voidaan päätellä. Koska tutkimuksessani on keskiössä hybridiopetuksen kontekstissa tapahtuvat käytännöt, on luonnollista sitoa se osaksi oppimisen ja tiedon keskiöön nostavia näkemyksiä. Nojaan tutkimuksessani pitkälti Gherardin käytäntöteoreettisiin avauksiin ja tietäminen käytäntönä -koulukuntaan, tämän valinnan mahdollistaessa myös jäljempänä siihen yhdistämäni kehollisuuden ulottuvuuden tarkastelun.

2.2 Tietäminen käytännössä -koulukuntaan kiinnittyminen

Oppiminen on aiemmin nähty pääosin kognitiivisena ja subjektiivisena ilmiönä, mutta käytänteoreettisessa näkökulmassa sen nähdään olevan luonteeltaan sosiaalisesti ja tilanteisesti tapahtuvaa. Ihmismieltä ei siis aseteta sen tarkastelussa keskiöön, vaan oppiminen koetaan osallistavana ja sosiaalisena prosessina. On myös olennaista tunnustaa historiallinen, sosiaalinen ja rakenteellinen ulottuvuus osana tiedon muodostumista. (Corradi ym. 2010.) Aiemmat käytännöt vaikuttavat uusien käytäntöjen syntyyn, ja sitovat ne tiettyyn historialliseen kontekstiin. Tietäminen käytännössä -koulukuntaan liittyviä keskeisimpiä näkemyksiä on ymmärrys tiedon ja toiminnan yhteenkietoutumisesta toiminnoista muodostuvissa systeemeissä, eli käytännöissä. Yhteiskunnan nähdään rakentuvan ja kehittyvän käytäntöihin osallistumalla, mikä tarjoaa samalla myös mahdollisuuden oppimiseen ja tiedon päivittämiseen. (Gherardi 2000.) Käytännöllinen tieto kuvaa toimijalta vaadittavaa kompetenssia, jotta hän osaa toimia käytännön suorittamisen vaatimalla tavalla (Corradi ym. 2010).

Nimenomaan käytäntöihin osallistumisen nähdään olevan se tapa, joka kehittää niiden suorittamisen vaatimaa kyvykkyyttä. Jokaiseen käytäntöön liittyy oma professionaalinen kieli, jonka käytännön hallitsevat toimijat myös osaavat. Kyvykkyyden kehittymiseksi ei kuitenkaan riitä pelkästään tämän professionaalisen kielen hallitseminen, vaan olennaisempaa on kehon altistaminen toiminnalle ja sen kautta oppimiselle. (Gherardi 2000.) Esimerkiksi Katila, Kuusmin ja Valtonen (2020) ovat nojanneet tutkimuksensa tietäminen käytännössä -koulukunnan näkemykseen oppimisesta korkeakouluopiskelijoiden startup teemaisen pitchaus kilpailun kontekstissa. Pitchaus on nopeatempoista toimintaa, jonka omaksumista tutkimuksessa kuvataan organisatorisena käytäntönä. Empirian tasolla tämä tulee näkyväksi kilpailuun osallistuvien opiskelijoiden kykynä kehittää ja omaksua sellaisia toimintamalleja, jotka kuvastavat organisaatiokäytänteiden säänneltyä luonnetta. (Katila ym. 2020). Li, Holstein ja Wedekind (2025) ovat puolestaan omassa tutkimuksessaan soveltaneet samaa tietäminen käytännössä -koulukunnan tarjoamaa teoriapohjaa savenvalantakurssin kontekstiin. Heidän tutkimuksensa havainnollistaa saviruukkujen teon kautta materioiden välisen kohtaamisen voimaa synnyttää uutta, puolin ja toisin tapahtuvan aktiivisen vuorovaikutuksen kautta. Käytäntöön osallistuvat materiat nähdään aktiivisina toimijoina, ja näin ollen aistillisesti syntyvän tiedon tuottajina. (Li ym. 2025.)

Käytäntöjen analysointi ei ole suoraviivaista, sillä niiden voidaan ajatella olevan piilossa olevia ja äänettömiä, eivätkä ne tule puheen tasolla suoraan esille. Koska työkäytännöt ovat olleet nopean muutoksen alaisina, vaatii se myös uusien analyysitapojen kehittämistä niiden tutkimista varten. Siksi käytäntöteoreettiset lähestymistavat ovat nousseet organisaatiotutkimuksessa suosioon, sillä ne tarjoavat viitekehyksen, jossa tiedolle ei anneta rationaalista luonnetta. Käytäntöjen voidaan nähdä rakentuvan tutkimuksessa kolmen ulottuvuuden vaaraan. Ulottuvuuksien erilainen painotus luo toisistaan poikkeavia tutkimuskäytäntöjä. Ensimmäkin käytännöt voidaan nähdä sosiaalisesti tunnustettuina toisiinsa kytköksissä olevina toimintoina, jotka luovat järjestystä. Tällöin analyysin kohteena ovat yleensä tilanteelliset toimet, joiden muodostumiseen myös esineet osallistuvat. Toiseksi käytännöt voidaan nähdä yhteistä ymmärrystä luovana prosessina, joka mahdollistaa merkityksenannon toiminnalle sitä toteuttavien tahojen toimesta. Tällöin tarkastelussa ovat toiminnan sijaan merkitykset ja niitä ylläpitävät diskursiiviset käytänteet. Kolmanneksi käytäntöjen nähdään omaavan sosiaalisia seurauksia, kun ne kytkeytyvät osaksi toisia käytäntöjä ja sen myötä kehittyvät ja uusiutuvat. Tällöin käytäntöjä ei nähdä mekaanisesti itseään toistavina, vaan dynaamisina ja vallitseviin olosuhteisiin reagoivina. Käytännöt ovat siis jotain, mikä muuntuu ympäröivän maailman mukaisesti. (Corradi ym. 2010.)

Käytäntöjä voidaan tarkastella ulkoa käsin, sisältä päin tai ekologisen mallin mukaan. Kun käytäntöjen tarkastelu tapahtuu ulkoa päin, on tutkimuksen kohteena yleensä käytäntöjen säännöllisyyden sekä niitä ohjaavien ja muodostavien kaavojen havainnointi. (Gherardi 2009.) Käytäntöjä analysoidaan tällöin toimien kokoelmana, ja tavoitteena on teoreettisen ymmärryksen lisääminen edellä kuvatuista teemoista. (Gherardi 2009; Hannula 2019, 18). Mikäli tarkastelu tapahtuu käytäntöjen sisältä käsin, voisi tarkastelukulmaa kuvata post-humanistiseksi. Käytäntöjen havainnoinnissa otetaan huomioon kaikki niihin osallistuvat materiat, eikä sosiomateriaalisen näkökulman mukaan ihmistä nosteta tarkastelun keskiöön. Tähän tarkastelukulmaan kytkeytyy vahvasti tiedon rooli, sillä käytännön toteuttamisen ja ylläpidon nähdään vaativan osaamista ja ymmärrystä siitä, miten kaikki käytäntöön osallistuvat materiat siinä toimivat ja sijoittuvat. Ekologisessa mallissa tarkasteluun otetaan mukaan käytännöistä aiheutuvat seuraukset. Tämä mahdollistaa yksittäisten käytäntöjen liittämisen osaksi ympäröivää maailmaa, jolloin käytäntöjen nähdään olevan sosiaalisuutta synnyttäviä toimia. (Gherardi 2009.)

Mikäli käytäntöjä tarkastellaan vain rutiininomaisina toimina, jää ymmärrys termistä pinta-puoliselle tasolle. Jotta käytännöistä muodostuu syvempi ymmärrys, tulee ne kytkeä yhteen tiedon muodostumisen kanssa. Kun käytännöt nostetaan tutkimuksessa epistemologiaksi, mahdollistuu tiedon kytkeminen osaksi niitä. Tietäminen liittyy olennaisesti käytännön toteuttamiseen, sillä siihen osallistuvien toimijoiden tulee osata toteuttaa käytäntöön kuuluvat toiminnot. (Gherardi 2009.) Tietäminen käytännössä -koulukuntaan liittymällä käytännöt nähdään epistemologisena periaatteena (Gherardi 2000). Kyseiseen koulukuntaan liittymisen jo itsessään mahdollistaa syvällisemmän ymmärryksen muodostumisen, kun käytännöt nähdään epistemologiana. Analyysikulmani käytäntöjen tarkasteluun tapahtuu niiden sisältä päin, jotta erilaisten materioiden – ihmiskeho mukaan lukien – roolien tarkastelu osana käytäntöjä mahdollistuu. En siis näe ainoastaan ihmisten omaavan toimijuutta, vaan esimerkiksi hybridiopetuksessa käytettävä teknologia osallistuu yhtä lailla toimijuuden muodostamiseen. Näen käytännöt myös dynaamisina, jota kuvaava esimerkki hybridimuotoisten opetus-käytänteiden muodostuminen jo itsessään on.

2.3 Kehon tarkastelu organisaatiotutkimuksessa

Kehollisuus tulisi ottaa huomioon organisaatioita tarkastellessa, jotta niiden toimintaa voidaan ymmärtää kokonaisvaltaisesti. Kehollisuuden huomioimattomuuden takia on paljon sellaisia organisaatiokäytäntöjä, joiden teoretisointi on jäänyt vajavaiseksi. Koska kehollisuuden taso on olennainen osa organisaatioiden arkea, sitä tulisi tarkastella yhtenä avainta-soista osana organisaatiotutkimusta. Keho itsessään tulisikin määritellä ennemmin sel-laiseksi, joka kokee, aistii ja tuntee, eikä ajatella sitä vain näiden tapahtumien läpikulkuase-mana. Kehollisuus voidaankin sitoa yhteen toimijuuden kanssa, sillä kaikki sosiaalisissa sys-teemeissä tapahtuva toimiminen on kehollisesti koettua. (Styhre 2004.)

Käsitykset siitä, miten keho johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa määritellään, voidaan jakaa kolmeen pääluokkaan. Luokat määräytyvät sen perusteella, miten aistien ja kehon vä-lisen suhteen nähdään muodostuvan. Ensimmäisessä luokassa kehon nähdään toimivan ais-tien kautta. Tässä luokassa työntekoon nähdään olennaisesti kuuluvan aistillinen ulottuvuus, sillä työpaikoilla on kehollisia normeja, joiden mukaan yksilöiden odotetaan toimivan. Tämä tarkoittaa siis myös sitä, että kehot ovat säätelyn kohteita, joiden odotetaan toimivan näiden

normien mukaisesti. Toisessa luokassa kehon taas nähdään kokevan aistien kautta. Luokka tuo mukanaan näkemyksen siitä, että tietäminen on luonteeltaan sekä kehollista että aisteihin pohjautuvaa toimintaa, hiljaisen subjektiivisen tiedon sijoituessa käyttäytymistä ohjaaviin tunteisiin. Yksilöllisten tunteiden, intuitioiden ja kehollisten tuntemusten nähdään siis osallistuvan tiedon syntymiseen. Kolmas luokka määrittelee kehon tietävän aistien kautta. Näkemys pohjautuu käytäntöteoreettiseen perustaan, eli tiedon nähdään olevan käytäntöihin sitoutunutta. Kehollisuuden nähdään kuitenkin olevan se taso, jolla nämä käytännöt tulevat todeksi, ihmisten toimesta. Olennaista on myös nähdä organisaatioiden muodostuvan ihmisten lisäksi ei-ihmistoimijoista, joiden kanssa ollaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Gherardi ym. 2013.)

Gärtner (2013) on puolestaan havainnoinut kuusi kehollisuuden luokkaa sen pohjalta, miten kehoa on aiemmassa tutkimuksessa määritelty ja nimetty. Luokat perustuvat mielen ja kehon, olemisen ja omaamisen sekä kehollisen subjektin ja sosiomateriaalisen ympäristön välisiin suhteisiin. 'Järjettömän kehon' rooli on toimia mielen varastona. Kehoa itseä ei nähdä tällöin oppivana, vaan se on työkalu, jonka välityksellä mieli oppii. 'Ymmärtävä keho' taas toimii mielen työkaluna abstraktien asioiden hahmottamisessa eli kehollisten kokemusten nähdään vaikuttavan siihen, miten mieli muodostaa ja jäsentelee tietoa. 'Fysiologinen keho' nähdään neurobiologisen fyysisenä systeeminä, jonka kuvataan toimivan jollakin tapaa tietoisesta käytökseen tuottajana. 'Aistivan ja liikkuvan kehon' sensomotorisen kyvykkyyden nähdään mahdollistavan kokemusten synnyn. Oppiminen kytkeytyy siihen prosessina, jossa sensomotorisia ominaisuuksia mukautetaan tilanteen vaatimalla tavalla. Kognition nähdään selittävän toimijoiden käytöstä tiettyssä ympäristössä, jolloin 'sijoittuvan kehon' rooliksi jää toimijoiden sitominen tiettyyn aikaan ja paikkaan, oppimisen tapahtuessa uudelleen organisoimisen hetkinä. (Gärtner 2013.)

Kuudennessa Gärtnerin (2013) kehollisuuden luokassa on kahta eri koulukuntaa 'sosiaalisen kehon' määrittelystä, joita yhdistää näkemys sosiaalisten rakenteiden ohjaavasta voimasta osana ihmiskehojen muovaamista. Erona niissä on näkemys kehosta fysiologisen ruumiillistumana, jonka tasoa ensimmäinen käsitys ei ota huomioon, mutta toinen ottaa. 'Kurinalainen keho' nojaa vahvasti elettyihin kokemuksiin, ja näkee kehon määrittävän diskurssien ja sosiaalisten käytäntöjen kautta. Oppimista ei tällöin niinkään nähdä kehollisena toimintona, sillä se on sitoutunut osaksi käytäntöjä ja diskursseja. 'Strukturoidun kehon' näkemyksen mukaan toimijoiden kyky käyttäytyä tilanteen vaatimalla tavalla perustuu alitajuisen

tietoisuuteen. Se muotoutuu sosiaalisten kokemusten myötä, joka vaatii kehollista osallistumista. Oppiminen nähdään siis kehollisena toimintona ja se on jotain, mitä keho on, sen sijaan että se omaisi sitä. (Gärtner 2013.)

Bancou (2024) on määritellyt termin 'kollektiivinen keho' hybridityöympäristön kontekstissa kuvaamaan koko tiimiä niin sanotusti yhtenä toimijana. Kollektiivinen keho voi ilmentyä joko fyysisessä tai virtuaalisessa työympäristössä, kuten myös näiden hybridimuotoisessa sekoituksessa. Yleensä hybridityötä on tarkasteltu yksilöllisistä näkökulmista, mutta tällainen kehon määrittelytapa mahdollistaa kollektiivisemmän tarkastelun ilmiön kehollisuuteen liittyen. Näkökulma mahdollistaa myös kehollisuuden tarkastelun kanssaolemassaolon kannalta, havainnoiden sitä, miten hybridityöntekijät ovat osa tätä kollektiivista kehoa. Samalla mahdollistuu myös haavoittuvaisuuden analysointi laajempaan, kuin vain yksilöstä lähtöisenä ilmiönä. Se tulee näkyväksi yksilöiden suhtautumisessa toisiinsa, kuten myös yhteisten tunteiden muodostumisen kautta. (Bancou 2024.)

Merleau-Pontyn (1962) määrittelemä 'koettu keho' keskittyy näkemään asiat kehon sisältä ulospäin suuntautuvasti. Sen lisäksi että ihmisten nähdään omaavan kehonsa, keskittyy näkemys myös ajattelemaan ihmisten olevan itse keho. Tämän määritelmän myötä kehona oleminen mahdollistaa aistillisten elementtien tarkastelun, kun koemme asioita kehollisesti. Käytännössä tämä näkökulma mahdollistaa sen, että voimme tutkia mitä kehollisia tunteuksia ihmisissä herää tutkittavaan aiheeseen liittyen. (kts. Gherardi ym. 2013.) Myös Gärtnerin (2013) määrittelemä 'aistiva ja liikkuva keho' pohjaa vahvasti tähän Merleau-Pontyn määritelmään siitä, mitä keho on. Käytännössä koetun kehon nähdään siis aistivan maailmaa niin kosketuksen, näkökyvyn, kuuloaistin kuin hajuaistinkin välityksellä. Lisäksi ruumiillisen läsnäolon nähdään olevan tapa, jolla toimijat sitoutuvat osaksi toisiaan, sillä ei voi olla läsnä ilman että myös jokin toinen osapuoli on. Toisin sanoen kehot ovat siis jatkuvasti vuorovaikutuksessa toisten kehojen kanssa. (kts. Bancou 2024.)

Viteritti (2013) on ottanut tutkimuksensa lähtökohdaksi aistien kautta tietävän kehon, havainnoidessaan laboratoriotyön olemusta, johon liittyy olennaisesti myös ei-ihmistoimijoita. Olennaiseen rooliin nousee nimenomaan tiedon muodostuminen ja oppiminen kehollisuuden ulottuvuuden kautta. Keho oppii osallistuessaan käytäntöjen toistuvaan toteuttamiseen arjessaan, yhdessä käytäntöön osallistuvien muiden toimijoiden kanssa, jotka eivät ole pelkästään ihmisiä. Oppiva keho voidaankin näin ollen asettaa näennäisesti sekä subjektin että objektin

asemaan. Kehon kautta muodostuvat suhteet ovat siis avainasemassa, mitä tulee toimijan uuden oppimiseen. Oppiminen nähdään loputtomana prosessina, joka kehollisuuden kautta synnyttää tilanteisesta kyvykkyyttä toimia. (Viteritti 2013.)

Omassa tutkimuksessani yhdistyy sekä Merleau-Pontyn näkemys koetusta kehosta, että käytänteoreettisiin lähtökohtiin perustuva näkemys aistien kautta tietävästä kehosta. Pyrin tällä valinnalla luomaan kokonaisvaltaisemman kuvan kehosta ja kehollisuudesta, havainnoimalla kehoa sekä sen sisäisistä että ulkoisista lähtökohdista. Muun muassa Gherardin ym. (2013) mukaan kartesiolaisia dualismeja tulisi problematisoida juuri siitä syystä, että asioista muodostuisi kokonaisvaltaisempi kuva. Hybridiovetusta olisi mahdotonta analysoida, mikäli havainnoinnin ulkopuolelle jättäisi muut kuin ihmistoimijat, teknologian roolin ollessa keskeisessä asemassa. Tästä syystä Viterittin (2013) sosiomateriaalinen näkemys kehollisesta oppimisesta on tutkimuksessani olennainen. Yhdistän siis koetun kehon kautta kehollisuuden havainnoinnin sisäistä lähtökohdista, jonka lisäksi sosiomateriaalisen ympäristön mukaan tulo mahdollistaa kehollisuuden havainnoinnin ulkoisista lähtökohdista, ja osana niitä.

Strukturoidun kehon käsite täydentää tutkimuksessani tietäminen käytännössä -koulukunnan mukanaan tuoma tieto- ja oppimiskäsitys. Keho näyttelee olennaista osaa oppimisessa, kun ihminen osallistuu käytäntöjen toteuttamiseen, ja tätä myötä kerryttää niihin liittyvää tietoa. Myös alitajuisen tietoisuuden voidaan nähdä sijaitsevan nimenomaan kehossa, sillä se on näitä käytäntöjä toteuttaessaan altistunut niiden vaatimille manereille, ja näin ollen myös sisäistänyt ne. Tämän myötä keho siis kykenee esirefleksiiviseen toimintaan niiden käytäntöjen kohdalla, jotka se on oppinut. Hybridiovetuksessa ollaan tyypillisesti ainakin pääosin samalla osallistujien kokoonpanolla useamman opetustilanteen ajan. Voitaisiin siis jopa kuvailla kollektiivisen kehon muodostumista opetukseen osallistuvien toimijoiden kesken. Kollektiivisen kehon muodostumiseen osallistuvat yhtä lailla etäopiskelijat kuin luokassa olijatkin, opettajan täydentäessä kollektiivisen kehon muodostavien tahojen kokonaisuuden.

2.4 Sosiomateriaalinen näkökulma teknologiaan

Sosiomateriaalinen näkökulma asettaa ihmiset toimijoina samalle viivalle ei-ihmistoimijoiden kanssa. Ihmisten ei siis nähdä olevan ainoita toimijuutta omaavia, vaan ihmistoimijat sijoittuvat vain yhdeksi toimijoiden joukoksi muiden rinnalla. Tällöin käytäntöjen suorittamiseen nähdään osallistuvan kussakin tilanteessa tarvittava toimijoiden joukko, joka muodostuu niin ihmisistä kuin ei-ihmisistäkin. Ihminen ei siis ole taho, joka vain hyödyntää muita materioita, vaan toimii yhdessä niiden kanssa kulloisenkin käytännön vaatimalla tavalla. (Eskola 2024; Gärtner 2013; Pellegrinelli 2023.) Orlikowski on näytellyt keskeistä roolia sosiomateriaalisuuden omaksumisessa osaksi organisaatiotutkimusta. Hän on myös nostanut teknologian mukaan tähän keskusteluun, kuvaamalla sitä olennaiseksi osaksi uusien organisaatioelämän käytäntöjen syntymistä. (ks. Symon & Pritchard 2015.)

Sosiomateriaalisessa näkökulmassa käytäntöjen keskiössä ovat materioiden väliset hetkelliset kohtaamiset. Myös ihmisten nähdään tässä näkökulmassa lukeutuvan yhdeksi materiaalien muodoksi. Näissä kohtaamisissa on potentiaalia syntyä jotakin uutta, joka voi tulla todeksi esimerkiksi käytäntöön osallistuvien toimijoiden uuden oppimisena. Tämä mahdollistaa käytäntöjen suorittamisen taas uudessa kontekstissa, kun oppi kulkee aina yksittäiseen käytäntöön osallistuneiden toimijoiden välillä seuraaville toimijoille. (Pellegrinelli 2023, 17.) Toimijuuden nähdään siis määrittyvän tilannekohtaisesti eri sosiomateriaalisten tahojen välille. Käytäntöjä tarkastellessa tämä tarkoittaa sitä, ettei toimijuutta mielletä yksittäisten toimijoiden ominaisuudeksi, vaan nimenomaan tälle kollektiiville kuuluvaksi, joka käytännön toteuttaa. (Eskola 2024, 37 - 44.)

Teknologian ja ihmisten muodostama sosiomateriaalinen kokonaisuus nähdään siis toimijuutta omaavana, joka puolestaan mahdollistaa tämän yhteyden syntymisen kautta sosiaalisuuden muodostumisen. Toisaalta teknologiaa ei kuitenkaan nosteta ihmisen yläpuolelle yhteyden muodostumista synnyttävässä käytännössä, vaan kyseessä on nimenomaan eri tahojen muodostaman kollektiivin toimijuuden aikaansaama seuraus. (Symon & Pritchard 2015.) Orlikowski kuvailee tätä ihmis- ja teknologiatoimijoiden välistä suhdetta käytäntöjen toteutuksessa erottamattomasti yhteenkietoutuneesti, joka tulisi tutkimuksessa ottaa huomioon, jotta nykypäivän organisaatiokäytänteistä syntyisi kokonaisvaltainen kuva (ks. Moura & Bispo 2020).

Myös tietäminen ja oppiminen voidaan sitoa tähän sosiomateriaalisuuden tarjoamaan kehykseen. Kun ihmiskeho nähdään sosiomateriaalisena ulottuvuutena, voidaan tiedon ajatella kumpuavan juuri kehon kautta, osana jokapäiväistä ympäristöämme. Samalla näkemykseen siis yhdistyy Merleau-Pontyn käsitys koetusta kehosta. Tietämisen nähdään siis olevan sisäsyntyinen käytäntö. (Eskola 2024, 45;50.) Sosiomateriaalisuuden avulla voidaan myös kuvata organisaatioiden luovuutta, jonka nähdään syntyvän olennaisesti kehojen ja esineiden – toisin sanoen toimijoiden – välille syntyvän toimijuuden myötä. Luovuus ei siis ole ainoastaan ihmisiin kytkeytyvä prosessi, vaan myös muut kuin ihmistoimijat ovat olennaisesti osa sen syntyä. (Pellegrinelli 2023, 42.)

Teknologia on tänä päivänä läsnä opetuksessa riippumatta siitä, ovatko opiskelijat etäyhteyden päässä vai samassa luokkatilassa opettajan kanssa. Kannettavat tietokoneet ovat joka tapauksessa kirjaimellisesti opettajan ja opiskelijoiden välissä, opiskelijoiden istuessa useammin pulpetissaan tietokoneen takana kuin ilman tietokonetta. Voidaan siis sanoa, että teknologia on hyvinkin olennainen osa toimijuuden muodostumisessa osana opetuskäytäntöjä. Koska hybridiopetus on käytäntönä vielä suhteellisen uusi, liittyy tutkimukseeni myös toimijoiden oppiminen, jonka tarkasteluun sosiomateriaalista linssiä hyödynnän. Näen organisaatioiden luovuuden olevan osa uuden oppimista, jonka havainnoinnin sosiomateriaalinen linssi mahdollistaa – muidenkin kuin vain ihmisten tuottamana.

3 HYBRIDITOTEUTUS KURSSIEN OPETUSMUOTONA

3.1 Hybriditoteutuksen ominaispiirteet

Aiempaa tutkimusta teknologian välityksellä tapahtuvasta opetuksesta on tehty, kuten myös hybridimuotoisesta opettamisesta. Aiemmassa tutkimuksessa hybridimuotoinen opetus on kuitenkin lähtökohtaisesti mielletty sellaisena opetuksen toteutusmuotona, jossa koko opiskelijaryhmä on samaan aikaan joko etäyhteyden päässä tai fyysisesti läsnä (esim. Ross & Rosenbloom 2011; Garcia-Rosell 2013). Tutkimus sellaisen opetuksen toteuttamisesta, jossa on samanaikaisesti sekä fyysisesti läsnä olevia opiskelijoita että etäyhteyden välityksellä opetukseen osallistuvia, on vielä verrattain tuoretta, kuten on myös kyseinen opetusmuoto. En tutkimuksessani keskity sellaiseen hybridiopetuksen muotoon, jossa kaikki opiskelijat osallistuvat luentokerralle samalla tavalla, joko etäyhteyden välityksellä tai fyysisesti läsnä ollen. Omassa tutkimuksessani hybridiopetus määrittyy koskemaan juuri sellaista opetusmuotoa, jossa opiskelijoilla on mahdollisuus valita osallistuvatko he luennolle etäyhteyden välityksellä vai olemalla luokassa fyysisesti paikalla. Tutkimukseni kannalta olennaista ei ole, vaihteleeko esimerkiksi yksittäinen oppilas sitä, millä tavalla hän luennolle osallistuu.

Watson ja Sutton (2012) jaottelevat etäopetuksen mallit kahteen eri luokkaan perustuen aikaikkunaan, jolla opetusta toteutetaan. Eriaikaisesti tapahtuva etäopetus hyödyntää teknologian tarjoamia yhteydenpitomahdollisuuksia ja työkaluja, jotka mahdollistavat osapuolten välisen edestakaisen kommunikoinnin. Myös audiovisuaalisuutta on mahdollista hyödyntää, esimerkiksi nauhoitettujen luentojen muodossa. Samanaikaisessa etäopetuksessa taas osapuolet ovat samaan aikaan saman teknologian äärellä, vain fyysinen sijainti erottaa heidät toisistaan. Näihin työkaluihin lukeutuvat muun muassa Teamsin ja Zoomin kaltaisten sovellusten välityksellä toteutettava etäopetus. Osapuolet voivat siis olla yhteydessä toisiinsa reaaliaikaisesti niin äänen, kuvan kuin tekstimuotoisen keskustelun välityksellä. (Watson & Sutton 2012.) Koska omassa tutkimuksessani hybridiopetus on määritelty niin, että mukana on reaaliaikaisuuden elementti, määrittyy tutkimukseni koskemaan samanaikaisesti toteutettavaa hybridiopetusta. En kuitenkaan sulje täysin tutkimukseni ulkopuolelle kaikkia eriaikaiseen opetusmalliin lukeutuvia elementtejä, mikäli niiden voidaan nähdä kytkeytyvän jollakin tapaa reaaliaikaisuuteen. Esimerkiksi nauhoitteiden hyödyntäminen osana kurssia voisi olla tällainen muoto, mikäli kyseinen nauhoite on tuotettu juuri reaaliaikaan pidetystä luennoista.

Jos tarkastellaan hybridiopetusta opiskelijoiden näkökulmasta, voi etäosallistumismahdollisuus olla toisille jopa kynnyskysymys, mitä tulee aktiiviseen luento-osallistumiseen. Luokassa tapahtuva kommunikointi on usein nopeatempoista, ja vaatii myös valmiuksia julkiseen puhumiseen. Tämä ei välttämättä ole kaikille opiskelijoille niin luontaista, etenkin jos kokee tällaiset tilanteet painostavina. Tällöin etäosallistuminen tarjoaa monipuolisempia mahdollisuuksia aktiiviseen osallistumiseen. Teknologian voidaan siis nähdä toimivan eräänlaisena suojavyöhykkeenä, joka madaltaa kynnystä osallistumiseen. (Watson & Sutton 2012.) Teknologian voidaan ajatella toimivan jopa kehollisen osallistumisen edistäjänä. Vaikka visuaalista yhteyttä opiskelijoihin ei olisikaan, saattaa se juuri olla sellainen asia, mikä saa heidät olemaan aktiivisempia puhujia luennolla. Toki siinä samalla myös puuttuu olennaisesti kasvokkain käytävään vuorovaikutukseen liittyviä ulottuvuuksia. Kuitenkin jos vaihtoehtoisessa skenaariossa vaihtoehtona on passiivinen opiskelija luokan takarivissä, voidaan etäosallistuminen nähdä osallistavampana vaihtoehtona.

Suurien ryhmäkokojen on nähty toimivan oppimista edistävänä asiana. Isompi ryhmäkoko merkitsee myös mahdollisesti monimuotoisempia näkemyksiä, joka mahdollistaa opiskelijoiden oman näkökulman laajentumisen ja rikkaamman oppimiskokemuksen. (Mantai & Huber 2021.) Saman asian voisi ajatella koskevan myös hybridiopetusta. Koska paikkasidonnaisuuden puute yliopiston tiloihin ei vaadi läsnäoloa samassa kaupungissa tai edes samassa maassa, mahdollistaa se osallistumisen kursseille myös muualta. Tämä taas monipuolistaa opiskelijaryhmän kokoonpanoa, ja mahdollisesti myös tuo mukaan uudenlaisia näkemyksiä. Etäosallistumismahdollisuus tarjoaa myös erilaisissa elämäntilanteissa oleville laajemmat osallistumismahdollisuudet. Esimerkiksi työelämän tai lapsiperhearjen sovittaminen yhteen opiskelujen kanssa on tällöin helpompaa.

Hybridiopetusta suunnitellessa on olennaista valita sellaiset opetusmenetelmät, jotka ovat toimivia myös teknologiavälitteisissä oppimisympäristöissä (Watson & Sutton 2012). Oppimisympäristön ei välttämättä tarvitse olla niin strukturoitu, ja noudattaa perinteistä käsitystä opettajan ja oppilaiden välillä olevista hierarkkisista suhteista. Kun irtaudutaan formaalista oppimisympäristöstä, aiheuttaa se myös samalla sen, että toimijat irtautuvat heille tilanteen ennalta määrittämistä rooleista. (Friedman ym. 2020.) Hybridiopetus jo itsessään tuo tietynasteisen irtautumisen luokkahuoneen mukanaan tuomasta hierarkkisesta asetelusta, kun osa opiskelijoista on fyysisesti muualla, esimerkiksi kotiympäristössä. Tämän voisi nähdä

myös mahdollisuutena uusien opetuskäytäntöjen syntymiseen, mikäli myös irtautuminen aiemmista rooleista tapahtuu.

Etäyhteyden välityksellä opetusta toteutettaessa valittujen opetuskäytäntöjen tulisi pyrkiä kompensoimaan läsnäolon puutetta. Kehollisuuden muuttuneet muodot vaativat myös opetukselta sitä, että käytänteitä uudistetaan osaksi tätä uutta todellisuutta, jossa myös teknologinen ulottuvuus on läsnä. (Aroles & Kupers 2022.) Aihetta on tutkittu myös siltä kantilta, kuinka hyvin erilaiset johtamistyyliä ovat siirrettävissä osaksi teknologiavälitteisessä ympäristössä toimimista (Bogler ym. 2013). Fyysisesti luokassa tapahtuvaa oppimiskokemusta on mahdotonta kopioida täydellisesti etäympäristöön siirrettäväksi, muun muassa juuri kehollisen ulottuvuuden muuntumisen vuoksi (Padmakumari 2023).

Siirryttäessä teknologiavälitteisiin oppimisympäristöihin, muuttuvat ne piirteet häilyvämmiksi, jotka kuvastavat luokassa muotoutuvaa roolitusta opettajan ja opiskelijoiden välillä. Fyysisessä luokassa opettaja useimmiten hallitsee kehollisella tasolla koko tilaa, kun opettajan pöytä on sijoitettu koko luokan eteen. Virtuaalisissa ympäristöissä tätä roolitusta ei kuitenkaan voi fyysisesti samalla tavalla havainnoida. (Bogler ym. 2013.) Toki myös samanaikaisesti tapahtuvassa hybridiopetuksessa opettaja hallinnoi asioita, mutta visuaalinen yhteys etäopiskelijoihin puuttuu, mikäli luennolla ei käytetä kameroita. Hybridiopetuksessa etäosallistujiin kohdistuvia hallinnan tapoja ovat esimerkiksi luennon aikataulun ohjaus, puheenvuorojen jako ja keskusteluryhmien kokoonpanojen määrittely.

Vaikka etäyhteyden välityksellä tapahtuvassa opetuksessa ei ollakaan fyysisesti samassa tilassa, voidaan silti ajatella jonkin tasoisen yhteisen olemassaolon muotoutuvan teknologian kautta. Teknologia mahdollistaa sen, että toisiin samassa opetustilanteessa oleviin saa ainakin lähes reaaliaikaisen yhteyden. Se luo uudenlaisen kanssa olemisen tilan, joka määrittyy ennemmin samaan aikaan saman teknologian ääressä olemisen kautta, kuin fyysisen läsnäolon. (Aroles & Kupers 2022.) Hybridiopetuksen uniikki luonne perustuu siihen, kuinka monimuotoisesti kurssille on mahdollista osallistua. Osallistumistavasta riippumatta kaikilla opiskelijoilla on lähtökohtaisesti tietokone mukana luennolla. Näin ollen tämä kanssaoleminen tila ulottuu koskemaan kaikkia opiskelijoita, eikä muuttunut läsnäolo estä ottamasta yhteyttä myös etäopiskelijoihin. Teknologiavälitteiset opetusympäristöt ovat yhtä lailla kaikkien opiskelijoiden ulottuvilla.

Virtuaaliseen opetusympäristöön siirtyminen saattaa vaatia enemmän itsenäisen opiskelun hyödyntämistä, jotta luentojen aika keskitetään koskemaan kurssin kannalta keskeisimpiä teemoja. Tämä edesauttaa sitä, että opiskelijoiden huomio pysyy yllä koko luennon ajan, ja opetukseen voidaan ottaa mukaan enemmän vuorovaikutteisuutta lisäämällä keskusteluhetkiä. Myös etukäteislukemista hyödyntämällä pystytään tarjoamaan opiskelijoille paremmat eväät osallistua luennolla käytäviin keskusteluihin. Teknologiavälitteiset luennot myös mahdollistavat paremmin vierailevien luennoitsijoiden käytön, sillä kun fyysinen sijainti ei ole este, voi luennoitsijoiden joukko olla kansainvälinen ja monipuolinen. (Padmakumari 2023.)

3.2 Opetuksen suunnittelun rooli osana opetusta

Tiettyä kurssimuotoa suunnitellessa tulisi ottaa huomioon, että odotukset kurssia kohtaan riippuvat juuri tästä valitusta toteutusmuodosta. Opiskelijat eivät odota oppimiskokemuksen olevan samanlainen sekä etäkurssilla että luokassa läsnä ollessa. Ei siis ole tarkoituksenmukaista pyrkiä kopioimaan kurssia täysin sellaisenaan, mikäli sitä opettaa eri osallistumismuodoissa. (Watson & Sutton 2012.) Saman voitaisiin ajatella pätevän myös hybridiopetukseen. Siis koska kurssi on hybridimuotoinen, ovat odotukset sitä kohtaan myös hybridimuotoista opetusta koskevia. Kysymykseksi nousee se, millaiset opetuskäytännöt ovat sellaisia, jotka palvelevat parhaiten hybridimuotoista oppimisympäristöä. Avainasemassa on se, miten teknologiaa onnistutaan hyödyntämään parhaiten niin, että sekä läsnä olevat että etäopiskelijat muodostavat hybridikurssilla keskenään vuorovaikutteisen kokonaisuuden.

Uusien opetusmuotojen käyttöönotto voi vaatia joidenkin vanhojen opetuskäytänteiden korvaamista. Vaikka ne olisivat aiemmin osoittautuneet toimiviksi, se ei välttämättä tarkoita, että ne kannattaisi säilyttää myös toiseen opetusmuotoon siirryttäessä. Uusien opetusmuotojen mukaan tulo vaatii myös opettajilta kykyä mukautua. Nämä uudet opetusmuodot ovat voineet tuoda mukanaan myös uusia mahdollisuuksia, joiden avulla sama tuttu asia voidaan opettaa aiempaa toimivammin ja tehokkaammin. (Ross & Rosenbloom 2011.) Hybridiopetuksen toteuttaminen vaatiikin opettajalta jopa enemmän, kuin täysin läsnä olevan tai pelkästään etäopetuksena suoritettavan kurssin suunnittelu. Opiskelijoita voisi tässä tilanteessa kuvata niin sanotusti useampaan eri asiakasryhmään kuuluvaksi, joiden kaikkien tarpeet opettajan on kurssin suunnittelulla täytettävä. Suunnittelussa on siis otettava huomioon sekä

fyysisesti luokassa olevien tarpeet että teknologian avulla osallistuvien mahdollisuudet osallistua opetukseen.

Osaksi opettajan tehtäviä lukeutuu sellaisen opetusympäristön luominen, mikä kannustaa opiskelijoita aktiiviseen osallistumiseen opetusmuodosta riippumatta (Watson & Sutton 2012). Jos opetuksen suunnittelussa teknologiavälitteisen ympäristön näkee esteenä vuorovaikutteisuuden ottamiseksi osaksi opetusta, ei sen toteutus todennäköisesti tule onnistumaan. Teknologia kuitenkin tarjoaa ennemminkin uusia mahdollisuuksia opetukselle, kunhan suunnittelu toteutetaan tähän ympäristöön sopivalla tavalla. Teknologia esimerkiksi mahdollistaa visuaalisuuden laajempaa hyödyntämistä, joka puhevälitteisen opetuksen myötä monipuolistaa oppimiskäytäntöjen muodostamaa kokonaisuutta. (Spataro & Bosch 2018.)

Opetusta suunniteltaessa on olennaista havainnoida opettavan aiheen keskeisimmät ydin kohdat. Siinä minkä kukin näkee keskeiseksi, on varmastikin jonkun asteisia yksilökohtaisia eroja, mutta yhtenäistä on se, että opetuksen sisältö on suunniteltu vastaamaan opettavan kohderyhmän tarpeita ja kykyjä. Suunnittelun kannalta keskeisimpiä rajoittavia tekijöitä ovat aika ja teknologia. (Ross & Rosenbloom 2011.) Näistä etenkin jälkimmäinen on hybridiopetuksen kannalta olennainen, sillä suunnitelmassa on otettava huomioon etäopiskelijoiden tavoitettavuus. Ei siis riitä, että pelkästään fyysisesti luokassa kykenee tarjoamaan oppimateriaalit opiskelijoille, vaan ne täytyy myös olla luennolla reaaliajassa etäopiskelijoiden ulottuvilla. Samaa pätee myös luennolla suoritettaviin aktiviteetteihin, joiden on oltava suoritettavissa sijainnista riippumatta.

Vaikka opetusta suunniteltaessa tavoitteena on saada opiskelijat oppimaan opettava asia, ei se välttämättä kuitenkaan käytännössä johda aina siihen. Mikäli toistaa sellaisia opetusmalleja, joista ei ole aiemminkaan seurannut opiskelijoiden oppimista, ei se ole jatkossakaan todennäköinen seuraus. Siksi opetuksen suunnittelu ja opetusmenetelmien valinta onkin olennaisessa roolissa opetusprosessissa. (Whetten 2021.) Myös aiemmin eri muotoisena opettavan kurssin siirtäminen hybridimuotoiseen toteutukseen voi vaatia suunniteltujen opetuskäytäntöjen osalta mukautumista. Kaikki aiemmin toimineet käytänteet eivät välttämättä olekaan sopivia tässä uudessa hybridiopetuksen mukanaan tuomassa oppimisympäristössä.

Oppiminen on sosiaalista toimintaa, ja etenkin ryhmätöitä tehdessä vuorovaikutuksen ja kommunikaation merkitykset korostuvat (Mantai & Huber 2021). Vuorovaikutteiset opetusmuodot ovat opetusta suunniteltaessa monipuolisimpia, sillä niiden käyttöä on mahdollista soveltaa niin etäopetuksessa, läsnä ollessa kuin hybridikursseillakin. Tällaisista opetusmuodoista yksi esimerkki on aktiivisen kuuntelun opettaminen, jonka voidaan nähdä olevan olennainen osa myös johtamiskoulutusta. Aktiivinen kuuntelu muodostaa syvemmän vuorovaikutteisen suhteen osapuolten välille, verrattuna passiiviseen luennon kuunteluun. Tämä myös edesauttaa oppijan keskittymistä ja huomion säilymistä luennoitsijassa. Kehollinen oppiminen on myös aktiivisen kuuntelun osalta olennaista, sillä se ei pelkästään riitä, että ymmärtää konseptin teorian tasolla. Taidon sisäistäminen vaatii sen oppimista myös käytännössä, kehollisia aistimuksia käyttäen. (Spataro & Bloch 2018.) Myös esimerkkitapausten käytön opetusmenetelmänä on havaittu edistävän opiskelijoiden osallistumisaktiivisuutta. Koska keskustelun myötä tapaus kehittyy ja etenee jatkuvasti, vaatii se myös osapuolten välisen vuorovaikutuksen säilymistä aktiivisena. (Watson & Sutton 2012.) Aktiivisen vuorovaikutuksen säilyminen on avainasemassa etenkin hybridiopetuksessa, jotta opetuksen aikana ei tapahdu eriytymistä läsnä olevien ja etäosallistujien välille. Tällöin voisi ajatella, että suunnittelussa on parannettavaa, mikäli opetus ei tavoita näitä molempia ryhmiä.

Esimerkiksi Friedman ym. (2020) ovat kehittäneet keskusteluun pohjautuvan oppimismuodon, jossa tietoa tuotetaan ryhmässä keskustelemalla, ilman suurempaa tilanteen kontrolloimista. Tämä mutkittelevana kuvattu keskustelumuoto (*meandering*) mahdollistaa kaikille osallistujille sellaisen roolin, jossa keskustelun suuntaa voi ohjata ja tilannetta tätä kautta hallita. Oppimismuodon kehollinen luonne muodostuu sen pyrkimyksistä irtautua etukäteen määritellyistä tavoista olla fyysisesti luokkatilassa, ja pyrkiä spontaanisti luomaan juuri kyseiseen hetkeen sopiva tapa olla. (Friedman ym. 2020.) Hybridiopetuksen kannalta tällaiset vaihtoehtoiset järjestäytymismuodot voisivat olla kannattavia. Koska läsnä olevat opiskelijat ovat todennäköisesti luokkatilassa tai luentosalissa pöytiensä takana, on tässä riski etäopiskelijoiden unohtumiselle, jotka eivät ole normina pidetyllä tavalla fyysisesti paikalla luokassa. Mikäli tätä tilannetta kuitenkin sekoitettaisiin myös läsnä olevien osalta, saattaisi se kuroa pienemmäksi etäopiskelijoiden ja läsnäolijoiden välistä etäisyyttä ja näin ollen estää eriytymistä.

3.3 Valittujen opetuskäytänteiden vaikutus opetuksen kulkuun

Opettajien keskuudessa on havaittu heräävän huolta oman opetuksen laadusta opiskelijoiden silmissä, kun yksilöllisten yhteyksien muodostaminen opiskelijoita kohtaan on vähentynyt (Mantai & Huber 2021). Vuorovaikutuksen tapahduttua fyysisesti samassa tilassa, on myös opiskelijoiden helpompi muodostaa yhteys toisiinsa. Tämä helpottaa työskentelyä etenkin siinä tapauksessa, mikäli kurssin aikana on tarkoitus suorittaa tehtäviä ryhmittäin. (Ross & Rosenbloom 2011.) Hybridikurssilla tämä voisi vaatia opettajilta esimerkiksi nopeaa tavoitettavuutta sähköisessä muodossa, jotta kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus myös yksilöllisempään lähestymiseen. Myös etäopiskelijoiden kannalta ryhmäytymisen voidaan nähdä olevan haastavampaa, sillä vuorovaikutuksesta puuttuu siihen olennaisesti kuuluvia kehollisia ulottuvuuksia.

Sillä miten opiskelijat kokevat saavansa tukea opettajalta, ei ole huomattu olevan eroa osallistuu kurssille fyysisesti paikan päällä vai etäyhteyden välityksellä. Kuitenkin se millaista johtamistyyliä opettajan on koettu toteuttavan, on nähty vaikuttavan saatavan tuen määrään. Mikäli opettaja on toteuttanut transformationaalista johtamistyyliä, on saatu tuen määrä koettu suuremmaksi kuin passiivisempia johtamistyyliä käytettäessä. (Bogler ym. 2013.) Tuen saamisen ei siis koeta rajoittuvan toimivaksi ainoastaan fyysisesti läsnä ollessa. Kysymys on ennemminkin siitä, millaiseen johtajuuteen opettaja työnsä toteutuksen pohjaa, opiskelijoiden asetuttua kuvainnollisesti alaisten asemaan.

Muun muassa Mantai ja Huber (2021) ovat nostaneet esille opettajien haasteen ylläpitää opiskelijoiden huomiota, etenkin suurien ryhmäkokojen kohdalla. Sanattoman viestinnän keinot toimivat opettaessa suunnan näyttäjinä, joita voi hyödyntää tulkitsemisapuna välitykö tarkoitettu viesti perille sellaisenaan. Nämä spontaanit eleet mahdollistavat sen, että omia sanojaan voi esimerkiksi tarkentaa, mikäli elehdintä osoittaa, ettei asia tullut täysin selväksi. Fyysisesti läsnä olevien opiskelijoiden kanssa muodostuu kanssaolemassa olon side, jonka voidaan nähdä toimivan myös opetusta ohjaavana tekijänä. Etäopiskelijoiden kanssa tämä side jää muodostumatta, jolloin heidän elekielensä ei pääse samaan opetusta ohjaavaan rooliin. (Aroles & Kupers 2022.) Hybridiopetuksessa ei välttämättä ole aina kyse suurista ryhmäko'ista, mutta elekielen puute poistaa samalla myös mahdollisuuden havainnoida sitä, pysyykö etäopiskelijoiden mielenkiinto yllä. Saman ongelman voisi mahdollisesti

siis ajatella olevan läsnä hybridiopetuksen kontekstissa, jota pyrin omassa tutkimuksessani havainnoimaan.

Opetusmuodosta riippumatta nimenomaan aktiivinen kuuntelu on tärkeää, tosin etenkin silloin, kun osapuolet eivät ole fyysisesti samassa tilassa keskenään. Mikäli tämä osa-alue siis toimii, ja opiskelijoiden keskittyminen säilyy luennoitsijassa, on luento saavuttanut yhden suuren tavoitteen. Toki tämä vaatii opettajalta sitä, että kurssin suunnittelussa on huomioitu se, että aktiivinen kuunteleminen on otettu osaksi kurssin tavoitteita ja sisältöjä, jotta vaatimus on tehty näkyväksi myös opiskelijoille (Spataro & Bosch 2018). Passiiviseen opiskeluun päätymistä tukee se, mikäli kurssia suunnitellessa ajattelee enemmän sitä mitä itse tekee luennon aikana, sen sijaan että miettii mitä opiskelijat tekevät. Toisin sanoen opettajakeskeisen suunnittelun sijaan opiskelijakeskeisen suunnittelun myötä fokus on opiskelijoiden oppimisessa, muodostamalla kurssin kokonaisuus niin, että se palvelee parhaiten tätä tavoitetta. (Whetten 2021.)

Kurssin suunnittelu siis vaikuttaa myös osaltaan siihen, miten se tukee kehollisuuden läsnäoloa kurssilla. Mikäli oppilaat ovat pelkästään passiivisia kuuntelijoita opettajan puheelle, korostaa se kuuntelua yli muiden aistien, ajaen samalla oppilaat kauemmaksi asioiden syvällisestä oppimisesta. Mikäli kuuntelu on kurssin tärkein kehollinen ulottuvuus, ajaa se opiskelijat passiiviseen oppimiseen aktiivisen ja vuorovaikutteisen oppimisen sijasta. (Whetten 2021.) Jos pohditaan tehokkaan kommunikaation tärkeimpiä elementtejä, nousee vuorovaikutteinen aktiivinen kuuntelu jopa tärkeämmäksi kuin puhuminen (Spataro & Bosch 2018). Kehollisista aisteista juuri kuuntelu nousee olennaiseen rooliin myös hybridiopetuksessa. Kun opiskelijoita on samaan aikaan useassa paikassa, mutta kuuloyhteyden päässä, on riskinä passiivisen kuuntelun ylikorostuminen. Siksi vuorovaikutteisuuden merkitystä olisikin olennaista korostaa läpi kurssin, jotta syvälinen oppiminen mahdollistuu.

Myös opiskelijan hiljaisuudella on erilainen merkitys, riippuen siitä osallistuuko hän luennolle läsnä olevana vai etäyhteyden välityksellä. Fyysisesti läsnä ollessa hiljaisuus ei ole niin määrittävä tekijä, sillä hän on yhä läsnä muilla kehollisilla ulottuvuuksilla, ja näin ollen mahdollisesti silti vaikuttaa tilanteeseen positiivisesti. Etäosallistujien kohdalla tilanne kuitenkin on eri, sillä vain aktiivinen osallistuminen takaa läsnäolon, eikä se muussa tapauksessa välitykselle osallistujille. (Bogler ym. 2013.) Mikäli etäosallistujiin ei ole visuaalista yhteyttä, ja kommunikointi tapahtuu ainoastaan äänen välityksellä, voi hiljaisuus olla luennon kulkua

suurestikin määrittävä tekijä. Etenkin jos läsnä olevien osallistuminen on aktiivista, saattaa riskinä olla jopa etäosallistujien unohtaminen. Etenkin siis etäosallistujien osalta vuorovaikutteisuus on tärkeässä roolissa, jotta he säilyvät samalla viivalla mukanaolijoina kuin paikalla olijat.

3.4 Kehollisten ulottuvuuksien rooli opetuksessa

Kehollisuus kytkeytyy kokonaisuudeksi, useiden eri aistien toimiessa yhdessä samaa päämäärää kohti. Jotta kykenee toimimaan, vaatii se tilanteissa läsnä olevien asioiden kehollista oppimista. Esimerkiksi jokainen työ sisältää oman materiaalsen ulottuvuutensa, jossa kehon pitää toimia yhdessä näiden itsenäisten materiaalsien asioiden kanssa. Toimiminen muiden materiaalien kanssa voi vaatia kehon uudelleen asemoimista, jotta yhteistoiminta mahdollistuu. Se siis vaatii kehon opettamista, jotta nämä prosessit voi käytännössä suorittaa. (Viteritti 2013.) Oppimisen kehollisuutta kuvastaa myös se, kuinka esimerkiksi audio-visuaalinen materiaali saattaa herättää ihmisessä kehollisia tunnereaktioita, perustuen omaan kokemuspohjaan. Tämän voidaan nähdä edesauttavan asian oppimista, kun kehollinen reaktio vahvistaa uutta tietoa, sitomalla sen johonkin aiempaan tietoon. (García-Rosell 2013.) Opittu tieto on siis kehollista siten, kun se välittyy kehon kautta osaksi ympäröivää maailmaa (Viteritti 2013).

Kehollinen ymmärrys kuvaa sitä, että osaa omien aiempien kokemusten perusteella samastua toisen tilaan, vaikkei itse olekaan kokemassa sitä juuri silloin. Myös se, että voi oppia jotain uutta, vaatii kehollisen ymmärryksen muodostumista. (Hafermalz & Riemer 2020.) Kehollisuutta voidaan ajatella myös sitä kautta, kuinka jokainen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa suhteessa muihin. Tämä altistaa meidät niin fyysiselle kuin psyykkiselle haavoittuvaisuudelle, joka syntyy jokapäiväisistä vuorovaikutuksista toisten toimijoiden kanssa. Kehon on siis sekä haavoittuvaisuuden kohde että se taso, jolla kohtaamme ympäröivän maailman. Tätä suhdetta muihin voisi myös kuvata haavoittuvaiseksi kanssa olemassaoloksi, joka tulee näkyväksi kaikessa vuorovaikutuksessa. Se pätee myös teknologian välityksellä tapahtuvaan vuorovaikutukseen, sillä yhteenkuuluvuus ja yhteys toisiin kanavoituu silloinkin kehollisesti. (Bancou 2024.)

Jos mietitään kehollista oppimista työelämän kontekstissa, liittyy siihen vahvasti rutiinien toistaminen, josta aikanaan seuraa asian oppiminen. Oppiminen on asteittaista, ja tämä saman toistaminen kehittää jo opittua taitoa, jolloin siitä tulee yhä luonnollisempi tapa toimia kehollisesti. Kehollista oppimista voisi siis kuvata loputtomaksi käytännöksi, sillä sosiomaateriaalinen ympäristö on vahvasti osa sitä, eikä mikään toistokerta ole täysin kopio aikaisemmista kerroista. (Viteritti 2013.) Tätä näkemystä voisi soveltaa myös hybridiopetuksen kontekstiin. Koska hybridiopetus tutkimuksessani miellettyssä muodossa on verrattain uusi tapa opetuksen järjestämiseen, voisi sitä verrata uuden työn oppimiseen. Jotta hybridimuotoinen opetus voi kehollisesti rutinoitua totutuksi opetuskäytänteeksi, vaatii se sen rutinoitumista pysyväksi osaksi tapoja opettaa. Teknologian kehityksen ja opetuksessa käytettyjen ohjelmistojen vaihtuvuuden ollessa verrattain nopeaa, vaatii se opettajilta jatkuvaa taitojensa kehitystä ja uusien sovellusten ottamista osaksi omaa opetusta, jotta niistä voi muodostua uusi normaali asiantila.

Kehollisuutta on myös tutkittu hybridimuotoisen työskentelyn viitekehyksessä, nimenomaan sen mukanaan tuomien uudenlaisten haavoittuvaisuuksien kautta. Tällaisia ovat esimerkiksi eristyneisyyden tunne työyhteisöstä tai haasteet yhteisöllisyyden kokemisessa työnteossa. (Bancou 2024.) Pelkkä fyysisesti samassa tilassa oleminen ei kuitenkaan takaa sitä, että toinen olisi läsnä. Ihmisten välisen yhteyden voisi kuvata muodostuvan ennemminkin niin, että tuntee toisen läsnäolon. Se ei siis välttämättä tarkoita sitä, että täytyisi olla samassa tilassa tunteakseen sen. (Hafermalz & Riemer 2020.) Läsnäolon tunteen luominen on siis jotain sellaista, jonka syntymisen eteen tulee nähdä jatkuvasti vaivaa. Se ei ole muuttumattomana säilyvää, jos sitä ei ylläpidä. Hybriditoteutuksessa yhtenäisen läsnäolon kokemuksen luominen kaikille opiskelijoille voisi toimia ryhmän yhteen sitovana voimana, mikä pienentää etäopiskelijoiden eriytymistä luokassa olijosta. Myös luokan ulkopuolella tapahtuvilla kasvokkaisilla vuorovaikutustilanteilla ajatellaan olevan olennainen rooli osana johtamiskoulutusta, oli kyse sitten toisten opiskelijoiden, opettajien tai ympäristötekijöiden kanssa tapahtuvista hetkistä (Padmakumari 2023). Koska tällaiset kohtaamiset jäävät puuttumaan etäopiskelijoilta, tulisi tilannetta kompensoida esimerkiksi juuri luentojen aikaista läsnäolon tunnetta korkealle arvottamalla.

Hay ja Samra-Fredericks (2019) ovat tutkineet yhteistyötutkimuksen roolia osana johtamiskoulutusta käytäntönä, joka lisää empatiaa toisia kohtaan. He havaitsivat, että empatian lisääntyessä myös yhteyden tunne toisiin opiskelijoihin ja opettajiin kasvoi. Lisäksi he

havainnoivat tiedostamisen lisääntymisen opiskelijan itsensä sijoittumisesta osaksi ympäröiviä muita toimivan positiivisena yhteyttä muodostavana tekijänä. (Hay & Samra-Fredericks 2019.) Hybridiopetuksessa tulisi panostaa juuri tällaisiin käytäntöihin, jotka toimivat itsensä yhteyttä lisäävänä tekijänä. Koska kaikki eivät ole fyysisesti läsnä samassa tilassa, on silloin entistä suurempi riski siihen, että osa kokee eriytyvänsä muusta joukosta. Mikäli siis valitut opetuskäytänteet tukevat yhteyden tunteiden lisääntymistä, ehkäisee se eriytymisen mahdollisuuksia.

3.5 Teknologian rooli opetustilanteen vuorovaikutuksessa

Etäyhteyden välityksellä käytävään kommunikointiin liittyy vahvasti sekä paikasta riippumattomuuden että etäisyyden elementit. Koska opettaminen on perinteisesti vuorovaikutteista kanssakäymistä, vaikuttaa tämä tietynlaisen fyysisen läsnäolon yhteyden puuttuminen prosessiin. Kasvokkain mukaan astuu syvällisempi kehollinen ulottuvuus, joka mahdollistaa monipuolisemman vuorovaikutuksen. Vaikka etäyhteys muodostaakin siis jonkin tasoisen yhteisen läsnäolon, ei se kuitenkaan ole täysin sama asia kuin fyysisesti samassa tilassa tapahtuva kanssakäyminen. Tämä muuttunut läsnäolon tason vaatii siis uusia tapoja, joiden avulla tuntee yhteyttä toiseen osapuoleen. (Aroles & Kupers 2022.) Koska hybridiopetuksessa vain osa opiskelijoista on fyysisesti läsnä, vaatii se vaivannäköä, että myös etäopiskelijoihin onnistuu luomaan yhteyden. Se ei varmastikaan ole täysin samanlainen, kuin läsnä olevien opiskelijoiden kanssa on mahdollista muodostaa, ja vuorovaikutusta pitää säätää hyödyntämään niitä tapoja, jotka teknologia mahdollistaa.

Vaikka teknologian välityksellä tapahtuva opetus ei tuo siihen osallistuville toistensa fyysisistä ulottuvuutta, ei se kuitenkaan tarkoita sitä, että kyseinen ulottuvuus olisi kokonaan poistunut tästä yhtälöstä. Jokainen osallistuja on fyysisesti läsnä jossakin paikassa, joka näin ollen tulee osalliseksi hänen kehollista kokemustaan oppimistilanteesta. Teknologian voitaisiinkin nähdä toimivan tilanteessa osallistujien ihmiskehon jatkeena, sillä se mahdollistaa yhteyden ja näin ollen koko oppimistilan muodostumisen. (Aroles & Kupers 2022.) Voitaisiin ajatella, että ajan merkitys korostuu, kun paikan merkitys vähenee. Esimerkiksi Bancou (2024) kuvaa tätä niin sanottua uudenlaista käsitystä ja kokemusta ajasta 'erityiseksi

ajalliseksi samanaikaisuudeksi'. Termillä kuvataan sitä, kuinka hybridimuotoisessa työskentelyssä yhdessä jaettu aika on olennaisempaa, kuin se missä hybridityöskentely tapahtuu. Tätä fyysisen läsnäolon puutetta voisi siis esimerkiksi pyrkiä paikkaamaan juuri yhteisen ajan määrää lisäämällä. Lisäämällä yhdessä saman asian parissa vietettyä aikaa, voisi myös läheisyyden tunne toisia kohtaan lisääntyä.

Taitoa olla toiselle läsnä teknologian välityksellä voisi kuvata vaivannäköä vaativaksi ominaisuudeksi, joka kumpuaa aiemmista kokemuksista. Se on jotain, mikä pitää oppia, jotta osaa lukea tilannetta olematta fyysisesti samassa tilassa. Toiminta on kehollista, sillä se vaatii aistien erilaista käyttämistä, kuin fyysisen läsnäolon taso puuttuu. Niitä aisteja, jotka tilanteessa ovat käytössä, pitää siis hyödyntää myös niin, että puuttuvien aistien tuomat tasot kykenevät käytettävissä olevilla aisteilla yhdistämään osaksi aiempia kokemuksia. Tätä kautta myös näennäisesti tilanteesta puuttuvat fyysisen läsnäolon tasot tulevat osaksi todellisuutta. (Hafermalz & Riemer 2020.) Kyky välittää omaa läsnäoloa myös kehollisin keinoin etäyhteyden avulla voisi siis kuvata toistoa ja oppimista vaativaksi. Se ei ole asia, mikä välttämättä tulee luonnostaan, ja läsnäolo välittyisi samalla tavalla toisille osapuolille, kuin se fyysisesti samassa tilassa tapahtuisi. Tämä siis myös tarkoittaa sitä, että taitoa on mahdollista kehittää, altistamalla itseään tilanteisiin, jossa sitä tarvitsee.

Pelkkä teknologian mahdollistama yhteys ei kuitenkaan ole ainut ja riittävä taso, jonka henkilökohtaisen yhteyden muodostaminen toiseen vaatii. Ilman jonkin tasoista sosiaalista yhteyttä, ei yhteyden muodostamista todennäköisesti tapahdu. Vaikka se olisi teknisesti mahdollista, vaatii se jonkinlaisen tunnesiteen muotoutumista toiseen, esimerkiksi yhdistävän asian kautta, jotta yhteydenotto käytännöntasolla tapahtuisi. Teknologia tarjoaa myös mahdollisuuden säädellä yhteyden määrää toisiin täysin uudella tavalla, verrattuna kasvokkaiseen kanssakäymiseen. (Hafermalz & Riemer 2020.) Opiskelijoilla voi olla korkeampi kynnyksen ottaa yhteyttä opettajaan, mikäli ei ole tavannut tätä ikinä aiemmin, kun sosiaalista suhdetta ei ole muodostunut. Siksi olisikin tärkeää, että myös etäopiskelijoilla olisi audiovisuaalinen yhteys opettajaan luennon aikana, pelkän audioyhteyden sijaan. Tämä edesauttaa sosiaalisen suhteen muodostamista, ja lisää kokemusta läsnäolosta.

Teknologia mahdollistaa kanssakäymisen läheisyyden säätelyn yhtä lailla kuin kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Erona on, että kasvokkain tämä yleensä tapahtuu fyysisen eleiden välityksellä. Etävuorovaikutuksessa on mahdollista vaikuttaa esimerkiksi

omaan ja laitteiden väliseen etäisyyteen, jolla voi pyrkiä luomaan edellä kuvattujen keinojen tuntuista tilaa. Toiselle osapuolelle näkyviä keinoja taas ovat muun muassa äänen painojen säätely, joiden avulla voi luoda virallisemmän vaikutelman. (Hafermalz & Riemer 2020.) Teknologian hyödyntäminen säätelyvälineenä vaatii kuitenkin sitä, että hallitsee sen käytön. Mikäli näin ei ole, saattaa sitä käyttää säätelyyn asiaa tiedostamatta, joka taas puolestaan voi johtaa väärän viestin välittymisen toiselle osapuolelle.

Jos luennon konseptia tarkastellaan performanssin kaltaisena esityksenä, antaa luentonauhoitteiden hyödyntäminen opetuksessa niiden kuuntelijoille puutteellisen oppimiskokemuksen. Performanssin välittäminen jälkikäteen, sellaisena kuin se luomishetkellä oli, on hankalaa, sillä siitä väistämättä jää puuttumaan tiettyjä ulottuvuuksia. Tunnelmaa, joka koetaan kehollisesti, on vaikeaa, ellei mahdotonta välittää, mikäli itse tilannetta ei ole kokenut. Teknologian kirjaimellinen väliintulo vaatii siis uudenlaisia lähestymistapoja opettamiseen, jotta tarkoitettu viesti ei katoa matkalla opiskelijalle. (Aroles & Kupers 2022.) Oman opetuksen kannalta tulisikin miettiä sitä, millä kaikilla tavoilla pyrkii vaikuttamaan opiskelijoihin. Etenkin hybridiopetusta toteuttaessa monipuolisten opetuskäytänteiden merkitys korostuu, kun kaikki opiskelijat eivät ole fyysisesti paikalla luokassa. Siksi vuorovaikutteisiin käytänteisiin tulisi panostaa, jotta oppimiskokemus olisi mahdollisimman moniulotteinen, ja myös kehollinen oppiminen ja kokeminen olisi otettu huomioon.

4 MIXED METHODS TUTKIMUSMETODOLOGIANA

4.1 Aineiston keruumenetelmät

Jos tutkimuksen kenttää tarkastellaan laadullisten ja määrällisten menetelmien kautta, sijoittuu oma tutkimukseni näiden kahden välimaastoon. Tutkimukseni sijoittuu mixed methods -tutkimusten menetelmälliseen traditioon, ja sisältää näin ollen sekä laadullista että määrällistä aineistoa. Laadullisen aineiston kerään haastattelujen muodossa. Määrällisen aineiston taas koostan kyselyn avulla. Käytäntöteorian voidaan nähdä tarjoavan mixed methods -tutkimukselle epistemologisen pohjan, joka tukee kyseisen tutkimusmenetelmän tapaa tuottaa tietoa (Jones 2017). Laadullisen ja määrällisen aineiston yhdistelmän taas voidaan nähdä tuovan mukanaan enemmän kuin kumpikaan aineistotyyppi itsenäisesti toisi osaksi tutkimusta (Creswell 2016, 60). Menetelmien yhdistämisen voidaan myös nähdä toimivan tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä (Hirsjärvi & Hurme 2008).

Kasvatustieteillä on aiemmin ollut melko dominoiva rooli mixed methods -tutkimusten kentällä (Shannon-Baker 2022), mutta lähestymistapa on myös yleistynyt osana yhteiskuntatieteellistä tutkimusta (Jones 2017). Creswell (2016, 59) lähestyy mixed methods -tutkimusten määrittelyä tutkimuksessa käytettyjen menetelmien kautta, kuvaamalla sitä sekoitukseksi laadullisia ja määrällisiä tutkimusmenetelmiä. Jaottelutapoja on kuitenkin historiassa ollut monia, joista toiset ovat keskittyneet aineiston keruutapojen yhdistelmiin ja toiset taas analyttisten menetelmien yhdistelyyn (Jones 2017). Mixed methods -tutkimus ei siis määrity pelkästään siinä käytettyjen menetelmien kautta, vaan se kuvaa myös laajempia, koko tutkimuksen metodologiaa ohjaavia vaikutuksia (Onwuegbuzie 2012).

Mixed methods -tutkimuksen voi toteuttaa monin eri tavoin, ja tämä tutkimusstrategian valinta vaikuttaakin olennaisesti tutkimuksen yksityiskohtien rakentumiseen. Mixed methods -tutkimuksissa on havaittavissa kolme perusluokkaa, joiden varaan tutkimusstrategian voi rakentaa. Konvergentissa tutkimusasetelmassa (*convergent design*) laadullinen ja määrällinen aineisto kerätään rinnakkain, ja nämä kerätyt aineistot analysoidaan erillään toisistaan. Lopuksi verrataan molempien analyysien tuloksia keskenään ja tarkastellaan, onko tuloksissa havaittavissa yhteneväisyyttä. Peräkkäinen selittävä tutkimusasetelma taas rakentuu ensin määrällisen aineiston varaan, jonka tulosten pohjalta kerätään laadullinen aineisto. Tavoitteena on hyödyntää laadullista aineistoa määrällisen aineiston tulosten selittämisessä.

Peräkkäinen eksploratiivinen tutkimusasetelma puolestaan rakentuu ensin laadullisen aineiston varaan. Kun laadullinen aineisto on analysoitu, kehitetään sen pohjalta määrällisen aineiston keruutapa. Tarkoituksena on testata laadullisesta aineistosta esiin nousevien asioiden yleistettävyyttä. (Creswell 2016, 62-64.) Omassa tutkimuksessani hyödynnän peräkkäistä eksploratiivista tutkimusasetelmaa, ja pyrin ensin keräämäni laadullisen aineiston kautta luomaan määrällisen aineiston keruumuodon.

Kun tutkimuksen tavoitteena on kokonaisvaltaisen ymmärryksen lisääminen jotakin ilmiötä kohtaan, on peräkkäistä eksploratiivista tutkimusasetelmaa kuvattu suositeltavaksi valinnaksi (Shannon-Baker 2022). Peräkkäisen eksploratiivisen tutkimusasetelman on myös kuvattu olevan erityisen toimiva tarkastellessa uusia ilmiöitä, joiden empiirinen ymmärrys on vielä tuoreella pohjalla (Cabrera 2011). Hybridimuotoinen opetus on vielä melko tuore käytäntö, joten Cabreran kuvauksen mukaan sitä voisi kuvailla myös ilmiönä tuoreeksi, joka tukee peräkkäisen eksploratiivisen tutkimusasetelman valintaa. Valintaa tukee myös tutkimuskehystenä toimiva käytäntöteoria, ja sen mukanaan tuomat pyrkimykset yliyksilölliseen ajatteluun. Vaikka laadullinen aineisto analysoidaankin käytäntöteoriaan nojaten, tuo määrällinen aineisto oman lisänsä tähän yliyksilölliseen pyrkimykseen. Käytännöt ovat monitahtoisia ilmiöitä, eikä niitä ole mahdollista ottaa täysin haltuun vain yhden metodin avustuksella (Nicolini 2009). Kyseisen tutkimusstrategian valinta tukee myös pyrkimystä kokonaisvaltaisemman kuvan hahmottamiseksi hybridiopetuksesta ilmiönä.

4.1.1 Laadullisen aineiston keruu haastatteluin

Haastattelut toteutettiin etäyhteyden välityksellä Teams-kokoussovellusta hyödyntäen kevättälvella 2025. Valintaa tuki useampi seikka, joista ensimmäinen on tutkimukseni aihe. Koska hybridiopetuksessa etäyhteyden välityksellä toimiminen on olennainen osa opetusta, oli se luonnollinen valinta myös aineiston keruumuodoksi. Kyseinen seikka puolsi myös haastateltavien valmiuksia etäyhteyden välityksellä toimimiseen, sen ollessa olennainen osa tutkimukseni aihetta ja näin ollen kohderyhmän kyvykkyyteen kuuluvaa. Valintaa puolsi myös aikataulullinen helppous, jonka Teams-haastattelu puolin ja toisin mahdollistaa. Haastateltavat eivät haastattelun aikana ole mihinkään tiettyyn paikkaan sidottuja, vaan he saavat

itse valita, missä fyysisessä paikassa haastattelun aikana ovat, jonka voidaan nähdä lisäävän heille miellyttävämmän kokemuksen muodostumista (Hirsjärvi & Hurme 2008). Kamera mahdollistaa kuvallisen yhteyden muodostamisen, mikä tekee tilanteesta luonnollisemman. Haastateltavat tehtiin myös tietoiseksi haastattelujen nauhoittamisesta, jotta laadullinen aineisto olisi mahdollista litteroida analyysia varten.

Haastattelutilanteissa muotoutuu kaksi erilaista roolia, joihin osapuolet haastattelun aikana asettuvat. Haastattelija toimii tyypillisesti tilannetta ohjaavana henkilönä. Haastattelu on toteutunut hänen aloitteestaan, sillä hän pyrkii hakemaan tietoa haastattelun aiheena olevasta asiasta. Haastattelija siis omalla toiminnallaan ohjaa haastattelun etenemistä, haastattelutilanteen alussa määritellyin tavoin. Tämä taas asettaa haastateltavan rooliin, jossa hänellä odotetaan olevan tietoa kyseisestä aiheesta. Haastattelun toteutusmuoto taas vaikuttaa puolestaan siihen, millaisia odotuksia itse haastattelutilanteelle on. Valittu haastattelumuoto tuo siis mukanaan tietyt normit, joita haastattelun oletetaan noudattavan. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 31-35.)

Eri haastattelutyypit eroavat toisistaan pääosin sen perusteella, kuinka tarkasti haastattelun rakenne on suunniteltu ja kuinka hallitsevan roolin haastattelija tilanteessa ottaa (Hirsjärvi & Hurme 2008). Teemahaastattelut lukeutuvat puolistrukturoituihin haastatteluihin, ja ne noudattavat osittain ennalta määrättyä rakennetta. Sanatarkka kysymysten läpikäynti kaikkien haastateltavien kanssa ei ole tavoiteltua, vaan tarkoituksena on käydä läpi ennalta määritellyt teemat tilannekohtaisesti määrityvällä tavalla. Vaihtelua voi siis esiintyä niin kysymysten muotoilussa, kuin esittämisjärjestyksessäkin. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11.) Haastattelun rakenne siis jäsentyy tiettyjen teemojen varaan, eikä pyrkimyksenä ole saavuttaa sellaista tilannetta, jossa haastattelijan kysymyksillä pyritään luomaan identtinen merkitys haastateltavien keskuudessa. Ennemminkin tilanteessa mahdollistuu näkökulman siirtyminen tutkijasta tutkittaviin, ja he saavat äänensä paremmin kuuluviin, kun rakenne ei ole täysin sidoksissa tutkijan suunnitelmaan. (Hirsjärvi & Hurme 2008.)

Tutkimukseni laadullinen aineisto koostuu kolmesta haastattelusta. Haastattelut olivat kestoltaan keskimäärin 55 minuuttia, ja litteroitua aineistoa muodostui niistä yhteensä 41 sivua. Haastatteluihin osallistuneilla on työkokemusta opettajana toimimisesta yliopistolla vähintään kymmenen vuoden ajalta. Haastateltavat kuuluvat Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan henkilöstöön, ja heillä kaikilla oli omakohtaista kokemusta

hybridimuotoisen opetuksen järjestämisestä. Jotta haastateltavien anonymiteetti säilyisi, on heidän nimensä ja muut tiedot, jotka voisivat johtaa heidän tunnistamiseensa aineiston analyysissä muutettu (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Käsittelen haastateltavia tästä edespäin satunnaisesti numeroituina haastateltavina H1, H2 & H3.

Haastattelijana toimiminen on taito, joka vaatii opettelua. Hyväksi haastattelijaksi kehittyminen vaatii teoreettisen pohjan hallitsemisen lisäksi käytännön kokemusta, jotta taidot todella kehittyvät. (Hirsjärvi & Hurme 2008.) Koska oma kokemukseni haastattelijana on vielä suhteellisen vähäistä - edellinen kokemukseni aiheesta kertyi kandidaatintutkielmaa tehdessäni - olen pyrkinyt tutkimuksellisilla valinnoilla kompensoimaan tätä ulottuvuutta. Haastatteluja varten suunnittelemani kysymysrunko rakentuu teemojen ja alateemojen varaan, ja etenee hybridiopetuksen kulun mukaan. Alkulämmittelykysymysten jälkeen siirryn käsittelemään hybridiopetuksen suunnitteluvaihetta. Tämän jälkeen käsittelen itse hybridiopetuksen toteutusta. Kysymykset on molempien teemojen alle jaoteltu teknologiaan, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kehollisuuteen liittyviksi. Kysymykset on siis pitkälti etukäteen mietitty, poiketen tyypillisestä teemahaastattelun käytänteestä, mutta pyrkimyksenä on pääosin mahdollisimman avoin kysymyksenasettelu. Tarkoitukseni ei ole käydä kaikkia kysymyksiä sanatarkasti läpi, vaan ne toimivat ennemminkin varmuutta tuovana tekijänä, jotta kaikki ajattelemani teemat tulee läpikäytyä huolellisesti. Pyrin haastattelujen aikana reagoimaan haastateltavien esille nostamiin asioihin, ja muovaamaan haastattelun kulun nimenomaan heidän esiin nostamiensa asioiden perusteella. Lisäksi pyrin kehittämään haastattelutaitojani juuri tätä tutkimusta varten pilottihaastattelun muodossa.

Toteutin ennen varsinaisia haastatteluja pilottihaastattelun, jonka pyrkimyksenä oli testata valmistelemäni haastattelurungon toimivuutta. Hirsjärven & Hurmeen (2008) mukaan pilottihaastattelut mahdollistavat haastattelurungon viimeistelyn, kun sen toimivuutta on käytännössä testattu. Tarkoituksena on testata kuinka hyvin kysymysrunko vastaa asetettuihin tutkimuskysymyksiin, sekä kuinka siihen rakennettu jäsentely toimii haastattelua kuljettavana tekijänä. Pilottihaastattelu antaa myös osviittaa siitä, kuinka kauan haastattelu tulee kestämään. (Hirsjärvi & Hurme 2008.) Pilottihaastattelun myötä havaitsin haastattelurungon jäsentelyn kaipaavan vielä hiomista, jotta kulku olisi loogisempi. Myös kesto oli lyhyempi kuin olin alun perin ajatellut, joten laajensin tämän perusteella lopullista haastattelurunkoa (LIITE 1). Koska pilottihaastattelu oli sisällöllisesti onnistunut, ja haastateltavana toiminut kuului tutkimukseni kohderyhmään, päätin sisällyttää myös sen osaksi laadullista

aineistoani. Haastateltava oli tehty tästä mahdollisuudesta tietoiseksi, joten tutkimuseettiset periaatteet eivät vaarantuneet tämän valinnan myötä.

On tyypillistä, että erilaiset sosiaaliset maailmat kohtaavat toisensa haastattelun aikana. Haastattelija tarkastelee tutkimuksensa aihetta jostakin tietystä näkökulmasta käsin. Haastateltava taas tuo mukaan mahdollisesti, ja todennäköisesti, tästä poikkeavan näkökulman. Haastattelutilanteessa pyritään kuitenkin luomaan yhtenäinen ymmärrys keskusteltavasta asiasta, joka vaatii haastattelijalta kykyä asettua oman näkökulman ulkopuolelle. (Ruusu- vuori & Tiittula 2005, 36.) Hybridiopetuksen ollessa tarkastelun kohteena, tuovat haastateltavat opettajat mukanaan oman näkökulmansa, jossa he ovat työntekijän roolissa hybridiopetusta toteuttaessaan. Oma näkökulmani hybridiopetustilanteissa on ollut opiskelijan rooli, josta asioita arjessani tarkastelen. Tämän eri rooleista koetun kokemuksen – hybridiopetukseen osallistumisen – voidaan myös nähdä toimivan haastattelutilanteessa yhteisyyttä luovana tekijänä (Tienari, Vaara & Meriläinen 2005, 122). Haastattelijan tulisi kuitenkin pyrkiä välttämään oman tietämyksensä esiin tuontia, sillä se saatetaan tulkita haastattelutilanteen normeja rikkovana asiana (Ruusu- vuori & Tiittula 2005, 34). Koska tavoitteenani on nimenomaan analysoida asiaa opettajien näkökulmasta, on olennaista pyrkiä minimoimaan ennalta omaamani näkökulmat omassa roolissani opiskelijana.

Vaikka edellä kuvatussa haastattelija asetetaan tilannetta ohjaavaan ja hallitsevaan asemaan, voidaan roolien osaltaan ajatella olevan myös päinvastoin. Opettajilla voidaan nähdä olevan tilanteessa vahvempi asema, heidän asiantuntemuksensa ja kokemukseensa ansiosta (Tienari ym. 2005, 104). Haastateltavilla on laaja kokemus tutkimuksen tekemisestä, joten he tietävät prosessista enemmän. Minut tutkijana voidaan nähdä aloittelevana, joka osaltaan vastaa harjoittelee näiden prosessien hallitsemista. Haastateltavilla voidaan myös nähdä olevan asiantuntijan asema, mitä tulee heidän työhönsä. Hybridiopetuksen toteutus on olennainen osa heidän arkeaan, mutta toisaalta käytäntö on yleistynyt vasta tuoreeltaan. Toisaalta haastateltavien voidaan siis nähdä olevan uuden äärellä, ja toisaalta heidät taas voidaan nähdä ammattilaisina, kun tutkimuksen aihe käsittelee heidän työtänsä.

4.1.2 Kysely määrällisen aineiston keruumuotona

Keräsin määrällisen aineistoni muodostavan kyselyn vastaukset kahden viikon ajalta huhtitoukokuun välisenä aikana vuoden 2025 keväällä. Kysely- eli survey-tutkimuksessa tutkimusaineiston keräämiseen käytetään etukäteen suunniteltua lomaketta. Kyselytutkimuksen avulla on mahdollista havainnoida jonkin ilmiön esiintymistä tietynä aikana, joten kyseessä on poikkileikkaustutkimus. (Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen 2019, 16.) Kyselytutkimus tarjoaa muun muassa mahdollisuuden vastaajan eri ominaisuuksien välisten yhteyden arviointiin (Jokivuori & Hietala 2015). Kyselylomakkeeni lähetettiin koko yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opetus- ja tutkimushenkilöstölle, jonka myötä tutkimuksestani muodostui kokonaistutkimus. Kokonaistutkimuksessa tarkastelun kohteeksi otetaan kaikki tutkittavaan populaatioon kuuluvat otantayksilöt (Nummenmaa ym. 2019, 25). Sekä itse kysymyslomakkeen alussa että sähköpostitse lähetetyssä saateviestissä kuvattiin aineiston käsittelyyn liittyviä eettisiä periaatteita, jota tämä on vastaajille läpinäkyvää.

On hyvin epätodennäköistä, että kaikki kyselyn saaneet lopulta vastaavat siihen. Kyselyn vastaanottajina toimivaan henkilöstöön kuuluu suunnilleen 100 henkilöä. Vastauksia kyselyyni kertyi lopulta 30, joka on suunnilleen 25 % - 30 % kyselyn saaneista. Koska tutkimuksella pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti kohteena olevan populaation ominaisuuksia, tulisi tutkimukseen valikoituvan otoksen olla edustukseltaan koko populaatiota pienoisuudessa vastaava. (Nummenmaa ym. 2019, 26). Tämä on kuitenkin epätodennäköinen lopputulos, kun vastaajia on ollut vajaa kolmasosa, eikä saatavilla olevien tietojen perusteella ole mahdollista sanoa valikoituneiden vastaajien olevan koko populaatiota edustavia. Koska tutkimuksessani ei ole tehty satunnaisotantaa, muodostavat vastaukset näytteen, joka ei ole yleistettävissä koko populaatioon (Nummenmaa ym. 2019, 35).

Pyrin rakentamaan kysymyslomakkeeseen erityyppisiä kysymyksiä, jotta analyysivaiheessa mahdollisuudet olisivat mahdollisimman laajat. Kysely rakentui kolmen eri osion muotoon. Kyselyn alkuun keräsin taustatietoja vastaajista valintakysymysten muodossa. Taustatietoina kartoitin vastaajan iän ja kertyneiden opetustyökokemusvuosien määrän. Lisäksi kysyin eri opetusmuotojen mielekkyyttä vastaajalle. Tätä seurasi kysymysmatriisi mielipideväittämistä, jossa hyödynsin viisiportaista Likert-järjestysasteikkoa (Jokivuori & Hietala 2015). Mielipideväittämät kokosin kaikkia laadullisen aineiston analyysissa muodostuneita

pääteemoja hyödyntäen. Kolmanteen osioon keräsin sekalaisia kysymyksiä niistä alateemoista, jotka eivät olleet kysymysmatriisiin yhteydessä tarpeeksi laajasti edustettuina. Muutamassa kysymyksistä hyödynsin matriisimuotoa, sillä vastaukset niihin järjestyivät erilais-
ten asteikkojen muotoon. Toisissa taas hyödynsin monivalintakysymyksiä, kun tavoitteena oli saada vastaaja valitsemaan kaikki olennaiseksi kokemansa vastausvaihtoehdot. Päädyin siihen, etten tee yksittäisiin kysymyksiin vastaamista pakolliseksi. Tällä halusin välttää vastaamisen keskeyttämisen, minkä joku yksittäinen kysymys olisi mahdollisesti voinut saada aikaan.

4.2 Aineiston analyysitavat

Peräkkäistä eksploratiivista tutkimusstrategiaa noudattavassa mixed methods -tutkimuksessa aineiston analyysi tapahtuu kahdessa vaiheessa. Ensin kerätään ja analysoidaan laadullinen aineisto, ja tätä analyysia hyödynnetään määrällisen aineiston keräämisen suunnittelussa. Määrällisen aineiston keruun jälkeen myös sille suoritetaan analyysi, tässä vaiheessa vielä irrallisena laadullisesta aineistosta. Vasta tulosvaiheessa nämä kaksi aineistotyyppiä yhdistetään, kun niitä tulkitaan yhdessä teoriaan pohjaten. (Creswell 2016, 63-64.) Tarkoituksena on siis hyödyntää molempien aineistojen analyyseja osana tutkimuskysymyksiin vastaamista, eikä eriyttää niitä erillisiin tutkimuskysymyksiin vastauksia antaviksi (Jones 2017). Laadullisen ja määrällisen aineiston analyysitavat ovat myös toisistaan eroavat, laadullisen aineiston analyysin keskittyessä kerätyn aineiston sanalliseen muotoon, kun taas määrällisen aineiston analysoinnissa hyödynnetään myös numeerisia menetelmiä (Hirsjärvi & Hurme 2008).

Esimerkiksi Battisti, Alfiero ja Leonidou (2022) ovat hyödyntäneet peräkkäistä eksploratiivista tutkimusstrategiaa tutkiessaan koronapandemian aikana lisääntyneen etätyönteon taloudellisia ja psykologisia vaikutuksia työntekijöihin. Tutkimuksen kohderyhmään kuuluvien keskuudessa on toteutettu kaksi ryhmäkeskustelutilaisuutta, joiden analyysin pohjalta määrällisen aineiston kyselylomake on muodostettu. Tutkimuksen tulokset on kuitenkin rakennettu nimenomaan tämän määrällisen osion analyysiin pohjaten. (Battisti ym. 2022.)

Cabrera (2011) hyödynsi samaa tutkimusstrategiaa tutkiessaan valkoisten miespuolisten korkeakouluopiskelijoiden rodullisten ideologioiden kehittymistä. Hän puolestaan kokosi

laadullisen aineistonsa haastatteluun, jonka narratiivisen analyysin pohjalta rakentui tutkimuskysymykseen vastaavat teemat. Pitkittäistutkimuksena toteutettu kysely määrällisen aineiston keruumuotona ei ollut muodostunut suorana vastauksena laadullisen aineiston pohjalta esiin nousseisiin teemoihin, mutta löydösten samankaltaisuus mahdollisti kyseisen tutkimusstrategian hyödyntämisen. (Cabrera 2011.) Edellä kuvatut esimerkit osoittavat saman tutkimusstrategian sisälle mahtuvan variaatiota käytännön toteutuksen suhteen, jonka takia tutkimusvalintojen näkyväksi tekeminen nousee entistäkin olennaisempaan asemaan.

4.2.1 Teemoittelu laadullisen aineiston analyysimuotona

Pyrin jo aineiston keruuvaiheessa aloittamaan aineiston analyysin, sitä mukaa kun haastatteluja on pidetty. Aineiston käsittely on mielekkäämpää sen ollessa tuoretta, ja samalla voi myös tehdä havaintoja kerätyn aineiston riittävydestä (Hirsjärvi & Hurme 2008). Hyödynnän Word-tekstisovellusta aineiston litteroimisessa, sillä se mahdollistaa tallennetun nauhoitteen muuttamisen tekstimuotoon. Koska ohjelma ei automaattisesti luo kielellisesti puhdasta litteraattia, on haastattelu kuunneltava uudestaan, ja korjattava tähän sovelluksen luomaan raakaversioon jääneet virheet, jotta teksti on ymmärrettävää. Koska materiaalia haastatteluista kertyy runsaasti, keskityn puhtaaksikirjoittamisessa vain haastateltavien puheeseen enkä omaani.

Koska tutkimushaastattelut on rakennettu pääosin tiettyjen teemojen kautta, on haastatteluaineisto mahdollista analysoida teemoittelun avulla. Teemoittelun tarkoituksena on kerätä samoja teemoja käsittelevät katkelmat ryhmiä, ja kerätä eri haastatteluissa nousseet samat ryhmät yhteen tiedostoon. Olennaista kuitenkin on koodata kunkin haastateltavan puhe jollakin tapaa, jotta jäljitettävyyden, sen osalta kuka on sanonut mitään, säilyy. (Koski 2020; Hirsjärvi & Hurme 2008.) Olen heti puhtaaksikirjoittamisen jälkeen käynyt läpi kunkin haastattelun kertaalleen, ja korostanut ensimmäisellä lukukerralla ne kohdat, jotka voisivat mahdollisesti liittyä johonkin määrittelemistäni teemoista. Koska haastattelurunko on rakennettu kehollisuuden, teknologian ja sosiaalisen vuorovaikutuksen varaan hyödynnän näitä teemoja myös aineiston ensimmäisessä analyysivaiheessa.

Avaintapahtumat ovat haastatteluissa havaittavia tilanteita, joiden voidaan tulkita olennaisesti liittyvän johonkin määritellyistä teemoista. Niiden avulla voi usein myös löytää monimutkaisia asioiden etenemisiä, jotka kytkeytyvät kyseiseen teemaan. Avaintapahtumat siis mahdollistavat teemaan liittyvien kehityskulkujen havainnoinnin. (Koski 2020.) Aineiston toisella lukemiskerralla keskityin havainnoimaan kuhunkin kolmeen teemaan liittyviä katkelmia, ja värikoodaamaan ne toisistaan erottuviksi. Se helpotti seuraavaa lukukertaa, joka vahvisti tai kumosi nämä aiemmin värjäämäni kohdat kyseistä teemaa koskeviksi. Se myös edesauttoi havainnoimaan avaintapahtumiin liittyviä tapahtumaketjuja, joiden perusteella voisi mahdollisesti havainnoida sellaisia teemoihin kuuluvia asioita, jotka eivät aiemmin nousseet esille. Tämän jälkeen kuhunkin määriteltyyn teemaan liittyvät katkelmat on kaikista haastatteluista kerätty omaksi taulukokseen, analyysin seuraavaa vaihetta varten.

Vaikka aineisto on jo alustavasti jaoteltu teemojen alaisuuteen, tulee aineisto läpikäydä yhdessä teorian kanssa lopullista teemoittelua varten. Analyysin lopputuloksena aineiston tulisi käydä vuoropuhelua yhdessä aiemmin esitellyn teorian kanssa. Tästä syystä lopulliset teemat muodostuvat aineistoon peilaten. Tässä vaiheessa muodostuvat lopulliset teemat, jotka pitävät sisällään myös alateemoja. Lopullisten teemojen tarkoituksen täytyessä ne tarjoavat myös ainekset tutkimuskysymyksiin vastaamista varten. (Koski 2020.) Aineistosta rakentui viimeisessä analyysivaiheessa kolme yläteemaa, jotka kukin jakautuvat kolmeen alateemaan. Ensimmäinen yläteema käsittelee tapoja, joilla hybridiympäristö muokkaa opetuskäytäntöitä. Toinen yläteema taas havainnoi hybridiympäristössä esiintyviä kollektiivisiä opetuskäytäntöitä. Kolmas ja viimein yläteema puolestaan käsittelee kehollisia opetuskäytäntöitä hybridiympäristössä.

Taulukko 1 Laadullisessa aineistossa tunnistetut teemat

1. Hybridiympäristö muokkaa opetuskäytäntöjä
1.1 Eriarvoistavat opetustilanteet
1.2 Etä- ja läsnäryhmien dynamiikka
1.3 Kuormittavuuden säätely
2. Hybridiympäristön kollektiiviset opetuskäytännöt
2.1 Roolien elävyys opetustilanteessa
2.2 Ryhmäkoko opetustilanteen muokkaajana
2.3 Puhe ja hiljaisuus opetustilanteessa
3. Hybridiympäristön keholliset opetuskäytännöt
3.1 Kehollinen vuorovaikutus
3.2 Kameran käytön tapaistuminen
3.3 Kehollisuus opetustilanteiden affektoijana

4.2.2 Määrällisen aineiston analyysitavat

Lähdin analysoimaan keräämäni kyselyaineistoa SPSS-ohjelman avulla, ottamalla ensin kaikista kyselyn kautta muodostuneista muuttujista frekvenssijakaumat ja pylväskuviot. Frekvenssijakaumat kuvaavat muuttujan havaintojen lukumääräistä jakautumista eri luokkien välille (Nummenmaa ym. 2019, 45). Tämä auttoi havainnoimaan aineistoa pääpiirteittäin, ja tekemään valintoja sen suhteen, mitä toimenpiteitä muuttujille tulisi tehdä. Päädyin luokittelemaan keräämäni taustamuuttujat uudelleen, sillä jakaumat luokkien välillä olivat epätasaiset, mikä ei olisi analyysin kannalta ollut toimivaa. Esittelen nämä luvussa 8.1. Hyödynsin myös ristiintaulukointia vastaajien kuvailussa. Ristiintaulukointi mahdollistaa kahden muuttujan välisen yhteisjakauman havainnoinnin, ja näin ollen aineiston moniulotteisemman tarkastelun riippuvuuksien havainnoinnin muodossa (Nummenmaa ym. 2019, 43).

Muuttujien välistä korrelaatiota kuvaa korrelaatiokerroin. Esimerkiksi Silénin (2021, 79) mukaan Pearsonin korrelaatiokerroin on empiirisessä tutkimuksessa toimiva muuttujien riippuvuutta kuvaava tunnusluku. Kyseinen tunnusluku kuvaa joko muuttujien välistä käänteistä tai lineaarista riippuvuutta, antaen arvoja välillä $(-1) - 1$. Mitä kauemmaksi saatu arvo sijoittuu nolasta, sitä parempi tulos on. Lähtökohtana riippuvuuden osoitukselle on pidetty itseisarvoa 0,3 tai sitä suurempaa lukua. (Silén 2021, 79.)

Päätin toteuttaa faktorianalyysin käyttämällä pääkomponenttimenetelmää, vaikka sitä ei kaikissa yhteyksissä mielletäkään faktorianalyysiksi tilastomatematiikan eroavaisuuksien takia. Pääkomponenttimenetelmä kuitenkin tarjoaa yhtäläisen tiedon siitä, montako muuttujaryhmää muodostuu ja mistä muuttujista ne rakentuvat, jonka voidaan yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa nähdä olevan olennaisinta. Rotaatiotavaksi valitsin vinokulmaisen rotaation (*direct oblimin*). Tämä valinta mahdollistaa näkemyksen siitä, että käsitteiden ulottuvuudet ovat kytköksissä toisiinsa, ja näin ollen käsitteiden välillä voi olla riippuvuussuhteita. Toisessa faktorianalyysistä yksi muuttuja latautui kahteen faktoriin. Päädyin sisällyttämään sen vain toiseen, johon se oli latautunut vahvemmin. (Silén 2021, 113-117.)

Päädyin rakentamaan kahdesta faktorianalyysien tuloksena syntyneestä faktorista summamuuttujan. Ennen summamuuttujien rakentamista on kuitenkin hyvä testata muuttujien välistä korrelaatiota vielä aiemmin toteutetun korrelaatiokertoimen lisäksi. Summamuuttujan rakentamiseen valmistava testi on reliabiliteettitestausta, joka analysoi muuttujien sisäistä

yhdenmukaisuutta. Kyseistä testiä varten valitut muuttujat täytyy kääntää samansuuntaisiksi, uudelleenkoodaamalla mahdolliset erisuuntaan latautuvat muuttujat. Reliabiliteettianalyysin seurauksena saatua lukua kutsutaan Cronbachin alfaksi, jonka arvon tulisi olla vähintään 0,6 osoittaakseen muuttujien yhdenmukaisuuden. (Jokivuori & Hietala 2015.)

Valitsin summamuuttujan rakentamistavaksi keskiarvomenetelmän. Keskiarvomenetelmällä rakennetun summamuuttujan etuna on, että muodostuvan muuttujan arvojen vaihteluväli pysyy samana, eikä esimerkiksi osamuuttujien lukumäärä toimi tähän vaikuttavana tekijänä. Muuttujien välinen vertailu on näin ollen selkeämpää, kun vaihteluväleissä ei ole eroavaisuuksia. (Jokivuori & Hietala 2015.) Koska syntyneet summamuuttujat olivat jatkuvan muuttujan muodossa, pitää ne mahdollisesti vielä luokitella valitun analyysimenetelmän mukaan. Valitsin sellaisen kuvailumenetelmän, joka edellyttää luokiteltua muotoa, joten muuttujat oli tässä kohtaa luokiteltava.

Graafisina esitystapoina hyödynsin osana analyysiani erinäisiä pylväskuvaajia. SPSS-ohjelman kautta mahdollistui suoraan joidenkin kuvaajien rakentaminen. Toiset taas rakensin Microsoft Wordia hyödyntäen. Taustamuuttujien kuvailussa hyödynsin ristiintaulukoitujen muuttujien yhteisjakaumia. Visuaalisen vertailtavuuden periaatteen (Nummenmaa ym. 2019, 44) mukaan havainnot on esitelty niissä lukumääräisesti, jotta luokkien todelliset koot ovat havaittavissa. Kuitenkin yleisimmin käyttämäni kuvaajatyyppejä on palkkikuvio eli 100 %:n pylväskuvio. Palkkikuvio mahdollistaa usean muuttujan vertailun visuaalisesti, kun yhdestä kuvioista on nähtävillä kunkin muuttujan prosentuaalinen jakautuminen eri luokkien välille (Nummenmaa ym. 2019, 55). Erinäiset pylväskuvaajat toimivat mielestäni parhaiten oman aineistoni esittämistä varten. Saman tyyppisten kuvaajien käyttö läpi tutkimuksen helpottaa myös tutkimuksen luettavuutta, kun kuviot ovat ainakin teoriassa toisiinsa vertailtavissa.

4.3 Mixed methods -tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä

Mixed methods -tutkimuksen luotettavuutta analysoidessa tulee huomioida molempien aineistojen analyysitapoihin liittyvät luotettavuustekijät. Myös valittujen analyysimenetelmien yhteensopivuus on mixed methods -tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava asia. (Jones 2017.) Toisaalta keskusteluun on myös nostettu näkökulmia, joiden mukaan mixed methods -muotoisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi pitäisi perustua nimenomaan tähän tutkimustyyppiin, eikä pyrkiä istuttamaan sitä laadulliseen ja määrälliseen muottiin. (Åkerblad & Seppänen-Järvelä 2024). Tästä yhtenä esimerkkinä Onwuegbuzien, Johnsonin ja Collinsin (2011) luoma neljään luokkaan jakautuva mixed methods -muotoisille tutkimuksille suunnattu viitekehys, jota myös itse hyödynnän omaan tutkimukseeni sopivilta osin. Laadulliseen ja määrälliseen vaiheeseen kytkeytyvät luotettavuustekijät ovat toki myös olennaisia, eikä niitä tulisi tutkimuksen vaiheita läpikäydessä jättää huomiotta (Onwuegbuzie ym. 2011). Olen kuitenkin sijoittanut ne pääosin osaksi sen analyysivaiheen kuvausta, johon ne olennaisesti kytkeytyvät.

Mixed methods -tutkimuksessa tasapainotellaan kahden erilaisen, jopa dualistisen, ymmärryksen välillä. Toisaalta laadullinen aineisto tuo mukanaan näkemyksen tietystä kulttuurista tai ihmisistä, jotka ovat tietynä aikana tietyssä paikassa. Määrällinen aineisto taas tuo mukanaan näkemyksen yleistettävästä tiedosta, jota ei varsinaisesti pyritä sitomaan spesifiin kontekstiin. Valitun tietokäsityksen voidaan myös nähdä olennaisesti kuuluvan näiden kahden maailman yhteensovittamiseen. (Onwuegbuzie ym. 2011.) Taustateorianani toimiva käytänteoria auttaa tasapainoilemaan näiden erilaisten tietokäsitysten välillä. Subjektivistisistä tarkastelua hyödynnetään tilanteisen ilmiön havainnointiin, mutta samalla kuitenkin pyritään luomaan yliyksilöllistä ymmärrystä, joka lopulta palautetaan tiettyyn kontekstiin (Jones 2017). Olennaista kuitenkin on, että kaikki nämä todellisuudentasot nähdään mixed methods -tutkimusta toteuttaessa tärkeinä (Onwuegbuzie ym. 2011).

Useamman metodin hyödyntäminen mahdollistaa yksittäisissä metodeissa esiintyvien heikkouksien minimoinnin. Määrällinen vaihe auttaa testaamaan laadullisessa vaiheessa esiinnousseiden asioiden yleistävyyttä. Laadullinen vaihe taas voi selittää syvällisemmin määrällisessä vaiheessa esiinnousseita tilastollisia yhteyksiä. (Onwuegbuzie ym. 2011.)

Käytäntöteorian voidaan nähdä toimivan sovittavana tekijänä, mitä tulee mixed methods - tutkimuksessa tyypillisesti esiin nouseviin haasteisiin metodien yhteensopivuudesta.

Käytäntöteoreettinen tietokäsitys tunnistaa yksittäisten analyysitapojen rajallisuuden. Kun koko tutkimus rakentuu käytäntöteoreettisen näkökulman varaan, voidaan sen samalla myös ajatella monipuolistavan käsitystä tiedon luonteesta. (Jones 2017.) Omassa tutkimuksessani kuvailisin metodien yhteensovittamista toisiaan täydentäväksi. Laadullinen aineisto tarjosi pohjan määrällisen aineiston suunnittelulle, sekä määrällisen analyysin teoretisoinnille. Määrällinen aineisto taas laajensi ja syvensi ymmärrystä tiettyjä laadullisessa aineistossa esiin nousseita ilmiöitä kohtaan.

Tutkimukseni voidaan nähdä kallistuvan enemmän laadulliseen kuin määrälliseen teoriaperinteeseen. Tämä tulee näkyväksi esimerkiksi määrällisen aineiston analyysissa, ja pyrkimyksissä laadullistaa (Onwuegbuzie ym. 2011, 1263) numeerisia esittämismuotoja. Toki numeerisen esittämisen sanallistaminen jo itsessään on luotettavuuteen vaikuttava tekijä, sillä sanallinen ilmaisu jättää tulkinnanvaraa, eikä tarjoa yhtä aukotonta kuvaa (Onwuegbuzie ym. 2011). Näen lopulta tutkimukseni määrällisen osuuden enemmän laadullista analyysia tukevana tekijänä, kuin pyrkimyksenä yleistää laadullisen aineiston antia. Osin tähän toki vaikuttaa määrällisen aineiston pieni koko, joka rajoitti sen hyödyntämismahdollisuuksia. Määrällinen aineisto tuki kuitenkin laadullisessa analyysissa esiin nousseita seikkoja, ja tarjosi havainnollistavia työkaluja sekä syvempää ymmärrystä spesifeihin asioihin liittyen.

Kuten jo edellä totesin, tutkimuksessani yleistettävyyden kannalta ongelmalliseksi saattaa nousta molempien aineistojen pieni koko. Tästä syystä ei ole luotettavaa tai kannattavaa pyrkiä luomaan etenkään määrällisen analyysin pohjalta tilastollisia yleistettävyyksiä (Onwuegbuzie ym. 2011). Laadullisen aineiston validiteettia kuitenkin tukee samojen havaintojen esiintyminen pääsääntöisesti kaikissa kolmessa haastattelussa. Mikään alateema ei esimerkiksi rakennu kokonaan vain yhden haastateltavan puheissa esiin nousseisiin asioihin. Peräkkäisessä mixed methods -tutkimuksessa riskinä on, että eri vaiheet vaikuttavat toisiinsa, ja näin ollen tulosten itsenäisyyteen. Myös samojen vastaajien käyttö molempien aineiston keruissa voi olla luotettavuuteen vaikuttava tekijä, mikäli ensin toteutettu vaihe on saanut aikaan ennako-oletuksia, jotka värittävät toiseen vaiheeseen vastaamista (Onwuegbuzie ym. 2011.) On mahdollista, että laadulliseen osioon osallistuneet haastateltavat ovat myös täyttäneet määrällisen kyselyni. En pidä tätä kuitenkaan kovinkaan merkittävänä ongelmana, sillä en usko yksittäisten vastaajien vääristäneen määrällistä aineistoa. Havaintojen

pätevyyttä tukee myös se, että laadullinen ja määrällinen aineisto olivat havaintojen osalta yhteneväisiä, eivätkä tulokset näin ollen olleet ristiriidassa keskenään.

Yksi mixed methods -tutkimuksen keskeisimpiä tavoitteita on välittää lukijalle kuva siitä, miksi menetelmien yhdistäminen on ollut kannattavaa ja tärkeää. Tämä voidaan pyrkiä osoittamaan esimerkiksi perustelemalla tutkimuksen tulosten tarjoama hyöty niin tutkimuksellisesti kuin käytännössäkin. Mixed methods -tutkimuksen luotettavuuden arviointi on moniulotteinen prosessi, joka jatkuu koko tutkimuksen ajan, eikä luotettavuuden arviointiin ole vain yhtä oikeaa kaavaa. Tutkimuskohtaiset valinnat ohjaavat osin sitä, mitkä seikat nousevat luotettavuuden arvioinnissa olennaisiksi. (Onwuegbuzie ym. 2011.) Pyrin tämän menetelmäosion lisäksi tutkielman viimeisessä luvussa kuvaamaan, miksi tutkimukseni kohdalla on ollut hyödyllistä käyttää useampaa menetelmää.

Luotettavuus, rehellisyys, vastuunkanto ja arvostus ovat hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatteita. Tutkija on koko tutkimusprosessin ajan vastuussa siitä, että toimet noudattavat yhteisesti tiedeyhteisössä määriteltyä hyvää tieteellistä menettelytapaa. (TENK 2023, 11.) Olen pohtinut tutkimukseen liittyviä eettisiä näkökulmia aina aiheen valintaan potentiaalisti liittyvästä lupaprosessista valmiin tutkielman oikeellisuuteen saakka. Eettiset ulottuvuudet ovat siis läsnä kaikissa tutkimuksen tekemisen vaiheissa eri tavoin. Vastuita muodostuu niin tiedeyhteisöä kuin tutkimukseen osaa ottavia tutkittaviakin kohtaan (TENK 2023, 13 – 14). Tiedeyhteisöä kohtaan vastuunkanto näkyy esimerkiksi oikeudellisessa viittaamisessa, jotta tekstin alkuperäinen kirjoittaja saa vastuun tekemästään työstä. Tutkimukseen osallistuneita kohtaan asia taas näkyy esimerkiksi aineiston huolellisessa käsittelyssä ja osallistujien oikeuksien näkyväksi tekemisessä. Olen tarkemmin kuvaillut osallistujien informointia aineiston keruuvaiheita kuvaavissa luvuissa.

5 HYBRIDIYMPÄRISTÖ MUOKKAA OPETUSKÄYTÄNTÖJÄ

5.1 Eriarvoistavat opetustilanteet

Lähiopetuksessa teknologian kanssa toimiminen on erilaista, kuin hybridimuotoisessa opetustilanteessa. Teknologia on ollut näkyvä elementti luokkahuoneessa jo ennen hybridiope- tusta, esimerkiksi dokumenttikameroiden ja älytaulujen muodossa. Tällöin sen rooli on kui- tenkin ollut ennemminkin välineellinen, eikä välttämätön. Hybridiopeutus tulisi nähdä so- siomateriaalisena käytäntönä, jotta tekemissään valinnoissa tulee myös huomioineeksi mui- den toimijoiden roolin osana opetustilannetta. Tilanteellisesti läsnä oleva teknologia synnyt- tää opettajan tai opiskelijan kanssa jaettua toimijuutta, joka mahdollistaa hybridimuotoisessa opetuksessa toimimisen. (Eskola 2024, 37 - 44). Mikäli tätä tilanteelle uudenlaisen toimi- juuden muodostumista ei oteta huomioon omassa toiminnassaan, on tällöin riskinä eriarvois- tavien opetustilanteiden synty etäopiskelijoiden ja lähiopiskelijoiden välille.

” Oli tällainen yksi luento, joka perustui kuuloaistiin ja musiikin kuuntelemiseen, joka liit- tyi kyllä kurssin tematiikkaan. Se oli vaikea toteuttaa etänä, siinä tuli semmoinen, että ne etäopiskelijat eivät voineet sitten samanaikaisesti osallistua siihen kuunteluun, vaan he te- kivät sen itsenäisesti sen luennon ja kuuntelivat sitten kotona niitä ääninäytteitä ja näin pois päin.” (H3)

Edellä kuvattu esimerkki osoittaa, kuinka opetustilanteessa läsnä olevien toimijoiden rooli tulisi tiedostaa jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. Opiskelijoiden fyysinen sijainti tuo rajoit- teita siihen, miten he voivat osallistua opetuksen aikana tehtäviin harjoitteisiin, kun opettaja ei ole ottanut huomioon niiden siirrettävyyttä hybridiympäristöön. Mikäli opettajan ja etäyh- teyden muodostaman toimijakokonaisuuden nähdään yhdessä rakentavan etenkin etäopiske- lijolle syntyvän opetustilanteen, tulisi myös harjoitteiden olla sellaisia, jotka tämä toimija- kokonaisuus kykenee toteuttamaan. Uudenlainen toimijuus vaatii siis uudenlaista ajattelua opetuksen suunnitteluun, jotta opetustilanne säilyisi kaikkia opiskelijoita osallistavana. Har- joitteita ei välttämättä tarvitse pyrkiä kopioimaan täysin samanlaisina, vaan olennaisempaa on nimenomaan harjoituksen tavoitteen välittyminen. Samaan lopputulokseen voidaan päästä monella tapaa, ja uudenlainen toimijuus voidaankin nähdä samanlaisten kokemusten uudenlaisena välittämistapana.

”Mä liikun ja pyörin siellä salissa itsekin ihan niin kun miettimättä kauheasti sitä, että näkevätkö ne etäilijät minut vai ei. En ole antanut sen [etäopiskelijoiden] vielä toistaiseksi vaikuttaa itseeni niin paljon.” (H3)

”Siinä on aika läsnä ja keskittynyt, niin sitten usein ne jotka ei ole siinä läsnä läsnä, niin ne vaan unohtuu. Sit kyselee ai niin miten siellä linjoilla? Olisiko sieltä linjoilta?” (H2)

Myös näköaistin rajoittuneisuuden voidaan havaita toimivan eriarvoisuutta luovana tekijänä, joka käy ilmi kahdessa edellä kuvatussa haastattelukatkelmassa. Tietokoneen oma tai siihen kytketty erillinen kamera mahdollistavat sen, että etäopiskelijat saavat edes rajoitetun näköyhteyden luokkahuoneeseen. Mikäli opettaja käyttää tietokoneen sisäänrakennettua kameraa, voi olla haastavampaa vaihdella kuvakulmaa, ja näin ollen opettajan liikkua salissa etäopiskelijat jäävät pelkän ääniyhteyden varaan. Koska opetustilanne on aiemmin mielletty sellaiseksi, missä kaikki osallistujat näkevät toisensa, voi tämä näköyhteyden muutos myös vaikeuttaa tilanteen kokemista opetushetkenä. Tällöin opettaja saattaa ajautua opettamaan vain luokassa olijoita, ja jopa unohtaa etäopiskelijoiden olemassaolon.

”Mulla ensisijainen yleisö on siellä luokkatilassa oleva yleisö, mutta mä pyrin kaikin tavoin huomioimaan sen etäopiskelijaporukan sillä tavalla, että he pysyvät kaikissa keskusteluissa mukana. He tekevät ne samat ryhmätyöt, näitä kehollisia harjoitteita lukuun ottamatta, pienryhmissä ja pyydän heitä purkamaan [pienryhmäkeskustelun annin]. He on sillä tavalla mun mielestä siinä läsnä. ... Nää etäopiskelijathan on aina hyvin kiitollisia siitä, että ne saa ylipäättään osallistua. Niin lähinnä se on ollut sitten sitä, että he pystyvät seuraamaan sitä, mitä siellä luokkatilassa tapahtuu.” (H3)

Edellä kuvattu katkelma tiivistää eriarvoisuuteen johtavien opetustilanteiden juurisyyn. Lähiopetukseen osallistujat nähdään opetustilanteen kannalta olennaisina toimijoina. Kuitenkaan uudenlaista teknologian avulla tapahtuvaa etäopiskelijoiden toimijuutta ei nähdä opetustilanteeseen olennaisesti kuuluvana. Etäosallistumista ei siis nähdä samanarvoisena osallistumisen muotona, vaan jopa nykyvaatimusten mukaisena pakollisena pahana. Tällöin pyrkimyksenä ei ole asemoitua hybridiympäristön mukanaan tuomaan uudenlaiseen toimijuuteen, vaan pyrkiä toteuttamaan opetusta totuttuun tapaan. Etäosallistujat ovat osallisia opetustilanteeseen niiltä osin, kuin se läsnäolijoiden vanavedessä on mahdollista. Opetustilannetta ei kuitenkaan pyritä suunnittelemaan niin, että kaikki osallistumisen muodot nähtäisiin yhtä tärkeinä.

5.2 Etä- ja läsnäryhmien dynamiikka

Opiskelijoiden sijoittuminen on hybridimuotoisessa opetustilanteessa uudenlaista. Lähiopiskelijat ovat keskenään samassa tilassa, joten on luonnollista, että he ryhmäytyvät tiiviimmin. Etäopiskelijat puolestaan ovat kukin eri paikassa, ja pienryhmäkeskustelut ovat niitä hetkiä, joissa etäopiskelija on suorassa vuorovaikutuksessa toisiin opiskelijoihin. Tyypillisesti pienryhmäkeskusteluita varten etäopiskelijoista muodostetaan omat ryhmänsä ja lähiopiskelijoista omansa. Voidaan siis ajatella, että lähiopiskelijat ovat yksi ryhmä, ja etäopiskelijat toinen, ja näiden ryhmien välinen dynamiikka on uusi tekijä osana opetustilannetta. Opetustilanteessa toimiminen vaatii jatkuvaa kehollista oppimista, sillä mikään käytännön toistokerta ei ole toisensa kopio (Viteritti 2013). Yksittäisten opiskelijoiden sijoittuminen voi vaihdella paikan päälle tulemisen ja etäosallistumisen välillä. Tämä muuttaa opetustilanteen kokonaiskuva, kuten myös sitä, minkä ryhmän kanssa kyseinen opiskelija on opetustilanteessa vuorovaikutuksessa. Toimijoille muodostuu kyvykkyyttä käyttäytyä myös muuttuneessa tilanteessa sosiaalisten kokemusten myötä, kun he kehollisesti osallistuvat käytäntöjen toteuttamiseen (Gärtner 2013).

”Läsnä olevien osalta on toisaalta sitten se vaihtelu, että tuleeko sitä keskustelupainetta enemmän sinne läsnäryhmälle, tai tavallaan tuleeko siitä luontevampaa siitä keskustelusta sen läsnä olevan ryhmän kanssa. Useinhan se voi lähteä niin, että läsnäryhmän kanssa se lähtee soljumaan ja kulkemaan se keskustelu, sitten etänä olevat kuulustelee ja ehkä joitakin kommentteja sieltä sitten spontaanisti nousee esiin.” (H1)

Paikalla olevat opiskelijat ovat suorassa kontaktissa opettajan kanssa. He eivät voi samalla tavalla vaihdella tapoja, joilla he opetustilanteeseen osallistuvat. Etäopiskelijat voivat avaiilla ja sulkea kameraa ja mikrofonia, ja tätä kautta säädellä näyttäytymistään opetustilanteen aikana. Lähiryhmä siis tavallaan on pakon edestä tilanteessa hallitsevassa roolissa, ja etäryhmän passiivisuus vierittää vastuuta keskustelun kulusta lähiryhmälle. Mikäli etäryhmä siis vetäytyy tästä vuorovaikutustilanteesta, on lähiryhmän kannateltava keskustelua, jotta opetustilanne etenee, kuten edellinen katkelmakin kuvaa. Toisaalta opiskelijoiden jakautuminen lähi- ja etäryhmiin vähentää luokassa olijoiden määrää. Tämä puolestaan voi lisätä keskusteluhalukkuutta, kun tilanne on intiimimpi pienemmän osallistujamäärän myötä.

”Jos on hyvä vuorovaikutteinen tunnelma siellä luokkatilassa, niin se välittyy sinne etäopiskelijoihin, ja silloin hekin ovat aktiivisia. Sitten päinvastoin jos siellä luokkatilassa ei ole kauhean aktiivista keskustelua, niin ei ole kyllä siellä etänäkään. Se tunnelma mikä on siellä luokkatilassa, niin se mun mielestä aika paljon vaikuttaa myös minkälainen on sitten se etäopiskelijoiden aktiivisuusaste. ... He [etäopiskelijat] myös monesti aktiivisesti osallistuvat siihen keskusteluun, että mun ei tarvitse aina pyytää heitä kertomaan. Vaan se tilanne on usein niin rento, että he ihan itsestään ottavat puheenvuoroja ja osallistuvat siihen keskusteluun.” (H3)

Lähiopiskelijoiden aktiivinen vuorovaikuttaminen luokkatilassa voi toimia etäopiskelijoiden aktiivisuutta lisäävänä tekijänä, kuten edellinen katkelmakin kuvaa. Kun lähiopiskelijoiden kanssa syntyy rennosti etenevä keskustelu, madaltaa se etäopiskelijoiden kynnystä liittyä osaksi sitä. Vaikka etäopiskelijat eivät siis lähtökohtaisesti ole aktiivinen osapuoli keskustelun alkuun saattamisessa, voi lähiopiskelijoiden toiminta tilanteessa tehdä heistä kuitenkin aktiivisia keskusteluun osallistujia. Etäryhmällä ei ole samanlaista vastuuta keskustelun synnyttäjänä kuin lähiryhmällä on. Lähiopiskelijoiden aikaansaama tunnelma luokkatilassa vaikuttaa näin ollen koko opetustilanteeseen ja sen vuorovaikutteisuuteen, joko hidastavana tai edistävänä tekijänä.

5.3 Kuormittavuuden säätely

Hybridiympäristö tuo mukanaan uusia matalamman kynnyksen osallistumismuotoja opiskelijoille. Teknologian välityksellä tapahtuva etäosallistuminen mahdollistaa tapoja, joilla voi säädellä etäisyyttä muihin toimijoihin. Tällöin ihminen ja teknologia kietoutuvat yhteen, muodostaen toimijakokonaisuuden, joka mahdollistaa sosiaalisuuden muodostumisen (Moura & Bispo 2020). Nämä uudenlaiset osallistumisen tavat muokkaavat myös sitä, miten toimija opetustilanteen kokee. Toimijat ovat yhä läsnä opetustilanteessa, mutta läsnäolo määrittäyty eri tavalla kuin aiemmin. Opetustilanteesta syntyvä kehollinen kokemus on siis erilainen. Toimijoiden välinen yhteys muodostuu toisten läsnäolon tunteesta, jonka saavuttamiseksi ei välttämättä tarvitse olla fyysisesti samassa tilassa (Hafermalz & Riemer 2020).

”Pyydän aina, että kirjoittakaa chattiin tai huudelkaa, kertokaapa nyt näkökulmia tähän tota [aiheeseen]. Koska monet opiskelijat kuitenkin ei halua sitä mikkiä aukaista ja äänen sanoa niitä omia näkökulmia, että semmoinen kevyempi osallistumisen tapa on helpompi.” (H1)

”Teknologia jotenkin antaa tilaa sille [opiskelijoiden] moninaisuudelle enemmän, kun sitten se luokkatila. Sä voit itse säädellä sitä, kuinka paljon haluat olla esillä tai näkyvillä. Me tiedetään myös nykyään, tai varmaan ennenkin ollut, mutta nykyään tuntuu olevan vielä enemmän opiskelijoita, jotka kärsii sosiaalisten tilanteiden kammosta tai ahdistuu isoissa ryhmissä, ja eivät mielellään tule tällaisiin julkisiin tiloihin. Kyllähän toi antaa siihen mahdollisuuden, että voi osallistua esimerkiksi jos ei halua olla äänessä, niin voi osallistua chatissa. Sitä puolta tulee vähemmän ajateltua, mutta kyllähän se mahdollistaa sen opiskelijoiden monenlaisen osallistumisen.” (H3)

Teknologian avulla etäosallistujan ei välttämättä aina tarvitse osallistua opetukseen puheen muodossa. Aktiivisuutta ja osallistumista on myös mahdollista näyttää muilla tavoilla, mikäli kokee opetustilanteessa puhumisen kuormittavaksi, jota myös edellisissä katkelmissa kuvataan. Nämä uudenlaiset osallistumisentavat mahdollistavat myös sellaisten opiskelijoiden osallistumisen, jotka eivät välttämättä luokassa ollessaan ottaisi puheenvuoroa. Toisille jo se, etteivät muut näe itseänsä, saattaa olla tarpeeksi kynnystä madaltava, jotta uskaltaa opetustilanteessa kertoa omia näkemyksiään. Mikäli tämäkin tuntuu liian kuormittavalta, voi näkemyksiään esimerkiksi kirjoittaa chatiin. Hybridiympäristö siis mahdollistaa opetustilanteessa aktiivisen osallistumisen laajemmalle opiskelijajoukolle.

”Isot luentosalit täynnä ihmisiä ollut aina tosi kuormittavia ... koska mä aistin siellä paljon tunnetiloja ja tämmöisiä. Yksi ravistelee sitä, yks kutoo tuolla peränurkassa, ja minkälaista semmoista fiilistä ja ajatusta siellä liikkuu. Ne jotenkin itselle tulee siitä sen oman puheen yhteydessä sitten tavallaan läpi ja varastoituu. Siinä mielessä etäkin on kehollisuuden ja jaksamisen kannalta ollut itse asiassa helpompaa, koska silloin se läsnä olevan ryhmän kuormitus kehollisesti ei ole niin suuri.” (H1)

Nämä moninaistuneet osallistumismuodot voivat myös edesauttaa opettajien jaksamista. Opettajien kirjo on yhtä lailla moninainen niin kuin on opiskelijoidenkin, kuten edellinen katkelmakin kuvaa. Toisille suuret luentosalit täynnä opiskelijoita ovat työn suola, toisia ne taas kuormittavat kehollisesti. Kun osa oppilaista on fyysisesti jossakin muualla, voi se vähentää opetustilanteen aikaan saamaa kuormitusta opettajalle. Toimijoiden välillä on edelleen yhteys, mikä syntyy erilaisten osallistumisvaihtoehtojen yhdistelmästä. Ne ketkä eivät kuormitu luokahuoneessa ollessaan voivat saapua paikan päälle. Mikäli kuitenkin kokee tarvitsevansa kevyempää osallistumismuotoa, voi opiskelija osallistua tilanteeseen teknologian avustamana. Opettajan kuormittuneisuuden väheneminen syntyy edellisen niin sanottuna sivuhyötynä, johon hän ei suoranaisesti itse voi vaikuttaa.

6 HYBRIDIYMPÄRISTÖN KOLLEKTIIVISET OPETUSKÄYTÄNNÖT

6.1 Roolien elävyys opetustilanteessa

Hybridiympäristö rikkoo opetustilanteeseen miellettyjä perinteisiä rooleja. Lähiopetuksessa ollaan yhdessä luokkatilassa, joka luo raamit perinteisen opettaja - oppilas asemoitumisen syntymiselle. Opettaja sijoittuu ainakin tyypillisesti luokkatilan etuosaan opettajapöydän taakse. Oppilaat taas näyttäytyvät tyypillisesti yleisönä, jotka seuraavat luentosalin yleisöpaikoilta luokan edessä puhuvaa opettajaa. Toki tätä perinteistä asetelmaa voidaan pyrkiä rikkomaan myös lähiopetuksessa, esimerkiksi vuorovaikutteisuutta lisäämällä tai opettajan asemointia muuttamalla. Hybridiopetuksessa ollaan kuitenkin jo lähtökohtaisesti tästä niin sanotusta normista poikkeavassa tilassa, joka osin ehkäisee pelkästään perinteisiin rooleihin ajautumista. Kun vanhat roolit eivät valtaa koko tilaa, nousee niiden rinnalle myös uusia rooleja. Bancouta (2024) mukaillen opetustilanteeseen osallistuvia yksilöitä voidaan tarkastella kollektiivisena toimijana. Tämä tarkastelutapa mahdollistaa yhteisyyden muodostumisen ja ymmärtävyyden syntymisen analysoinnin (Bancou 2024).

”Opiskelijat ottaa koppia ja vastuuta sitten näillä kursseilla siitä, jos joku homma menee teknisesti pieleen. Sieltä tulee aika nopeasti sekä etäopiskelijoilta että paikallaolijoilta apuja, ja he tulevat ratkomaan niitä ongelmia usein minun puolestani. Opiskelijat tuntuvat olevan niin paljon edellä näissä teknologisissa asioissa, että niistäkin usein rakentuu sitten sitä yhteisöllisyyttä sinne luokkatilaan.” (H3)

Hybridiopetuksen uudenlainen sosiomateriaalinen toimijuus jopa vaatii uusien roolien muukaantumisen osaksi opetustilannetta. Teknologian kanssa toimiminen ei ole aina suoraviivaista, ja haastatteluissa korostuikin teknologisten haasteiden merkittävyys hybridiopetusta toteuttaessa. Lähiopetuksessa teknologian toimimattomuus ei ole koko opetuksen keskeyttävä tekijä. Hybridiopetuksessa tilanne on päinvastainen, jolloin IT-osaajana toimiminen on keskeisemmässä asemassa. Opettaja ei kuitenkaan ole ongelmien edessä yksin, vaan ongelmat kohdataan kollektiivisesti yhdessä. Ne keiltä teknologista osaamista löytyy, myös sitä kollektiiviseksi hyväksi tarjoavat. Opettajaa ei siis nähdä tässä kohtaa hierarkian huipulla, ja ainoana vastuunkantajana. Roolit elävät tilanteen vaatimalla tavalla, ja tilanteen kehkeytyessä myös uusia rooleja saattaa tarpeesta syntyä.

”Kerran oli yksi puolivuotias vauva hyvin aktiivisesti matkassa seminaaritapaamisilla. Tää äiti osallistui sitten keskusteluun, oman työnsä käsittelyyn, aina samassa hetkessä tää vauva nukkua tuhisi siinä vieressä. Ei se sitä ryhmää häirinnyt, tai mä ainakaan kokenut tai tulkinnut semmoista siitä ryhmästä, että se olisi jollain tapaa ollut häiritsevä asia.”

(H1)

Etäopiskelijat eivät ole fyysisesti läsnä luokkatilassa, johon pääasiallisen opiskelijan roolin voidaan nähdä sitoutuvan. Etäyhteys mahdollistaa opetukseen osallistumisen lähes mistä tahansa, josta seuraa myös sellaisten roolien mukaantulo, joita ei tyypillisesti mielletä opetuskontekstiin kuuluviksi. Opiskelija saattaa siis osallistua opetukseen esimerkiksi työpaikalta tai hoitaa samaan aikaan kotona olevia lapsia. Etäopiskelu on lähemmin yhteen kietoutunut elämän muiden osa-alueiden kanssa, jonka myötä opiskelijan rooli ei välttämättä ole opetuksen aikana yhtäjaksoisesti se pääasiallisin. Kuten edellä kuvattu katkelma osoittaa, ei näitä vierailevia rooleja kuitenkaan nähdä muiden toimesta hyväksymättöminä. Osallistujien henkilökohtaisiin tilanteisiin suhtaudutaan ymmärtäväisesti, jonka myötä ne eivät horjuta opetustilanteen kollektiivista toimijuutta.

”Ne läsnä siellä luentosalissa olevat opiskelijat ottaa sen porukan, joka on siellä etänä, ottaa kontaktin sillä tavalla, että he huomioivat sitä etäopiskelijaporukkaa lukemalla chatteista mitä siellä kirjoitetaan, huomauttamalla mulle, että hei nyt tuolla olisi tuomoinen kysymys. Jos mä unohdan jossain vaiheessa kysyä samaa asiaa sieltä etäopiskelijoilta, niin opiskelijat sanoo, että hei sä unohdit kysyy.” (H3)

Teknologia tuo etäopiskelijat osaksi luokassa tapahtuvaa opetustilannetta. Vaikka he eivät ole samassa paikassa lähiopiskelijoiden kanssa, ei se estä kollektiivisen toimijuuden muodostumista. Etäopiskelijoita kohtaan muodostuu tietynlainen kanssahuolenpidon suhde. Läsnäolijat huolehtivat siitä, että myös etäopiskelijoiden vuorovaikuttaminen otetaan huomioon, mikäli opettaja ei tätä itse huomaa. Saattaa ilmetä tilanteita, joissa etäopiskelijat ovat haavoittuvaisessa asemassa. Esimerkiksi äänen toimimattomuus rajoittaa heidän yhteydenpitonsa kirjallisen kommunikoinnin varaan. Tällöin kollektiivinen toimijuus on tärkeää, jotta kaikki osallistujat huomioidaan opetustilanteessa. Hybridiopetuksessa saattaa siis ilmetä tilanteita, joissa toiset nousevat huolenpitäjän rooliin kanssaopiskelijoita kohtaan.

6.2 Ryhmäkoko opetustilanteen muokkaajana

Opetustilanteeseen osallistuvien toimijoiden kokoonpano vaikuttaa siihen, miten kukin osallistuva toimija tilanteessa asemoituu. Erilaiset ryhmäkoot tuovat mukanaan sekä hyötyjä että haittoja. Ryhmäkokoon kytkeytyy myös olennaisesti se, millainen jakauma opiskelijoiden keskuudessa lähi- ja etäosallistujiin on. Ryhmäkoko myös muokkaa sitä, mitä mahdollisuuksia ja velvollisuuksia osallistuvilla toimijoilla tilanteessa on. Bancoun (2024) kollektiivinen keho mahdollistaa opetustilanteeseen osallistuvien toimijoiden kanssaolemassaolon havainnoinnin. Tällöin voidaan myös tarkastella sitä, miten yksittäiset toimijat osana tätä muodostunutta kollektiivia toimivat (Bancou 2024).

”Pienet [ryhmät] on aina toimivampia. Siinä jokainen pääsee ääneen. Taas sitten suuremmilla kursseilla ne on usein muutamat, jotka on sitten äänessä.” (H2)

”Jos on hybridimalli, ja siellä etänä on tosi iso joukko, niin sielläkin voi olla, että vaan muutamat loppujen lopuksi aktiivisesti osallistuvat. He voi kirjoitella tai osallistua niihin pieniin aktiviteetteihin, missä ei tarvitse kovin isoa efforttia antaa.” (H1)

Suurien ryhmäkokojen kohdalla on tyypillistä, että tilanne ajautuu muutaman aktiivisen osallistujan kannatteleiseksi ja hallitsemaksi, jota ensimmäinen katkelmakin kuvaa. Tämän voidaan jopa nähdä suuressa ryhmässä muita osallistujia passivoivana tekijänä. Koska opetustilanne on ajallisesti rajoittunut hetki, rajoittaa se jo itsessään sitä, kuinka moni voi pitää puheenvuoroja niin, että opetus kuitenkin kulkee eteenpäin. Etäopiskelijoiden kohdalla esimerkiksi kommenttien kirjoittaminen mahdollistaa kuitenkin pienemmän kynnyksen aktiivisuuden, joka antaa samalla tilaa opetuksen eteenpäin kulkemiselle. Isossa ryhmässä ei siis ole edes odotusarvoista, että kaikki opiskelijat toimisivat aktiivisina puheenvuorojen pitäjinä. Hybridiympäristö kuitenkin moninaistaa tapoja, joilla suurempikin joukko voi osoittaa aktiivisuutta.

”Pienempi ryhmä onnistuu siinä mielessä, niinku nyt vaikka joku graduryhmä, että siinä on kaikille tilaa osallistua, ja tulee ehkä semmoinen sosiaalinen paine myös sitten. Kaikki voidaan vetää mukaan.” (H2)

Pieni ryhmäkoko voidaan nähdä opetustilannetta vuorovaikutteisemmaksi muokkaavana tekijänä. Tällöin odotukset aktiiviseen osallistumiseen yksittäisiä toimijoita kohtaan ovat suuremmat, kun osallistujamassaan ei voi samalla tavalla sulautua. Kunkin yksittäisen toimijan panos on siis merkittävämmässä roolissa, jolloin yhdenkin toimijan passivoituminen vaikuttaa kollektiivisesti koko ryhmään. Toimijat myös tiedostavat toisensa tilanteessa enemmän yksilöinä, jolloin kollektiivinen paine voi toimia luonnollisena aktivoivana tekijänä. Pienemmässä ryhmässä toimijoiden sijoittuminen ei ole yhtä merkittävä tekijä, sillä pieni ryhmäkoko itsessään muokkaa tilanteesta vuorovaikutteisemmän. Tällöin yhtä lailla etäopiskelijat ovat aktiivisia toimijoita osana opetustilannetta.

”Kun ne molemmat ryhmät on suht pieniä, niin siinä varmastikin on semmoinen aika luonteva keskustelunomaisuus. Mä uskoisin pystyväni sitä rakentamaan, jolloin en käytä ehkä niin paljon semmoisia teknisiä apuvälineitä tai osallistumisen tapoja, vaan enemmänkin juuri sitä keskustelua. ... Jos olisi niin, että tää porukka olisikin tosi iso ja vaikkapa siellä etänä olisikin ihan älyttömän kokoinen sakki ja läsnä se kymmenen, niin sitten pitäisi olla kyllä enemmän niitä teknisiä vempaimia apuna, että sen saisi pyöriin.” (H1)

Ryhmäkoko ja opiskelijoiden sijoittuminen muokkaavat myös sitä, millaisia toimintatapoja opettaja opetustilanteessa hyödyntää. Pienien ryhmäkokojen kohdalla opettaja rakentaa vuorovaikutteisuutta pääosin ääntä ja puhetta hyödyntämällä. Suurien ryhmäkokojen kohdalla opetustilanteen rakentaminen ensisijaisesti äänen varaan ei ole samalla tavoin mahdollista, vaan tilanteessa tarvitaan myös teknologian hyödyntämistä. Etenkin silloin, kun opiskelijoiden läsnäolo painottuu etäyhteyden päähän, kasvaa teknologian rooli tilanteen hallinnassa. Kanssaolemassaolo rakentuu siis eri tavalla silloin, kun opetustilanteeseen osallistuvat toimijat sijoittuvat pääosin eri paikkoihin. Teknologia toimii tätä yhteistä olemassaoloa rakentavana tekijänä, joten luonnollista on, että se myös toimii tällöin opettajaa tilanteen hallinnassa auttavana. Ryhmäkoko siis muokkaa sekä osallistumistapoja että teknologian roolia osana opetustilannetta.

6.3 Puhe ja hiljaisuus opetustilanteessa

Puheen voidaan nähdä olevan pääasiallinen keino, joka yhdistää hybridiympäristössä toimivat toimijat toisiinsa. Toisia ei välttämättä nähdä, mutta todennäköisemmin kuullaan, edes hetkellisesti. Teknologian ja ihmisen muodostama toimijakokonaisuus mahdollistaa sosiaalisuuden muodostumisen hybridiympäristössä toimiessa (Symon & Pritchard 2015). Äänen tuotto ei siis ole pelkästään ihmisestä itsestään riippuvaista, vaan teknologia toimii ääntä tuottavana ja välittävänä toimijana. Kun tarkastellaan opetustilannetta kollektiivisesti syntyvänä, voidaan myös havaita haavoittuvaisuutta aikaansaavia toimia osana sitä (Bancou 2024). Puheen käytöllä voidaan saavuttaa valtaa, kuten myös sen käyttämättömyydellä. Tätä valtaa hyödyntämällä voidaan joko tarkoituksellisesti tai tahattomasti saada aikaan myös haavoittuvaisuuden kehollisia kokemuksia.

”Isoissa ryhmissä varaan sellaisen luokkatilan, tai yritän varata aina, jossa on mikrofonit kaikilla opiskelijoilla käytössään, jolloin opiskelijat voi sitten mikrofonin puhua, jolloin myös etäopiskelijat kuulee mitä siellä salissa puhutaan.” (H3)

”Yliopiston opetustilat ei ole tehty hybridiopetukselle. Siellä äänen toisto ei toimi, siellä joutuu ottamaan mikkiä. No meillä on hyvin vähän saleja, jossa on mikkejä, ja niiden käyttö sitten aina kanssa vähän rikkoo sitä [tilannetta]. On eri asia puhua näin esimerkiksi spontaanisti, ja sitten jos ei ole sitä mikkiä, niin sitten opettaja joutuu toistamaan mitä sitten toinen sanoi, ja se on aika typerää.” (H2)

Teknisten laitteiden toimivuus nousee kynnyskysymykseksi puheen kantautumisessa osallistujien välillä. Mikäli osallistujat eivät kuule toisiaan, karsii se opetustilanteen vuorovaikutteisuutta. Jos toimijuutta yhdessä teknologian kanssa ei onnistuta muodostamaan, on opetustilanteesta vaikea saada vuorovaikutteinen. Asia ei välttämättä ole tilanteeseen osallistuvista toimijoista kiinni, mikäli puitteet eivät lähtökohtaisesti ole kunnossa, kuten toinen katkelmakin kuvaa. Mikäli toisia ei kuule, on toimijoiden välille hankalaa muodostaa yhteyttä, joka puolestaan toimii esteenä kollektiivisen opetustilanteen syntymiselle.

”Linjoilla olijat ei ole välttämättä aina aktiivisia. Sieltä kun kyselee, niin ei kuulu mitään, niin sitten se on vähän turhauttavaa. Sitten ihmettelee, että mitä on tapahtunut.” (H2)

”Äänenkin käyttö voi luoda jo aika paljon erilaisen tunnelman opettajalle kun se, että siellä on täysin hiljaista. On silläkin merkitystä.” (H3)

Etenkin etäopiskelijoiden hiljaisuus voi saattaa opettajan haavoittuaiseen asemaan. Opetustilannetta on käytännössä mahdotonta lukea, mikäli siihen osallistuviin toimijoihin ei saa vuorovaikutteista yhteyttä. Mikäli etäopiskelijat joukkona eivät reagoi opettajan vuorovaikutusyrityksiin, voitaisiin sitä kuvata jopa kollektiiviseksi vallankäytöksi. Lähiopiskelijat ovat näköyhteyden päässä, joten heidän kohdallaan samanlaista pimementoon joutumisen mahdollisuutta ei ole. Tällaisen kollektiivisen reagoimattomuuden kohdalla ei todennäköisesti ole kyse teknisistä ongelmista, sillä esimerkiksi chatiin on mahdollista kirjoittaa, mikäli mikrofoni ei jostain syystä toimitakaan. Opiskelijoiden hiljenemisellä on siis vaikutusta opetustilanteen kollektiivisesti syntyvään tunnelmaan.

7 HYBRIDIYMPÄRISTÖN KEHOLLISET OPETUSKÄYTÄNNÖT

7.1 Kehollinen vuorovaikutus opetustilanteessa

Vuorovaikutteisuus on keino, jolla toimijat sitoutuvat toisiinsa kehollisesti läsnä ollessaan. Toiset koetaan vuorovaikutuksessa koskettamalla, näkemällä, kuulemalla ja haistamalla. (Bancou 2024.) Opetustilanteen vuorovaikutteisuuden analysointi on oppimisen kannalta olennaista, koska käytäntöteoreettisen tarkastelulinssin myötä oppiminen nähdään sosiaalisena ja toimijoita osallistavana prosessina (Corradi ym. 2010). Hybridiympäristö tuo mukanaan uudenlaisia tapoja keholliseen vuorovaikutukseen. Koska etäyhteys ei mahdollista opetustilanteeseen täysin samanlaista aistillista vuorovaikutteisuutta, täytyy näitä rajoitteita pyrkiä kompensoimaan tai korvaamaan uusin tavoin. Vuorovaikutus on siis erilaista silloin, kun ei olla fyysisesti samassa tilassa, kosketusetäisyydellä.

Sen lähiryhmän pystyy ohjeistamaan tekemään jotakin, vaikka siirtymään tämmöisiin pienempiin ryhmiin, tai jotenkin vaikkapa katsekontaktilla keskittymään kuuntelemiseen. Niin miten harjoitellaan tota kuuntelemista, tai millainen merkitys on sillä, että kuuntelet tarkasti mitä toinen sanoo vai katselitko mihin sattuu. Tätä ihan tän tyyppistä yhteydenottoa tai semmoista vuorovaikutuksen perusasioita. Tällaista ei pysty siinä hybridimallissa siellä toiselle etäryhmälle tekemään. (H1)

Luentopäiväkirjojen perusteella saan sellaista palautetta etäopiskelijoilta, jotka osallistuu näille mun kurssseille, että se [ryhmäkeskustelu] on joskus vähän kankeampaa siellä etänä. (H3)

Edellä kuvatut katkelmat osoittavat, kuinka vuorovaikutukseen olennaisesti kuuluvaksi miellettyjen ulottuvuuksien puute hankaloittaa toimijoiden sitoutumista toisiinsa. Hybridiympäristö tuo mukanaan uudenlaisen vuorovaikutustilanteen, jossa toimiminen etenkin ensi alkuun voi olla kankeaa. Mikäli tilanne on mahdollisimman samankaltainen kuin kasvotusten tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, on vuorovaikuttaminen tällöin todennäköisemmin sujuvampaa. Etäopiskelijat eivät välttämättä kuitenkaan näe esimerkiksi luokassa olevia opiskelijoita, jolloin toimivan äänentoiston merkitys kasvaa entistäkin olennaisemmaksi. Kun toisia aisteja ei voikaan hyödyntää osana vuorovaikutusta, kasvaa jäljelle jäävien aistien merkitys. Tällöin kyvykkyys sekä tuottaa että tulkita jäljelle jäävien aistien keinoilla tapahtuvaa vuorovaikutusta nousee opetustilanteessa olennaiseen rooliin.

”En mä sitä suoraa palautetta heiltä [etäopiskelijoilta] saa siitä innostumisesta tai sitten siitä, että nyt ei joku asia mennyt oikein. Silloin täytyy kysyä ja pyytää, että laittakaa vaikka jotain reaktiota, peukkaa tai jotain jos olette tästä samaa mieltä tai eri mieltä. Niin tällä tavoin sitten tietäisi vähän, että missä he siinä menee. Kyllä siitä vuorovaikutuksesta jää paljon sanatonta palautetta saamatta.” (H1)

”Sä et näe mitenkään sitä responssia, että mikä se on se sun saama palaute. Luentosalissa sä näet kuitenkin ihmisten ilmeistä ja vähän pystyt sitä hahmottamaan, mutta sitten niiden etäopiskelijoiden osalta sulla ei oikeastaan oo mitään mahdollisuuksia, jos et sä pyydä heitä pitämään sitä kameraa koko ajan auki. Ja siitäkin huolimatta vaikka se olisi koko ajan auki, niin se suhde jää etäiseksi.” (H3)

Teknologia mahdollistaa ainakin osittain puutteellisiksi jäävien aistien osalta tapahtuvan vuorovaikutuksen korvaamisen, erilaisten virtuaalisten reaktioiden muodossa. Vuorovaikutaminen ei toki ole tällöin yhtä luonnollista. Elehdinnän merkitys pienenee, kun kaikkiin opiskelijoihin ei opetustilanteen aikana ole näköyhteyttä. Opettaja saattaa joutua erikseen pyytämään opiskelijoita lähettämään jonkin virtuaalisen reaktion, kuten edellisessä katkelmassakin kuvataan. Vuorovaikutuksesta jää tällöin kuitenkin puuttumaan spontaaniuden elementti, eikä se välttämättä ole yhtä edestakaisesti tapahtuvaa. Näillä korvaavilla tavoilla tapahtuva vuorovaikuttaminen voidaan myös nähdä uutena käytäntönä, jonka tapaistuminen vaatii sen toistuvaksi tulemisen. Jotta hybridiympäristössä tapahtuva opetustilanne pysyy vuorovaikutteisena, vaatii se enemmän työtä kuin lähiopetusta toteuttaessa. Opettajan keinovalikoima on erilainen, mitä tulee paikan päällä olevien opiskelijoiden kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen verrattuna etäopiskelijoihin. Siksi hybridiympäristössä toimiminen vaatii kohdentamista kussakin tilanteessa toimiviin vuorovaikutuskäytäntöihin, ja uusia käytäntöjä on otettava käyttöön vanhojen rinnalle.

7.2 Kameran käytön tapaistuminen

Yksi lähiopetuksen olennaisimmista kehollisista elementeistä on se, että kaikki opetustilanteeseen osallistuvat ovat suoran näköyhteyden päässä toisistaan. Hybridiympäristö tuo kuitenkin suuren muutoksen tähän, ja osallistuvan etäopiskelijan on ainakin teoriassa mahdollista jäädä muun kuin nimen osalta täysin anonyymiksi. Opettajan tekemät valinnat kameran käytön suhteen puolestaan määrittävät sitä, minkä aistien varaan etäopiskelijoiden kokema opetustilanne rakentuu. Koska näköyhteyden muodostuminen ei rakennu enää pelkästään ihmisen itsensä varaan, ja sen rakentumiseen osallistuu myös teknologia, vaatii tämä uusi käytäntö opettelua. Keho oppii tähän uuden käytännön vaatimaan toimijakokonaisuuteen sitä mukaa, kun sitä osana arkea toistuvasti toteutetaan (Viteritti 2013).

”Ne innokkaimmat keskustelijat on ne muutamat, jotka sieltä haluaa eniten olla äänessä ja aktiivisesti kyselevät. Usein he myös sitten sitä kameraa haluaa käyttää auki, että osallistuvat myöskin fyysisesti siihen kuvan kanssa siihen keskusteluun. ... Jos on semmoinen opintojakso, missä on jo pidempään työskennelty yhdessä ja esitellään jotakin asioita ja pidetään vaikka ryhmien esityksiä, niin silloin kamerat on heillä [etäopiskelijoilla] auki. Ei niitä oikeastaan siinä vaiheessa tarvitse enää sitten pyytääkään, vaan siitä tulee tapa.”

(H1)

Kameran käyttö etäopiskelijoiden keskuudessa on todella vaihtelevaa. Haastattelujen perusteella ainakaan lähtökohtaisesti normiksi ei ole muodostunut se, että kameroita pidettäisiin auki koko opetuksen ajan. Yleisempää on, että kamera avataan joko puheenvuoroa pitäessä tai ryhmätöitä tehdessä. Kameran käytön tapaistumisen voidaan nähdä kytkeytyvän innokkaaseen osallistumiseen, jota yllä olevassa katkelmassakin kuvataan. Tästä voitaisiin tulkita motivaation uuden käytännön opettelemiseen olevan korkeampi, mikäli osallistuja on aktiivinen, ja näin ollen kokemuksesta pyritään luomaan itselle mahdollisimman samankaltainen lähiosallistumiseen verrattuna. Käytäntöjä tulee toistettua enemmän, mitä pidemmälle opintojaksolla edetään. Luonnollista siis on, että opetustilanteeseen kytkeytyvät käytännöt osataan paremmin, kun toistoja on kertynyt enemmän. Millaisen linjan opettaja ottaa opetusryhmän kohdalla kameran käytön vaatimusten suhteen, vaikuttaa siihen tuleeko kameran käytöstä tapaistunutta osallistujien keskuudessa.

”Musta se [jos opettaja ei käyttäisi kameraa] olisi vähän hölmöä, että olisi musta ruutu, joka puhuu. Tai sitten voisi olla niinku radiossa, että mä nyt sanon ottelut. Sen linjan oon ottanut.” (H2)

”Se [kamera] kuitenkin sitten aina antaa ihmiselle ... se yhdistää kasvot ja kehon ihmiseen, antaa tässä ihmisyyden sille nimelle.” (H1)

Opettajien keskuudessa kameran käyttö on haastattelujen perusteella tapaistuneempaa. Kameran käytöllä pyritään huomiomaan etäopiskelijoille näyttäytyvä opetustilanne, jotta myös he kokisivat olevansa osa sitä. Kuten jo aiemmin kuvattiin, voidaan näköyhteys opettajaan mieltää olennaiseksi keholliseksi opetustilanteeseen kuuluvaksi elementiksi. Kun opetukseen osallistuu muualta kuin luokkatilasta, on näköyhteyden päässä mahdollisesti myös osallistumista häiritseviä tekijöitä. Esimerkiksi kotoa osallistuessa nähtävillä saattaa olla sellaisia asioita, joiden hoitamiseen ajatukset harhailevat luentoa kuunnellessa. Tällöin näköyhteys opettajaan voidaan nähdä opetustilanteeseen enemmän sitouttavaksi tekijäksi, kuin opetukseen osallistumisen tapahtuessa ainoastaan kuuloaistin varaisesti. Yhteenvetona siis opettajan rooli kameran käytön tapaistumisessa on merkittävä. Hän vaikuttaa siihen sekä oman kameran käyttönsä osalta, että opetukseen määrittelemiensä vaatimusten mukaan myös käytännön tapaistumisessa opiskelijoille.

7.3 Kehollisuus opetustilanteen affektoijana

Opetustilanne näyttäytyy opiskelijoille erilaisena käytäntönä kuin opettajille. Opiskelijoille opetustilanteeseen osallistuminen tavoitteena on tyypillisesti tutkinnon valmiiksi saattaminen, ja opetustilanteet ovat näin ollen hetkellisesti osa elämää. Opettajille opetustilanteet ovat osa työnkuvaa, eikä samankaltaista ajallista rajoitetta todennäköisesti ole. Opiskelijoilla on mahdollisuus valita paikka, josta hybridiopetukseen osallistuu. Opettaja taas on paikan päällä yliopistolla tästä opiskelijoiden valinnanmahdollisuudesta riippumatta. Lähtökohdat ja valinnanmahdollisuudet ovat siis toimijoiden välillä erilaiset, ja opetustilanne voi herättää erilaisia kehollisia tuntemuksia sen mukaan, mistä positiosta tilanteeseen osallistuu. Näillä muuttuneilla läsnäolon tavoilla on affektiivisia seurauksia työtään tekeville opettajille. Koska ihminen nähdään käytäntöteoriassa itse kehona, mahdollistaa se näin ollen myös kehollisesti koettujen tuntemuksien eli affektien analysoinnin (Gherardi ym. 2013).

”Kyllähän sillä [lähiopiskelijoiden paikalla ololla] on hirveän iso merkitys opettajalle. Sen huomaa just sillä tavalla, että sitten kun sä teet pelkkää etää, ettei ole mitään vuorovaikutteista, sellaista kehollista yksin olemista, niin se on raskasta.” (H3)

”Se ei poista sitä, etteikö olisi kehoja hybridiopetuksessa. Totta kai on, oma on, esimerkiksi ääni on aina siinä läsnä. Ihan siinäkin niin kun näkyy, koska itse pidän aina kameraa, mutta niin kun visuaalisesti multa puuttuu muut kehot. Mä koen olevani yksinäinen keho.” (H2)

Edellä kuvatuista katkelmista voidaan huomata, kuinka olennainen osa opetustilanteen rakentumista paikan päälle saapuvat opiskelijat opettajille ovat. Opiskelijoiden kehojen puuttuminen luokkatilasta tekee opetustilanteesta opettajille yksinäisyyttä synnyttävän käytännön. Vaikka teknologia yhdistää opetustilanteessa eri paikoissa olevat toimijat toisiinsa, on fyysisen läsnäolon ulottuvuuden puute merkitsevä. Mikäli näköyhteyttä etäopiskelijoihin ei ole, lisää tämä opettajien kehollisesti tuntemaa yksinäisyyttä. Nämä uudenlaiset läsnäolomuodot eivät toimi täysin luokkahuoneeseen sijoittumisen korvaajina, mitä tulee opettajille mielekkään opetustilanteen luomiseen. Läsnäoloa ei tällöin enää aistita kaikilla niillä tavoilla, joilla sen on aiemmin voinut aistia. Voidaan siis tulkita lähiopiskelijoiden roolin olevan olennainen opettajien tunteman yksinäisyyden ehkäisemisessä.

”Läsnäolijoiden kanssa tulee juteltua siinä tauoilla ja kahvilla ja muutenkin, siinä tutustuu silleen eri tavalla. Vaikka se voi olla ihan pientä small talkia, mutta se on tosi tärkeä, semmoinen kontakti on ihan erilainen.” (H2)

”Yhteisöllisyys mikä rakentuu sen etäopiskelijaporukan ja sitten sen läsnä olevan porukan välille, niin sekin on palkitsevaa, koska se ei ole aina ihan itsestään selvää.” (H3)

Opiskelijoiden vaihtuvuus on jatkuvaa kurssien ja vuosien kuluessa, eikä opetustilanteiden toimijakokoonpano ole vakio. Toimijoihin tutustuminen on olennaisessa roolissa, mitä tulee opettajiin affektiivisesti vaikuttaviin tekijöihin. Niin sanotun virallisen opetustilanteen väliin jääviä aikoja hyödynnetään lähiopiskelijoiden kanssa vuorovaikuttamiseen, joka edesauttaa opetustilanteeseen osallistuvien toimijoiden kanssa tutuksi tulemistä. Tällaisia tilanteita kuvataan ensimmäisessä haastattelukatkelmassa. Toinen katkelma taas kuvaa etä- ja lähiopiskelijoiden välisen lähentymisen merkityksellisyyttä. Vuorovaikutteisen opetustilanteen luominen hybridiympäristössä ei tapahdu itsestään, joten tässä onnistuminen on opettajan

työssä palkitsevaa. Näiden molempien tutuksi tulemisen tapojen voidaan siis nähdä lisäävän opetustilanteen kollektiivisuutta, ja näin ollen helpottavan siellä toimimista.

”Mä huomaan, että mun mielialaan vaikuttaa esimerkiksi se, jos siellä on etänä vaikka viisikin opiskelijaa, jotka osoittaa läsnäoloa. He ovat aktiivisesti joka tunnilla keskustelussa ja ottamassa spontaaneja puheenvuoroja ja kaikkea, niin totta kai se vaikuttaa muihin sillä tavalla, että luo sellaista filistelyä, että okei tää mitä mä opetan on ehkä jonkun mielestä ihan kiinnostavaakin.” (H3)

Keskusteluun osallistuminen voidaan nähdä tyypillisimmäksi aktiiviseksi osallistumiseksi miellettyksi tavaksi. Etäyhteyden päässä oleminen ei lähtökohtaisesti rajoita puhemahdollisuutta, joten se on kaikkien tilanteeseen osallistuvien toimijoiden ulottuvilla oleva osallistumismuoto. Kuten on kuitenkin todettu, ei etäopiskelijoiden vuorovaikutteinen osallistuminen ole yhtä itsestään selvää kuin lähiopiskelijoiden. Siksi etäopiskelijoiden aktivoituminen voi olla opettajille merkityksellisempää paikan päällä olevien aktiivisuuteen verrattuna. Jo muutaman etäopiskelijan aktivoituminen voi tehdä opetustilanteesta opettajalle merkityksellisen, kuten edellisessä katkelmassakin kuvataan. Hybridiympäristön mukanaan tuomalla moninaisella kehollisella läsnäololla on siis erinäisiä affektiivisia seurauksia opettajille, niin positiivisia kuin negatiivisiakin.

8 KYSELYAINEISTON ANALYYSI

8.1 Vastaajien kuvailu

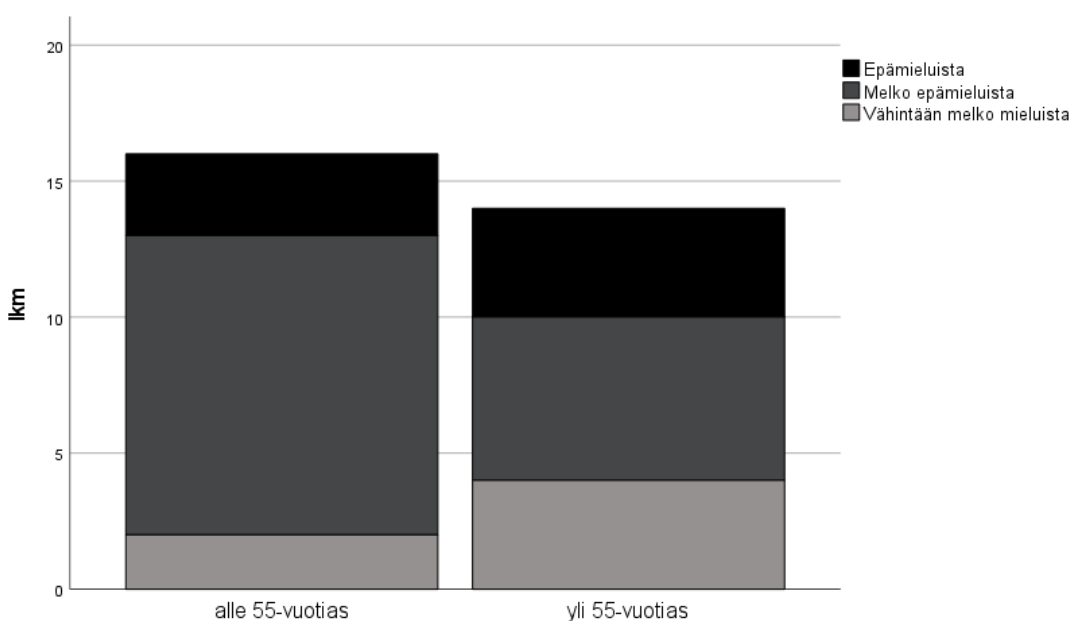
Webropol -kyselyn (Liite 2) täytti yhteensä 30 vastaajaa. Taustatietoina kartoitin minkä ikäisiä vastaajat ovat ja kuinka kauan he ovat opettaneet yliopistolla. Päädyin kyseisten taustatietojen keräämiseen siitä syystä, että ne saattaisivat olla teknologian kanssa toimimisen suhteen oleellisimpia taustatietoja. Kartoitin myös vastaajien asennoitumista hybridiovetusta kohtaan, kysymällä eri opetusmuotojen toteuttamisen mieluisuudesta. Varmistin myös vastaajien kuulumisen tutkimukseni kohderyhmään, kysymällä onko vastaaja toteuttanut sellaista opetusta, jossa on samaan aikaan sekä etä- että lähiosallistujia. Mikäli tähän kohtaan vastasi kielteisesti, ei kysely enää jatkunut pidemmälle. Kysely keskeytyi tässä kohtaa yhden vastaajan kohdalla, eivätkä kaikki vastaajat ole vastanneet jokaiseen kysymykseen, joten vastaajien määrässä on pientä kysymyskohtaista vaihtelua.

Taulukko 2 Vastaajien taustatietoja ja suhtautuminen hybridiovetukseen

	lkm	%
Vastaajan ikä		
alle 30-vuotias	1	3
30 – 42 vuotta	2	7
43 – 55 vuotta	13	43
yli 55-vuotias	14	47
Työkokemus opettajana yliopistolla		
alle 5 vuotta	6	20
5 – 10 vuotta	4	13
10 – 15 vuotta	4	13
15 – 20 vuotta	5	17
yli 20 vuotta	11	37
Hybridiovetuksen toteuttamisen mielisuus		
Epämieluisia	7	23
Melko epämieluisia	17	57
Melko mieluisia	5	17
Mieluisia	1	3

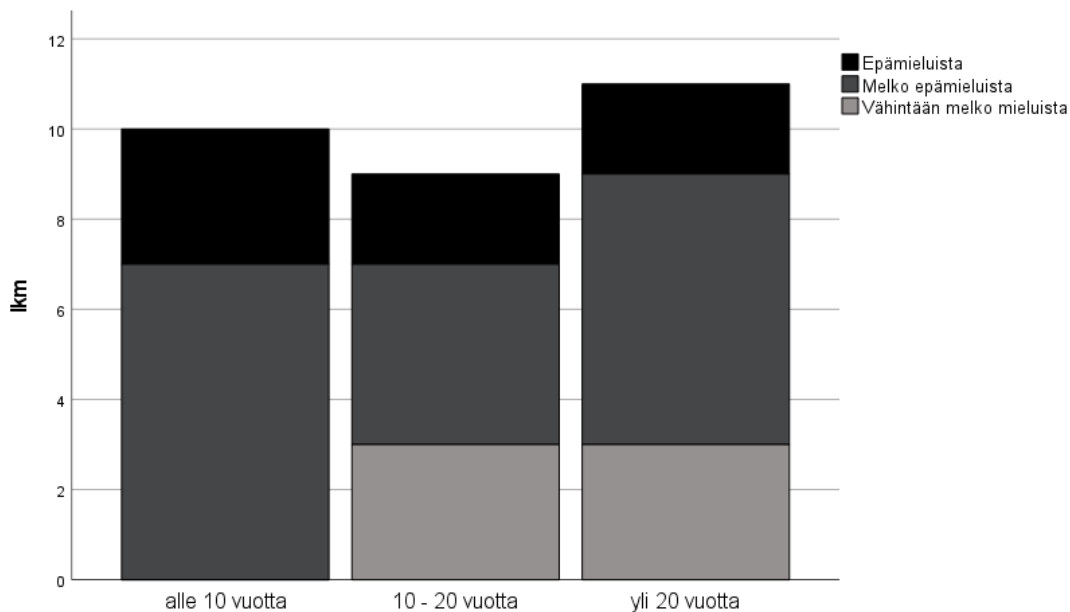
Oli yllättävää, että vastaajat painottuivat pääosin vain kahteen määrittelemistäni ikäluokasta. Koska alle 43-vuotiaita vastaajia oli ainoastaan kolme, ei luokkia ollut kannattavaa analysoida sellaisinaan. Tästä edespäin vastaajat on luokiteltu iän perusteella kahteen luokkaan. Alle 55-vuotiaita vastaajia oli 53 % ja yli 55-vuotiaita puolestaan 47 %. Työkokemuksen puolesta vastaajat jakautuivat tasaisemmin määrittelemiini viiteen luokkaan. Päätin

kuitenkin tiivistää myös tämän muuttujan luokittelua, jotta luokat olisivat analyysin kannalta hieman suurempia. Uuden luokittelun mukaan muodostui kolme opetuskokemusta kuvaavaa luokkaa. Vastaajista 33 % omasi työkokemusta alle 10 vuoden ajalta, 40 % 10 – 20 vuoden ajalta ja 37 % yli 20 vuoden ajalta. Hybridiopetus oli kaikista epämieluisin opetusmuoto, jonka frekvenssijakauma on avattu taulukossa 2. Koska hybridiopetuksen mieluisana opetusmuotona näki vain yksi vastaaja, yhdistin molemmat mieluisuutta kuvaavat luokat. Jatkossa siis luokka 'vähintään melko mieluista' kattaa 20 % vastaajista. Jos hybridiopetuksen mieluisuutta verrataan muihin opetusmuotoihin, oli lähiopetus mieluista 83 % mielestä ja etäopetus taas 37 % mielestä vastanneista.



Kuva 1 Eri ikäisten suhtautuminen hybridiopetukseen

Jos verrataan eri ikäisten suhtautumista hybridiopetukseen (kuva 1), on ikäryhmien välillä havaittavissa joitakin eroja. Yli 55-vuotiaiden ryhmässä jakautuminen on tasaisempaa kuin sitä nuorempien luokassa. Vähintään melko mieluiseksi hybridiopetuksen kokee 13 % alle 55-vuotiaista ja 29 % yli 55-vuotiaista, tosin lukumääräisesti tämä tarkoittaa yhteensä vain kuutta vastaajaa. Alle 55-vuotiaiden luokassa 'melko epämieluisia' on yleisin vastaus 69 % osuudella, joka kattaa 11 vastaajaa. Vastaava luku on vanhempien ikäluokassa 43 % eli kuusi kappaletta vastanneita. Epämieluisaksi hybridiopetuksen kokevista ei kappalemäärässä ole ikäluokkien välillä suurta eroa, kun alle 55-vuotiaista näin on vastannut kolme vastaajaa ja yli 55-vuotiaissa neljä vastaajaa.



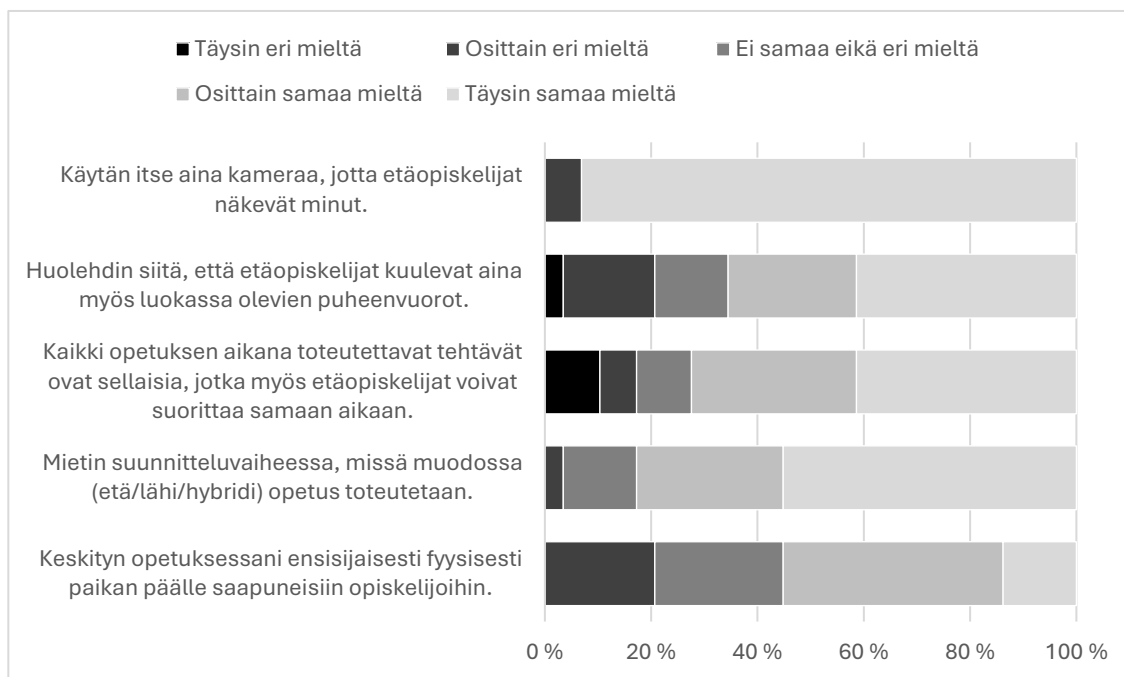
Kuva 2 Hybridiopetuksen suhtautuminen työkokemuksen mukaan

Työkokemuksen ja hybridiopetuksen mieluisuuden tarkastelussa (kuva 2) oli havaittavissa hieman suurempia eroja kuin eri ikäluokkien välillä. Ehkä huomionarvoisin seikka koskee alle 10 vuotta työkokemusta omaavien luokkaa, jossa kukaan vastaajista ei kokenut hybridiopetuksen toteuttamista edes melko mieluisaksi. Vastaajia on luokassa ollut yhteensä 10, joten tällä pienellä määrällä voi olla vaikutusta asiaan. Hybridiopetuksen on tässä luokassa kokenut epämieluisaksi 30 % vastaajista ja melko epämieluisaksi 70 % vastaajista. Ylempiä kokemusluokkia vertaillen vastaukset ovat melko yhteneviä, mitä tulee vastaajien jakautumisessa lukumäärän perusteella eri mielisuuden luokkiin. Molemmissa kokemusluokissa 'vähintään melko mieluista' on vastannut kolme vastaajaa.

8.2 Eriarvoistavien opetustilanteiden synty

Tarkastelin osana kyselyäni mielipideväittämiä, jotka kuvaavat sekä opetuksen suunnittelua että teknologian käyttöä opetustilanteessa (kuva 3). Suunnittelua kuvaavien väittämien pyrkimyksenä oli havainnoida sitä, onko hybridimuotoiseen opetusympäristöön siirtymisellä vaikutusta siihen, miten opetustilanne suunnitellaan. Teknologian käyttöä kuvaavat väittämät puolestaan pyrkivät kuvailemaan etäopiskelijoille näyttäytyvää opetustilannetta ja sen rajoitteita. 93 % vastaajista piti opettajan kameran käyttöä tärkeänä opetustilanteeseen

kuuluvana käytäntönä. Lähiopiskelijoiden puheen kuuluminen oli opetustilanteessa tärkeä käytäntö 41 % mielestä vastaajia. 55 % vastaajista myönsi keskittyvänsä vähintään osittain opetustilanteessa ensisijaisesti lähiopiskelijoihin. 17 % vastaajista ei ainakaan jossain määrin ota suunnitteluvaiheessa huomioon opetuksen sijoittumista hybridiympäristöön. Myös 17 % vastaajista oli sitä mieltä, että ainakin osa hybridimuotoisen opetustilanteen tehtävistä ei mahdollista etäopiskelijoiden osallisuutta.



Kuva 3 Hybridiopetuksen suunnittelua ja teknologian käyttöä koskevat mielipiteet

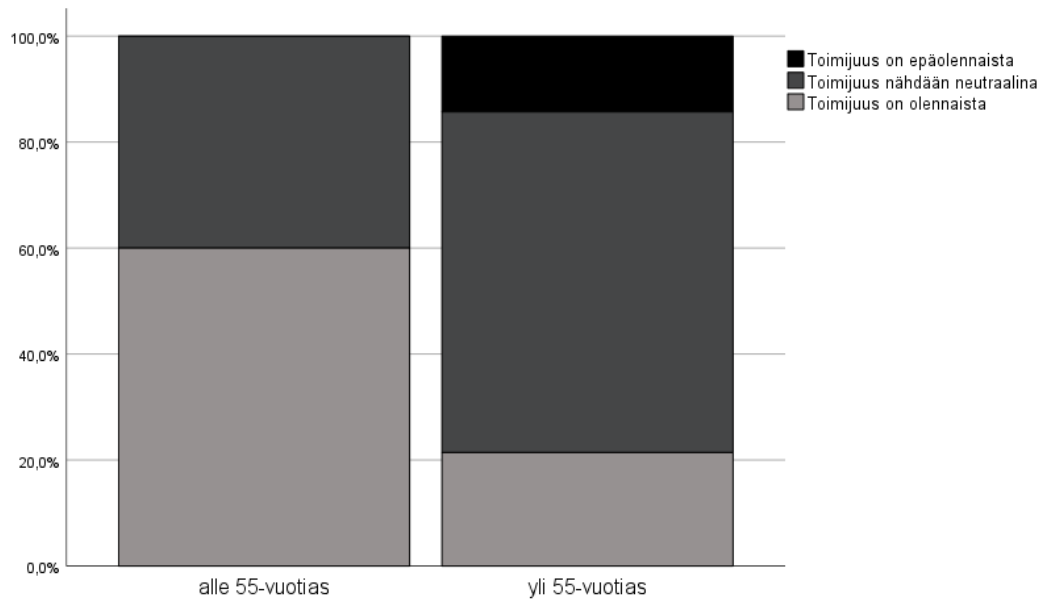
Taulukko 3 Faktorianalyysin tulos: Opetustilanteiden eriarvoistuminen

	Faktori	
	Etäopiskelijoiden toimijuuden tunnistaminen	Eriarvoistava suunnittelun puute
Keskityn opetuksessani ensisijaisesti fyysisesti paikan päälle saapuneisiin opiskelijoihin.	-,848	
Mietin suunnitteluvaiheessa, missä muodossa (etä/lähi/hybrid) opetus toteutetaan.		,887
Kaikki opetuksen aikana toteutettavat tehtävät ovat sellaisia, jotka myös etäopiskelijat voivat suorittaa samaan aikaan.		,746
Huolehdin siitä, että etäopiskelijat kuulevat aina myös luokassa olevien puheenvuorot.	,619	,424
Käytän itse aina kameraa, jotta etäopiskelijat näkevät minut.	,803	
Cronbachin alfa	= 0,660	= 0,513

Kokosin ensimmäiseen faktorianalyysiin (taulukko 3) sellaisia mielipideväittämiä, jotka kytkeytyvät eriarvoistaviin opetustilanteisiin. Laadullisen aineiston analyysin perusteella eriarvoistaviin opetustilanteisiin johtavat asiat koostuvat opetusmuodon huomioimattomuudesta suunnitteluvaiheessa, sekä teknologian puutteellisesta käytöstä syntyvästä opetustilanteen aistillisen kokemuksen rajoittuneisuudesta. Faktorianalyysin myötä muuttujat jakautuivat kahteen faktoriin, joiden muodostumista myös aiempi laadullinen analyysini tuki. Koska yksi muuttujista latautui molempiin faktoreihin, päätin kytkeä sen vain toiseen niistä, johon se latautui vahvemmin. Valintaa tuki sisällöllisesti myös laadullinen analyysini.

Nimesin ensimmäisen faktorin etäopiskelijoiden toimijuuden tunnustamaiseksi, sillä siihen latautuvat muuttujat kuvailevat opettajan suhtautumista etäopiskelijoihin. Väittämissä kuvattut opettajan toimet määrittelevät vahvasti sitä, millainen aistillinen kokemus opetustilanteesta etäopiskelijoille muodostuu. Mikäli etäopiskelijoiden toimijuutta ei tunnusta, muodostuu opetustilanteesta heitä eriarvoistava. Tämän faktorin muuttujien Cronbachin alfa sai arvon 0,660, joka tuki summamuuttujan muodostamista. Myös muuttujien korrelaatiokertoimet ylittivät toivotun rajan, ja saivat itseisarvoltaan tulokset 0,334 ja 0,426 sekä 0,513. Näiden lukujen perusteella päätin muodostaa ensimmäisestä faktorista summamuuttujan.

Toisen faktorin nimesin eriarvoistavaksi suunnittelun puutteeksi, siihen latautuneiden kahden muuttujan perusteella. Molemmat muuttujat kuvailevat opetustilanteen suunnitteluvaihetta, ja siinä mahdollisesti tapahtuvia eriarvoisuutta aikaansaavia toimia, jotka laadullisen aineiston analyysissä havaitsin. Muuttujat saivat korrelaatiokertoimen 0,420, jonka perusteella muuttujien välillä on havaittavissa riippuvuutta. Cronbachin alfa sai kuitenkin arvokseen vain tuloksen 0,553, jonka perusteella en lähtenyt rakentamaan tästä faktorista summamuuttujaa.



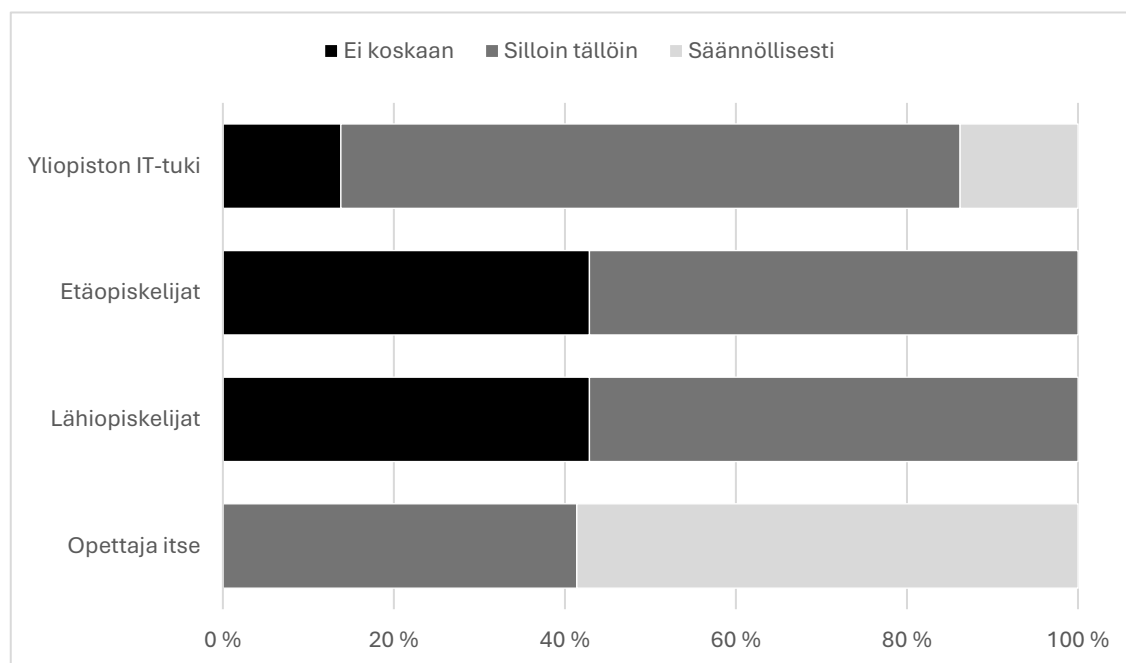
Kuva 4 Eri ikäisten asennoituminen etäopiskelijoiden toimijuuteen

Aloitin etäopiskelijoiden toimijuuden tunnustamisen summamuuttujan rakentamisen kääntämällä negatiivisen latauksen saaneen muuttujan koodauksen. Tämä oli tarvittavat toimenpiteet, jotta kaikkien muuttujien koodaus on yhdensuuntainen, ja näin ollen summamuuttuja mahdollista rakentaa. Tämän jälkeen rakensin näistä kolmesta faktoriin latautuvasta muuttujasta keskiarvosummamuuttujan. Luokittelin muodostuneen summamuuttujan kolmeen luokkaan, jotka kuvaavat vastaajien asennoitumista etäopiskelijoiden toimijuuteen. Ensimmäinen luokka rakentui arvoista välillä 1,00 - 2,99, toinen välillä 3,00 - 3,99 ja kolmas välillä 4,00 - 5,00. Vastaajista kaksi (7 %) näki etäopiskelijoiden toimijuuden opetustilanteessa epäolennaisena. Neutraalisti etäopiskelijoiden toimijuuteen suhtautui 15 vastaajaa (52 %). Etäopiskelijoiden toimijuuden opetustilanteessa oleellisena näki 12 vastaajaa (41 %).

Vertailin eri ikäryhmiin sijoittuvien vastaajien asennoitumista etäopiskelijoiden toimijuuteen (kuva 4). Alle 55-vuotiaiden luokassa yksikään vastaaja ei nähnyt etäopiskelijoiden toimijuutta epäolennaisena. Suhtautuminen oli vanhempaan ikäluokkaan verraten muutenkin positiivisempaa, sillä 60 % (9 kpl) vastaajista piti etäopiskelijoiden toimijuutta olennaisena. Yli 55-vuotiaiden ikäluokassa 14 % (2 kpl) näki etäopiskelijoiden toimijuuden epäolennaisena. Suhtautuminen oli yleisemminkin tässä luokassa kielteisempää, sillä vastaajista vain 21 % (3 kpl) näki etäopiskelijoiden toimijuuden olennaisena. Ikäluokkien välillä on siis havaittavissa eroja siinä, kuinka olennaisena etäopiskelijoiden toimijuus opetustilanteessa nähdään. Kielteisesti suhtautuminen saattaa altistaa eriarvoisten opetustilanteiden synnylle.

8.3 Erilaisten roolien hyväksyttävyys

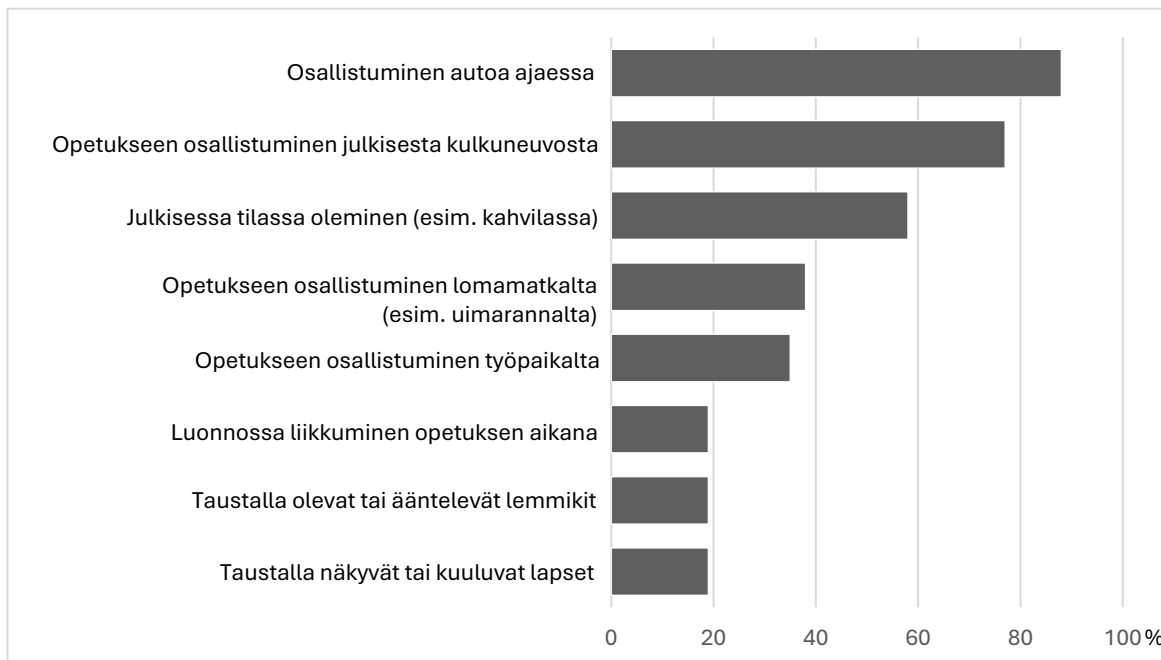
Tutkimukseni laadullisen aineiston analyysissä nousi ilmi erilaisia toimijoilla ilmeneviä rooleja hybridiopetustilanteissa, sekä erilaisten roolien vuorottelua. Pyrin määrällisen aineiston keräämisellä sekä testaamaan tiettyjen roolien yleisyyttä tilanteeseen osallistuvien toimijoiden keskuudessa (kuva 5), että erilaisten opetustilanteessa mahdollisesti esiintyvien roolien hyväksyttävyyttä (kuva 6). Kyselyaineiston perusteella teknisten ongelmien kollektiivisessa kohtaamisessa tietyt toimijat nousevat todennäköisemmin ratkaisijan rooliin, ja jopa opetustilanteet ulkopuolinen toimija saattaa olla lopullinen vastuunkantaja. Etäopiskelijoiden mukanaan tuomia vierailevia rooleja voidaan puolestaan arvottaa kollektiivisesti enemmän tai vähemmän hyväksyttäviin.



Kuva 5 Teknisten ongelmien ratkaisijan roolin todennäköisimmin ottavat toimijat

Vaikka laadullisen aineiston puitteissa nousi esille kollektiivinen suhtautuminen teknisten ongelmien ratkaisemiseen, on kyselyaineiston perusteella havaittavissa, että toiset toimijat ovat todennäköisempiä ongelmanratkaisijoita kuin toiset. Vastaajista 17 (59 %) näki opettajan nousevan säännöllisesti ongelmanratkaisijan rooliin. Lähi- ja etäopiskelijoiden välillä ei ongelmanratkaisutiheydessä ilmennyt eroavaisuuksia, vaan 16 vastaaja (57 %) näki molemmat ryhmät keskenään yhtä todennäköisinä satunnaisina ongelmanratkaisijoina. Kuitenkin opiskelijoita todennäköisempänä pidettiin opetustilanteen ulkopuolisen toimijan eli IT-tuen toimivan tilanteessa ratkaisevassa roolissa. 21 vastaajaa (72 %) näki IT-tuen satunnaisen

ratkaisijan roolissa ja neljä vastaajaa (14 %) taas säännöllisenä ratkaisijana. Tulosten perusteella voitaisiin siis olettaa, että opettajalta vaaditaan kuvatuista toimijoista useimmiten kykyä toimia ongelmanratkaisijana.

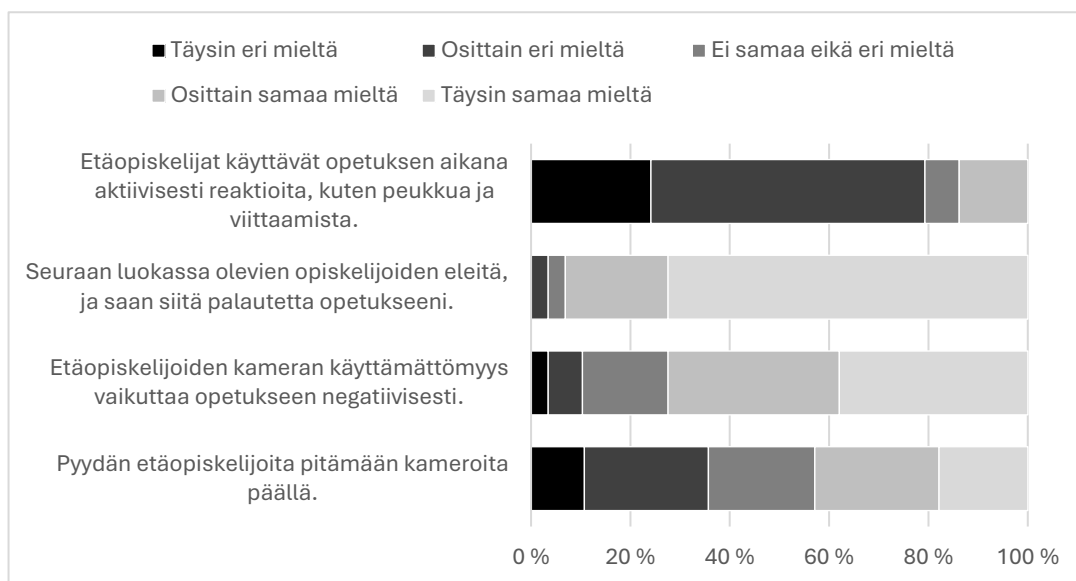


Kuva 6 Opetustilannetta häiritseviksi koetut asiat

Kuvan 6 perusteella voidaan havaita toisten asioiden olevan todennäköisemmin kollektiivista hyväksyntää nauttivia kuin toisten. Etäopiskelijat saattavat tuoda mukanaan opetustilanteeseen sellaisia asioita, joita ei normaalisti mielletä sinne kuuluviksi. Laadullisen aineiston perusteella ainakin tiettyjen näistä mahdollisesti opetustilanteessa näyttäytyvistä asioista nähdään nauttivan kollektiivista hyväksyntää. Kyselyaineisto kartoitti laadullista aineistoa laajemmin erilaisia mahdollisia rooleja, ja niiden kollektiivista hyväksyntää. Lasten- tai lemmikkienvahtina toimiminen nähdään vaihtoehdoista hyväksyttävimpinä 81 % osuudella (21 kpl) vastaajista. Myös luontoliikkujana toimiminen opetuksen aikana nautti saman tasoista hyväksyntää. Työntekijän ja opiskelijan roolien yhteen sovittelu nähtiin suhteellisen hyväksyttävänä vastaajien 65 % osuudella (17 kpl). Vähiten hyväksyttäviin rooleihin nousivat auton ajajana (12 % eli 3 vastaajaa) ja matkustajana (23 % eli 6 vastaajaa) toimiminen. Tulosten perusteella voidaan tulkita, että elämään välttämättömämmin kuuluvien roolien yhteen kietoutuminen opiskelijana toimimisen kanssa nauttii todennäköisemmin kollektiivista hyväksyntää opetustilanteessa kuin vähemmän välttämättömien roolien mukaantulo.

8.4 Vuorovaikutuksen rakentuminen

Keräsin myös osana kyselyni kysymysmatriisia tietoa siitä, millaista kehollinen vuorovaikuttaminen osana hybridimuotoista opetustilannetta on (kuva 7). Kysymysten tarkoituksena oli hakea vahvistusta laadullisessa aineistossa esiin nousseiden toimien roolista osana opetustilanteen vuorovaikutuksen rakentumista. Luokassa olevien opiskelijoiden elehdinnällä on suuri vaikutus opettajan toimintaan, sillä 72 % vastaajista koki tämän vaikuttavan opetustilanteen etenemiseen. Etäopiskelijoiden vuorovaikuttaminen ainakin virtuaalisten reaktioiden muodossa jää puolestaan pienempään rooliin, sillä 24 % vastaajista koki niiden käytön olevan olematonta ja 55 % arvioi käytön vähäiseksi. Etäopiskelijoiden kameroiden käyttämättömyys nähtiin puolestaan vähintään osin negatiivisesti opetustilanteeseen vaikuttavaksi yhteensä 72 % osuudella vastaajista. Kuitenkin vain 18 % kyselyyn vastanneista opettajista pyytää epäopiskelijoita kameran käyttöä.



Kuva 7 Kehollista vuorovaikutusta hybridiopetuksessa kuvaavat mielipiteet

Taulukko 4 Faktorianalyysin tulos: Toimijoiden vuorovaikuttaminen opetustilanteessa

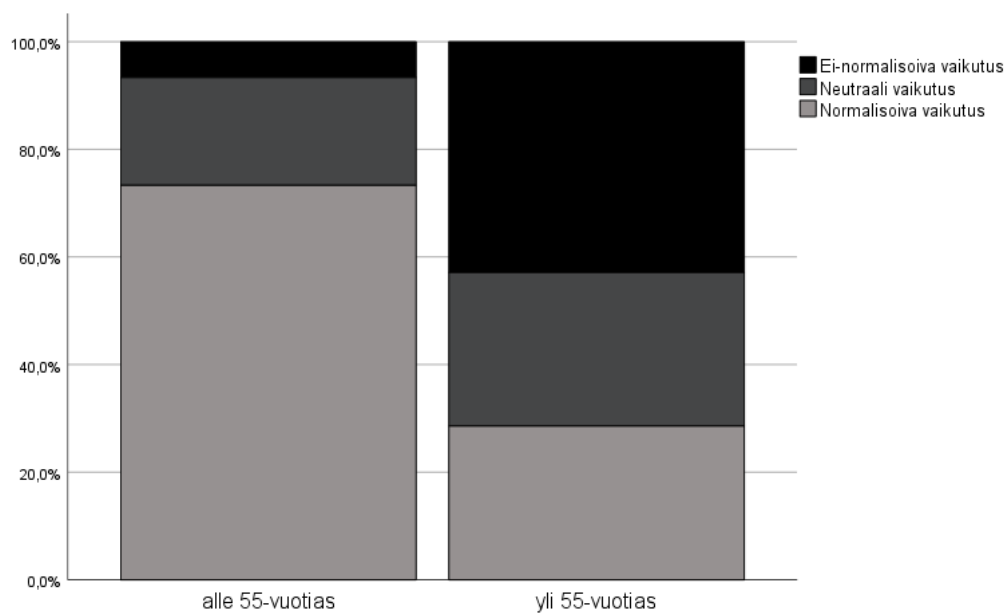
	Faktori		
	Kameran käyttö tilanteen normalisoijana	Ohjaava asema fyysisellä läsnäololla	Teknologiavälitteisen elehdinnän kankeus
Pyydän etäopiskelijoita pitämään kameroita päällä.	,913		
Etäopiskelijoiden kameran käyttämättömyys vaikuttaa opetukseen negatiivisesti.	,938		
Seuraan luokassa olevien opiskelijoiden eleitä, ja saan siitä palautetta opetukseeni.		,994	
Etäopiskelijat käyttävät opetuksen aikana aktiivisesti reaktioita, kuten peukkua ja viittaamista.			,996
Cronbachin alfa	= 0,828		

Toinen faktorianalyysi (taulukko 4) rakentuu sellaisten väittämien varaan, jotka kuvailevat toimijoiden vuorovaikuttamista osana opetustilannetta. Neljä analyysissä mukana olevaa muuttujaa latautuivat kolmeen faktoriin. Laadullinen aineisto kuitenkin tuki kyseisten faktorien merkittävyyttä, joten pidin tulosta onnistuneena. Yhden muuttujan varaan latautuvat faktorit nimesin ohjaavaksi asemaksi fyysisellä läsnäololla ja teknologiavälitteisen elehdinnän kankeudeksi. Koska opettaja hyödyntää lähiopiskelijoiden elehdintää opetustilannetta edistäessään, nousevat lähiopiskelijat tilannetta ohjaavaan asemaan. Etäopiskelijoilla ei ole samanlaista kehollista ohjausmahdollisuutta osana opetustilannetta. Teknologiavälitteinen elehdintä ei ole yhtä luonnollista kuin kasvokkain tapahtuva, mikä saattaa nostaa kynnystä kyseisten mahdollisuuksien käyttämiselle etäopiskelijoiden keskuudessa.

Ainoastaan ensimmäiseen faktoriin latautui useampi kuin yksi muuttuja. Nimesin tämän faktorin kameran käytöksi tilanteen normalisoijana, sillä molemmat siihen latautuvat muuttujat kuvaavat etäopiskelijoiden kameran käyttöön liittyviä mielipiteitä. Etäopiskelijoiden kameroiden käyttöä voidaan sen perusteella kuvailla vuorovaikutusta normalisoivaksi tekijäksi. Toimen myötä vuorovaikutustilanne muistuttaa aistillisilta ulottuvuuksiltaan lähemmin kasvokkaista vuorovaikutusta, jolloin toimijoiden on helpompi sitoutua toisiinsa. Se on kolmesta muodostuneesta faktorista ainut, josta on ainakin teoriassa mahdollista muodostaa summamuuttuja. Kameran käyttöä tilanteen normalisoijana kuvaavan faktorin muuttujien Cronbachin alfa on 0,828, joten sen puolesta summamuuttuja on mahdollista

muodostaa. Korrelaatiokerroin sai puolestaan arvon 0,717, joten muuttujien välillä voidaan havaita olevan myös riittävä riippuvuus.

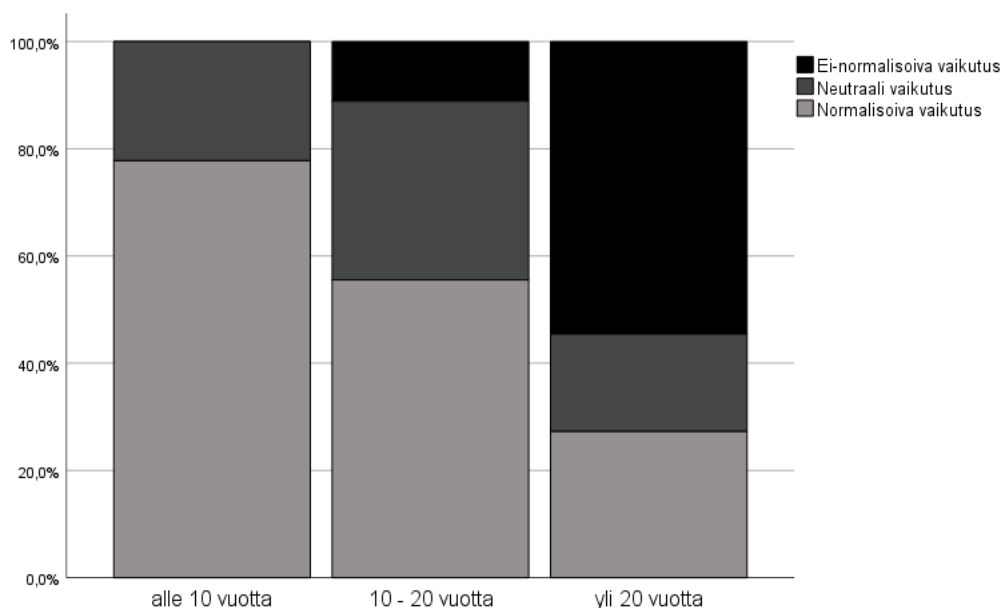
Rakensin kameran käyttöä tilanteen normalisoijana kuvaavan summamuuttujan kyseiseen faktoriin latautuvien kahden muuttujan viemisellä keskiarvosummamuuttujaan. Päädyin luokittelemaan myös tästä syntyneen summamuuttujan, sillä se vaikutti analysoinnin kannalta selkeyttävältä toimenpiteeltä. Muuttujan kolmeen luokkaan jakaminen tuntui antavan realistisimman kuvan syntyneen muuttujan jakaumasta. Ensimmäiseen luokkaan määritin kuuluvaksi arvot välillä 1,00 – 2,51, toinen luokka rakentui välille 2,52 – 3,51 ja kolmas välille 3,52 – 5,00. 52 % vastaajista näki etäopiskelijoiden kameran käytöllä olevan vuorovaikutusta normalisoiva vaikutus, joka lukumääräisesti tarkoitti 15 vastaajaa. 24 % vastaajista eli seitsemän vastaajaa oli sitä mieltä, ettei kameran käyttö toimi vuorovaikutustilannetta normalisoivana tekijänä. Sama 24 % osuus vastaajista suhtautui etäopiskelijoiden kameran käytön neutraalina asiana.



Kuva 8 Eri ikäisten suhtautuminen etäopiskelijoiden kameran käyttöön

Vertailin eri ikäisten näkemyksiä etäopiskelijoiden kameran käytöstä opetustilanteen vuorovaikutteisuutta normalisoivana tekijänä (kuva 8). Ikäryhmien välillä oli havaittavissa saman suuntaisia eroavaisuuksia, kuin etäopiskelijoiden toimijuuden tunnistamisen kohdallakin havaittiin. Alle 55-vuotiaiden ikäluokassa jopa 73 % vastaajista (11 kpl) näki etäopiskelijoiden kameran käytön normalisoivan opetustilanteen vuorovaikutusta. Vastaava luku oli yli 55-

vuotiaiden ikäryhmässä vain 29 % (4 kpl). Vastaajissa näkemys, jonka mukaan etäopiskelijoiden kameran käytöllä ei ole vuorovaikutustilannetta normalisoivaa vaikutusta painottuu myös tähän vanhempaan ikäluokkaan 43 % osuudella (6 kpl) kyseisen luokan vastaajista. Alle 55-vuotiaiden ikäluokassa vastaava osuus on vain 7 %, joka kuvastaa lukumääräisesti yhtä vastaajaa.



Kuva 9 Työkokemuksen vaikutus etäopiskelijoiden kameran käyttöön suhtautumiseen

Tutkin myös työkokemusvuosien vaikutusta siihen, miten opettajat etäopiskelijoiden kameran käyttöön vuorovaikutteisuutta normalisoivana tekijänä suhtautuvat (kuva 9). Analyysin perusteella vähemmän työkokemusta omaaville opettajille hybridiovetustilanteen vuorovaikutustilanteen samankaltaisuus lähiopetustilanteen kanssa oli tärkeämmässä roolissa kuin niille, joilla on pidempi työkokemus. Alle 10 vuotta työkokemusta omaavien luokassa yksikään vastaaja ei ollut sitä mieltä, että kameran käyttö ei normalisoisi opetustilanteen vuorovaikutteisuutta. 78 % eli 7 vastaajaa oli puolestaan sitä mieltä, että kameran käytöllä on vuorovaikutusta normalisoiva vaikutus. Keskimmaisessä 10 – 20 vuotta työkokemusta omaavien luokassa etäopiskelijoiden kameran käytön ei-normalisoivana tekijänä näki 11 % (1 kpl) ja normalisoivana tekijänä taas 56 % (5 kpl). Ylimmässä yli 20 vuotta omaavien kokemusluokassa yli puolet eli 55 % (6 kpl) näki ettei kameran käytöllä ollut normalisoivaa vaikutusta, ja vain 27 % (3 kpl) oli normalisoivan vaikutuksen kannalla.

9 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

9.1 Analyysien yhteenveto

Analyysieni pohjalta on havaittavissa kolmenlaisia tapoja, joilla hybridimuoto on muokannut opetuskäytänteitä. Hybridiopetusmuoto on tuonut mukanaan uusia riskejä sen suhteen, että opetustilanteessa ajaututaan opiskelijoita eriarvoistaviin käytäntöihin. Suurin syy tähän on opetustilanteen muuttunut sosiomateriaalisuus, kun teknologia on noussut tilanteessa uudelleenlaiseksi välttämättömyydeksi. Muuntuneen tilanteen tunnistaminen on olennaista jo suunnitteluvaiheessa, jotta näiden eriarvoistavien toimien ennaltaehkäisy olisi edes osittain mahdollista. Hyvä suunnittelu esimerkiksi edesauttaa luomaan jatkuvan näköyhteyden myös etäopiskelijoiden ulottuville, mikäli se käytettävissä olevan laitteiston puolesta on mahdollista. Mikäli etäosallistuminen nähdään yhtä tärkeänä kuin paikanpäälle saapuminen, on todennäköisempää, että opetustilanne on kaikkia opiskelijoita osallistava. Määrällinen aineisto kuitenkin osoitti, että etäopiskelijoiden toimijuuden tunnistaminen ei ole läheskään itsestään selvää.

Toimijoiden uudenlainen asemoituminen saa aikaa kahtiajaon opiskelijoiden keskuudessa, josta seuraa tietynlaisten odotusten kohdistuminen tiettyyn ryhmään kuulumisen myötä. Lähiopiskelijat ovat lähtökohtaisesti enemmän tilannetta kannattelevassa asemassa sen perusteella, että he ovat saapuneet luokkaan paikan päälle. Sekä opettajan että etäopiskelijoiden voidaan siis nähdä tietyllä tapaa nojaavan opetustilanteessa lähiopiskelijoihin. Etäopiskelijat taas sijoittuvat ennemminkin lähiopiskelijoiden toiminnan seuraajan asemaan. Osaksi opetustilannetta on siis syntynyt uudenlaisia dynaamisia tilanteita, jota joko edistävät tai jarruttavat opetuksen etenemistä.

Hybridiopetus tarjoaa opiskelijoille monipuolisempia osallistumistapoja, jonka myötä opiskelijoiden moninaisuus on paremmin huomioitu. Sosiaaliset tilanteet voivat ahdistaa toisia, jolloin kevyemmät osallistumisentavat palvelevat heidän tarpeitaan paremmin. Samalla kuitenkin lähiopetusta kaipaaville se on myös edelleen mahdollista. Osallistumismahdollisuuksien monipuolistuminen saattaa myös sivuhyötynä edistää opettajan työhyvinvointia, mikäli sosiaaliset tilanteet kuormittavat. Tiivistettynä siis hybridimuoto on muokannut opetustilanteesta opiskelijat monipuolisemmin huomioon ottavan. Opettajalle tämä tuo kuitenkin

enemmän vastuuta, jotta opetustilanteesta ei synny eriarvoistava. Tästä huolimatta odotukset ovat erilaiset sen mukaan, missä muodossa opetukseen osallistuu.

Kollektiivisuuden voidaan nähdä rakentavan opetustilannetta seuraavin tavoin. Hybridiopetukseen osallistuvien toimijoille voi opetustilanteen aikana muodostua erilaisia rooleja, joita toimija tilanteessa vaihtelee. Etenkin etäopiskelijoiden mukanaan tuomat uudet roolit ovat usein sellaisia, joita ei tyypillisesti mielletä opetustilanteeseen kuuluviksi, mutta ne silti nauttivat tilanteessa kollektiivista hyväksyntää. Määrällinen aineisto kuitenkin havainnollisesti, ettei kaikkiin etäopiskelijoiden rooleihin suhtauduta samalla tavalla. Opiskelun ja elämään välttämättömästi kuuluvien osa-alueiden yhteen kietoutuminen nauttii suopeampaa suhtautumista kuin vähemmän välttämättömät roolit. Hybridiopetustilanne myös itsessään synnyttää uusia rooleja, kun IT-osaajuus nousee keskeiseen asemaan. Teknisten ongelmien ratkaisuun suhtaudutaan kuitenkin kollektiivisena toimintana, vaikka opettajat ovatkin ongelmien todennäköisimpiä ratkaisijoita.

Ryhmäkoolla on kollektiivisia vaikutuksia toimijoihin, sillä se osaltaan määrittää toimijoihin kohdistuvia odotuksia. Suurissa ryhmissä muutamat opiskelijat kannattelevat aktiivisuudellaan opetustilanteen kulkua, suuremman joukon asettuessa matalampien osallistumistapojen hyödyntämiseen. Yksittäisiin toimijoihin kohdistuvat oletukset ovat taas pienien ryhmien kohdalla suuremmat, eikä samanlaista passiivisempaa osallistumisvaihtoehtoa ole tilanteen kollektiivisuuden kannalta tarjolla. Opiskelijoiden sijoittuminen taas vaikuttaa opetustilanteen sosiomateriaaliseen ulottuvuuteen. Suurien etäpainotteisten ryhmien kohdalla teknologia on keskeisemmässä roolissa opettajalle kuin pienempien ja lähipainotteisten ryhmien kohdalla.

Hybridiopetukseen soveltuva teknologia mahdollistaa kollektiivisen opetustilanteen, toimimalla vuorovaikutteisuuden mahdollistavana ulottuvuutena. Koska ääni on hybridiopetuksessa kaikista olennaisin aistillinen ulottuvuus, tulisi puitteiden olla sellaiset, että kaikki osallistujat kuulevat toisensa. Äänen käyttö synnyttää tilanteessa myös valtaa. Etäopiskelijoiden kollektiivinen hiljeneminen hajottaa opetustilanteen yhtenäisyyttä. Kun vuorovaikutus on jo valmiiksi rajoittuneiden aistien varassa, aiheuttaa hiljeneminen hämmennystä ja epävarmuutta luokassa olijossa. Puhe siis toimii tilanteen kollektiivisuutta rakentavana tekijänä. Ryhmäkoko puolestaan asettaa toimijoille odotuksia kollektiivisen tilanteen rakentumiseksi, ja erilaiset roolit ovat kollektiivisuuden myötä hyväksyttäviä.

Kehollinen vuorovaikutus rakentuu hybridimuotoisessa opetustilanteessa erilaiseksi kuin kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus. Toimijoilla on sijaintinsa mukaan käytössään erilaiset aistipaletit, joilla vuorovaikutusta toteutetaan. Koska vuorovaikuttaminen tapahtuu opetustilanteessa normista poikkeavassa muodossa, vaati sen sujuvaksi muuttuminen rutinoitumista. Vuorovaikuttaminen vaatii enemmän vaivannäköä, ja spontaaniuden tilalle nousee suunnitelmallisuuden tarve. Koska vuorovaikuttaminen myös tapahtuu hitaammin kuin kasvokkain, täytyy tilannetta myös lukea uudella tapaa. Aistien täytyy siis sopeutua ja mukautua uuden toimintaympäristön vaatimalla tapaa.

Opettajien kameran käyttö on hybridiopetuksessa tapaistunutta, sillä näin etäosallistujille tarjotaan tapa muodostaa yhteys luokassa sijaitsevaan opetustilanteeseen. Opiskelijoiden kohdalla tilanne on kuitenkin erilainen. Opettajan käytännöt kameran käytön vaatimusten suhteen vaikuttavat suuresti siihen, tuleeko tästä myös heille tapaistunutta. Kameran käyttö myös normalisoi vuorovaikutustilannetta, kun toisen osapuolen voi kuulemisen lisäksi nähdä. Määrällinen aineisto osoitti, että kameran käytöllä on vuorovaikutustilannetta normalisoiva vaikutus. Tätä mieltä olivat etenkin ne, jotka näkivät myös etäopiskelijoiden toimijuuden olennaisena. Tilanteesta pyritään luomaan etäopiskelijoiden kanssa siis mahdollisimman moniaistillinen etenkin silloin, kun heidät nähdään tilanteen rakentumisen kannalta olennaisina.

Kehollisuudella on myös opetustilannetta affektoivia seurauksia. Kehojen puute luokkatilassa vaikuttaa negatiivisesti opettajan työn mielekkyyteen, sillä opiskelijoiden läsnäolo on heille opetustilanteen rakentumiseen olennaisesti kuuluva tekijä. Myös tutustuminen tilanteessa olevien toimijoiden kanssa on merkityksellistä, sillä vuorovaikutuksesta tulee tällöin luontaisempaa. Etenkin jos etäopiskelijoiden kanssa onnistuu luomaan yhteyden, voidaan se nähdä vieläkin merkityksellisempänä, sillä siinä onnistuminen ei ole yhtä vaivatonta. Kehollisuus siis rakentaa hybridiopetustilanteesta affektiivisesti merkityksellisen. Koska vuorovaikutus tapahtuu hybridiopetuksessa moninaisemmin tavoin, pyritään tilannetta normalisoimaan kehollisten ulottuvuuksien avulla. Uudenlainen tilanne vaatii kehollisuuden uudenlaista hyödyntämistä. Kuten voidaan havaita, esiintyy kuvaamissani teemoissa jonkin verran toisteisuutta, eivätkä rajat niiden välillä ole niin selvärajaiset. Toisenlainen jako olisi voinut tehdä niistä selkeämmin toisistaan erottuvat. En kuitenkaan lähtenyt enää uudistamaan niitä, sillä määrällinen aineisto oli suunniteltu tältä pohjalta, ja jokainen toi mukanaan jotakin olennaista.

9.2 Johtopäätökset

9.2.1 Teoreettiset johtopäätökset

Tutkimuksen tuloksissa korostui näkemys siitä, että toistuvasti käytäntöjen toteuttamiseen osallistuminen kehittää kyvykkyyttä toimia (Gherardi 2000). Yhtenä esimerkkinä tästä on kameran käytön tapaistuminen. Jotta tapaistuminen tapahtuu, vaatii se alusta asti toisteisuutta kameran käytön vaatimusten suhteen. Gherardi (2000) on myös korostanut kehon altistamista toiminnalle oppimisen olennaisimpana vaiheena. Hybridiympäristöön siirryttäessä vuorovaikutus saattaa aluksi näyttäytyä kankeana, koska ollaan kehollisesti uudenaikaisessa vuorovaikutustilanteessa. Kuitenkin tutuksi tulemisen ja kasvokkaisen tilanteen kaltaisten ominaisuuksien hyödyntämisen myötä vuorovaikuttaminen rutinoituu myös hybridimuotoisessa ympäristössä. Gherardi (2009) kuvaa käytännön toteuttamisen vaativan ymmärrystä siitä, miten siihen osallistuvat materiat käytännön aikana toimivat ja sijoittuvat. Hybridiopetuksessa tämä sosiomateriaalisen ymmärryksen puute tulee näkyväksi etenkin tilanteeseen osallistuvaan teknologiaan liittyen. Esimerkiksi jos teknologian mukanaan tuomia rajoitteita ei tiedosta, voi lopputuloksena syntyä eriarvoistava opetustilanne.

Ross ja Rosenbloom (2011) nostivat tutkimuksessaan ajan ja käytössä olevan teknologian eniten opetuksen suunnittelua rajoittaviksi tekijöiksi. Tutkimukseni vahvisti näkemystä käytössä olevan teknologian rajoittuneisuudesta, mitä tulee hybridiopetustilanteessa toimimiseen. Tämä ei kuitenkaan ollut ainut rajoittava tekijä teknologiaan liittyen, vaan rinnalle nousi myös teknologian huomioimattomuus osana opetuksen suunnitteluprosessia. Kun opetustilanteen realiteetteja ei ole tarpeeksi suunnitteluvaiheessa huomioitu, saa se aikaan sellaisten opetuskäytänteiden synnyn, joihin kaikki tilanteessa olevat toimijat eivät voi täysipainoisesti osallistua. Myös Whetten (2021) on nostanut esille toimimattomien opetuskäytänteiden muutostarpeen sen osalta, että niitä tulisi muuttaa opiskelijoiden oppimista palvelevaan suuntaan. Sama näkemys soveltuu myös sellaisiin opetuskäytänteisiin, jotka eivät mahdollista kaikkien osallistujien osallistumista.

Aroles ja Kupers (2022) taas ovat tuoneet esille, että etäyhteyden mukaan tulon myötä opetuskäytäntöjen tulisi kompensoida tätä muuttunutta kehollisuutta. Tutkimukseni pohjalta on havaittavissa, ettei suunnitteluvaiheessa ole niin selkeästi otettu huomioon muuttunutta toimintaympäristöä. Padmakumari (2023) korostaa sitä, että luokassa syntyvää opetustilannetta

on mahdotonta kopioida täysin samanlaisena etäyhteyden välityksellä toteutettavaksi. Etäyhteyden mukaantulo tulisi kuitenkin huomioida suunnittelussa niin, että onnistuttaisiin luomaan saman kokemuksellisen lopputuloksen aikaansaavia opetuskäytäntöjä myös etäosallistujien ulottuville. Whetten (2021) kuvailee suunnitteluvaiheessa opettajakeskisyyden saavan aikaan passiiviseen opiskeluun ajautuvaan opetustilanteen, sen sijaan että suunnittelussa keskityttäisiin nimenomaan opiskelijoiden toimintaan. Tätä voisi verrata tutkimukseni esiin nousseeseen lähiopiskelijakeskeiseen suunnitteluun. Tämän voidaan nähdä yhtä lailla tekevän etäopiskelijat passiivisiksi, kuten opettajakeskeisenkin suunnittelun kohdalla tapahtuu. Lähiopiskelijakeskinen suunnittelu vaikuttaa myös hybridiopetustilanteen vuorovaikutteisuteen, kun etäopiskelijoiden läsnäoloa ei huomioida kehollisella tasolla, ja he ajautuvat Whettenin (2021) kuvaamiksi passiivisiksi kuuntelijoiksi.

Watsonin ja Suttonin (2012) mukaan opiskelijoiden kurssiin kohdistuvat odotukset ovat erilaiset kurssin toteuttamismuodon mukaan. Tutkimukseni toi tämän näkemyksen rinnalle opettajien suhtautumisen erilaisiin opetusmuotoihin. Eriarvoistaviin tilanteisiin ajautumisesta voidaan päätellä, etteivät opettajatkaan perusta opetuksen suunnittelua sille, että hybridiopetus olisi samantarvoisesti lähi- ja etäopiskelijoita palvelevaa. Jos nojataan näihin opiskelijoiden odotuksiin, niin eriarvoisuuden syntyä voitaisiin kuvailla jopa yleisesti hyväksytyksi asiantilaksi. Ross ja Rosenbloom (2011) kuitenkin kuvaavat uusien opetusmuotojen tarvitsevan myös opetuskäytänteiden uudistamista, mitä ei eriarvoistavien tilanteiden synnyn takia ole tapahtunut ainakaan riittävässä määrin. Spataron ja Boschin (2018) mukaan näkemys teknologiasta vuorovaikutusta estävänä tekijänä saa aikaan vuorovaikutteisesti heikkotasaisen opetustilanteen. Etenkin määrällisen analyysin tulokset tukevat tätä väitettä, sillä ne vahvistivat etäopiskelijoiden toimijuuden tunnistamattomuuden yleisyyttä. Jos kaikkia opetustilanteeseen osallistuvia ei nähdä olennaisina toimijoina, ei tilanne voi olla heitä yhtä vuorovaikutteinenkaan.

Hybridiopetustilanteessa tulisi panostaa myös virtuaalisessa ympäristössä tapahtuvien opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Kuten voidaan tutkimukseni perusteella havaita, on vuorovaikuttaminen erilaista toimijoiden sijoituessa eri tiloihin kasvokkaiseen vuorovaikutukseen verrattuna. Tältä osin tulokset siis ovat yhtenäisiä Spataron ja Blochin (2018) tutkimuksen kanssa, jossa vuorovaikutteisia opetustapoja kuvataan kaikkiin opetusmuotoihin soveltuviksi. Tutkimukseni perusteella monipuolisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä hybridiympäristössä voisi kuvailla jopa vieläkin olennaisemmaksi, kun

tilanteeseen lukeutuu sekä kasvokkaista että virtuaalista vuorovaikuttamista. Myös Hafermalz ja Riemer (2020) ovat kuvanneet tätä puuttuvien aistien korvaamisen pyrkimyksen tärkeyttä.

Tutkimukseni tulokset tukevat Watsonin ja Suttonin (2012) havaintoja siitä, että etäosallistumismahdollisuus voi madaltaa kynnystä aktiiviseen osallistumiseen. Koska kaikille ei ole yhtä luontaista toimia sosiaalisissa tilanteissa, voi tämä olla jopa ylipäänsä osallistumisen mahdollistava tekijä. He ovat kuvanneet teknologiaa suojavyöhykkeeksi sosiaalisessa tilanteessa, joka omassa tutkimuksessani tuli näkyväksi opetustilanteen kuormittavuuden säätelynä. Hafermalz ja Riemer (2020) kuvailevat teknologian toimivan etäisyyden säätelyn mahdollistajana toisten kanssa vuorovaikutuksessa ollessa. Tutkimuksessani asia tuli esille opetustilanteen kuormittavuuden säätelymahdollisuuksina. Toimija voi osallistumistapoja vaihtelemalla säädellä tilanteen vaatimaa sosiaalisuuden määrää. Kuormittavuuden säätelyä voidaan siis yhtä lailla kuvailla myös etäisyyden säätelyksi, käytettyjen keinojen yhteneväisyyden myötä.

Aroles ja Kupers (2022) kuvaavat etäyhteyden välityksellä tapahtuvan kanssaolemassaolon tilan muodostumisessa samaan aikaan yhteisen teknologian äärellä olon fyysisen läsnäolon korvaajana. Omissa havainnoissani korostui kollektiivisuuden muodostumisen rooli tässä kanssaolemassaolon muodostumisen saavuttamisessa. Esimerkiksi etäopiskelijoiden hiljeneminen rikkoo tätä yhteisyyden muodostumisesta, joten kehollisella vuorovaikuttamisella voidaan jarruttaa yhteisyyden muodostumista. Hafermalz ja Riemer (2020) kuvailevat tutkimuksessaan kehollisen ymmärryksen muodostumista toisten kokemia tilanteita kohtaan omien aiempien kokemusten perusteella. Tutkimuksessani esiin nousutta opiskelun ja muun elämän roolien yhteen kietoutumista kohtaan muodostuvaa hyväksyntää voisi kuvailla myös tämän heidän näkemyksensä kautta. Vaikka itse ei olisi opetustilanteessa etäopiskelijan roolissa, jolla myös jokin toinen rooli elämästä on tilanteessa läsnä, saa omakohtainen elämän osa-alueiden kanssa tasapainottelu aikaan ymmärrystä. Toisen rooliin ei tarvitse siis itse siinä hetkessä asettua, että yhteinen hyväksyttävyyys voidaan saavuttaa.

Mantai ja Huber (2021) ovat kuvanneet suuria ryhmäkokoja oppimista edistävänä asiana, monipuolisempien näkemysten esille tulon myötä. Omassa tutkimuksessani suuri ryhmäkoko havaittiin kuitenkin toimijoita passivoivana, kun keskustelun ylläpito nähdään ennemminkin vain yksittäisen toimijoiden vastuulle kuuluvaksi. Myös etäopiskelijoiden

hiljenemisen suhteen havaintoni olivat yhteneväisiä Boglerin ym. (2013) kanssa, sillä he kuvailivat tällä olevan suurempi vaikutus lähiopiskelijoiden hiljaisuuteen verrattuna. Omien havaintojeni mukaan etäopiskelijoiden kollektiivinen hiljeneminen vaikuttaa opetustilanteen yhteisyyteen, ja ajaa toimijoita kauemmaksi toisistaan.

Bancou (2024) on havainnoinut hybridityönteon aikaansaamaa eristyneisyyden tunnetta, joka omassa tutkimuksessani näkyi opettajien kokemien affektiivisten seurauksien muodossa. Samalla tapaa hybridiopetuksessa näyttäytyvä kehollisen vuorovaikutuksen rajoittuneisuus vaikuttaa siis negatiivisesti, koska se on niin olennaisesti opettajille opetustilannetta rakentava tekijä. Hayn ja Samra-Fredericksin (2019) mukaan empatian tunne lisää toisia kohtaan tunnettua yhteyttä. Omassa tutkimuksessani empatian vastineeksi muodostui kameran käytön tapaistuminen, sillä toisten näkeminen toimi vuorovaikutustilanteessa yhteyden muodostumista edistävänä tekijänä. Teknologia toimii siis tällä tapaa ihmiskehon jatkeena, kuten Aroles ja Kupers (2022) tilannetta kuvaavat. Opiskelijoiden kanssa tutuksi tuleminen oli myös opetustilanteessa opettajille affektiivisuuden kannalta merkitsevää. Tämä tukee Hafermalzin ja Riemerin (2020) näkemystä, jonka mukaan teknologian välityksellä tapahtuva yhteyden kokemuksen muodostuminen vaatii myös sosiaalisen tunnesiteen muodostumista.

Friedman ym. (2020) nostivat esille strukturoidusta opetustilanteesta irtoamisen keinona, jolla toimijat voidaan irtaannuttaa ennalta oletetuista tilanteeseen mielletyistä rooleista. Hybridiopetustilanteen voidaan nähdä toimivan samanlaisena keinona jo itsessään. Tällöin ei tapahdu pelkästään rooleista irtautumista, vaan myös uusien roolien mukaantuloa, kuten myös Boglerin ym. (2013) tutkimus on osoittanut. Friedmanin ym. (2020) näkemys tilannekohtaisten olemisen tapojen löytämisestä tuli myös tutkimukseni tuloksissa näkyväksi. Hybridiopetustilanteeseen astuu mukaan uusia rooleja, jotka ovat joko itse tilanteen synnyttämiä tai toimijoiden asemoitumisen mukanaan tuomia. Oppiminen ei vaadi juuri tietynlaista kehollista olemista, eikä uusien roolien mukaan tulo toimi sitä estävänä tekijänä.

9.2.2 Käytännön implikaatiot

Jaottelin tutkimukseni tarjoamat käytännön implikaatiot kolmelle tasolle kuuluviksi. Ensinnäkin tutkimuksen perusteella on havaittavissa asioita, joita yliopisto-organisaation tasolla tulisi ottaa huomioon. Toiseksi tutkimus myös tarjoaa implikaatioita opettajien työhön. Kolmanneksi on myös havaittavissa asioita, jotka havainnollistavat opiskelijoille heidän toimiansa vaikutusta osana opetustilannetta.

Ehkä tutkimukseni pohjalta jopa olennaisimmaksi kysymykseksi nousevat hybridimuotoisen opetuksen taustalla olevat tavoitteet organisaatiossa. Toteutuksen suhteen on havaittavissa opiskelijoita eriarvoistavia käytäntöjä osana opetustilanteita, jonka myötä hybridiopetusta ei voi kuvata kaikissa osallistumismuodoissa samanarvoiseksi oppimistilanteeksi. Herää kysymys siitä, onko etäosallistumisvaihtoehto jo lähtökohtaisesti toissijaiseksi ajateltu osallistumisen muoto. Mikäli tavoitteena on, että kaikki osallistumistavat olisivat samalla viivalla, tulisi asiaa arvioida etenkin resursoinnin kannalta. Onnistuneen hybridiopetuksen toteuttaminen vaatii siihen soveltuvan teknologian olemassaoloa. Molempien aineistojen pohjalta nousi esille, ettei yliopistolla tällä hetkellä lähtökohtana ole jokaisen luokkatilan taipuminen hybriditoteutuksen tarpeisiin. Etenkin vuorovaikutteisuuden suhteen on vaikea saavuttaa optimaalista tilannetta, kun sitä mahdollistaa teknologiaa ei aina ole käytettävissä. Hybridiympäristössä tapahtuvaa vuorovaikutusta voisi kuvata muihin opetusmuotoihin verrattuna myös hitaammaksi, joka kyseenalaistaa myös sen, onko kaikille opetusmuodoille varatun ajallisen resurssin oltava yhtenäinen.

Opettajien kohdalla olennaisimmaksi vaiheeksi vuorovaikutteisen hybridiopetustilanteen aikaansaamisessa nousee suunnittelutyön rooli. Mikäli opetustilanteesta haluaa luoda lähtökohtaisesti kaikkia osallistujia palvelevan, täytyy opetussisällön lisäksi huomioida teknologian mukanaan tuomat realiteetit. Suunniteltujen harjoitteiden tulisi siis olla sellaisia, jotka ovat niin luokassa ollessa kuin etäyhteydenkin päästä toteutettavissa. Jos asiaa ei ole pohtinut jo suunnitteluvaiheessa, joutuu opetuksen aikana mahdollisesti tekemään kompromisseja. Opettajan olisi myös hyvä pohtia jo ennen kurssin alkua sitä, millaisia käytäntöjä hän kurssilla haluaa toteutettavan. Esimerkiksi kameran käytön tapaistuminen vaatii sitä, että käytäntö on läsnä opetuksessa jo alusta alkaen. Mikäli käytäntöjä ei tee opetuksen alussa opiskelijoille selväksi, voi opetuksen vuorovaikutteisuus muodostua rajoittuneemmaksi.

Tutkimukseni myös havainnollistaa sitä, millaisia seurauksia opiskelijoiden tekemillä valinnoilla etenkin opetustilanteen vuorovaikutuksen suhteen on. Opiskelija vaikuttaa esimerkiksi omalla aktiivisuudellaan opetustilanteen etenemiseen ja opettajalle muodostuviin affektiivisiin seurauksiin. Lisäksi osallistumistapoihin liittyvät valinnat voivat joko edistää tai hidastaa opetustilanteen vuorovaikutuksen sujuvuutta ja tilanteen yhtenäisyyttä. Opetustilanteessa ollaan kollektiivisesti läsnä yhdessä, jolloin jokaisen yksilön tekemät valinnat vaikuttavat muihin tilanteessa läsnä oleviin. Opettaja ei ole ainoa toimija, joilla on vastuuta opetustilanteen rakentumisen suhteen. Myös opiskelijoilla on tässä olennainen rooli, joten omien valintojen tekemät seuraukset tilanteelle on hyvä tiedostaa.

9.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksessani kuvaillun tyyppinen tapa toteuttaa hybridiopetusta on ollut käytössä vasta verrattain lyhyen aikaa. Tästä syystä aiheella on myös jatkotutkimuspotentiaalia, jotta opetusmuodon toimivuutta voitaisiin tarkemmin havainnoida ja mahdollisesti toimimattomilta osin kehittää. Tutkimus eri yliopistojen kontekstissa voisi laajentaa kuvaa siitä, onko kansallisella tasolla yhteneväisiä käytäntöjä hybridiopetuksen toteuttamiseen. Tuloksia voisi olla myös mielenkiintoista vertailla saman yliopiston sisällä, mutta eri tiedekuntien välillä. Kussakin tiedekunnassa on omat vakioituneet tavat toimia, joten hybridiopetus ei välttämättä ole käytännön tasolla samanlaista edes saman yliopiston sisällä tarkastellessa.

Toisenlainen menetelmävalinta voisi myös tarjota annettavaa tulevalle tutkimukselle aiheesta. Esimerkiksi etnografinen lähestymistapa voisi tarjota vieläkin syvällisemmän lähestymiskulman hybridiopetustilanteen tutkimukselle. Koska tilanteessa on läsnä sekä luokassa olevia että etäyhteyden välityksellä toimivia rooleja, voisi näiden välinen vertailu auttaa ymmärtämään etä- ja lähiopiskelijoille tilanteesta muodostuvaa kuvaa. Myös autoetnografinen tutkimus opettajan roolista käsin voisi käytännön implikaatioiden kehittämisen kannalta olla antoisa. Suurempaa aineistoa hyödyntämällä voitaisiin puolestaan havainnoida hybridiopetustilanteeseen kytkeytyvien käytäntöjen yleisyyttä. Opettajilla on erilaisia preferenssejä ja kyvykkyyksiä toteutettavien opetusmuotojen suhteen, joka myös vaikuttaa siihen, millaista toimiminen hybridiympäristössä on.

Etävälitteinen vuorovaikutus on yhteiskunnassamme yleistynyt kaikilla elämän osa-alueilla. Tästä syystä tutkimuksessani esiin nousseet näkemykset kehollisen yhteyden muotoutumisesta etävälitteisessä vuorovaikutuksessa ovat varsin ajankohtaisia. Siksi keholliseen vuorovaikutukseen liittyvät havainnot hybridiopetustilanteessa ovat ainakin osin siirrettävissä myös etä- ja hybridityönteon kontekstiin. Siirrettävyyttä voitaisiin arvioida tutkimalla esiin nousseita ilmiötä jonkin työorganisaation kontekstissa. Voisi olla mielenkiintoista havainnoida muuttuuko opettajan ja opiskelijan välisen asetelman puuttuminen tätä etäyhteyden välityksellä tapahtuvaa yhteyden muodostamista ja vuorovaikutusta.

LÄHTEET

- Aroles, J. & Küpers, W. (2022). Towards an integral pedagogy in the age of ‘digital Gestell’: Moving between embodied co-presence and telepresence in learning and teaching practices. *Management Learning*, 53(5), 757-775.
<https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/13505076211053871>
- Bancou, L. (2024). Towards a ‘vulnerable co-presence’ for hybrid ways of working: Recasting the nexus of co-presence and vulnerability with Merleau-Ponty and Butler. *Management Learning*, 55(3), 451-473.
<https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/13505076241241287>
- Battisti, E., Alfiero, S. & Leonidou, E. (2022). Remote working and digital transformation during the COVID-19 pandemic: Economic–financial impacts and psychological drivers for employees. *Journal of business research*, 150, 38-50.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.06.010>
- Bogler, R., Caspi, A. & Roccas, S. (2013). Transformational and Passive Leadership: An Initial Investigation of University Instructors as Leaders in a Virtual Learning Environment. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 372-392.
<https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/1741143212474805>
- Cabrera, N. L. (2011). Using a sequential exploratory mixed-method design to examine racial hyperprivilege in higher education. *New directions for institutional research*, 2011(151), 77-91. <https://doi.org/10.1002/ir.400>
- Corradi, G., Gherardi S. & Verzelloni L. (2010). Through the Practice Lens. Where is the Bandwagon of Practice-Based Studies Heading. *Management learning*, 41(3), 265–285.
<https://doi.org/10.1177/1350507609356938>
- Creswell, J.W. (2016). Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices. Teoksessa S.N. Hesse-Biber & B. Johnson (toim.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. (s. 57 – 71). Oxford University Press.
- Eskola, M. (2024). *Exploring embodied luxury: Practice-theoretical autoethnography of a yoga retreat holiday* (Acta electronica Universitatis Lapponiensis 384) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-437-9>
- Friedman, V.J., Robinson, S., Egan, M., Jones, D.R., Rhew, N.D. & Sama, L.M. (2020). Meandering as Method for Conversational Learning and Collaborative Inquiry. *Journal of Management Education*, 44(5), 635-650.
<https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/1052562920934151>
- García-Rosell, J. (2013). Struggles over corporate social responsibility meanings in teaching practices: The case of hybrid problem-based learning. *Management learning*, 44(5), 537-555. <https://doi.org/10.1177/1350507612451228>

- Geiger, D. (2009). Revisiting the Concept of Practice: Toward an Argumentative Understanding of Practicing. *Management Learning*, 40(2), 129-144. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/1350507608101228>
- Gherardi, S. (2000). Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. *Organization (London, England)*, 7(2), 211-223. <https://doi.org/10.1177/135050840072001>
- Gherardi, S. (2009). Introduction: The Critical Power of the 'Practical Lens'. *Management Learning*, 40(2), 115-128. <https://doi.org/10.1177/1350507608101225>
- Gherardi, S. (2017). One turn... and now another one: Do the turn to practice and the turn to affect have something in common?. *Management Learning*, 48(3), 345-358. <https://doi.org/10.1177/1350507616688591>
- Gherardi, S., Meriläinen, S., Strati, A. & Valtonen, A. (2013). Editors' introduction: A practice-based view on the body, senses and knowing in organization. *Scandinavian journal of management*, 29(4), 333-337. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2013.09.004>
- Gärtner, C. (2013). Cognition, knowing and learning in the flesh: Six views on embodied knowing in organization studies. *Scandinavian journal of management*, 29(4), 338-352. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2013.07.005>
- Hafermalz, E. & Riemer, K. (2020). Interpersonal connectivity work: Being there with and for geographically distant others. *Organization Studies*, 41(12), 1627-1648. <https://doi.org/10.1177/0170840620973664>
- Hannula, T. (2019). *Käytäntöteoreettinen lähestyminen taukoihin: Tauko ja taukotila mahdollistajina ja yhteisöllisyyden rakentajina* [pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto]. Lauda. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019121949105>
- Hay, A. & Samra-Fredericks, D. (2019). Bringing the heart and soul back in: Collaborative inquiry and the DBA. *Academy of Management Learning & Education*, 18(1), 59-80. <https://doi.org/10.5465/amle.2017.0020>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun Teoria ja Käytäntö*. E-Kirja. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Jokivuori, P. & Hietala, R. (2015). *Määrällisiä tarinoita: Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta*. E-kirja. Docendo.
- Jones, K. (2017). Using a Theory of Practice to Clarify Epistemological Challenges in Mixed Methods Research: An Example of Theorizing, Modeling, and Mapping Changing West African Seed Systems. *Journal of mixed methods research*, 11(3), 355-373. <https://doi.org/10.1177/1558689815614960>

- Katila, S., Kuismin, A. & Valtonen, A. (2020). Becoming upbeat: Learning the affecto-rhythmic order of organizational practices. *Human relations (New York)*, 73(9), 1308-1330. <https://doi.org/10.1177/0018726719867753>
- Koski, L. (2020). Teksteistä teemoiksi: Dialoginen tematisointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. E-kirja. Gaudeamus.
- Lapin yliopisto. (ei pvm.). *Lapin yliopiston opetusprofiilit*. Haettu 5.5.2025 osoitteesta <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=cb51cc9e-f1c5-4a10-afa2-24cd4208ce08>
- Li, M., Holstein, J. & Wedekind, V. (2025). Vital materiality and its constitution of knowing in craft practice. *Management learning*, 00(0), 1-22. <https://doi.org/10.1177/13505076251317965>
- Mantai, L. & Huber, E. (2021). Networked Teaching: Overcoming the Barriers to Teaching Experiential Learning in Large Classes. *Journal of Management Education*, 45(5), 715-738. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/1052562920984506>
- Miettinen, R., Samra-Fredericks, D. & Yanow, D. (2009). Re-Turn to Practice: An Introductory Essay. *Organization studies*, 30(12), 1309-1327. <https://doi.org/10.1177/0170840609349860>
- Moura, E.O.d. & Bispo, M.d.S. (2020). Sociomateriality: Theories, methodology, and practice. *Canadian journal of administrative sciences*, 37(3), 350-365. <https://doi.org/10.1002/cjas.1548>
- Nicolini, D. (2009). Articulating Practice through the Interview to the Double. *Management learning*, 40(2), 195-212. <https://doi.org/10.1177/1350507608101230>
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: An introduction*. E-kirja. Oxford University Press.
- Nummenmaa, L., Holopainen, M. & Pulkkinen, P. (2019). *Tilastollisten menetelmien perusteet*. E-kirja. Sanoma Pro Oy.
- Onwuegbuzie, A.J. (2012). Introduction: Putting the MIXED back into quantitative and qualitative research in educational research and beyond: Moving toward the radical middle. *International journal of multiple research approaches*, 6(3), 192-219. <https://doi.org/10.5172/mra.2012.6.3.192>
- Onwuegbuzie, A.J., Johnson, R.B. & Collins, K.M.T. (2011). Assessing legitimation in mixed research: A new framework. *Quality & quantity*, 45(6), 1253-1271. <https://doi.org/10.1007/s11135-009-9289-9>
- Padmakumari, L. (2023). Lessons Learnt from Teaching Finance During COVID-19 Pandemic: My Two Cents. *Management and Labour Studies*, 48(2), 228-230. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/0258042X211068947>

- Pellegrinelli, C. (2023). *Extending processual practice-based organizational creativity: A case from theatre* (Acta electronica Universitatis Lapponiensis 362) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-389-1>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European journal of social theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Ross, D.N. & Rosenbloom, A. (2011). Reflections on Building and Teaching an Undergraduate Strategic Management Course in a Blended Format. *Journal of Management Education*, 35(3), 351-376. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/1052562911398979>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 22-56). E-kirja. Vastapaino.
- Shannon-Baker, P. (2022). Virtual Special Issue on “Mixed Methods Designs, Integration, and Visual Practices in Educational Research”. *Journal of mixed methods research*, 16(2), 159-164. <https://doi.org/10.1177/15586898221083959>
- Silén, M. (2021). *Sosiologian ja tilastotieteen rajoilla: Faktorianalyysi rajakohteena* (Acta electronica Universitatis Lapponiensis 301) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-248-1>
- Spataro, S.E. & Bloch, J. (2018). “Can You Repeat That?” Teaching Active Listening in Management Education. *Journal of Management Education*, 42(2), 168-198. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/1052562917748696>
- Styhre, A. (2004). ‘The (Re)embodied Organization: Four Perspectives on the Body in Organizations’. *Human Resource Development International*, 7(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/1367886032000150578>
- Symon, G. & Pritchard, K. (2015). Performing the responsive and committed employee through the sociomaterial mangle of connection. *Organization Studies*, 36(2), 241–263. <https://doi.org/10.1177/0170840614556914>
- TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 23.5.2025 osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tienari, J., Vaara, E. & Meriläinen, S. (2005). Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 103-124). E-kirja. Vastapaino.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (toim.) (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. E-kirja. Vastapaino.

- Tilastokeskus. (2024). *Etätöitä tekevien osuus vuonna 2023 laskenut korona-ajasta, mutta korkeampi kuin pandemiaa edeltävinä vuosina*. Haettu 7.5.2025 osoitteesta <https://stat.fi/julkaisu/cln0hlj6d8jlh0avttwdum2g2>
- Työ- ja elinkeinoministeriö. (ei pvm.). Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittaman hankkeen kuvaus. Haettu 7.5.2025 osoitteesta <https://www.eura2014.fi/rrtiepa/projekti.php?projektikoodi=S22595>
- Vipu International Oy. (ei pvm.). *Vipuvoimaa EU:lta*. Haettu 7.5.2025 osoitteesta <https://www.vipunet.com/fi/vipuvoimaa-eu>
- Viteritti, A. (2013). It's the body (that does it)! The production of knowledge through body in scientific learning practice. *Scandinavian journal of management*, 29(4), 367-376. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2013.09.002>
- Watson, S. & Sutton, J.M. (2012). An Examination of the Effectiveness of Case Method Teaching Online: Does the Technology Matter?. *Journal of Management Education*, 36(6), 802-821. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/1052562912445281>
- Whetten, D.A. (2021). Republication of “Principles of effective course design: What I wish I had known about learning-centered teaching 30 years ago”. *Journal of Management Education*, 45(6), 834-854. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/10525629211044985>
- Åkerblad, L., & Seppänen-Järvelä, R. (2024). *Monimenetelmällinen tutkimus: Opas suunnitteluun ja toteutukseen*. Gaudeamus.

LIITE 1

Gradu-haastattelujen kysymysrunko

Alkulämmittely kysymyksiä

- Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana yliopistolla?
- Miten kuvailisit työsi jakautumista tällä hetkellä etä/läsnä/hybridikurssien kesken?
- Mikä on itsellesi mieluisin kurssimuoto toteuttaa, etä- läsnä- vai hybridikurssi?
- Onko hybridimuotoisen opetuksen toteuttaminen itsellesi mieluista työskentelyä?

Hybridiopetuksen suunnittelu

- Kerro, miten otat opetuksen suunnitteluvaiheessa huomioon hybridiopetuksen.
- Millaista tukea olet saanut hybridiopetuksen toteuttamiseen?

Teknologia

- Miten otat teknologiset ratkaisut huomioon hybridiopetuksen suunnittelussa?
- Miten teknologia vaikuttaa opetuksen pedagogisiin ratkaisuihin?
- Kuinka usein otat uusia teknologisia sovelluksia osaksi opetustasi?
- Mitkä tekijät vaikuttavat tähän päätökseen ottaa uusi sovellus osaksi opetustasi?

Sosiaalinen vuorovaikutus

- Miten pyrit huomioimaan sosiaalisen vuorovaikutuksen toteutumisen suunnitteluvaiheessa?
- Millä tavoin ryhmäkoko vaikuttaa hybridiopetuksen suunnitteluun?
- Miten opiskelijoiden jakautuminen etänä-/läsnäolijoiksi vaikuttaa kurssin suunnitteluun?

Kehollisuus

- Koetko ottavasi huomioon kehollisuuden hybridiopetusta suunnitellessasi?
- Millaista kehollista vuorovaikutusta haluat ottaa osaksi opetustasi?
- Miten pyrit korvaamaan tai huomioimaan etäopetuksen tuomia rajoitteita kehollisuuden ulottuvuuksiin?

Hybridiopetuksen toteutus

- Kerro siitä, miltä hybridimuotoisen luennon toteutus näyttää.
- Millaiseksi koet hybridimuotoisen opetuksen järjestämisen?
- Millaisia onnistuneita kokemuksia sinulla on hybridiopetuksesta?
- Entä onko sinulla kauhukokemuksia hybridiopetukseen liittyen?
- Millaiset asiat koet palkitseviksi hybridiopetuksen toteuttamisessa?
- Entä millaiset asiat ovat sinulle haastavia siinä?

Teknologia

- Mitä teknologioita/ohjelmia tyypillisesti käytät hybridiopetuksessa?
- Miten koet osaavasi hyödyntää teknologiaa opetuksessa?
- Millaiseksi kuvailisit opiskelijoiden teknologista osaamista?
- Miten koet opetuksen hyötyvän siitä, että teknologian käyttö on mahdollista?
- Entä tuoko teknologia mukanaan joitain haittoja opetukseen?

Sosiaalinen vuorovaikutus

- Käytätkö itse kameraa luentojen aikana?
 - Jos käytät, niin mitä etäopiskelijat näkevät, sinut vai luokkahuoneen?
- Millainen linja sinulla on etäopiskelijoiden kameran käyttöön luennon aikana?
- Millaisia eroja olet huomannut äänen käytössäsi silloin, kun osa opiskelijoista on etäyhteyden päässä?
- Miten hybriditoteutus vaikuttaa opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen syntyyn?
- Miten vertailisit fyysisesti läsnä olevien ja etäosallistujien osallistumisaktiivisuutta?
- Miten koet hybridimuotoisen opetuksen vaikuttavan opiskelijoiden sosiaalisten taitojen kehittymiseen?
- Mikä linjasi on luentonauhoitteisiin, eli käytätkö opetuksessa livenauhoitteita, etukäteen nauhoitettua materiaalia tai molempia?
- Oletko huomannut oman käytöksesi muuttuvan luennon aikana, mikäli se nauhoitetaan? Entä opiskelijoiden?

Kehollisuus ja tila

- Miten etäopiskelijoiden läsnäolo mielestäsi määrittyy?
- Kuinka paljon opiskelijoiden elekieli vaikuttaa siihen, mitä teet luennon aikana?
 - Millä tavoin etäopiskelijat vaikuttavat käytökseesi?
- Käytätkö break out roomeja tai vastaavia etätiloja osana hybridiopetusta?
 - Vierailletko niissä keskustelujen aikana? Entä käytkö kuuntelemassa luokassa olevien ryhmien keskustelua?
- Miten sinulla on tapana hyödyntää luokkatilaa opetuksessa, jossa kaikki ovat fyysisesti läsnä luokassa (esimerkiksi kävely ympäri luokkaa, pulpettien järjestely tmv.)?
 - Vaikuttaako hybridiopetusmuoto tähän omaan sijoittumiseesi luokkatilassa?
- Vaikuttaako hybridiopetusmuoto siihen, miten tauot sijoittuvat luennon aikana?
- Onko hybridiopetuksessa tullut vastaan sellaisia tilanteita, joissa etäyhteys on aiheuttanut etäyhteyden päässä olevien muiden tilojen häiritsevän läsnäolon opetuksen aikana?
- Entä sellaisia tilanteita, joissa muut keholliset toimijat olisivat olleet läsnä luennolla (esimerkiksi taustalla olevat opiskelijan perheenjäsenet tai lemmikit)?
- Tuleeko mieleen vielä jotain muuta aiheeseen liittyvää, mitä haluaisit nostaa esille?

LIITE 2

Määrällisen aineiston keruun kysymyslomake

Teen pro gradu -tutkimusta hybridiopetuksesta johtamisen oppiaineeseen. Kyselyyn vastaaminen vie n. 5 min. ja tutkimuksen tulokset hyödyttävät tiedekuntamme hybridiopetuksen kehittämistä. Ohjaajana toimii Prof. Anu Valtonen. Aineiston käsittelyssä noudatetaan TENK:in ja LaY:n eettisiä ohjeita ja tietosuojasäännäksiä.

Taustakysymykset – osio 1

- Minkä ikäinen olet?
 - alle 30-vuotias
 - 30 – 42 vuotias
 - 43 – 55 vuotias
 - yli 55-vuotias
- Kuinka kauan olet toiminut opettajan tehtävissä yliopistossa?
 - alle 5 vuotta
 - 5 – 10 vuotta
 - 10 – 15 vuotta
 - 15 – 20 vuotta
 - yli 20 vuotta
- Oletko opettanut hybridimuotoisia kursseja tai seminaareja, joissa on samaan aikaan sekä etäosallistujia että lähiopetukseen osallistuvia?
 - Olen
 - En ole (→ Kysely loppuu)
- Kuinka mieluisaksi koet seuraavat opetusmuodot? (Kysymys matriisi: 1 epämieluisa, 2 melko epämieluisa, 3 melko mieluisa, 4 mieluisa)
 - Etäopetus
 - Hybridiopetus
 - Lähiopetus

Kysymysväittämiä – osio 2

Tämä osio käsittelee hybridiopetukseen liittyviä väittämiä. Oletuksena on, että opiskelijoita on samaan aikaan paikalla sekä luokassa että etäyhteyden päässä. Valitse omaa näkemystäsi lähimpänä oleva vaihtoehto. (1 Täysin eri mieltä – 5 Täysin samaa mieltä)

- Keskityn opetuksessani ensisijaisesti fyysisesti paikan päälle saapuneisiin opiskelijoihin.
- Mietin suunnitteluvaiheessa, missä muodossa (etä/lähi/hybridi) opetus toteutetaan.
- Kaikki opetuksen aikana toteutettavat tehtävät ovat sellaisia, jotka myös etäopiskelijat voivat suorittaa samaan aikaan.
- Luokassa olevien opiskelijoiden aktiivisuus saa aikaan myös etäosallistujien aktivoitumista.
- Etäopiskelijoiden hiljaisuus vaikuttaa negatiivisesti opetuksen kulkuun.
- Huolehdin siitä, että etäopiskelijat kuulevat aina myös luokassa olevien puheenvuorot.

- Käytän itse aina kameraa, jotta etäopiskelijat näkevät minut.
- Pyydän etäopiskelijoita pitämään kameroita päällä.
- Etäopiskelijoiden kameran käyttämättömyys vaikuttaa opetukseen negatiivisesti.
- Seuraan luokassa olevien opiskelijoiden eleitä, ja saan siitä palautetta opetukseeni.
- Etäopiskelijat käyttävät opetuksen aikana aktiivisesti reaktioita, kuten peukkua ja viittaamista.
- Koen opetuksen kehollisen kuormittumisen vähenevän, kun luokassa olevat opiskelijat vähenevät etäosallistumisen kautta.
- Olen saanut riittävästi opastusta hybridiopetukseen yliopistotasolta.
- Olen oppinut itse oman kokemusten ja kollegoiden kautta.

Valintakysymyksiä -osio 3

- Joskus hybridiopetuksen aikana saattaa ilmetä teknisiä ongelmia (esim. äänen kuulomattomuus tai näytön jakamisen haasteet). Kuka useimmiten on ratkaissut ongelman? (Kysymysmatriisi: 1 ei koskaan, 2 silloin tällöin, 3 säännöllisesti)
 - Minä opettajana
 - Luokassa olevat opiskelijat
 - Etäopiskelijat
 - Yliopiston tekninen tuki
- Kuinka paljon koet seuraavien vaihtoehtojen vaikuttavan positiivisesti mielialaasi? (Kysymys matriisi: 1 ei ollenkaan, 2 melko vähän, 3 melko paljon, 4 paljon)
 - Taukokeskustelut opiskelijoiden kanssa
 - Etäopiskelijoiden aktiivinen puheenvuorojen otto
 - Opiskelijoiden saapuminen luokkaan paikanpäälle
 - Etäopiskelijoiden ja luokassa olijoiden välinen vuorovaikutteisuus
- Etäopiskelijat voivat tuoda mukanaan luokkahuoneessa tapahtuvaan opetustilanteeseen kuulomattomia asioita, joko äänien tai kuvan muodossa. Mitkä seuraavista koet lähtökohtaisesti opetustilannetta häiritseviksi? (Valitse kaikki häiritseväksi kokemasi vaihtoehdot)
 - Taustalla näkyvät tai kuuluvat lapset
 - Taustalla olevat tai ääntelevät lemmikit
 - Opetukseen osallistuminen julkisesta kulkuneuvosta
 - Opetukseen osallistuminen lomamatkalta (esim. uimarannalta)
 - Opetukseen osallistuminen työpaikalta
 - Luonnossa liikkuminen opetuksen aikana
 - Osallistuminen autoa ajaessa
 - Julkisessa tilassa oleminen (esim. kahvilassa)
- Mitkä asiat vaikuttavat mielestäsi hybridiopetuksen vuorovaikutteisuuteen? (valitse kaikki ne, joiden koet vaikuttavan)
 - Ryhmäkoko
 - Opetuksen vaihe (kandi- tai maisteri)
 - Opetussisältö
 - Opettajan osaaminen
 - Opiskelijoiden aktiivisuus
 - Muu, mikä: _____