

Yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä etäopiskelun ryhmätilanteista

Tessa Horila & Mitra Raappana

Viittausohje:

Horila, T., & Raappana, M. (2023). Yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä etäopiskelun ryhmätilanteista. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, 19(1), 25–42. <https://doi.org/10.33352/prlg.119943>

To cite this article:

Horila, T., & Raappana, M. (2023). Yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä etäopiskelun ryhmätilanteista [University students' perceptions on group discussions in online learning]. *Prologi – Journal of Communication and Social Interaction*, 19(1), 25–42. <https://doi.org/10.33352/prlg.119943>

Prologi

– Viestinnän ja vuorovaikutuksen
tieteellinen aikakauslehti

journal.fi/prologi/

ruotsiksi: Prologi – Tidskrift för Kommunikation och Social Interaktion
englanniksi: Prologi – Journal of Communication and Social Interaction

Julkaisija: Prologos ry.



Avoin julkaisu / Open Access
ISSN 2342-3684 / verkko

Artikkeli

Prologi, 19(1)

25–42

<https://doi.org/10.33352/prlg.119943>

Yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä etäopiskelun ryhmätilanteista

Tessa Horila
FT, yliopisto-opettaja
Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta,
Tampereen yliopisto
tessa.horila@tuni.fi

Mitra Raappana
FT, yliopistonopettaja
Kieli- ja viestintätieteiden laitos,
Jyväskylän yliopisto
mitra.raappana@jyu.fi

vastaanotettu 10.1.2022 / hyväksytty 4.1.2023 / julkaistu 7.3.2023

Tiivistelmä

Koronapandemian myötä teknologiavälitteiset ryhmäkeskustelut tulivat osaksi opiskelijoiden etäopiskelun arkea. Opiskelijoiden asennoitumista sekä ryhmätöihin että teknologiavälitteiseen vuorovaikutukseen on tutkittu, mutta tutkimusta etäopiskeluaikaisista ryhmäkeskusteluista ja niiden herättämistä tunteista ja asenteista ei vielä juuri ole. Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisena yliopisto-opiskelijat kokevat etäopiskelun reaaliaikaiset ryhmätilanteet ja millaisia asenteita ja tunteita ne heissä herättävät. Tutkimusaineisto kerättiin verkkolomakkeella, jossa oli avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastasi keväällä 2021 yhteensä 59 opiskelijaa kolmesta suomalaisesta yliopistosta. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Opiskelijoiden merkityksenannoissa korostuivat 1) mahdollisuus tulla osaksi ryhmiä ja yhteisöjä, 2) teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen ja osallistumisen haasteet sekä 3) ryhmäkeskustelut opettajan ja opetuksen säätelminä vuorovaikutustilanteina. Tulokset osoittivat myös, että ryhmäkeskusteluihin asennoiduttiin vaihtelevasti ja niillä nähtiin olevan erityisesti relationaalisia hyötyjä ja mahdollisuuksia. Poikkeusolojen myötä omiin ja toisten kielteisiin asenteisiin suhtauduttiin suopeammin ja solidaarisemmin kuin aiemmin. Keskustelut herättivät opiskelijoissa myönteisiä ja kielteisiä tunteita, joista tavallisin oli jännitys. Pohdimme tuloksia etäopiskelun ryhmätilanteista ryhmäviestinnän, viestintäosaamisen ja etäopetuksen tutkimuksen näkökulmista. Lisäksi esittelemme tutkimuksemme tulosten pohjalta käytännön ehdotuksia, miten tehdä etäopiskelun ryhmäkeskusteluista entistä mielekkäämpiä ja miellyttävämpiä viestintätilanteita.

ASIASANAT: etäopetus, etäopiskelu, ryhmäviestintä, teknologiavälitteinen viestintä, viestintäosaaminen

Johdanto

Keväällä 2020 koronaviruspandemian myötä yliopistot siirtyivät äkillisesti etäopetukseen. Siirtymä herätti keskustelua tasa-arvokysymyksistä, opiskelijoiden mahdollisuuksista ja taidoista osallistua verkko-opetukseen, etäopiskelun seurauksista oppimiselle ja hyvinvoinnille sekä opettajien verkko-opetukseen liittyvistä pedagogisista taidoista. Sitten tilanne pandemian ja etäopiskelun suhteen on elänyt aaltoliikettä, mutta erilaiset teknologiavälitteiset opiskelutavat, kuten reaaliaikaiset ryhmäkeskustelut, ovat tulleet osaksi opiskelijoiden arkea.

Ryhmätyöskentely on vuorovaikutustilanne ja työtapana, joka tukee niin yksilöllistä kuin yhdessä oppimistakin (Riebe ym., 2016). Oppisisällön ymmärtämisen lisäksi ryhmässä harjoitellaan esimerkiksi kuuntelemista, merkityksistä neuvottelua, ongelmanratkaisua ja kriittistä ajattelua (Gillespie ym., 2006). Siinä missä opettajat tunnustavat ryhmätyöskentelyn hyödyt, opiskelijoilla tiedetään olevan motivaatiohaasteita ja kielteisiä asenteita ryhmätyöskentelyä kohtaan (Clinton & Kelly, 2020). Tehokas ja tarkoituksenmukainen osallistuminen ryhmäkeskusteluihin edellyttääkin vuorovaikutusosaamista. Opiskelijan tulee tietää, millaisia toimintatapoja ja keskustelustrategioita on mahdollista soveltaa erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi, hallita ryhmäviestintään ja teknologiavälitteiseen vuorovaikutukseen liittyviä taitoja sekä olla motivoitunut osallistumaan (Horila, 2020; Spitzberg, 2006).

Teknologiavälitteiseen ryhmätyöskentelyyn liittyviä käsityksiä on tutkittu niin työelämän (Laitinen & Valo, 2016; Raappana, 2018) kuin opintojenkin virtuaalitiimeissä (Bull Shaefer & Erskine, 2012; Singhal, 2020), ja etäopetuksen ryhmätyöskentelyä on pyritty kehittämään.

Teknologiavälitteisestä ryhmäviestinnästä ja sen onnistumisesta tiedetäänkin melko paljon. Teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen prosessit ovat komplekseja, ja teknologiavälitteisyys voi niin mahdollistaa, estää kuin edistääkin ryhmän vuorovaikutusta (Laitinen & Valo, 2018; Raappana, 2018).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu lukuisia verkossa tapahtuvaan oppimiseen liittyviä tekijöitä. Niin kognitiiviset, sosiaaliset, emotionaaliset ja motivaatioon liittyvät kuin kontekstuaalisetkin tekijät yhdessä vaikuttavat oppimiskokemukseen (Häkkinen, 2004). Opetusteknologia kuitenkin kehittyy valtavan nopeasti, ja osa tutkimuksesta voi olla jo osin vanhentunutta. Esimerkiksi kokemus vuorovaikutuksen vähäisyydestä voi johtua aiemmin käytetyistä, usein tekstipohjaisista ja nykyisiin verrattuna yksinkertaisemmista teknologioista eikä kategorisesti etäopetuksesta (Means & Neisler, 2021). Oppimisen ja opiskelun kontekstissa teknologiavälitteisten tiimien tutkimuksessa onkin tarkasteltu jonkin verran esimerkiksi erilaisiin oppimistehtäviin sopivia teknologioita (Bull Shaefer & Erskine, 2012).

Etäopetustilanteessa opiskelijoiden jakamista ryhmäkeskusteluihin, kuten niin kutsuttuihin breakout roomeihin, suositetaan reaaliaikaisen vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi. Koronapandemian myötä ne ovat vakiintuneet tavaksi mahdollistaa yhteistyötä ja vuorovaikutteista oppimista. Ryhmätyöskentely voi laajimmillaan tarkoittaa koko lukukauden kestävästä projektityötä tai kokonaisen opintojakson suorittamista ryhmässä. Ryhmäkeskustelu on tilanteisempi käsite ja käsittää esimerkiksi kurssisisällöistä keskustelun, tiedonkeruun tai kysymyksiin vastaamisen (Clinton & Kelly, 2020).

Ryhmäviestintätilanteisiin kohdistuvien tunteiden tutkimus

Ryhmäviestintään, kuten kaikkiin viestinnän konteksteihin, liittyy aina tunteita ja asenteita. Tunteella tarkoitetaan affektiivista reaktiota ja siitä muodostuvaa tulkintaa (Spoor & Kelly, 2004). Hetkellinen ja erottuva tunnetila koetaan myönteisenä tai kielteisenä, se saa aikaan fysiologisia reaktioita ja vaikuttaa viestintäkäyttäytymiseen (Cowie & Cornelius, 2003). Tunteet vaikuttavat ryhmäviestinnän tehokkuuteen, tarkoituksenmukaisuuteen ja tuloksellisuuteen ja siksi tunteiden tunnistaminen ja säätely ovatkin osa vuorovaikutusosaamista (Wilson & Sabee, 2003). Niillä voi olla myös kielteisiä vaikutuksia sekä yksilötasolla että ryhmän toiminnan tai lopputulosten kannalta. Ne voivat jopa aiheuttaa vetäytymistä vuorovaikutustilanteesta (Planalp & Rosenberg, 2014). Vuorovaikutuksen ja tunteiden suhdetta on tutkittu eri näkökulmista. Tutkimuksissa on selvitetty, millaisia tunteita vuorovaikutuksessa ilmaistaan tai millaisia tunteita vuorovaikutus viestijöissä herättää. Erityisesti on tutkittu kielteisiä tunteita, kuten vihaa, ahdistusta, jännitystä, yksinäisyyttä, häpeää ja kateutta ja niiden vaikutusta vuorovaikutukseen (Planalp & Rosenberg, 2014). Osa suomalaisista korkeakouluopiskelijoista jännittää ryhmätöitä (Almonkari, 2007). Ryhmäviestintään saattaa kohdistua jopa ryhmävihaa (*group hate*) eli inhoa, kammoa ja vihaa, joka saa välttelemään ryhmäviestintätilanteita (Keyton ym., 1996; Myers ym., 2009).

Myös teknologiavälitteiseen ryhmäviestintään liitettyjä tunteita on tutkittu. Laitinen ja Valo (2016) havaitsivat, että työelämän virtuaalitiimien vuorovaikutuksessa ilmaistaan laajasti myönteisiä ja kielteisiä tunteita työtehtävistä, prosesseista, vuorovaikutussuhteista sekä teknologiasta itsestään. Opiskelun kontekstiin sijoittuva tunnetutkimus on kohdistunut etenkin

pedagogisiin ratkaisuihin ja opetukseen. Opiskelijoiden kokemien tunteiden tiedostaminen osana oppimiskokemusta onkin opetuksen kehittämisen kannalta arvokasta (Grawemeyer ym., 2017).

Pandemian myötä opetusteknologiaa on aktiivisesti kehitetty ja etäopiskelun tutkimus on laajentunut ja lisääntynyt (Tal ym., 2022). Tutkimus on painottunut kielteisiin tunteisiin ja niiden vaikutuksiin opiskelulle. Pandemian aikana tehdyn yhdysvaltalaisutkimuksen mukaan opiskelijoista suurin osa (75,6%) oli kokenut etäopiskeluun siirtymän aiheuttaneen ensi alkuun ahdistusta tai kielteisiä tunteita, ja vielä etäopiskelun jatkuttuakin se oli herättänyt kielteisiä tunteita huolestuttavan monissa (51,4%) opiskelijoissa (Unger & Meiran, 2020). Etäopetus voi lisätä myös yksinäisyyden ja eristäytyneisyyden kokemuksia sekä kurssien keskeytyksiä (Williams & Duray, 2006). Kurssien keskeyttämisiä voidaan tutkimusten mukaan kuitenkin vähentää huomioimalla teknologiaan liittyvä ahdistus (Alencar ym., 2021). Vielä ei kuitenkaan tiedetä, millaisia tunteita ryhmäkeskustelut opiskelijoissa etäopetukseen siirryttäessä herättivät ja miten ne vastasivat siihen vuorovaikutusta ja yhteisyyttä lisäävään tarpeeseen, johon ne pedagogisesti usein valjastetaan.

Etäopiskeluun kohdistuvien asenteiden tutkimus

Asenteella tarkoitetaan muodostettua arviota esimerkiksi ilmiöstä, ihmisistä tai ryhmistä. Asenteet voivat olla myönteisiä, kielteisiä sekä ambivalentteja. Niitä on tarkasteltu ajan ja toistuvien kokemusten myötä rakentuvina suhtautumistapoina sekä tilanteellisempina tulkintoina. Voimakkaiden asenteiden tiedetään olevan suhteellisen pysyviä, heikot ovat alttiimpia tilannekohtaisille muutoksille (Bohner

& Dickel, 2011). Asenteita tarkastellaan usein kognitiivisina, mutta niihin liittyy myös affektiivisiä osatekijöitä: tunnetilat voivat vaikuttaa merkittävästikin asenteiden muodostamiseen ja muutokseen (Forgas, 2008).

Tutkimustieto opiskelijoiden asennoitumisesta ryhmäviestintää kohtaan on osin ristiriitaista. Korkeakouluopiskelijoiden tiedetään pitävän ryhmätyön hyötyinä esimerkiksi työkuorman jakamista (Marks & O'Connor, 2013) sekä työelämässä hyödyllisten ryhmätyöskentelytaitojen kehittämistä (Clinton & Kelly, 2020). Ryhmät nähdään mielekkäinä, kun ohjeistus ja yhteys kurssiarviointiin koetaan selkeänä (Hillyard ym., 2010). Haasteita tuottavat kokemukset epäreilusta työnjaosta, vaikeudet koordinoita työtä sekä kokemus epämiellyttävistä ryhmän jäsenistä (Clinton & Kelly, 2020). Myös kielteiset kokemukset ja mielikuva toisten laiskittelusta voivat aiheuttaa kielteisiä asenteita (Myers ym., 2009). Asenteet ja ryhmäviestintätaidot ovat yhteydessä toisiinsa: keskustelutaitojen tasolla on todettu olevan yhteys ryhmätyöhön asennoitumiseen (Marks & O'Connor, 2013), ja myönteiset ryhmätyöasenteet voivat lisätä kykyä sietää erimielisyyttä ja hallita erilaisia keskustelustrategioita (Myers ym., 2009).

Opiskelijoiden asenteet teknologiavälitteisyyttä kohtaan näyttävät vaihtelevan aloittain tilanteesta, tarpeesta ja opiskelun tavoitteista riippuen. Yleisesti opiskelijoiden tiedetään suosivan kasvokkaista viestintää, mutta arvioivan itsensä osaaviksi teknologiavälitteisissä ympäristöissä (Morreale ym., 2015). Etäopiskelun haasteina pidetään keskittymisen harhautumista, vuorovaikutuksen, palautteen ja teknologian ongelmia sekä huonoa opetuksen laatua. Hyötyinä pidetään joustavuutta, helpoutta ja monikanavaisuutta (Serhan, 2020). Kizilin ja muiden (2020) mukaan hoitoalan opiskelijoista osa toivoisi enemmän teknologiavälitteistä opis-

kelua. Angelova (2020) puolestaan huomasi, että opiskelijoiden yleinen suhtautuminen etäopiskeluun oli hyvin neutraalia, eikä oppimismahdollisuuksien koettu olevan teknologias- ta riippuvaisia, joskin teknologiavälitteisistä ryhmistä kokemukset olivat pääosin kielteisiä. Ryhmätyöskentelyn niin kasvokkain kuin teknologiavälitteisesti on koettu olevan mielekäs tapa opiskella yhteistyötä ja ongelmanratkaisua vaativissa kemian opiskelutehtävissä (Baker & Cavinato, 2020). Zoom-alustaa sivuavissa tutkimuksissa niin ikään on huomattu, että opiskelijat suhtautuvat itse alustaan neutraalisti, kun itse opiskeltava aihe on mielekäs (Singhal, 2020). Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään siis, että asenteet etäopiskeluryhmiä kohtaan vaihtelevat.

Tunnetilat voivat sekä kasvattaa että heikentää motivaatiota viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti ryhmissä (Spoor & Kelly, 2004). Motivaatioon kytkeytyvistä ryhmäviestintäilmiöistä yhtä tutkituinta, vapaamatkustamista (*social loafing*), pidetään seurauksena motivaation laskusta. Vapaamatkustusta voi aiheuttaa kokemus oman vaivannäön tarpeettomuudesta sekä mielikuva muiden motivoitumattomuudesta. Vastaavasti oletus toisten motivoituneisuudesta voi lisätä omaa panostusta (Lam, 2015). Opiskelijoiden osallistuminen voi olla teknologiavälitteisessä opiskelussa kasvokkaista vähäisempää (Wang ym., 2018): kysymyksiin ei vastata tai kamera suljetaan. Kasvokkaisissa ryhmissä epäaktiivisia jäseniä voi olla helpompi pyytää reagoimaan, mutta verkossa osallistumattomuus voi "eliminoida" jäsenen (Williams & Duray, 2006).

Epätarkoituksenmukaisen viestintäteknologian käytön on jo pitkään tiedetty olevan yksi suurimpia etäopetuksen haasteita, ja se voi saada aikaan tylsistymistä, keskittymättömyyttä ja turhautumista (Berge, 1999). Viestintäteknolo-

gian tutkimus keskittyi alkujaan huomattavasti nykyisiä alustoja alkeellisempiin, usein teksti-pohjaisiin teknologioihin, minkä takia teknologiavälitteinen vuorovaikutus nähtiin pitkään lähtökohdiltaan kasvokkaisuviestintää rajallisempaan tapaan olla vuorovaikutuksessa (esim. Walther, 1992, sosiaalisen informaation prosessoinnin teoria). Tämä kielteinen tai vähintäänkin varovainen suhtautuminen teknologiavälitteiseen vuorovaikutukseen voi edelleen näkyä niin opiskelijoiden kuin opettajienkin asennoitumisessa.

Teknologiavälitteisessä kontekstissa vapaamatkustamisen ehkäisemiseksi on esitetty ryhmätyöskentelyn tiedollista pohjustamista ryhmäviestintäisällöillä (Lam, 2015) sekä ryhmätyön ja sen tavoitteiden perustelemista (Marks & O'Connor, 2013). Opetushenkilökunnalla ei kuitenkaan välttämättä ole osaamista ja tietoa ryhmäviestintätaitojen ja asenteiden kehittämisestä (Hillyard ym., 2010). Lisäksi opettajilla voi itselläänkin olla opetuksen laatuun heijastuvia asenteita (teknologiavälitteisiä) ryhmätilanteita kohtaan (Marpa, 2021).

Aiempaan tutkimukseen nojaten oletamme, että asenteet ja tunteet ovat yhteydessä toisiinsa ja vaikuttavat siihen, millaisina opiskelun ryhmäviestintätilanteet koetaan ja millaista viestintäkäyttäytymisen niissä on. Laadullinen tutkimuksemme lisää ymmärrystä siitä kokemusten ja merkityksenantojen kirjosta, mikä näihin tilanteisiin liittyy. COVID-19 -pandemian aiheuttama pakollinen siirtymä teknologiavälitteiseen opiskeluun ja vuorovaikutukseen oli poikkeuksellisen kokonaisvaltainen, eivätkä opiskelijat voineet valita sitä mielenkiintonsa tai tarpeidensa mukaisesti. Siirtymän aiheuttamien kokemusten ja merkityksenantojen ymmärtämisessä on tärkeää hyödyntää laadullista aineistoa, sillä aiempaa tutkimustietoa vastavasta, täysin uudeltaisesta tilanteesta ei ole.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa ymmärrystä siitä, miten korkeakouluopiskelijat kokevat etäopiskelutilanteiden ryhmäkeskustelut ja millaisia merkityksiä ne saavat ryhmäviestintätilanteina. Merkityksillä tarkoitamme väljästi fenomenologisen lähestymistavan mukaista näkemystä merkityksistä: ne ovat yksilön jossakin kontekstissa tietylle kokemukselle antamia käsityksiä ja arvostuksia siitä maailmasta, jossa hän elää. Merkitykset ovat siis muuttuvia, häilyviä ja suhteellisia (Laine, 2001). Opiskelijoiden kokemuksellista suhdetta ryhmäkeskusteluihin tarkastellaan opiskelijoiden kielellisten merkityksenantojen pohjalta. Tavoitteeseen pyritään tarkastelemalla opiskelijoiden kuvauksia kokemuksistaan etäopiskelun pienryhmäkeskusteluissa ja näiden keskusteluiden herättämistä tunteista ja asenteista. Tutkimuskysymykset ovat:

K1: Millaisia merkityksiä opiskelijat antavat etäopiskelun ryhmätilanteille?

K2: Millaisia tunteita ja asenteita opiskelijat liittävät etäopiskelun ryhmätilanteisiin?

Tutkimuksen toteutus

Aineiston keruu

Tutkimusta varten kerättiin laadullinen aineisto verkkolomakkeella. Aineisto kerättiin kolmen suomalaisen yliopiston perustutkinto-opiskelijoilta tammi-huhtikuussa 2021. Kyselylomaketta levitettiin Kielikeskusten äidinkielen puhe- ja kirjoitusviestinnän kurssien yhteydessä. Saateviestissä kerrottiin, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opiskelijoiden kokemuksista kaikenlaisista etäopintojen ryhmäkeskusteluista. Edellytyksenä osallistumiselle oli, että vastaaja oli osallistunut ryhmäkeskusteluihin vä-

hintään kahdesti. Verkkolomaketta käytettäessä vastaajat voivat kontrolloida osallistumisensa ajoitusta ja laajuutta. Se on aineistonkeruumuotona esimerkiksi haastatteluun verrattuna varsin anonyymi ja suotuisa arkaluontoistenkin näkökulmien kartoittamiseen (Braun ym., 2017). Osallistumisen vapaaehtoisuutta ja anonyymiutta korostettiin, samoin vapautta vastata kysymyksiin haluamallaan laajuudella ja syvyydellä. Osallistujilta kysyttiin, mikä on heidän tiedekuntansa ja meneillään oleva opintovuotensa. Lisäksi heitä pyydettiin arvioimaan, kuinka usein he olivat viimeisen vuoden aikana osallistuneet ryhmäkeskusteluihin. Osallistujille esitettiin neljä avointa kysymystä, joissa heitä pyydettiin 1) kuvailemaan osallistumistaan ryhmäkeskusteluihin etäopiskelussa, 2) kuvailemaan ajatuksia, tunteita ja tuntemuksia, joita pienryhmäkeskustelut herättävät, 3) vertailemaan osallistumistaan ryhmäkeskusteluihin etäopetuksessa ja kasvokkain sekä 4) kertomaan syitä, mikäli on joskus päättänyt poistua etäopetustilanteesta, kun siinä on jakauduttu ryhmiin. Lomakkeen lopuksi oli tilaa vapaalle kommentoinnille. Vastausten pituus vaihteli niukoista listauksista pidempiin pohdintoihin, mikä on tyyppillistä laadullisille kirjoitetuille aineistoille, joissa tiiviskin vastaus voi olla varsin syvälinen (Laajalahti, 2014).

Kyselyyn vastasi 59 opiskelijaa. Vastaajajoukko painottui opintojen alussa oleviin: 20% (12 vastaajaa) oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita, 44% (26 vastaajaa) toisen vuoden opiskelijoita, 23% (13 vastaajaa) kolmannen vuoden opiskelijoita ja 13% (8 vastaajaa) oli opiskellut vastaushetkellä neljästä kahdeksaan vuotta. Aineistoa kertyi yhteensä 7216 sanaa; keskimääräinen vastauksen pituus oli 122 sanaa. Vastaajia oli yhdeksästätoista eri tiedekunnasta, eniten kasvatustieteellisestä. Noin puolet vastaajista (n = 29) kertoi osallistuvansa keskustelutilanteisiin useita kertoja viikossa. Aineiston

keräämisajankohtana valtaosa yliopisto-opiskelijoista oli opiskellut vuoden etäopetuksessa.

Aineiston analyysi

Ensimmäinen kirjoittaja vastasi analyysin toteutuksesta, mutta siitä keskusteltiin yhdessä kriittisesti. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysin keinoin. Laadullisissa sisällönanalyyseissä oleellista on aineiston redusointi ja abstrahointi systemaattisesti mutta joustavasti, fokuoituen laajoistakin aineistoista tutkimuskysymysten kannalta relevantteihin merkitysyksiköihin (Schreier, 2014). Analyysissä hyödynnettiin ATLAS.ti-ohjelmistoa, joka mahdollistaa mm. ketterän analyysin, muodostuvien kategorioiden jatkuvan vertaamisen ja useamman analysoijan samanaikaisen työskentelyn vaivattomammin kuin manuaalinen koodaus (Zakaria & Zakaria, 2016).

Analyysi aloitettiin lukemalla aineisto läpi ja toteuttamalla induktiivinen, mahdollisimman lähellä vastaajien kokemusmaailmaa pysyttävä koodaus niistä heidän itse sanottamistaan asenteista, tunteista ja käyttäytymisen muodoista, jotka liittyivät etäopiskelun ryhmäkeskusteluihin. Lisäksi aineistosta tunnistettiin opiskelijoiden kuvauksia tekijöistä, jotka motivoivat osallistumaan tai jättäytymään passiiviseksi keskusteluissa. Opiskelijoiden kuvaukset vaihtelivat yhden sanan tunnekuvauksista ("ahdistavia") laajoihin pohdintoihin tunteesta, sen taustalla vaikuttavista tekijöistä ja seurauksista viestintäkäyttäytymiselle. Ensimmäinen koodauskierros tuotti yli 100 aineistolähtöistä koodia, joista hyvin lähekkäiset koodit yhdistettiin (esimerkiksi tunnekuvaukset "kuluttava" ja "rasittava"). Analyysia jatkettiin kategorisoimalla käsitteitä, vertailemalla muodostuvia kategorioita toisiinsa ja nostamalla abstraktiotasoa yksittäisistä käsitteistä etäopiskelun ryhmätilan-

teita kuvaavien ilmiöiden tasolle. Tätä prosessia jatkettiin, kunnes huomattiin kylläntymistä; uusia kategorioita ei enää muodostunut vaan tunnistetut merkitykset ja niille annetut kategoriat toistuivat aineistossa (Schreier, 2014).

Analyyysin tuloksina muodostettiin opiskelijoiden merkityksenannoista kaksi pääkategoriaa, jotka ovat 1) etäopiskelujen ryhmätilanteille annetut merkitykset sekä 2) ryhmäkeskusteluihin liitetyt tunteet ja asenteet. Ensimmäinen kattaa ryhmiin kohdistetut relationaaliset merkitykset, osallistumisen haasteisiin ja oppimiseen kohdistuvat merkitykset sekä opetukseen ja opettajaan kohdistuvat merkitykset. Toinen kategoria sisältää teemat keskustelujen herättämistä tunteista sekä asennoitumisesta ja motivaatiosta osallistua.

Tulokset

Etäopiskelun ryhmätilanteille annetut merkitykset

Ryhmiin ja yhteisöihin kohdistetut relationaaliset merkitykset. Opiskelijoiden kuvauksissa annettiin ryhmäkeskusteluille erilaisia relationaalisia eli vuorovaikutuksen suhdetasoon kytkeytyviä merkityksiä: ryhmät koettiin mahdollisuuksina luoda ja ylläpitää tai ainakin kokea suhteita ja kuulumista muihin. Etäisyys ja mahdottomuus kohdata fyysisesti heijastui kokemukseen etäkeskustelujen luonteesta. Kyseessä oli *”eri tavalla jaettu kokemus, sillä ollaan fyysisesti kaukana toisista”*. Ryhmäkeskustelut merkityksentyivät vastauksissa usein ainoaksi paikaksi tavata muita opiskelijoita poikkeusaikana. Ne tarjosivat tilaisuuden keskustella vapaamuotoisesti ja kiinnittyä yliopistoyhteisöön: *”Paikoitellen on tuntunut jopa siltä, kuin olisi oikeasti nähnyt opiskelukavereita.”*

Erityisen positiivisia merkityksenantoja liittyi tutuissa ryhmissä keskustelemiseen: *”Jos tilanteissa on ollut tuntemiani ihmisiä, on ryhmäkeskustelut olleet oikein mukavia ja hyödyllisiä.”* Tuttuus viittasi sekä ennalta tuttuihin opiskelutovereihin että kurssilla muodostettuihin toistuvasti kokoontuviin ryhmiin. Tuttuuden kuvattiin vaikuttavan turvallisuudentunteeseen, keskustelujen hyödyllisyyteen ja sujuvuuteen sekä omaan panostukseen ja uskallukseen yrittää. Ryhmäkeskusteluja kerrottiin kuitenkin käytävän usein vieraiden ja vaihtuvien ryhmien kanssa, mitä kuvattiin pääasiassa kielteisesti: stressaavaa, etäännyttävää ja epämotivoivaa. Vieraat ihmiset nähtiin syynä poistua tilanteesta tai passivoitua sulkemalla mikrofonin ja kamera. Erityisesti massaluentojen ryhmäkeskusteluja kuvattiin epämieluisiksi. Toisaalta opettajan vastuu ei-tuttujenkin ryhmien muodostamisessa oli joillekin helpotus:

Kiva, kun ryhmät vaihtuu, eikä itse pidä etsiä vieruskaveria.

Niiden avulla on helpompi työskennellä uusien ihmisten kanssa, koska opettaja yleensä jakaa opiskelijat joka tunti eri ryhmiin.

Osallistumisen haasteisiin ja oppimiseen kohdistuvat merkitykset. Osallistumisen haasteista ja oppimisesta muodostui oma merkityskokonaisuutensa, vaikka toki nekin voivat olla relationaalisia. Näissä merkityksenannoissa kuitenkin korostui osallistuminen ja oppiminen suhdetasoa vahvemmin. Opiskelijat kuvasivat keskusteluihin osallistumisen vaikeuksia, mutta myös omia oppimisen ja kehityksen paikkojaan. Keskusteluja kuvattiin anonyymeiksi, etäisiksi ja niihin osallistumista haastavaksi. Anonymiteetti liitettiin siihen, ettei nähdä toisia tai olla fyysisesti samassa tilassa – joskus opiskelija ei jälkikäteen tiennyt tai muistanut, kenen kanssa oli keskustellut: *”Ympäröivä konteksti puuttuu.”*

Lisäksi anonymiteetti yhdistettiin yksityisyyden menetykseen ja epätietoisuuteen siitä, kuka näkee oman elämän puitteisiin. Toisaalta niin kutsutuille *“mustille ruuduille”* puhuminen ei opiskelijoiden mukaan välttämättä haitannut, jos keskustelu oli kertaluontoinen. Kynnys ottaa puheenvuoro koettiin kasvokkaistilanteita korkeammaksi. Tähän vaikuttivat opiskelijoiden mukaan vaihtuvat, vieraat ryhmät, virheiden tekemisen pelko, tilanteiden yllättävyys ja koettu etäisyys muihin. Osa kuvasi osallistumisen kynnystä kuitenkin etäopiskelussa kasvokkaisopetusta matalammaksi.

Osa opiskelijoista kuvaili ryhmäkeskusteluja sisällöiltään heikkolaatuisiksi ja jopa oppimista estäviksi. Lisäksi vuorovaikutuksen hallintaa luonnehdittiin haastavaksi. Haasteiden kuvattiin liittyvän nonverbaalisten vihjeiden puuttuessa puheenvuorojen antamiseen ja ottamiseen eli keskustelujen käynnistämiseen ja ylläpitämiseen. Myös keskusteluiden koherenssia kuvattiin heikoiksi: *”Keskustelu on välillä melko irrallisia kommentteja, joita on vaikeampi jatkaa kuin livenä.”* Hiljaisia hetkiä ja keskustelun tyrehtymistä oli opiskelijoista haastavaa ehkäistä. He kertoivat, että on tavallista sulkea kamerat ja mikrofonit heti, kun tehtävä on saatu valmiiksi.

Vuorovaikutusta oli jo opittu koordinoimaan uusien tavoin, esimerkiksi opettelemalla sietämään lyhyitä taukoja keskustelussa sekä puhuttelelemalla keskustelukumppaneita suuremmin: *”Kysymysten osoittaminen tietyille henkilöille nimiä käyttämällä on minulle epäluontevaa ja tuntuu hyökkäävältä, mutta Zoomissa sitä on pitänyt opetella.”* Äänen mykistymisen useamman keskustellessa samanaikaisesti kuvattiin aiheuttavan vaikeuksia keskusteluun. Jotkut kokivat oppineensa teknologisten haasteiden myötä vuorovaikutustaitoja: *”Etänä oppii hyvin antamaan toiselle puheenvuoron, sillä päälle puhumisen huomaa heti.”* Sama mykistävä omi-

naisuus oli saanut tietoiseksi siitä, että pienin tukea antavin täyteäänin ei voi viestiä. Eräs vastaaja kertookin opetelleensa muita tapoja viestiä kiinnostustaan. Alun ylläysten ja vaikeuksien jälkeen vuorovaikutuksen hallinta vaikutti useilla harjaantuneen. Ryhmäkeskustelut nähtiin myös mahdollisuutena harjaannuttaa työelämässäkin tarvittavia vuorovaikutustaitoja:

Nuori polvi on opetettava myös sosiaalisin taitoihin, ne ovat aivan välttämättömiä työelämässä! Breakout roomit ovat loistava mahdollisuus oppia osalle suomalaisista vaikeaa small talkia ja ihan perusystävällistä kanssaihminen kohtaamista!

Opetukseen ja opettajaan kohdistuvat merkitykset. Opettajan osaamisen merkitystä ryhmäyttämässä korostettiin. Opettajien kuvailtiin kehittyneen ryhmäkeskusteluiden käytössä, minkä koettiin lisänneen keskustelujen ja koko etäopiskelun laatua. Joillekin etäopiskelu kuitenkin näyttäytyi kaikkiaan kasvokkaisopiskelua laadultaan heikompana. Ryhmäkeskustelutilanteista saatettiin kaivata taukoa, sillä *”opettajat tuntuvat kuvittelevan, että breakout room on opiskelijoillekin tauko, kuten opettajalle itselleen, mutta se on intensiivistä osallistumista”*. Opiskelijat esittivätkin toiveita, että opettajat kokeilisivat muita aktivointitapoja, kuten ei-reaaliaikaista keskustelua verkkoalustalla tai yhteisesti koottavia miellekarttoja. Osa korosti ymmärtävänsä, mihin ryhmäkeskusteluilla pyritään: *”Vuorovaikutukseen ja siihen, ettei luento ole pelkkää luennointia.”* Keskusteluiden kuvattiin pakottavan keskittymään, rytmittävän tilannetta sekä mahdollistavan reflektoinnin ja epäselvyyksistä keskustelemisen.

Tehtävänantojen ohjeistuksiin toivottiin lisäpanostusta. Epäselvien tehtävänantojen kerrottiin passivoivan ja kuluttavan keskusteluaikaa. Ohjeiden selkeyden kuvailtiin auttavan aiheessa pysymisessä ja käyntiin pääsemisessä. Toki joku

kertoi pitävänsä enemmän ”rennoista breakout roomeista”, joissa on väljä tehtävänanto ja paljon aikaa.

Opiskelijoilla oli kuvaustensa mukaan vähäisesti kontrollia siitä, milloin ja millaisia ryhmäkeskusteluja opintoihin kuuluu. Heillä ei ollut kokemuksensa mukaan aina mahdollisuutta valita, miten esittivät itsensä. Esimerkiksi sotkuinen koti ja valmistautumattomuus kameran edessä oloon tuntui osasta ikävältä. Ennakotieto ryhmätilanteista antaisi vastaajien mukaan mahdollisuuden valmistautua tiedollisesti ja orientoitua position vaihtamiseen kuuntelijasta keskustelijaksi. Kokemus kontrollin menetyksestä ja yllättymisestä tunnistettiin keskeiseksi syyksi poistua keskustelutilanteista kokonaan: ”*En ollut henkisesti tai tiedollisesti valmistautunut tilanteeseen.*”

Etäopiskelun ryhmätilanteisiin liitetyt tunteet ja asenteet

Aineistosta tunnistettiin joukko erilaisia tunteita (yhteensä 13 tunnetta), jotka opiskelijat liittivät etäopiskelun reaaliaikaisiin ryhmätilanteisiin sekä niin myönteisiä kuin kielteisiäkin asenteita keskusteluja kohtaan. Tunteet ja asenteet näyttävät kietoutuvan toisiinsa: jokin tunne saattaa selittää toista tai johtaa toiseen.

Ryhmäkeskusteluiden herättämät tunteet.

Yleisin ryhmäkeskusteluihin liitetty tunne oli *jännitys*, jota kuvailtiin erityisen voimakkaaksi etäopiskelusiirtymän alussa. Epätietoisuus ryhmän pysyvyydestä, kasvottomat kanssakeskustelijat, epävarmuus sisällön hallinnasta sekä itsetietoisuus mainittiin asioina, jotka saivat aikaan jännitystä. Muidenkin oletetaan jännittävän: ”*Kaikkia jännittää pitää kamera päällä ventovieraiden edessä.*” Jotkut kuvasivat jännittävänsä etäkeskusteluja kasvokkaisia vähem-

män, koska oman näkemyksen kertominen on helpompaa etäisyyden vuoksi. Uudenlaiset keskustelutilanteet herättivät etenkin alkuvaiheessa stressin tunteita ja vastaavasti keskusteluihin tottumisen kerrottiin lisänneen *rentouden* tunnetta.

Ahdistuksen tunnetta kuvattiin herättävän paine osallistua, ikäero muihin osallistujiin, etäkeskustelujen luonne sekä oma ja toisten kasvottomuus. Sekä verkkokeskustelut että ajatus lähiopetukseen ja kasvokkain keskusteluihin palaamisesta voivat vastausten perusteella aiheuttaa ahdistusta. Vaikka joillekin etänä keskustelu toi turvallisuutta ja vähensi ahdistusta, oli etäkeskustelujen luonne ja jo jakautuminen pienryhmiin monelle ahdistava kokemus, joka saattoi tuntua jopa yksityisyyden rajojen rikkomiselta:

Jaossa ahdistusta aiheuttaa se, etten voi ennalta varautua tilanteeseen, enkä toisaalta tiedä, kenen kotiin ääneni ja ajatukseni kuuluvat. Tuntuu, että massaluennnoilla breakout rooms -jako rikkoo henkilökohtaisia rajojani.

Kiusallisuuden tunnetta kuvattiin aiheuttavan kotioloista osallistuminen, oman ulkonäön ja ilmaisuuden jatkuva tarkkailu sekä toisaalta keskustelujen persoonattomuus. Jatkuvan itsensä ja toisten monitoroinnin kuvattiin aiheuttavan myös *kuormittavuutta*. Kiusallisuuden takia opiskelijat kuvasivat tekevänsä keskusteluissa joskus ”*vain sen minkä pitää*”.

Epävarmuuden tunnetta aiheutti opiskelijoiden mukaan yllättävä siirtyminen kuuntelemisesta puhumiseen, kokemus siitä, ettei ole ymmärtänyt luennon sisältöjä, keskustelukumppaneiden vieraus ja epätietoisuus siitä, miten kauan yhteistyö jatkuu.

Pelkoa aiheutti kuvausten mukaan vieraat kansakeskustelijat ja oma osaamattomuus. Nämä kaksi syytä myös limittyivät: *“Jos istuisin luennoilla tutun kaverin vieressä, ei pelottaisi tunnustaa olevansa pihalla.”* Etäkeskusteleminen lisäsi kuitenkin joidenkin rohkeutta ilmaista mielipiteitä ja ottaa etäisyyttä muiden reaktioihin: *“Helpompi sanoa, mitä ajattelee etänä, kun on kaukana mahdollisesta huonosta reaktiosta.”* Kiinnostus ja halu jakaa omia mielipiteitä olivat lisänneet kokemuksia keskustelujen *virikistävyystään*:

Keskustelut ovat virkistäviä. On mukava keskustella, jos aihe kiinnostaa itseä ja itsellä on siihen mielipiteitä.

Turhautumisen tunnetta aiheutti muiden keskustelijoiden viestintäkäyttäytyminen, kuten passiivisuus tai kameroiden sulkeminen. Muiden yliaktiivisuus ja dominointi saattoi turhauttaa, joskin yleisempiä olivat kuvaukset turhautumisesta siihen, että *“kukaan ei sano mitään ja joutuu vetämään monologia”*. Halu suorittaa annettu tehtävä sekä toisten vähäinen osallistuminen herätti opiskelijoiden mukaan myös *velvollisuudentunnetta*. Vastuun kasautuminen näyttäytyi juuri etäkeskusteluille leimallisena:

[Kasvokkain] yhteisymmärrys vastuusta välitty helposti. Kukaan ei pääse välttelemään töitä ja muiden tulkitseminen on helppoa. Tämä kaikki on päinvastaista Zoomissa.

Ryhmäkeskusteluiden jokapäiväisyys ja kokemus niiden heikosta laadusta oli opiskelijoiden mukaan lisännyt *väsytystä*. Toisten vieraus ja kameran pois päältä pitäminen saattoi myös väsyttää: *“Kasvokkain osaan olla reippaampi ja pirteämpi.”* Myös ryhmäviestintään liittyvät tekijät, kuten vieras keskustelukieli ja aikainen kellonaika väsyttivät. Väsymys oli

aiheuttanut passivoitumista, poistumista tilanteesta sekä kurssien keskeyttämistä.

Ryhmäkeskusteluiden herättämät asenteet. Osa opiskelijoista tähdensi asennoituvansa kaikkiin keskustelutilanteisiin myönteisesti, mitä perusteltiin mahdollisuudella osallistua yhteisöihin. Ne olivat *“monelle ainoa tapa olla yhteyksissä”*. Ryhmät olivat *“aste sosiaalisempaa opiskelua”*, jotakin, jota toivottaisiin kaikenlaisiin opetustilanteisiin. Onnistuessaan keskustelut ylläpitivät opiskelijoiden mukaan vireystilaa ja aktiivisuutta opettajan luennoinnin lomassa. Omia ajatuksia oli helpompi jakaa pienessä ryhmässä, jossa opettaja ei ollut läsnä.

Ryhmäkeskusteluihin liittyvä yleinen kielteinen asenne näytti kumpuavan erityisesti niiden merkityksettöminä pitämisestä. Keskustelija kuvattiin *“hölynpölyksi”* ja *“ajanhukaksi”*. Niiden mainittiin olevan epämiellyttäviä, jopa vastenmielisiä. Myös kanssaopiskelijoissa oli havaittu kielteistä asennetta ja haluttomuutta osallistua:

Suurin osa EI tykkää breakout roomeista luennoilla. Tämän huomaa myös osallistujaluvuissa: luennon aluksi osallistujia on 110, luennoitsija aloittaa lauseen 'seuraavaksi voisin jakaa teidät breakout room...,' niin osallistujamäärät tippuvat 75:een.

Oman ja kansakeskustelijoiden suhtautumisen kuvattiin muuttuneen ja taitojenkin kehittyneen. Keskustelut olivat opiskelijoiden mukaan heti etäopiskelusiirtymän jälkeen *“uutta ja sen vuoksi epämurkavaa”* sekä esimerkiksi *“stressaavia, outoja ja vaivaannuttavia”*. Etenkin alkuun moni sulki kameran ja mikrofonin tai poistui tilanteesta. Ajan mittaan keskusteluihin oli vastausten perusteella totuttu ja ne oli hyväksytyt osaksi etäopintoja: *“Niistä on tullut niin kiinteä osa opintoja, että niihin osaa suhtautua rennommin.”* Tottumisesta seurasi iso-

jakin muutoksia: kokemuksen myötä aiemmin epämieluisat keskustelut *“ovat jopa piristäviä”*, joskin toiset opiskelijat kuvasivat kielteisten asenteiden vahvistuneen toiston myötä: *“Suh- taudun siis valitettavasti kielteisesti, ja koke- musta breakout roomeista on ehtinyt kertyä aivan riittävästi.”*

Motivaatio osallistua ryhmäkeskusteluihin.

Motivaatiota osallistua lisäsi opiskelijoiden mukaan kiinnostus sisältöä sekä keskustelemis- ta kohtaan. Lisäksi tieto siitä, että saman ryh- män kanssa palataan keskustelemaan, motivoi. Toisaalta jotkut kertoivat motivoituneensa kes- kustelevaan velvollisuudentunnosta, halusta välttää hiljaisuutta tai koska toisten passiivisuus turhautti:

Yritän kysellä muilta kommentteja ja rohkaista puhumaan. Turhautumista siihen, etteivät ihmiset vastaa heitettyihin mielipiteisiin vaan odottavat vain hiljaa. Osa ei osallistu tehtävien tekemiseen ollenkaan.

Motivaatiota heikentävistä tekijöistä nostettiin esiin opetuksen ajankohta, väsymys sekä oletus siitä, ettei osallistuminen vaikuta omiin opin- toihin tai muihin osallistujiin. Taustalla saattoi vastaajien mukaan olla myös tilanteen jännittä- vyys tai ahdistavuus, haluttomuus keskustella vieraiden kanssa, vaikeaselkoinen tehtävänanto tai epävarmuus sisällön hallinnasta. Osa kertoi motivoitumattomuudestaan osallistua ryhmä- keskusteluihin sekä kasvokkain että etänä, kun taas joidenkin osallistumismotivaatiota laski etäopiskelu: *“Osallistun keskusteluun yleensä vain pakollisen määrän, selkeästi vähemmän kuin fyysisesti samassa tilassa ollessa puhuisi.”*

Opiskelijoiden motivaatio näyttäytyi hyvin vaihtelevana ja osallistuminen sen myötä dy- naamisena. Joitakuita muiden aloitteellisuus motivoi käynnistämään kameran tai täyden-

tämään keskustelua: *“Pyrin antamaan ensisi- jaisesti tilaa muille ja täyttämään itse hiljaiset hetket.”* Vastaavasti muun ryhmän ollessa pas- siivinen, oma osallistuminen jää helposti vähäi- seksi.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia merkityksiä yliopisto-opiskelijat an- tavat etäopiskelun teknologiavälitteisille ryh- mätilanteille ja millaisia tunteita ja asenteita ne heissä herättävät. Tuloksemme osoittavat, että opiskelijat kohdistivat tilanteille relationaalisia, osallistumisen mahdollisuuksiin ja haasteisiin kohdistuvia sekä opetukseen ja opettajaan koh- distuvia merkityksiä. Tuloksissamme keskuste- luihin liitettiin kaikkiaan 13 erilaista tunnetta, joista jännitys oli tavallisin. Tilanteisiin asen- noiduttiin sekä myönteisesti että kielteisesti. Osan vastaajista asenteeseen ja motivaatioon näyttäisi vaikuttavan erityisesti tulkinnat tois- ten keskustelijoiden asenteesta. Keskitymme pohdinnassa tuloksissamme korostuneeseen relationaaliseen eli suhdetason vuorovaikutuk- seen ryhmäkeskusteluissa, sekä ryhmäkeskus- teluiden laadun kehittämiseen viestintäosaami- sen näkökulmasta.

Relationaalisuuden korostunut merkitys

Ryhmäviestinnän tutkimuksessa on painottu- nut tehtäväkeskeisen viestinnän tarkastelu ja merkitys (Paskewitz, 2022). Tutkimuksemme kohteena olevia etäopiskelun pienryhmiä voi- daan luonnehtia tehtäväorientoituneiksi ryh- miksi: niiden keskiössä on ennalta määrätyn tehtävän saavuttaminen yhteistyössä. Myös teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen tut- kimuksessa on usein priorisoitu tehtävätaaso; suhdetaso on nähty lähinnä tehtävätaaso tu-

kevassa roolissa (Jang, 2013; Joshi ym., 2009). Onkin kiinnostavaa, että tuloksemme poikkeavat aiemmista tutkimustuloksista. Etäopiskelun ryhmätilanteiden ensisijainen funktio tai arvo näyttää olevan opiskelijoille relationaalinen. Vastaavasti ryhmäkeskusteluiden tehtäväkeskeiset merkitykset, kuten sisällöllinen yhdessä oppiminen, eivät painotu.

Relationaalisuus korostuu tuloksissa mahdollisesti poikkeusajan takia. Sen tiedetään lisänneen korkeakouluopiskelijoiden yksinäisyyden tunnetta (Parikka ym., 2021). Tuloksemme vahvistavat aiempaa käsitystä siitä, että täysipainoiseen etäopiskeluun liittyy etäisyyden ja vierauden kokemuksia sekä toiveita mahdollisuudesta osallistua ja kuulua. Ryhmän jäsenten tuttuus näyttäytyi kielteisiä tunteita lieventävänä elementtinä, joka itsessään voi motivoida keskustelemaan. Osalle ryhmäkeskustelut näyttäisivät olevan mieluisampia kuitenkin siksi, että niissä relationaalinen viestintä on vähäisempää esimerkiksi anonymitietin ja vaihtuvuuden vuoksi. Heille tuo helpotusta, ettei ryhmää tarvitse muodostaa itse, tai he eivät haluakaan nähdä tutustumisen vaivaa tietämättä, onko ryhmällä jatkuvuutta.

Ryhmän muodostustavan vaikutuksista asennoitumiseen ja vapaamatkustukseen on aiemmasta tutkimuksesta ristiriitaista tietoa (Lam, 2015). Tuloksissamme kontrollin menetys korostuu: ennakoimattomista keskusteluista vetäydytään. Opiskelijoiden toive keskusteluiden ennakoimisesta tarjoaisi mahdollisuuden valmistautua itsensä esittämiseen kameran edessä. Ryhmiin jakautuminen massaluennoilla nousi tuloksissamme esille erityisen arvaamattomana ja epämiellyttävänä tilanteena. Kasvokkainekin massaluentotilanne on luonteeltaan anonyymi, mutta toisin kuin etäluento, se tarjoaa kokemuksen opiskelun paikasta ja esimerkiksi

mahdollisuuden luoda visuaalinen käsitys tilassa olevista ihmisistä.

Opiskelijoiden tyytyväisyys tai mukavuuden kokemus ei sinällään heijasta oppimisen tasoa tai laatua tai tilanteiden hyödyllisyyttä. Tiedetään, että opettajan antamat väljät raamit teknologiavälitteisille ryhmäkeskusteluille voivat lisätä opiskelijoiden relationaalista tyytyväisyyttä, kun toisaalta tarkemmat ja vaativammat ohjeet voivat nostaa osallistumisastetta ja keskustelun laatua (Rezaei, 2022). Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittivat opiskelijoiden tarpeiden vaihtelevuuden: osa kaipaa strukturoituja tehtävänantoja, kun taas osa toivoo rentoja ja tavoitteettomia keskusteluja.

Tuloksissamme nousee esiin jännitteisyyttä myös siinä, miten toisiin opiskelijoiden suhtaudutaan. Opiskelijatovereita arvostetaan ja heistä voimaannutaan, mutta etenkin itsensä aktiiviseksi mieltävät saattavat turhautua passiivisiin kanssaopiskelijoihin. Myersin ja kollegoiden (2009) mukaan ryhmätyön haasteista syytetään toisia ryhmän jäseniä, jotka mielletään vapaamatkustajiksi, mutta itseä kuvataan harvoin passiiviseksi. Näistä havainnoista poiketen tämän tutkimuksen osallistujat kuvailivat pääosin myötätuntoisesti toisten passiivisuutta ja kertoivat avoimesti omastaan. Syitä passiivisuudelle löydettiin kaikkia yhdistävästä pandemiatilanteesta ja etäopiskelun haastavuudesta. Haastavat kokemukset merkityksentyivät ainakin osin opiskelijoita yhdistäväksi ja solidaarisuutta lisääväksi kokemukseksi ja poikkeustila yhteiseksi haasteeksi.

Teknologiavälitteinen ryhmäviestintäosaaminen

Tuloksissamme opiskelijoiden osallistumista ja koettua oppimista haastoivat anonymitietin ja

vaihtuvat ryhmät, keskustelutilanteiden yllättävyys, etäisyyden tunne sekä koettu keskustelujen heikko laatu. Lisäksi tunteet näyttävät vaikuttavan keskeisesti siihen, kokevatko opiskelijat motivoituvansa ryhmäkeskusteluihin. Tuloksia on kiinnostavaa tarkastella siitä näkökulmasta, mitä opiskelijoiden kokemukset kertovat heidän teknologiavälitteisen ryhmäviesintäosaamisensa eri ulottuvuuksista.

Yliopisto-opiskelijoiden tiedetään pitävän itseään osaavina viestijöinä teknologiavälitteisissä konteksteissa, ja heihin liitetään usein ”diginatiivien” määre (Morreale, 2015). Tulostemme perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, että tilanne, jossa kaikki opiskelun vuorovaikutus äkillisesti siirrettiin teknologiavälitteiseksi, nosti esille viestintäosaamiseen liittyviä tiedollisia puutteita. On mahdollista, että alkuun opiskelijat ovat olleet tietämättömiä erilaisista tavoista käynnistää ja ylläpitää keskusteluja tai vaikkapa aktivoida toisia teknologiavälitteisesti. Tämä tietämättömyys on voinut heijastua esimerkiksi kielteisinä tunnekokemuksina tai vetäytymisenä.

Teknologia ei itsessään ole este vuorovaikutussuudelle (Raappana, 2018). Ainakin osa opiskelijoista oli havainnut viestintäosaamisensa kehittyneen paitsi ryhmätaitojen, myös teknologiavälitteisen viestinnän kannalta: he olivat esimerkiksi mukauttaneet vuorovaikutustaan viestintäteknologiaan pidentämällä reaktioaikaa. Teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen nähtiin mahdollistavan aloitteellisuutta, johon isossa luentosalissa ei aina uskalleta. Toisaalta teknologiavälitteisyys saattaa edesauttaa esimerkiksi liiallista itsensä monitorointia.

Yleisesti ihmiset ovat motivoituneempia tekemään yhteistyötä, kun heidän tunteensa tai asenteensa ovat myönteisiä, ja myönteinen mieliala voikin edesauttaa ryhmien luovuutta

ja ongelmanratkaisua (Sawyer & Richmond, 2015). Tulosten mukaan opiskelijat asennoituivat myönteisesti etäopiskelun ryhmäkeskusteluita kohtaan silloin, kun he olivat yleisemminkin innostuneita asiasta. Tottuminen ryhmäkeskusteluihin näyttää muuttaneen osan tunnekokemuksia myönteisemmäksi, vaikka yleisimmin kuvattiin jännityksen, ahdistuksen ja stressin tunteita. Tiedetään, että voimakkaan kielteiset tunteet voivat estää osallistumisen (Planalp & Rosenberg, 2014). Joidenkin opiskelijoiden kokemukset heijastelivat turhautumista ja jopa yleistyneitä ryhmävihan tuntemuksia (Keyton ym., 1996). Negatiiviset ryhmätyöasenteet voivat säilyä tai voimistua jopa koulutuksesta toiseen eikä toistuva osallistuminen ryhmätilanteisiin välttämättä muuta niitä (Hillyard ym., 2010). Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että tilanteiden kaikkinaisen välttely, niistä poistuminen tai jähmettyminen liittyivät kielteisiin tunteisiin ja painottuivat pandemian alkuun, jolloin tilanteet olivat vielä poikkeuksellisia ja kaikkiaan yllättäviä.

Lopuksi

Tätä tutkimusta varten kerätyllä aineistolla ja sen analyysillä pystyttiin vastaamaan tutkimuksen tavoitteisiin. Aineiston kerääminen poikkeuksellisenä aikana on sekä tutkimuksen ansio että rajoite. Keväällä 2021 osa opiskelijoista oli viettänyt yli vuoden kokonaan etäopetuksessa epätietoisena sen tulevasta kestosta. Aineisto tarjosi näkymän kokemuksiin uudenaikaisesta ja kokonaisvaltaisesta etäopiskelusta. Lisäksi verkkolomake tuotti rikkaan aineiston ja kyselyn anonymiteetti saattoi vähentää painetta miellyttää vastauksissa opetushenkilökuntaa. On kuitenkin haastavaa sanoa, missä määrin tulokset heijastelevat aineistonkeruun ajankohtaa ja miltä osin yleisemminkin etäopiskelun ryhmätilanteisiin liittyviä kokemuksia ja

merkityksenantoja. Kukaan ei tiedä, millaisia pitkäkestoisia vaikutuksia COVID-19 -pandemialla on. Voimme tehdä päätelmiä opiskelijoiden kokemuksista, tunteista ja asenteista mutta vain tässä hetkessä. On kuitenkin mahdotonta sanoa, miten suhtautuminen ja tarpeet muuttuvat tulevaisuudessa ja missä määrin esimerkiksi yhteisöllisyyden kaipuu hälvenee tilanteen normalisoituessa. Pandemia ja poikkeusolot ovat itsessään voineet laskea vastaajien mielialaa – valmiiksi myönteinen tai kielteinen mieliala vaikuttaa uuteen tilanteeseen asennoitumiseen (Forgas, 2008).

Tutkimus voitaisiin toteuttaa seuraavaksi laajemmalla aineistolla. Olisi tärkeää selvittää, miltä osin saadut tulokset vastaavat laajemmin suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä. Jatkotutkimuksessa voitaisiin tarkastella myös, miten pandemian aikana opintojensa alussa olleiden opiskelijoiden asenteet, tunteet ja merkityksenannot etäopiskelun vuorovaikutustilanteita kohtaan harjoittelun ja tottumisen myötä muuttuvat. Lisäksi voitaisiin fokuoittaa etäopiskelun ryhmäviestinnän eri konteksteihin, kuten pidempiin projektitöihin tai tietynlaisiin keskusteluihin. Tässä tutkimuksessa ei eroteltu sitä, millaisten kurssien ryhmätilanteita reflektoitiin. Tulokset tuottivat poikkileikkauksen eri alojen opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista yleisesti ottaen. Jatkotutkimuksessa voitaisiin tehdä alakohtaista tarkastelua, tai vertailla opettajien ja opiskelijoiden erilaisia alakohtaisia orientaatioita ja tavoitteita ryhmäviestintää kohtaan.

Tutkimuksemme vahvistaa käsitystä viestintäteknologian herättämistä asenteista ja tunteista: viestintäteknologia tarjoaa niin mahdollisuuksia ja helpotuksia kuin lisähaasteita ja jännitystäkin (Kizil ym., 2020). Tulokset osoittavat opiskelijoiden moninaiset mieltymykset myös ryhmäkeskusteluihin: osa toivoo niitä vähem-

män ja osa enemmän, toiset kaipaavat enemmän ohjausta ja struktuuria, toiset kaipaavat autonomiaa ja rentoutta. Lisäksi tavoitteet vaihtelevat tehtäväkeskeisyydestä sosiaaliseen kanssakäymiseen. Kaikkiin opiskelun työskentelymuotoihin, myös ryhmätöihin, tulee aina liittymään mieltymyseroja.

Tutkimuksemme tuottama ymmärrys teknologiavälitteiselle vuorovaikutukselle erilaisissa tilanteissa annetuista merkityksistä edesauttaa oppimisen ja opettamisen kehittämistä. Tulokset antavat suuntaviivoja sille, miten luoda niin opetuksen suunnittelussa kuin varsinaisissa opetustilanteissakin mahdollisimman myönteiset puitteet teknologiavälitteisille ryhmäviestintätilanteille. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi:

- ryhmäkeskusteluiden tavoitteiden selkiyttäminen opetusta suunniteltaessa
- keskusteluista opiskelijoille etukäteen kertominen
- keskusteluihin ohjaaminen tavoitteiden mukaan
- ryhmäviestintäosaamisen merkityksen korostaminen: teknologiavälitteisesti, kasvokkain, opiskelussa ja työelämässä sekä
- ryhmäviestintäosaamisen kaikkien ulottuvuuksien huomioiminen niin opetuksen suunnittelussa kuin opetustilanteissa.

Koska ryhmäkeskustelut voivat palvella moninaisia tavoitteita, olisi jo opetuksen suunnittelussa tärkeä *selkiyttää kunkin keskustelutilanteen tavoite* ja strukturoida keskustelu sen mukaisesti. Esimerkiksi kertaluontoiset ajatusvaihtamiskeskustelut voivat palvella erilaisia tavoitteita kuin toistuvat. *Keskusteluista etukäteen kertominen* opetustilanteessa on tärkeää. Epätietoisuus ryhmäkeskusteluiden ajoitukselta, kestosta ja kokoonpanosta oli tuloksissamme keskeisin kielteisten tunteiden aiheuttaja.

Opiskelijoiden suhtautumista voisi helpottaa, jos heille kerrottaisiin etukäteen tulevista ryhmäkeskusteluista sekä siitä, onko kyseessä kertaluontoinen keskustelu vai pysyvämpi kokoonpano. Pysyvyyden merkitys korostunee erityisesti, kun etäopetus on pääasiallinen tai pitkäaikainen työskentelymuoto.

Keskustelujen ohjaamiseen opetustilanteessa on syytä panostaa. Suurin osa tämän tutkimuksen osallistujista kuvasi itseään mukautuviksi osallistujiksi, jotka tulevat mukaan, jos muut keskustelevat. Selkeä, kaikkien aktiivisuutta edellyttävä tehtävänanto edesauttaa osallistumista ja keskusteluajan mielekästä hyödyntämistä ja ehkäisee vapaamatkustamista. Esittäytymiseen, tutustumiseen ja keskustelun lopetukseen on tarkoituksellista varata keskustelutilanteissa aikaa ja konkreettinen ohjeistus. Ryhmäkeskusteluiden tavoitteet ja käytännöt on syytä käydä opiskelijoiden kanssa läpi ennen pienryhmiin jakoa. Opiskelijoilla voi olla tilanteeseen nähden epätarkoituksenmukaisia toiveita tai paineita esimerkiksi relationaalisuudesta ja itsestä kertomisesta tai epävarmuutta sen osalta, mitä heiltä odotetaan. Kynnys vetäytyä keskustelusta on etäopiskelun ryhmätilanteissa hyvin matala, joten olisi tärkeää tarjota perusteltu syy osallistua ryhmäkeskusteluihin.

Ryhmäviestintäosaamisen merkitystä on syytä korostaa yliopisto-opiskelijoille, sillä se on tarpeen niin kasvokkain kuin verkkokeskusteluissakin. Etäkeskustelut ovat oivallista harjoitusta työelämää varten, sillä sekä etätyö että tiimimäinen työskentely sekä kasvokkain että verkossa (Raappana & Horila, 2020) ovat tulleet jäädäkseen. *Ryhmäviestintäosaamisen kaikki ulottuvuudet* – tiedot, taidot, asenteet ja motivaatio – olisi mielekästä huomioida opetuksessa. Uusista tilanteista ja niihin liittyvistä tunteista ja asenteista on tarkoituksenmukaista keskustella ja tarjota mahdollisuuksia harjaan-

nuttaa taitoja. Opiskelijoille tulisi tarjota tietoa tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta teknologiavälitteisestä ryhmäviestinnästä, esimerkiksi yhteyden luomisesta toisiin, oman mielipiteen ilmaisusta, kuuntelemisen ja läsnäolon viestimisestä, tai vaikkapa siitä, millainen yleinen ja vaikutuksiltaan haitallinen ilmiö vapaamatkustaminen on. Viestintäosaamista harvoin kehittää pelkkä toiminnan toistaminen, koska siihen liittyy myös motivoituminen ja ymmärrys erilaisista strategioista (Horila, 2020). Opetustyötä tekevien on tärkeää jatkaa sen kriittistä pohtimista, millaisin keinoin ja tavoittein etäopetusta toteutetaan ja miten opiskelijoiden tarpeita voidaan huomioida.

Kirjallisuus

- Alencar, M., Netto, J. F., & Morais, F. D. (2021). A Sentiment analysis framework for virtual learning environments. *Applied Artificial Intelligence*, 35, 520–536. <https://doi.org/10.1080/08839514.2021.1904594>
- Almonkari, M. (2007). *Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa*. (Jyväskylän tutkimus humaniteeteissa 86) [väitöskirja] <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13462>
- Angelova, M. (2020). Students' attitudes to the online university course of management in the context of Covid 19. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 283–292. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.111>
- Baker, L. A., & Cavinato, A. G. (2020). Teaching analytical chemistry in the time of Covid 19. *Analytical Chemistry*, 92(15), 10185–10186. <https://doi.org/10.1021/acs.analchem.0c02981>
- Berge, Z. L. (1999). Interaction in post-secondary web-based learning. *Educational Technology*, 39, 5–11.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391–417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>
- Braun, V., Clarke, V., & Gray, D. (2017). *Collecting qualitative data: A Practical guide to textual, media and virtual techniques*. Cambridge University Press.

- Bull Schaefer, R. A., & Erskine, L. (2012). Virtual team meetings: Reflections on a class exercise exploring technology choice. *Journal of Management Education*, 36(6), 777–801. <https://doi.org/10.1177/1052562912436912>
- Clinton, V., & Kelly, A. E. (2020). Student attitudes toward group discussions. *Active Learning in Higher Education*, 21(2), 154–164. <https://doi.org/10.1177/1469787417740277>
- Cowie, R., & Cornelius, R. R. (2003). Describing the emotional states that are expressed in speech. *Speech Communication*, 40, 5–32. [https://doi.org/10.1016/S0167.6393\(02\)00071.7](https://doi.org/10.1016/S0167.6393(02)00071.7)
- Forgas, J. P. (2008). The role of affect in attitudes and attitude change. Teoksessa W. D. Crano & R. Prislin (toim.), *Attitudes and Attitude Change* (s. 131–158). Taylor & Francis.
- Gillespie, D. F., Rosamond, S., & Thomas, E. (2006). Grouped out? Undergraduates' default strategies for participating in multiple small groups. *The Journal of General Education*, 55(2), 81–102. <https://doi.org/10.1353/jge.2006.0022>
- Grawemeyer, A. F., Mavrikis, M., Holmes, W., Gutierrez-Santos, S., Wiedmann, M., & Rummel, N. (2017). Affective learning: Improving engagement and enhancing learning with affect aware feedback. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 27(1), 119–158. <https://doi.org/10.1007/s11257-017-9188-z>
- Hillyard, C., Gillespie, D., & Littig, P. (2010). University students' attitudes about learning in small groups after frequent participation. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 9–20. <https://doi.org/10.1177/1469787409355867>
- Horila, T. (2020). Communication competence in the workplace. Teoksessa L. Mikkola & M. Valo (toim.), *Workplace Communication* (s. 165–178). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429196881.13>
- Häkkinen, P. (2004). What makes learning and understanding in virtual teams so difficult? *Cyberpsychology & Behavior*, 7(2), 201–206.
- Jang, C. (2013). Facilitating trust in virtual teams: The role of awareness. *Advances in Competitiveness Research*, 21(1), 61–77. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/facilitating-trust-virtual-teams-role-awareness/docview/1431042045/se-2>
- Joshi, A., Lazarova, M. B., & Liao, H. (2009). Getting everyone on board: The role of inspirational leadership in geographically dispersed teams. *Organizational Science*, 20, 240–252.
- Keyton, J., Harmon, N., & Frey, L. R. (1996). *Groupbate: Implications for teaching group communication*. Paper presented to the Instructional Development Division, Speech Communication Association, San Diego, 1996.
- Kızıl, H., Akyol, Y., & Altıntop, İ. (2020). The attitudes of the students studying in the field of health sciences on the use of technology in education. *International Journal of Health Administration and Education Congress (Sanitas Magisterium)*, 6(1), 42–53.
- Laajalahti, A. (2014). *Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä*. (Jyväskylän yliopiston tutkimuskeskus 225) [väitöskirja] <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/43093>
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 26–43). PS kustannus.
- Laitinen, K., & Valo, M. (2016). Tunneilmaisu virtuaalitiimien tapaamisissa. *Prologi – Puheviestinnän vuosikirja 2016*, 12(1), 59–75. <https://doi.org/10.33352/prlg.95913>
- Laitinen, K., & Valo, M. (2018). Meanings of communication technology in virtual team meetings: Framing technology related interaction. *International Journal of Human-Computer Studies*, 111, 12–22. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2017.10.012>
- Lam, C. (2015). The role of communication and cohesion in reducing social loafing in group projects. *Business and Professional Communication Quarterly*, 78(4), 454–475. <https://doi.org/10.1177/2329490615596417>
- Marks, M. B., & O'Connor, A. H. (2013). Understanding students' attitudes about group work: What does this suggest for instructors of business? *Journal of Education for Business*, 88(3), 147–158. <https://doi.org/10.1080/08832323.2012.664579>
- Marpa, E. P. (2021). Technology in the teaching of mathematics: An analysis of teachers' attitudes during the COVID-19 pandemic. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 92–102. <https://doi.org/10.46328/ijonse.36>
- Means, B., & Neisler, J. (2021). Teaching and learning in the time of COVID: The student perspective. *Online Learning*, 25(1), 8–27. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2496>

- Morreale, S. P. (2015). Student communication competence. Teoksessa W. Donsbach. (toim.), *The International Encyclopedia of Communication*. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecs112.pub3>
- Myers, S. A., Smith, N. C., Eidsness, M. A., Bogdan, L. M., Zackery, B. A., Thompson, M. R., School, M. E., & Johnson, A. N. (2009). Dealing with slackers in college classroom work groups. *College Student Journal*, 43(2), 592–598.
- Parikka, S., Ikonen, J., Koskela, T., Marjeta, N., Kilpeläinen, H., Pietilä, A., Härkänen, T., & Lundqvist, A. (2021). *Koronaepidemian ja sen rajaamistoiimien vaikutukset korkeakouluopiskelijoiden arkielämään ja opintoihin*. (KOTT tutkimuksen ennakkotuloksia kesällä 2021). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Paskewitz, E. A. (2022). Creating and maintaining group relationships. Teoksessa S. J. Beck, J. Keyton, & M. S. Poole (toim.), *The Emerald Handbook of Group and Team Communication* (s. 289–302). Emerald publishing.
- Planalp, S., & Rosenberg, J. (2014). Emotion in interpersonal communication Teoksessa C. R. Berger (toim.), *Interpersonal Communication* (s. 273–296). De Gruyter Mouton.
- Raappana, M. (2018). *Onnistuminen työelämän tiimeissä*. (JYU Dissertations 18) [väitöskirja]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978.951.39.7553.1>
- Raappana, M., & Horila, T. (2020). Team communication in the workplace. Teoksessa L. Mikkola & M. Valo (toim.), *Workplace Communication* (s. 28–40). Routledge. <https://10.4324/9780429196881.3>
- Rezaei, A. R. (2022). Comparing strategies for active participation of students in group discussions. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/14697874221075719>
- Riebe, L., Girardi, A., & Whitsed, C. (2016). A systematic literature review of teamwork pedagogy in higher education. *Small Group Research*, 47(6), 619–664. <https://doi.org/10.1177/1046496416665221>
- Sawyer, C. P., & Richmond, V. P. (2015). Motivational factors and communication competence. Teoksessa A. F. Hannawa & B. H. Spitzberg (toim.), *Communication Competence* (s. 193–212). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110317459009>
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 170–184). Sage.
- Serhan, D. (2020). Transitioning from face-to-face to remote learning: Students' attitudes and perceptions of using Zoom during COVID-19 pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 335–342. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.148>
- Singhal, M. K. (2020). Facilitating virtual medicinal chemistry active learning assignments using advanced zoom features during COVID 19 campus closure. *Journal of Chemical Education*, 97, 2711–2714. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00675>
- Spitzberg, B. H. (2006). Preliminary development of a model and measure of computer-mediated communication (CMC) competence. *Journal of Computer Mediated Communication*, 11, 629–666. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00030>
- Spoor, J. R., & Kelly, J. R. (2004). The Evolutionary significance of affect in groups: Communication and group bonding. *Group Processes & Intergroup Relations*, 7(4), 398–412. <https://doi.org/10.1177/1368430204046145>
- Tal, C., Tish, S., & Tal, P. (2022). Parental perceptions of their preschool and elementary school children with respect to teacher family relations and teaching methods during the first COVID-19 lockdown. *Pedagogical Research*, 7(1). <https://doi.org/10.29333/pr/11518>
- Unger, S., & Meiran, W. R. (2020). Student attitudes towards online education during the COVID 19 viral outbreak of 2020: Distance learning in a time of social distance. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 256–266. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.107>
- Walther, J. B. (1992). Interpersonal effects on computer-mediated interaction: A Relational perspective. *Communication Research*, 19(1), 52–90.
- Wang, Q., Huang, C., & Quek, C. L. (2018). Students' perspectives on the design and implementation of a blended synchronous learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology* 2018, 34(1), 1–13. <https://doi.org/10.14742/ajet.3404>
- Williams, E. A., & Duray, R. (2006). Teamwork orientation, group cohesiveness, and student learning: A study of the use of teams in online distance education. *Journal of Management Education*, 30(49), 592–616. <https://doi.org/10.1177/1052562905276740>

Wilson, S. R., & Sabee, C. M. (2003). Explicating communicative competence as a theoretical term. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.), *Handbook of communication and social interaction skills* (s. 3–50). Erlbaum.

Zakaria, N., & Zakaria, N. (2016). Qualitative content analysis: A paradigm shift from manual coding to computer-assisted coding using ATLAS.ti. *SAGE Research Methods Cases Part 1*. <https://dx.doi.org/10.4135/978144627305015599170>

TITLE AND KEYWORDS IN ENGLISH:

University students' perceptions on group discussions in online learning

KEYWORDS: communication competence, group communication, online study, online teaching, technology-mediated communication