

HUOM! Tämä on alkuperäisen artikkelin rinnakkaistallenne. Rinnakkaistallenne saattaa erota alkuperäisestä sivutukseltaan ja painoasultaan.

Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:

Korkealehto, K. & Ohinen-Salván, M. (2023). Opiskelijoiden kokemuksia korkeakoulujen yhteisistä vieraiden kielten verkko-opintojaksoista. HAMK Unlimited Scientific, 2.2.2023. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023020225541>

PLEASE NOTE! This is an electronic self-archived version of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version:

Korkealehto, K. & Ohinen-Salván, M. (2023). Opiskelijoiden kokemuksia korkeakoulujen yhteisistä vieraiden kielten verkko-opintojaksoista. HAMK Unlimited Scientific, 2.2.2023. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023020225541>

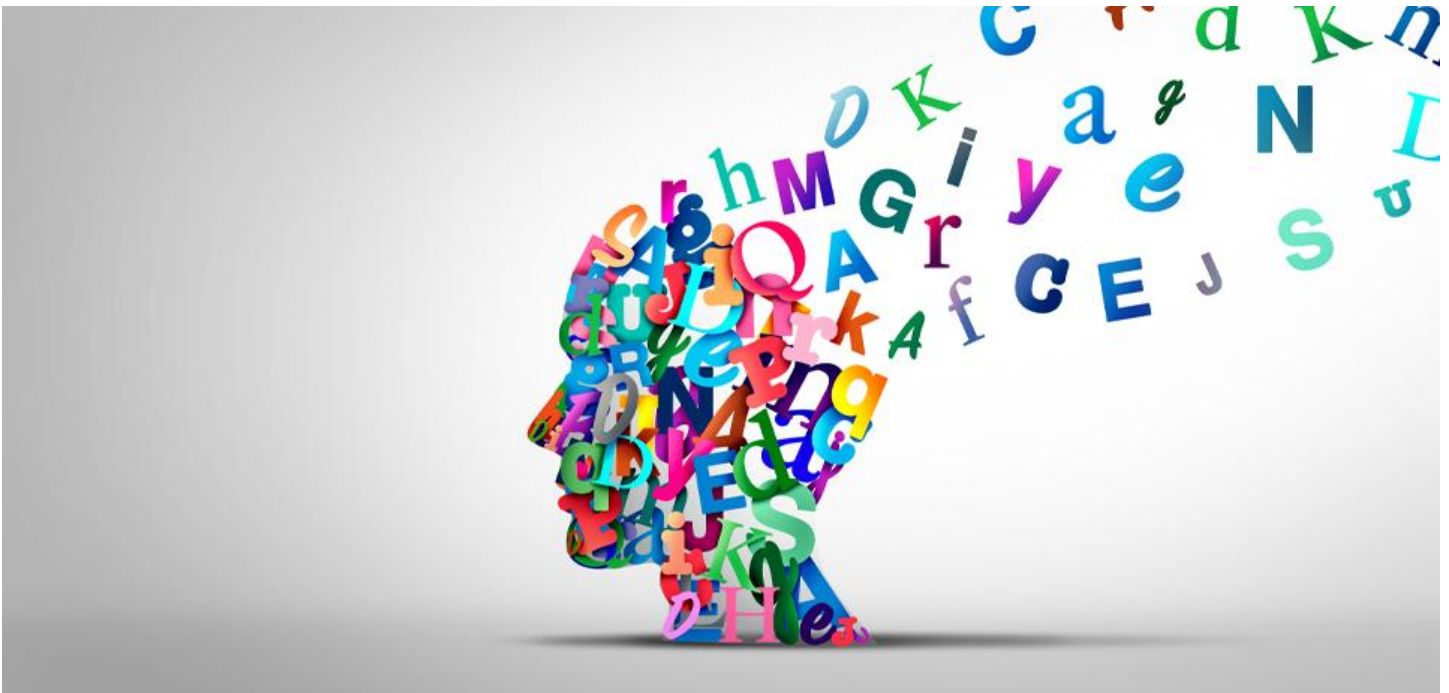


©2023 The authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-SA) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).

HAMK | Unlimited

(<https://unlimited.hamk.fi/>)

Opiskelijoiden kokemuksia korkeakoulujen yhteisistä vieraiden kielten verkko-opintojaksoista



© freshidea / Adobe Stock

Kirsi Korkealehto & Maarit Ohinen-Salvén

02.02.2023



Vieraiden kielten opetustarjonta on yksipuolistunut Suomessa. Valtaosa perus- ja toisen asteen opiskelijoista opiskelee kotimaisten kielten lisäksi vain englantia, sillä yhdeksän kymmenestä oppilaasta valitsee englannin A1-kielekseen. Korkeakouluissa on mahdollista opiskella vieraita kieliä vapaavalintaisesti, usein etä- tai monimuoto-opetuksena. Siksi on tärkeää varmistaa näiden opintojaksoiden laadukkuus, sillä opiskelijat aloittavat kielten verkko-opintojaksoja innokkaasti, mutta ongelmana on korkea keskeytysten määrä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä ehdotetaan kielikoulutuspolitiikan perusteiden ja tavoitteiden selkeyttämistä siten, että päätavoite on suomalaisten kielitaidon monipuolistaminen ja kansainvälisyyden vahvistaminen (Pyykkö, 2017). Työnantajat pitävät hyvää englannin kielen osaamista tärkeänä, mutta työtehtävistä riippuen myös ruotsin, saksan ja venäjän taidolla voi olla merkitystä. Organisaatiossa tarvittavan harvinaisen kielen taito saattaa nousta tärkeäksi kriteeriksi rekrytoinnissa (Lantta, 2017), ja erityisesti johtotehtävissä toimivilta henkilöiltä sekä ylemmiltä toimihenkilöiltä edellytetään monipuolista vieraiden kielten taitoa (Elinkeinoelämän keskusliitto, 2022). Kaikki edellä mainitut seikat huomioiden korkeakoulujen kieltenopetus on uudenlaisten haasteiden edessä.

COVID-19 -pandemia pakotti kaikki kouluasteet uusien pedagogisten ratkaisujen käyttöönottoon (Xhaferi & Xhaferi, 2020), ja verkko-opetusta on kehitetty viime vuosina nopeassa tahdissa. Siksi on tärkeää kiinnittää erityistä huomiota siihen, että tuotetut opintojaksot ovat riittävän laadukkaita, mikä koskee myös kieliointoja. Verkko-opetuksen laadukkuuden takaamiseksi niiden toteuttamisessa pitää huomioida verkkovälitteisyyden mukanaan tuomat haasteet opettamiselle ja oppimiselle. Tästä johtuen tarvitaan tutkimustietoa verkko-opintojaksojen suunnittelun ja toteutuksen tueksi. Vieraan kielen verkko-opetuksessa tämä on yksi keino varmistaa, että kielitaidon kaikki osa-alueet tulevat katetuiksi. Tässä artikkelissa tarkastelemme opiskelijoiden kokemuksia siitä, mitkä elementit he kokevat opiskelua edistäviksi ja mitkä elementit opiskelua haittaaviksi vieraan kielen verkko-opintojaksolla. Tutkimusaineistona käytimme KiVAKO-hankkeen syksyllä 2019 pilotoitujen opintojaksojen opiskelijapalautteita (www.kivako.fi (<https://www.kivako.fi>)).

Menestyksekkään verkko-opintojakson elementit

Verkko-opetuksen alkuaikoina opettajan osaaminen nähtiin helposti vain teknisenä taitona, esimerkiksi virtuaalisen oppimisympäristön käytön hallitsemisena, vaikka menestyksekkään verkko-opintojakson luominen vaatii opettajalta erityisesti pedagogisia taitoja (Walker & White, 2013). Etäopetuksen ja -oppimisen kysynnän lisääntyminen sekä niiden edellyttämät pedagogisen osaamisen vaatimukset ovat COVID-19 -pandemian jälkeiseen aikaan liittyviä tosiasioita, jotka velvoittavat niin organisaatiotason toimijoita kuin yksittäisiä opettajia panostamaan verkko-opintojaksojen kehittämiseen. Tämän kehittämistyön tueksi on tärkeää saada tutkittua tietoa siitä, millaisella suunnittelulla voidaan luoda opiskelijoiden näkökulmasta laadukkaita ja onnistuneita verkko-opintojaksoja.

Richardsin (2013) mukaan opintojakson suunnitteluun on kolme eri lähestymistapaa: *forward*, *central and backward design*. Näiden lähestymistapojen keskinäinen ero on se, alkaako suunnittelu opintojakson sisällön, opetusmetodien vai oppimistulosten määrittelystä. Jokainen lähtökohta heijastaa erilaisia oletuksia sekä opetuksen että oppimisen keinoista ja tuloksista (Richards, 2013). Viimeksi mainittu lähestymistapa eli *backward design* on saavuttanut viime vuosina suosiota vieraiden kielten opintojaksojen suunnittelussa. Siinä määritellään ensin opintojaksolla tavoiteltava osaaminen, joka ohjaa materiaalin, oppimistehtävien sekä opetus- ja työskentelymenetelmien valinnassa. Lopuksi määritellään tavoiteltujen oppimistulosten näkökulmasta olennaiset arvioinnin kohteet ja arviointimenetelmät. (Richards, 2013) *Backward design* -

työskentely ohjaa opettajaa huomioimaan verkko-oppimisen erityispiirteet opintojakson suunnittelussa erityisesti oppimistehtävien ja käytettävien sovellusten osalta. Suunnitteluprosessin tärkeyttä verkko-opintojaksojen luomisessa ovat korostaneet myös Driscoll ym. (2021).

Jotta opiskelija kokee opiskelun verkko-opintojaksolla menestyksekkääksi, hän tarvitsee opettajalta oikea-aikaista ja oikeanlaista tukea opintojakson eri vaiheissa. Salmon (2011) on kehittänyt näiden vaiheiden kuvaamiseen "Five Stage Model" -mallin. Malli käsittää oppimisprosessin rakentumisen eri vaiheet alkaen oppimisalustalle pääsystä ja opiskelijoiden motivoinnista sekä ryhmäytymisestä edeten siihen, miten opettaja tukee opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen etenemistä tiedonvälitykseksi. Tätä seuraa taso, jolla opettaja tukee opiskelijoiden yhteistyötä sekä oppimisen omistajuuden siirtymistä opiskelijoille itselleen ja on opiskelijoiden tukena henkilökohtaisten oppimistavoitteiden asettamisessa sekä oppimisprosessin reflektoinnissa. Mainitut vaiheet ovat kieltenopettajillekin osittain tuttuja jo lähiopetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta, mutta verkko-opintojaksolla tarvitaan myös uusia toimintatapoja. (Salmon, 2011) Opettajan läsnäolo ja riittävä ohjaus ovat siis keskeinen asia kielten verkko-opintojaksoilla, ja sitä ovat painottaneet Salmonin (2011) lisäksi myös muun muassa Korkealehto ym. (2021), Inayati ym. (2021), Lee (2016), Nielson & González-Lloret (2010) ja Ohashi (2019).

Sopivien tehtävien ja digitaalisten välineiden merkitys kielenoppimisen edistämässä on todettu aiemmissa tutkimuksissa tärkeäksi (Jalkanen & Taalas, 2013; Trinder, 2016). Nielson & González-Lloret'n (2010) mukaan kielten verkko-opintojaksoilla on olennaista, että opiskelijat saavat riittävästi kohdekielistä materiaalia sekä tarpeeksi tehtäviä, joissa he voivat käyttää kohdekieltä teknologiaa hyödyntäen. Aikaisemmassa tutkimuksessa on todettu verkko-opiskelun vaativan opiskelijoilta myös vahvaa kykyä motivoida itseään sekä kurinalaisuutta (Xhaferi & Xhaferi, 2020). Jotta opiskelijan motivaatio pysyy yllä ja hän sitoutuu opintojakson suorittamiseen, mainitut monipuoliset vaatimukset on otettava huomioon opintojakson suunnitteluvaiheessa.

Edellä esitettyjen mallien ja tutkimusten perusteella voidaan ajatella, että laadukkaan verkko-opintojakson luomisen lähtökohta on opettajan riittävä kompetenssi ja huolellinen, verkko-oppimisen erityispiirteet ja -haasteet huomioiva suunnittelu. Siten saadaan aikaan laadukkaita ja toimivia opintojaksoja yhä kasvavan kysynnän tarpeisiin. Suomessa eAMK:n laatimilla verkkototeutuksen laatukriteereillä (Varonen & Hohenthal, 2017) pyritään takaamaan verkko-opetuksen laatu ammattikorkeakoulukentällä. Kyseistä laatukriteeristöä käytettiin myös KiVAKO-hankkeessa pilotoitujen verkkototeutusten itse- ja vertaisarvointiin, vaikka hankkeessa oli mukana myös yliopistoja.

Laatukriteerit huomioivat verkko-opintojakson onnistumisen kannalta olennaiset osa-alueet kattavasti, ja niillä pyritään varmistamaan oppimisen sujuvuus koko opintojakson näkökulmasta. Lähtökohtaisesti pyritään siihen, että opiskelijat löytävät oikeantasoiselle opintojaksolle. Opintojakson osaamistavoitteet tulee määrittellä osaamisperustaisesti työelämä- ja TKI-näkökohdat huomioiden, ja tavoitteiden tulee mahdollistaa yksilöllisten tavoitteiden asettaminen. Tavoitteisiin perustuen valitaan sopivat sisällöt ja materiaalit sekä toimivat pedagogiset ja tekniset ratkaisut siten, että opiskelijan kansainvälistymistä ja geneeristen taitojen kehittymistä tuetaan. Verkko-opiskelun näkökulmasta suunnitellut työelämälähtöiset oppimistehtävät ohjaavat

osaamistavoitteiden saavuttamista ja työskentelymuodot huomioivat sekä yksilöllisen että yhteisöllisen työskentelyn ja tiedon rakentamisen. Aineistojen tulee olla ajantasaisia ja luotettavia, ja vuorovaikutustavat ja työvälineet valitaan siten, että niillä mahdollistetaan opettajan ja opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus, yhteisöllinen tekeminen, toisilta oppiminen ja kokemusten jakaminen. Opintojaksolle tulee valita oppimisen näkökulmasta tarkoituksenmukaiset, maksuttomat ja tietoturvalliset verkkotyövälineet. Opiskelija saa ohjausta ja palautetta jo opintojakson aikana monipuolisesti ja oikea-aikaisesti, ja arvioinnin tulee olla suunnitelmallista, läpinäkyvää, jatkuvaa ja monipuolista. Opintojaksosta kerätään palautetta, ja opintojaksoa kehitetään palautteen perusteella. Käytettävyys ja tietoturva ovat ajan tasalla, ja sekä opettajalle että opiskelijalle tarjolla oleva tuki on toimivaa. (Varonen & Hohenthal, 2017)

Vieraiden kielten opiskelu ammattikorkeakouluissa

Kantelisen ym. (2016) mukaan ammattikorkeakoulujen kieli- ja viestintäopintojen tehtävä on tukea kielitaidon lisäksi opiskelijan yksilöllistä ja ammatillista kehittymistä sekä muokata hänen asennettaan kohti kansainvälistymistä ja jatkuvaa oppimista. Ammattikorkeakouluissa kieli- ja viestintäopintojen tavoitteena on, että opiskelija kykenee valmistuttuaan viestimään oman alansa ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa vähintään omalla äidinkielellään, toisella kotimaisella kielellä sekä yhdellä tai kahdella vieraalla kielellä (KiVi-foorumi, 2016). Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset perustuvat ammattikorkeakouluasetukseen, jonka mukaan valmistuvalla opiskelijalla on "... sellainen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallinen ja suullinen taito, joka ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen." (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista, 1129/2014, 7 §). Käytännössä ammattikorkeakouluissa opiskeltava yleisin vieras kieli on englanti.

Käytäntösuositukset kehottavat ammattikorkeakouluja huomioimaan opiskelijoiden kansainvälistymisvalmiuksien kehittymisen sekä monipuolistamaan kielivalikoimaa tarjoamalla vapaasti valittavia kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintoja monipuolisesti. Edelleen suositukset painottavat, että opiskelijoiden tulisi opiskella aloittamastaan uudesta kielestä useampi opintojakso kattavamman kielitaidon saavuttamiseksi (KiVi-foorumi, 2016). Globalisaation myötä monipuolinen kielitaito edesauttaa työllistymisessä (Lantta, 2017) antaen näin opiskelijalle työelämässä tarvittavia valmiuksia (Pyykkö, 2017). Perusteista lähtevällä opintojaksolla saavutettava taitotaso ei kuitenkaan täytä ammatillisen kielitaidon kriteerejä.

KiVAKO-hanke suomalaisen kielivarannon vahvistajana

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama KiVAKO-hanke pyrki vastaamaan korkeakoulujen kielenopetuksen haasteisiin kehittämällä harvinaisempien vieraiden kielten verkko-opintojaksoja ja digitaalisia materiaaleja kaikkien suomalaisten korkeakoulujen käyttöön. (www.kivako.fi (<http://www.kivako.fi/>))

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamalla KiVAKO-hankkeella vahvistettiin ja monipuolistettiin suomalaisten korkeakoulujen kielivarantoa vieraiden kielten opetuksen digitaalisuutta kehittämällä. Tavoitteena oli varmistaa vieraiden kielten monipuolisten opiskelumahdollisuuksien jatkuminen Suomessa. Hanke käynnistyi syksyllä 2018 ja jatkui heinäkuun 2021 loppuun. Yli 80 kieltenopettajaa 16 ammattikorkeakoulusta ja kahdeksasta yliopistosta kehitti harvinaisempien vieraiden kielten opintopolkutarjontaa A1-tasolta C1-tasolle (Council of Europe European Union, 2018; 2020) uutta materiaalia luoden sekä osittain olemassa olevia materiaaleja hyödyntäen. Työskentely tapahtui digipedagogisin menetelmin DigiCampuksen Moodle-alustaa sekä kunkin opintojakson opettajatiimin valitsemaa muuta opetusteknologiaa käyttäen. Hankkeen päättymisen jälkeen KiVAKO-hankkeessa luotua opintojaksotarjontaa hallinnoi KiVANET-verkosto. (www.kivanet.fi (<http://www.kivako.fi/>))

KiVAKO-hankkeessa pilotoidut opintojaksot

Syksyllä 2019 pilotoitiin espanjan, italian, kiinan, korean, portugalin, saksan ja viron alkeisopintojaksot sekä venäjä 3. Jokaiselle opintojaksolle oli 30 opiskelijan kiintiö eli tarjolla oli paikka yhteensä 240 opiskelijalle. Eri kielten välillä oli huomattaviakin eroja ilmoittautuneiden lukumäärässä. Lisäksi voidaan todeta, ettei suurikaan ilmoittautuneiden lukumäärä taannut, että kaikki tarjolla olevat opiskelupaikat olisivat tulleet käytetyiksi. Edelleen voidaan havaita, että kaikki opiskelupaikan saaneet eivät aloittaneet opintojaan, eivätkä kaikki opintojakson aloittaneet vieneet opintojaan loppuun. (Taulukko 1)

Taulukko 1. Syksyllä 2019 pilotoidut KiVAKO-opintojaksot.

Opintojakso	Ilmoittautuneet	Hyväksytyt	Aloittaneet	Suorittaneet
KiVAKO-Chinese & Chinese characters 1	50	30	30	17
KiVAKO-espanja 1	220	30	30	27
KiVAKO-italia 1	112	30	28	18
KiVAKO-korea 1	89	30	25	22
KiVAKO-portugali 1	30	30	28	14
KiVAKO-saksa 1	103	30	26	19
KiVAKO-venäjä 3	16	16	8	7
KiVAKO-viro 1	77	30	29	18

Tutkimuksen toteutus

Tällä tutkimuksella haluttiin löytää vastaus seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitkä elementit opiskelijat kokevat opiskelua edistäviksi vieraan kielen verkko-opinnoissa?
2. Mitkä elementit opiskelijat kokevat opiskelua haittaaviksi vieraan kielen verkko-opinnoissa?

Vastaajat ja aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto koostuu KiVAKO-hankkeessa kerätystä opiskelijapalautteesta, joka koski syksyllä 2019 hankkeessa pilotoituja opintojaksoja. Palaute kerättiin sähköisellä lomakkeella, jonka opiskelijat täyttivät anonymisti. Edellä taulukossa 1 on lueteltu hankkeessa pilotoidut opintojaksot osallistujamäärineen. Linkki sähköiseen kyselylomakkeeseen avattiin jokaisen pilotoidun opintojakson loputtua, jolloin opiskelijat pääsivät vastaamaan kyselyyn. Opintojakson aloittaneita opiskelijoita oli yhteensä 204. Heistä 142 opiskelijaa suoritti opintojakson loppuun, ja palautekyselyyn vastanneiden lukumäärä oli 65. Palautekyselyyn vastasi siis 46 prosenttia opintojakson suorittaneista opiskelijoista. Kyselylomakkeessa oli avoimia kysymyksiä sekä väittämiä, joihin osallistujat valitsivat omaa mielipidettään parhaiten vastaavan vaihtoehdon seuraavista: E = Ei perusteita vastata, 1 = Täysin eri mieltä, 2 = Jonkin verran eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Jonkin

verran samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä. Avoimia kysymyksiä kyselylomakkeessa oli viisi ja väittämöosioita viisi, joista muut sisälsivät yhden väittämän, mutta yksi osio sisälsi kaikkiaan 15 eri väittämää kartoittaen opiskelijoiden mielipiteitä opintojaksosta.

Aineiston analyysi

Kyselylomakkeen avoimien kysymysten vastaukset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Krippendorff, 2004). Analyysissa hyödynnettiin Atlas.ti-ohjelmaa (versio 8.4.18). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa molemmat tutkijat lukivat ja segmentoivat aineiston; kaikki maininnat liittyen joko oppimista edistäviin tai oppimista haittaaviin seikkoihin merkittiin. Sen jälkeen tutkijoiden löytämistä segmenteistä keskusteltiin ja niiden yhteissummaksi saatiin 358. Tämän jälkeen yhteneväisille ilmauksille annettiin ilmaisua vastaava nimike. Aineistossa sama ajatus oli ilmaistu useilla eri tavoilla. Seuraavassa analyysin vaiheessa tutkijat loivat kaksi pääkategoriaa: oppimista edistävät seikat – 185 segmenttiä – ja oppimista haittaavat seikat – 173 segmenttiä. Sitten kumpikin tutkija tarkasteli jokaisen merkityssegmentin itsenäisesti aineistolähtöisesti, jonka jälkeen he keskustelivat niistä. Tämän jälkeen he loivat seuraavat alakategoriat kuvaamaan opiskelijoiden mielipiteitä.

Opiskelua edistävät elementit:

- Ohjeet: tämä kategoria sisälsi mielipiteet ohjeiden selkeydestä, riittävydestä ja kattavuudesta.
- Opettajan toiminta opintojakson aikana: tässä kategoriassa kerrottiin opettajan läsnäolosta, ohjauksesta ja joustavuudesta sekä opiskelijan saaman palautteen oikea-aikaisuudesta, laadusta ja riittävydestä.
- Opintojakson design: tämä kategoria sisälsi mainintoja opintojakson onnistuneesta toteutuksesta sisältäen verkkotapaamiset, aikataulutuksen ja linjakkuuden.
- Oppimateriaali: tässä kategoriassa oli kommentteja liittyen materiaalin vaihtelevuuteen, asianmukaisuuteen ja määrään.
- Tehtävät: tämän kategorian ilmauksilla viitattiin tehtävien kattavuuteen, vaihtelevuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen.

Opiskelua haittaavat elementit:

- Ohjeet: tässä kategoriassa oli opiskelijoiden kommentteja koskien epäselviä tai riittämättömiä ja puutteellisia tai pelkästään kohdekielisiä ohjeita.
- Opettajan toiminta opintojakson aikana: tämä kategoria sisälsi kommentteja koskien riittämättömyyttä tai viivästynyttä ohjausta sekä opettajan läsnäolon puutetta.
- Opintojakson design: tämä kategoria sisälsi kritiikkiä opintojakson sekavuudesta, aikataulun puutteista, verkkotapaamisten riittämättömyydestä tai puuttumisesta.
- Oppimateriaali: tähän kategoriaan kuuluivat maininnat materiaalin niukkuudesta tai liiasta määrästä sekä asiaan kuulumattomasta tai liian vaativasta materiaalista.
- Opiskelija: tässä kategoriassa mainittiin opiskelijan omista kyvyistä tai asenteista johtuvat haitat.

- Teknologia: tässä kategoriassa oli opiskelijoiden kommentit teknologian toimimattomuudesta tai teknologian antamasta väärästä palautteesta.
- Tehtävät: tämä kategoria sisälsi kommentit tehtävien niukkuudesta ja yksipuolisuudesta ja siitä, etteivät tehtävät kattaneet kaikkia kielitaidon osa-alueita.

Tulokset

Opiskelua edistävät elementit

Opiskelua edistävät elementit kuvataan taulukossa 2, jossa näkyy mainintojen määrä ja prosenttiosuus edistävästä elementeistä.

Taulukko 2. Opiskelua edistävät elementit, niiden määrä ja prosentuaalinen osuus.

Kategoria	Määrä (%)
ohjeet	14 (6 %)
opettajan toimet	41 (22 %)
opintojakson design	51 (29 %)
oppimateriaali	43 (23 %)
tehtävät	36 (20 %)
yhteensä	185 (100 %)

Opiskelijoiden mielestä eniten heidän oppimistaan edisti *opintojakson design*. He kokivat hyödylliseksi struktuurin, joka sisälsi teemakohtaisen jaottelun, selkeän aikataulutuksen, välitehtävät sekä oppimisen edistymisen seurannan, kuten näistä opiskelijoiden palautteista käy ilmi:

“Jako kolmeen temaattiseen aihealueeseen sekä yhtenäinen tarina ja linkittyminen opiskelijoiden maailmaan oli hyvä ratkaisu.”

“Verkko-opetus ja kieliopinnot kuulostavat alkuun aika oudolta yhdistelmältä, mutta tämä kurssi oli toteutettu verkossa oikein hyvin.”

Lisäksi kiitosta saivat säännölliset webinaarit. Vaikka opintojakson aikataulutuksen koettiin edistävän oppimista, opiskelijat arvostivat sitä, että aikataulut joustivat tarvittaessa ja että he pystyivät etenemään opintojaksolla omaan tahtiinsa.

Opintojakson materiaalilla oli myös suuri merkitys oppimista edistävänä tekijänä. Opiskelijat arvostivat relevanttia, ajankohtaista, monipuolista, sopivan haastavaa materiaalia, jonka pystyi lataamaan omalle koneelleen niin halutessaan. Lisäksi osallistujat pitivät tärkeänä sitä, että materiaalia pystyi käyttämään eri laitteilla ja että se oli selkeästi jäsenneltyä. Etenkin opettajan itse tekemät videot, luentomateriaali ja animaatiot saivat kiitosta, tämä näkyy näissä opiskelijoiden lausunnoissa:

“Tykkäsin materiaaleista, ehkä se, että on erityyppistä materiaalia, auttaa erityyppisiä ihmisiä oppimaan.”

“Erityisesti pidin animoiduista videoista, joissa käytiin läpi fraaseja.”

Myös *oppimistehtävien* laadukkuuden, vaihtelevuuden ja linjakkuuden koettiin vaikuttavan positiivisesti oppimiseen. Opiskelijat pitivät etenkin oppimispelistä, oman puheen äänityksistä tai videoinnista sekä vuorovaikutteisista, parin kanssa tehtävistä osioista. Vaihtelevuutta ja monipuolisuutta korostetaan seuraavissa opiskelijapalautteissa:

“Sopivassa suhteessa kaikkea. Ei päässyt kyllästymään.”

“Ehkä monipuolisuus oli hyvä, ikinä ei tiennyt mitä seuraava tehtävä pitää sisällään.”

“Videoiden nauhoitus jokaisen moduulin päätteeksi oli tosi hyvä juttu.”

Opettajan läsnäolon opintojakson aikana koettiin edesauttavan oppimista. Opettajan näkyvyyttä opintojaksolla pidettiin tärkeänä, samoin opettajan kannustus ja palaute nousivat keskeiseksi. Opiskelijat arvostivat myös opettajan selkeää tiedottamista ja palautuspäivistä muistuttamista oppimisalustalla tai sähköpostitse. Opettajan panostuksen merkittävyys ilmenee selkeästi seuraavissa mielipiteissä:

“Opettajat olivat innostavia ja kiinnostuneet auttamaan.”

“Opettaja oli todella vuorovaikutteinen ja kannustava. Panostus kurssiin näky.”

Samoin opettajan luoma positiivinen ilmapiiri koettiin kannustavaksi:

“Kurssin live-tunnille on aina kiva tulla.”

Opiskelijoiden mielestä opintojakson selkeät *ohjeet* vaikuttavat positiivisesti oppimiseen. He kokivat selkeiden, yksiselitteisten ohjeiden edistävän oppimista.

Opiskelua haittaavat elementit

Opiskelua haittaavat elementit kuvataan taulukossa 3, jossa näkyy mainintojen määrä ja prosenttiosuus haittaavista elementeistä.

Taulukko 3. Opiskelua haittaavat elementit, niiden lukumäärä ja prosentuaalinen osuus.

Kategoria	Määrä (%)
ohjeet	13 (8 %)
opettajan toimet	24 (14 %)
opintojakson design	28 (16 %)
opiskelija	9 (5 %)
oppimateriaali	34 (20 %)
tehtävät	28 (16 %)
teknologia	37 (21 %)
yhteensä	173 (100 %)

Suurimpana opiskelua haittaavana tekijänä opiskelijat kokivat *teknologian* toimimattomuuden, kuten kerrotaan tässä opiskelijapalautteessa:

“Paritehtävissä Skype ei aina toiminut, vaan jossakin vaiheessa mikrofoni alkoi kiertyä pahasti, mikä haittasi tehtävien tekemistä.”

Samoin opiskelijoita turhautti se, että vastausten täytyi olla täydellisesti oikein, jotta järjestelmä hyväksyy ne. Näin opiskelijat kommentoivat teknologian aiheuttamia haasteita:

“Verkkoympäristö takkuili ja merkitsi vastaukset väärin, vaikka ne olivat oikein. Kyseenalaistin näin ollen omaa osaamistani.”

“Huonoa kurssin automaattinen oikein/väärin-vastaus, näin opiskelijana syö hieman motivaatiota, kun vastauksen tulisi olla pilkulleen oikein.”

“Ainut ärsyttävä asia oli se että 1. osio oli aina kaikkien sivujen alussa ja se piti skrollata pois alta.”

Kritiikkiä sai myös se, että *oppimateriaali* ei ollut keskitetysti löydettävissä tai materiaalia oli liian niukasti tai se ei ollut vaatimustasoltaan linjassa opintojakson tavoitteiden kanssa. Etenkin vähäinen kielioppiasioiden opettaminen koettiin puutteeksi, samoin sanaston niukkuus sekä materiaalin oikea-aikainen avautuminen opiskelijoille, kuten ilmenee opiskelijoiden kirjoituksista:

“Voisiko olla enemmän nauhoitettuja verkkoluentoja kieliopista?”

“Materiaalin olisi hyvä olla jo edellisenä päivänä saatavilla, jotta ehtii tutustua siihen ja tunti sujuu jouhevasti.”

Opintojakson designilla on vaikutusta opiskelun sujuvuuteen; opiskelijat moittivat etäopetuksen vähyyttä, vaatimustason epätasaisuutta ja vaatimustason liian nopeaa nousua, linjakkuuden puutetta sekä yllätyksenä tulleita oppimisosioita. Linjakkuuden puutteesta kertoo opiskelijan kommentti:

“Koen kurssin loppupään olleen hyvin sekava, kun tietoa tuli yhtäkkiä liian paljon ja aika alkoi loppua.”

Opiskelijoiden mukaan *tehtävissä* oli samankaltaisia oppimista haittaavia tekijöitä kuin materiaalissakin: tehtäviä oli keskeisistä kielioppiasioista liian vähän, tai ne olivat yksipuolisia, aiheeseen liittymättömiä tai tehtävät eivät kattaneet kaikkia kielitaidon osa-alueita; etenkin suullista kielitaitoa ja omaa kirjallista ilmaisua kehittäviä tehtäviä koettiin olevan liian vähän. Tehtävien puutteista mainitaan seuraavissa opiskelijoiden palautteissa:

“Jotkin oppimistehtävät tuntuivat sisällöltään hieman väkinäisiltä.”

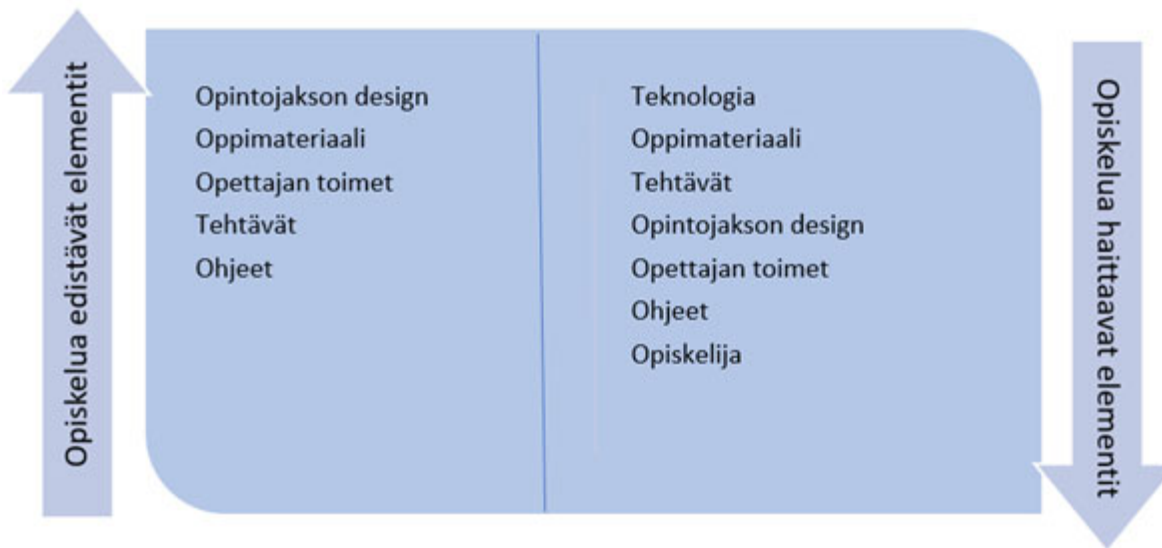
“Kirjoitustehtäviä olisi voinut olla enemmän, jotta olisin voinut harjoitella oppimiani asioita.”

Opettajan riittämättömän toiminnan – lähinnä ohjauksen, palautteen ja läsnäolon puutteen – koettiin vaikuttavan negatiivisesti opiskeluun. Samoin riittämättömien tai epäselvien *ohjeiden* koettiin haittaavan oppimista.

Osa opiskelijoista koki, että heidän opiskeluaan haittasi *opiskelijasta itsestään johtuvat syyt*, kuten oma kokemattomuus verkko-opiskelijana, omat aikaisemmat kompetenssit, oma oppimistyyli tai riittämätön panostaminen opintojaksoon. Omasta toiminnastaan yksi opiskelija mainitsee seuraavaa:

“Olisi pitänyt kenties kirjoittaa sanoja ja fraaseja tietokoneen sijasta ihan paperille, jolloin oppimiseen olisi tullut mukaan aivojen ja käden yhteispeli, joka tehostaa oppimista. Pelkkä sanojen näkeminen ei riitä.”

Kuvassa 1 esitetään yhteenvetona elementit, joiden opiskelijat kokivat joko edistävän tai haittaavan heidän opiskeluaan vieraiden kielten verkko-opintojaksoilla.



Kuva 1. Opiskelua edistävät ja haittaavat elementit vieraan kielen verkko-opintojaksoilla.

Yhteenveto ja johtopäätökset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla kartoitettiin elementtejä, joiden opiskelijat kokivat edistävän heidän oppimistaan vieraan kielen verkko-opintojaksolla. Opintojakson design, oppimateriaali, opettajan toimet sekä opintojakson tehtävät koettiin tärkeimmiksi seikoiksi oppimisen edistämiseksi. Opiskelijat näyttävät arvostavan myös eAMK-verkkototeutuksen laatukriteereissä (Varonen & Hohenthal, 2017) keskeisinä vaatimuksina mainittuja elementtejä; verkko-opintojakson selkeää rakennetta, jossa aikataulut, materiaalit sekä oppimistehtävät ovat linjassa opintojakson osaamistavoitteiden kanssa. Opintojakson designissa pidettiin hyödyllisenä opintojakson jakamista pienempiin temaattisiin osioihin sekä selkeää aikataulutusta – koko opintojakson avaamista kerralla ei pidetty opiskelua edistävänä ratkaisuna. Opiskelijoiden näkemykset oppimateriaalin saatavuudesta olivat linjassa eAMK-verkkototeutuksen laatukriteereiden kanssa (Varonen & Hohenthal, 2017), joiden mukaan materiaalien tulisi olla keskitetysti ja vaivattomasti saavutettavissa kaikilla laitteilla; kirjallisen materiaalin toivottiin olevan tulostettavassa muodossa. Niin materiaalissa kuin tehtävissäkin opiskelijat arvostivat vaihtelevuutta, monipuolisuutta sekä monimediaisuutta; videoita, animaatioita ja äänityksiä pidettiin sopivina muotoina sekä oppimateriaalille että tehtävänpalautukselle.

Tehtävien pelillisuus, vuorovaikutteisuus sekä paritehtävät koettiin positiivisiksi, samoin opintojakson linjakuus eli se, että osaamistavoitteet, materiaali, menetelmät, arviointi ja opiskeluilmapiiri ovat keskenään linjassa, mikä tukee oppimista; samankaltaisiin tuloksiin päätyivät myös Jalkanen & Taalas (2013), Trinder (2016) ja Salmon (2011). Etenemisen joustavuuden nähtiin edistävän oppimista. Näiltäkin osin opiskelijoiden näkemykset olivat yhteneväiset Richardsin (2013) ja eAMK-verkkototeutuksen laatukriteereiden (Varonen & Hohenthal, 2017) kanssa.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan runsas kohdekielen käyttö etenkin ohjeissa ja tehtävänannoissa voi olla oppimista haittaava elementti erityisesti alkeista lähtevällä opintojaksolla. Näin ollen kohdekielen käyttö verkko-opintojaksolla pitää olla tarkkaan harkittua ja opiskelijoiden kielitaitotasoon soveltuvaa. Onkin suositeltavaa antaa ohjeet opintojakson alussa sekä opiskelu- että kohdekielellä ja lisätä kohdekielen käyttöä asteittain opiskelijoiden taitotason kasvaessa, mikä on yhteneväinen Nielson & González-Lloret'n (2010) johtopäätösten kanssa.

Opiskelijat kokivat, että opettajan toiminnalla opintojakson aikana on merkittävä vaikutus heidän oppimiskokemukseensa. Opiskelijat arvostivat selkeää tiedottamista, opettajan saavutettavuutta, oikea-aikaista ja riittävää palautteenantoa sekä tunnetta opettajan läsnäolosta. Lisäksi opettajan asenne, positiivisuus ja kannustavuus koettiin merkitykselliseksi. Tulokset ovat linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa; opettajan läsnäolo, riittävä ohjaus ja palaute tukevat opiskelijoiden autonomiaa sekä oppimista kielten verkko-opintojaksolla (Salmon, 2011; Korkealehto ym., 2021; Inayati ym., 2021; Lee, 2016; Nielson & González-Lloret, 2010; Ohashi, 2019). Oppimista edistävien elementtien kohdalla voidaan todeta, että tuloksissa korostuvat samat asiat, jotka on mainittu laadukkaana verkko-opintojakson elementteinä myös eAMK-verkkototeutukseen laatukriteereissä (Varonen & Hohenthal, 2017).

Toinen tutkimuskysymys selvitti elementtejä, joiden opiskelijat näkivät haittaavan oppimista vieraan kielen verkko-opintojaksolla. Eniten haasteita koettiin aiheutuvan teknologiaan, oppimateriaaliin, opintojakson designiin ja oppimistehtäviin liittyvistä seikoista. Lisäksi opettajan riittämättömät toimet opintojakson aikana tai opiskelijasta itsestään johtuvat syyt vaikeuttivat oppimisprosessia. Merkittävää on, että teknologia koettiin suurimmaksi opiskelua haittaavaksi tekijäksi kielten verkko-opintojaksolla. Linkkien tai sovellusten toimimattomuus aiheutti turhautumista, samoin heikko verkkoyhteys tai oppimisalustan joustamattomuus sekä alustan liian tarkat vaatimukset hyväksyttävälle vastaukselle koettiin negatiivisina. Yksipuolinen, hajanainen tai epärelevantti oppimateriaali sekä materiaalin formaatin yksipuolisuus koettiin oppimista vähentäviksi elementeiksi. Puutteellinen kielioppiasioiden opettaminen nousi aineistosta merkittäväksi oppimista haittaavaksi tekijäksi; opiskelijat näkevät kieliopin keskeiseksi kivijalaksi kielten opinnoissa, jolloin sen riittämätön opetus ja hallinta haittasi oppimista merkittävästi. Herääkin kysymys, kokevatko opiskelijat edelleen vain kieliopin mukaisen oikeakielisen viestinnän ainoaksi oikeaksi tavaksi käyttää vierasta kieltä tai mikäli kyse on alkeita pidemmälle ehtineen opintojakson palautteesta, onko opintojakson alussa määritelty ja selvitetty riittävä lähtötaso edellä esiteltyjen eAMK-verkkototeutuksen laatukriteereiden mukaisesti. (Maijala,

2009; Varonen & Hohenthal, 2017) Vallitsevien kielenoppimiskäsitysten mukaan viestinnällisyyttä painotetaan kuitenkin enemmän kuin kieliopillista oikeakielisyyttä, ja mahdolliset virheet eivät estä viestin välittymistä (Saarinen ym., 2019). Tämä on linjassa työelämän kielitaitovaatimusten kanssa (Lantta, 2017).

Myös kirjallista ilmaisua harjoittavien tehtävien vähäisyys koettiin oppimista haittaavaksi elementiksi. Kirjallista tuottamista sisältävät tehtävät ovat opettajalle ajallisesti työläämpiä korjata ja kommentoida kuin moni muu tehtävätyyppi. Siksi verkko-opintojaksoja suunniteltaessa on hyvä ottaa huomioon erilaisten, oppimisen kannalta hyödyllisten tehtävätyyppien vaikutus opettajan työmäärään ja sitä kautta opintojakson vaatimaan resursointiin.

Opintojakson linjattomuuden sekä vaatimustason ja haastavuuden liian nopean kasvun, tehtävien ja aikataulujen ennakoimattomuuden sekä yleisen selkeyden puutteen koettiin vaikuttavan erittäin negatiivisesti oppimiseen. Samoin opettajan näkymättömyys, riittämätön palautteenanto ja ohjaus sekä epäselvät ohjeet hankaloittivat oppimista. eAMK-verkkototeutuksen laatuksiteoreiden linjaukset tukevat näitä havaintoja (Varonen & Hohenthal, 2017). Myös aikaisemmassa tutkimuksessa on päädytty samankaltaisiin tuloksiin; kasvokkain tapahtuvan kommunikaation puute, yksinäisyyden tunne, sosiaalisten kontaktien puute ja riittämättömät digitaaliset taidot vaikuttavat negatiivisesti oppimiskokemukseen (Korkealehto ym., 2021; Tuovinen, 2000; Sun, 2014). Opiskelijat turhautuvat teknisistä ongelmista tai opintojakson liian suuresta kuormittavuudesta (Chen ym., 2010; Motteram & Forrester, 2005); Taitin (2003) mukaan nimenomaan tekniset ongelmat ovat suurin syy verkko-opintojen keskeyttämiselle. Aikaisemmassa tutkimuksessa on saatu tämän tutkimuksen kanssa samankaltaisia tuloksia myös siitä, että oppijat kokevat opettajan säännöllisen ja riittävän kattavan palautteen puuttumisen oppimista haittaavana tekijänä (Xhaferi & Xhaferi, 2020; Korkealehto ym., 2021).

Yhteenvedona voidaan todeta, että opintojakson designilla on keskeinen merkitys kielen verkko-opintojaksolla, samoin oppimateriaalin ja tehtävien tulisi olla linjassa oppimistavoitteiden kanssa. Huolellisesti suunniteltu, kaikki kielitaidon osa-alueet kattava opintojakso, joka on selkeästi aikataulutettu ja rikastettu interaktiivisilla tehtävillä, opettajan ohjauksella, tuella ja läsnäololla edesauttaa kaikkien kielitaidon osa-alueiden opiskelua. Nämä havainnot ovat yhteneväiset edellä esitettyjen teoreettisten mallien kanssa, joiden mukaan oppimistavoitteiden huomioiminen niin opintojakson designin, materiaalin valinnan, oppimistehtävien sisällön kuin arvioinninkin näkökulmasta on tärkeää. Tilanne- ja tehtäväkohtaisesti valitut työkalut sekä oppimisprosessin fasiltointi ja oikea-aikainen tukeminen mahdollistavat onnistuneen verkko-oppimisen prosessin. (Richards, 2013; Salmon, 2011)

Tämän tutkimuksen perusteella voimme suositella vieraiden kielten opettajia suunnittelemaan verkko-opetusta niin, että kaikki kielitaidon osa-alueet tulevat katetuiksi, kiinnittävän huomiota etenkin materiaalin valintaan sekä opintojakson designiin. Tuloksissa oli merkittävää se, että opiskelijat kokivat oppimateriaalit selkeästi sekä oppimista edistäväksi että oppimista haittaavaksi elementiksi. Näin ollen verkko-opintojaksoilla on suositeltavaa olla monipuolista ja monikanavaista materiaalia. Oppimateriaalin tulisi olla laadukasta, relevanttia ja riittävää ja sitä olisi hyvä tarjota videoina, äänitteinä ja kirjallisena – myös oppimistehtävissä tulisi

hyödyntää eri kanavia sekä pari- ja ryhmätyöskentelyä, jotta jokaiselle opiskelijalle löytyy juuri hänen oppimistaan tukevaa materiaalia ja työskentelymuotoja. Tärkeää on aikatauluttaa ja jakaa opintojakso selkeisiin kokonaisuuksiin; aikataulun olisi hyvä olla näkyvillä heti opintojakson alussa. Opiskelijoiden ilmaisema tarve toisaalta kieliopin opiskeluun ja toisaalta juuri suullisen tai kirjallisen ilmaisun harjoitteluun vaihtelee. Siksi yksi toimiva tapa on tarjota vapaaehtoista lisämateriaalia kieliopin kertaamiseen sekä vaihtoehtoisia tehtäviä, jolloin oppimista saadaan yksilöllistettyä oppijan tarpeiden mukaan. Oppimisen yksilöllistäminen on linjassa edellä esiteltyjen eAMK-verkkototeutuksen laatukriteereiden kanssa (Varonen & Hohenthal, 2017). Organisaation velvollisuus olisi taata riittävä resurssointi, jotta opettajilla on mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa oppimista edistäviä verkkototeutuksia.

KiVAKO-hankkeessa luotujen verkko-opintojaksojen ja materiaalien avulla korkeakoulujen on mahdollista kouluttaa monipuolisen kielitaidon omaavia osajia työelämän tarpeisiin myös tulevaisuudessa. Näin luodaan hyvät lähtökohdat koko korkeakoulukentän kansalliselle opintojaksotasoiselle yhteistyölle maantieteellisestä sijainnista riippumatta. Harvinaisempien vieraiden kielten tarjonta avautuu opiskelijoille kotikorkeakoulusta riippumatta, ja samalla opettajaresurssien käyttö voi tehostua. KiVAKO-hankkeessa luodun tarjonnan laadukkuus tulee taata opiskelijoiden sitoutumisen varmistamiseksi myös jatkossa hankkeen jo päättyttyä. Lisäksi hanke edisti mukana olevien kieltenopettajien digipedagogisen kompetenssin kehittymistä, mikä tukee heitä digitaalisuuden haasteissa myös hankekauden jälkeen. Tässä hankkeessa eri kielten osatoteutuksille annettiin autonomia opintojaksojen suunnittelulle. Yhteneväisyyden kannalta olisi ollut hyödyllistä, jos hankkeessa olisi heti alussa tarjottu digipedagogista koulutusta mukana oleville opettajille ja yhdessä paneuduttu pedagogisen käsikirjoituksen laatimiseen sekä tutustuttu digitaalisiin sovelluksiin.

Tässä tutkimuksessa sovellettiin laadullisia metodeja, sillä niiden avulla voidaan tutkia opiskelijoiden kokemuksia verkko-opintojakson hyvistä ja huonoista puolista (Stickler & Hampel, 2019). Tutkimuksemme puutteena voidaan pitää suhteellisen pientä otantaa, joten tulokset eivät ole yleistettävissä. Ne antavat kuitenkin suuntaviivoja siitä, mihin on hyvä kiinnittää huomiota vieraiden kielten virtuaalisten opintojaksojen suunnittelussa ja fasilitoinnissa. Samoin tutkimusaineisto olisi voinut olla kattavampi, sisältäen opiskelijoiden haastatteluja tai oppimispäiväkirjoja, jolloin tutkimuksen avulla olisi saatu tietoa myös oppimisprosessista, mutta tämä jää tutkittavaksi tulevaisuudessa. Tutkimuksen rajoitteista johtuen jatkotutkimukseen on aihetta: oppimisanalytiikka voisi tarjota mielenkiintoisen tutkimuskontekstin vieraiden kielten verkko-opinnoissa. Samoin tarkempaa tutkimusta tarvitaan siitä, miten opettajan läsnäolo vaikuttaa oppimiskokemukseen ja oppimiseen. Edelleen tarvitaan tutkimusta eri oppimistyylin omaavien oppijoiden ja opiskelijaprofiilien huomioimisesta verkko-opintojaksolla. Myös opettajan digipedagogisen kompetenssin kehittyminen KiVAKO-hankkeen aikana tarjoaa mahdollisuuden jatkotutkimukseen. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, miten pilotoituja opintojaksoja muokattiin saadun palautteen perusteella ja kokevatko opiskelijat uuden toteutustavan edistävän oppimista paremmin.

Abstract

The purpose of this research is to investigate which elements students perceive to contribute to a successful online language course. The context of the research was the pilot language courses which were created within KiVAKO project. The KiVAKO project was funded by the Finnish Ministry of Education and Culture and its aim was to develop and build nationwide online language courses. The data consist of the online post-course questionnaire answers which were analysed according to the qualitative content analysis method. The findings suggest that the course design, study material, teachers' actions and assignments affect the students' positive perception of the online language course, whereas technology, study material, course design and assignments are the aspects that hinder the learning experience the most. This study provides recommendations for educators in terms of aspects to contemplate in designing and implementing online language courses.

Keywords: online teaching, online learning, language learning, higher education

Kirjoittajat

Kirsi Korkealehto, lehtori, HAMK Edu

Maarit Ohinen-Salvén, yliopettaja, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Lähteet

Chen, K. C., Jang, S. J. & Branch, R. M. (2010). Autonomy, affiliation, and ability: Relative salience of factors that influence online learner motivation and learning outcomes. (2010). *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 30-50. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2010.02.004>
(<https://doi.org/10.34105/j.kmel.2010.02.004>).

Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors. Council of Europe Publishing.

Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing.

Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., & Thompson, G. (2012). Can online courses deliver in-class results? A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course. *Teaching Sociology*, 40(4), 312–331.

<https://doi.org/10.1177/0092055X12446624> (<https://doi.org/10.1177/0092055X12446624>).

Elinkeinoelämän keskusliitto. (2022). Vahva suomen kielen taito ei ole työpaikan saannin edellytys.

<https://ek.fi/ajankohtaista/tiedotteet/vahva-suomen-kielen-taito-ei-ole-tyopaikan-saannin-edellytys/#spf-kielita> (<https://ek.fi/ajankohtaista/tiedotteet/vahva-suomen-kielen-taito-ei-ole-tyopaikan-saannin-edellytys/#spf-kielita>).

Inayati, N., Rachyani, A. R. & Utami, B. N. (2021). Student's strategies in online autonomous English language learning. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 6(1), 59-67.

<https://doi.org/10.21070/jees.v6i1.1035> (<https://doi.org/10.21070/jees.v6i1.1035>).

Jalkanen, J. & Taalas, P. (2013). Designing for sustainable pedagogical development in higher education language teaching. Teoksessa E. T. Christiansen, L. Kuure, A. Mørch & B. Lindström (toim.) *Problem-based learning for the 21st century: New Practices and learning Environments* (1. painos, ss. 73–99).

Aalborg Universitetsforlag

Kantelinen, R., Airola, A. & Nenonen, M. (2016). *Itsearvioinnilla laadukkaampaa kielten opetusta ammattikorkeakouluissa*.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-236-9> (<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-236-9>).

KiVi-foorumi (2016). *Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa*.

<https://kivifoorumi.wordpress.com/kieltenopetuksen-kaytantosuositukset/>

(<https://kivifoorumi.wordpress.com/kieltenopetuksen-kaytantosuositukset/>).

KiVAKO. (n.d.). *KiVAKO – Kielivarannon vahvistaminen korkeakouluissa*. <https://www.kivako.fi/>

(<https://www.kivako.fi/>).

Korkealehto, K., Lakkala, M. & Toom, A. (2021). Enrolled or engaged? Students' perceptions of engagement and oral interaction in a blended learning language course. *The JALT CALL Journal*, 17(1), 1–22.

<https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n1.268> (<https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n1.268>).

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2. painos). Sage.

Lantta, E. (2017). Työnantajien odotukset korkeakouluista valmistuneille työelämän muuttuessa: työnantajakyselyn tulokset. *LAMK RDI Journal*.

Lee, L. (2016). Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. *Language Learning & Technology*, 20(2), 81–97. <http://ilt.msu.edu/issues/june2016/lee.pdf>
(<http://ilt.msu.edu/issues/june2016/lee.pdf>).

Maijala, M. (2009). Opiskelijoiden käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Teoksessa M. Maijala, T. Hulkko & J. Honka (toim.) *Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin. Turun yliopiston kielikeskus 30 vuotta – Perspectives on Language Learning in Practice*. University of Turku Language Centre 30-year Celebration.

Motteram, G. & Forrester, G. (2005). Becoming an Online Distance Learner: What can be learned from students' experiences of induction to distance programmes? *Distance Education*, 26(3), 281–298. <https://doi:10.1080/01587910500291330> (<https://doi:10.1080/01587910500291330>).

Nielson, K. B. & González-Lloret, M. (2010). Effective online foreign language courses: Theoretical framework and practical applications. *The EuroCALL Review*, 17, 48. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2010.16326> (<https://doi.org/10.4995/eurocall.2010.16326>).

Ohashi, L. (2019). *Using digital technology for autonomous, out-of-class English Language Learning: the influence of teacher support at a Japanese university*. [Doctoral Thesis, Charles Sturt University]. Charles Sturt University.

Pyökkö, R. (2017). *Monikielisyyden vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu. 2017: 51.

Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33. <https://doi.org/10.1177/0033688212473293>
(<https://doi.org/10.1177/0033688212473293>).

Saarinen, T., Kauppinen, M. & Kangasvieri, T. (2019) Kielikäsitykset ja oppimiskäsitykset koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Vastapaino.

Salmon, G. (2012). *E-Moderating* (3rd ed.). Taylor and Francis. <https://www.perlego.com/book/1608258/emoderating-pdf>
(<https://www.perlego.com/book/1608258/emoderating-pdf>) (Original work published 2012)

Stickler, U. & Hampel, R. (2019). Qualitative research in online language learning: What can it do? : *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 9(3), 14–28. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2019070102> (<https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2019070102>).

- Sun, S.Y.H. (2014). Learner perspectives on fully online language learning. *Distance Education*, 35(1), 18–42. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891428> (<https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891428>)
- Tait, A. (2003). Rethinking learner support in the Open University UK. In A. Tait & R. Mills (Eds.), *Rethinking learner support in distance education: Change and continuity in an international context* (pp. 185–197). Routledge.
- Trinder, R. (2016). Blending technology and face-to-face: Advanced students' choices. *ReCALL*, 28(1), 83–102. <https://doi.org/10.1017/S0958344015000166> (<https://doi.org/10.1017/S0958344015000166>).
- Tuovinen, J. E. (2000). Multimedia distance education interactions. *Education Media International*, 37(1), 16–24. <https://doi.org/10.1080/095239800361473> (<https://doi.org/10.1080/095239800361473>).
- Walker, A. & White G. (2013). *Technology Enhanced Language Learning. Connecting theory and practice*. Oxford University Press.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129> (<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129>).
- Varonen, M., & Hohenthal, T. (toim.) (2017). *eAMK – verkkototeutuksen laatukriteerit*.
<https://aoe.fi/#/materiaali/120> (<https://aoe.fi/#/materiaali/120>).
- Xhaferi, B., & Xhaferi, G. (2020). Online learning benefits and challenges during the covid 19—Pandemic-students' perspective from seeu. *SEEU Review*, 15(1), 86–103. <https://doi.org/10.2478/seeur-2020-0006> (<https://doi.org/10.2478/seeur-2020-0006>).