

Kielikeskus tutkii 6

2025

Mike Nelson (toim.)

**Toimituskunta: Emmi Huttunen, Janne Niinivaara,
Ville Jakkula, Pasi Puranen, Lauri Tolkki,
Mia Panisse, Martti Mäkinen**

**Turun yliopiston Kieli- ja
viestintäopintojen keskus**

**University of Turku Centre for Language
and Communication Studies**



**TURUN
YLIOPISTO**



FINELC

Suomen yliopistojen kielikeskusten verkosto
The Network of Finnish University Language Centres



Kielikeskus tutkii 6

2025

Kielikeskus tutkii 6

2025

Turun yliopiston Kieli- ja viestintäopintojen keskus
University of Turku Centre for Language and
Communication Studies

ISBN 978-952-02-0186-9 (Painettu/Print)
ISBN 978-952-02-0187-6 (PDF)



**TURUN
YLIOPISTO**



FINELC
Suomen yliopistojen kielikeskusten verkosto
The Network of Finnish University Language Centres

Kielikeskus tutkii 6

Mike Nelson (toim.)

Toimituskunta: Emmi Huttunen, Janne Niinivaara, Ville
Jakkula, Pasi Puranen, Lauri Tolkki, Mia Panisse, Martti
Mäkinen

Vol. 6

Turku 2025

KIELIKESKUS TUTKII

Kielikeskus tutkii
Vuosikirja nro 6

Turun yliopisto
Kieli- ja viestintäopintojen keskus
Agora
20014 Turun yliopisto
Sähköposti: kievi@utu.fi

Vastaava toimittaja:
Mike Nelson

Kannen kuva:
iStock

Taitto:
Merja Himanka

Grano Oy
Turku 2025

ISBN 978-952-02-0186-9 (Painettu/Print)
ISBN 978-952-02-0187-6 (PDF)

ISSN 2324-0431 (Print)
ISSN 2324-044X (PDF)

Sisällys

Foreword	5
The Academic English Toolkit: A science communication skills-building curriculum for higher education institution faculty and staff Vanessa Fuller & Leena Evesti	9
ChatGPT in Finnish higher education: practices, strengths, weaknesses, and ethical considerations Bridget Palmer	27
Charting the development of the 2digi2 project Mike Nelson	40
Deutsch im Virtual Exchange: Ein finnisch-französisches Projekt Alexandra Virtanen, Laetitia Devos, Christian Niedling	57
Digipedagogiikka ruotsin valmentavalla verkkokurssilla Laura Grönroos, Meri Pulkkinen, Ida Rajala, Hanna Saloranta, Veijo Vaakanainen & Miina Vaaramo	71
Generic skills as part of language and communication studies – insights from the Finelc 2digi2 project Pia Eriksson, Emmi Huttunen, Tommi Kakko, Kaisa Louramo	90
Hur kan en digital kurs bidra till att stärka ett hotat språk? Annika Aalto & Lena Wenman	106
Hearing student voices: making language education accessible Riikka Halonen, Sirpa Heino, Olesia Kullberg, Laura Lehtinen, Signe-Anita Lindgren, Martti Mäkinen, Laura Senni, Jaana Suviniitty, Lauri Tolkki	122
Hybridi opetusmuotona kielten opetuksessa opettajan ja opiskelijan näkökulmasta Jinhua Cheng, Irina Rautio & Valeria Seraya-Rautaneva	145
Itsesäätöiset oppimisstrategiat suomen kielen itsenäisesti suoritettavalla verkkokurssilla Emilia Hongisto, Niina Kekki, Eveliina Suuniitty	158
Learning by doing: Intercultural lessons from a transnational course Sarah Mattila, Sara Cotelli Kureth, Jana Čepičková, Nathalie Kirchmeyer	175
Minä osaan! -itsearviointityökalu ja opiskelijoiden kokemuksia ruotsin itsearvioinnista Liisa Niemi & Miina Vaaramo	194
Opiskelijoiden kuulumisen tunnetta tukevat pedagogiset ratkaisut monimuotoisella ja opiskelijalähtöisellä opintojaksolla Salme Korkala & Veera Saksala	212
<i>Prompting</i> aplicado a la competencia gramatical en ELE Sara Pérez Arroyo	236

Students' perceptions of telepresence robot mediated simultaneous hybrid participation in the university ESP classroom Tytti Kim	247
Verkkokielikurssit ja hyvinvointi – opiskelijoiden kokemuksia Katja Peltola & Birgitta Tjurin-Muranen	265

Foreword

Since its inception in 2013, Kielikeskus tutkii has encouraged and facilitated research among language centre teachers both individually and collaboratively. Although this has been a series created by the University of Turku Centre for Language and Communication Studies, one of our earlier publications was written together with the University of Tampere Language Centre. This time, for our sixth publication in the series, the articles have been written by teachers from across Finland and Europe working together for our most ambitious publication yet, with authors from six different countries. The articles have been written by language teachers from the Finnish universities of Turku, Helsinki, Aalto, Hanken School of Economics, Lapland, Oulu, Eastern Finland, Åbo Akademi, Vaasa, University of the Arts, LAB University of Applied Sciences, and Jyväskylä (Movi). In Europe, we have teachers contributing from the Université de Neuchâtel, the University of West Bohemia, the Royal Institute of Technology, Stockholm, Rennes 2, and Universidad Complutense, Madrid. This marks a significant step forward in the development of the series and also shows the value of collaboration across multiple language centres and borders. Consequently, this is a multilingual publication featuring articles in Finnish, Swedish, English, German and Spanish.

When planning this publication, we proposed that articles should be related to digital pedagogy, and indeed most are. However, as one of the functions of the series is to encourage all teachers to research, we have always been open to a variety of subjects. Thus, whilst there is a clear theme of digital pedagogy running through this publication, we also have papers on other themes important to pedagogical development in language and communication teaching in language centres.

In our first article, Fuller and Evesti present their Academic English Toolkit developed for faculty and staff as part of a collaboration between higher education institutions in the Helsinki metropolitan area ongoing since 2023. The Toolkit aimed to improve science communication skills through webinars and online courses on academic writing, conference presentations, grant writing, peer reviewing, and public engagement. The training program proved successful.

In the second article, Palmer explores the use of Large Language Models (LLMs) at the university level in Finland. The research shows that while the use of ChatGPT can be helpful in some ways (brainstorming and improving texts), it can be prone to mistakes. Palmer shows that students feel they need more guidance from instructors on ethical use and have significant concerns about the reliability and ethical implications of AI tools.

The next article by Nelson charts the development of the 2digi2 project. This was a joint project between almost all language centres in Finland 2022-2023 to support and develop digital pedagogical skills for language centre teachers. Nelson gives the theoretical background and describes how the main themes and resources were created, culminating in the 2digi2 website that is available for all teachers to use.

In an article produced by Finnish French collaboration, German language teachers Virtanen, Devos and Niedling discuss integrating Virtual Exchange (VE) in German language courses at the universities of Rennes 2, Turku, and Helsinki. VE aims to enhance language learning through intercultural experiences and task-based learning, focusing on a variety of themes. The research showed that VE can boost motivation and intercultural communication skills, though challenges such as technical issues and varying levels of student engagement were noted.

Much has been written and discussed regarding the falling ability levels of Finnish students who need to take their obligatory Swedish courses at university. In response to this, teachers at the University of Turku Centre for Language and Communication Studies have created a new online preparatory course to offer a flexible and independent option for students to improve their Swedish language skills. Grönroos, Pulkkinen, Rajala, Saloranta, Vaakanainen and Vaaramo present the background and implementation of the course and discuss the feedback and potential areas for improvement based on a detailed survey of over 100 students of Swedish.

One of the themed groups in the 2digi2 project focused on generic skills as part of language and communication studies. In their article, Eriksson, Huttunen, Kakko and Louramo report on a survey they conducted asking teachers what support and resources they needed when teaching generic skills. The survey results led to a focus on creating resources for teaching self-regulation skills, communication competence and argumentation. They suggest that the teaching of generic skills take a more prominent role in language and communication teaching and that collaboration with faculties and support services would lead to the best outcomes.

The next article is also related to Swedish teaching, but this time Finland-Swedish Sign Language. Aalto and Wenman elucidate their work on developing the first digital course for teaching Finland-Swedish Sign Language at an academic formal level. The article highlights the challenges faced by the Finland-Swedish deaf community, the need for such a course, and the course's structure and goals. This course is run by Åbo Akademi University and attempts to increase awareness and usage of Finland-Swedish sign language through comprehensive online instruction and practical exercises.

Another of the themed groups in the 2digi2 project noted earlier was the 'special needs' group. In this article, the members of the group, Halonen, Heino, Kulberg, Lehtinen, Lindgren, Mäkinen, Senni, Suviniitty and Tolkki, explore the challenges faced by students with special needs in Finnish higher education. The paper focuses on the notions of inclusivity and accessibility in language education. They present the common learning challenges faced by these students and offer general recommendations to help teachers and give practical examples of how to approach often challenging situations.

In their article on hybrid forms of teaching, Cheng, Rautio and Seraya-Rautaneva investigate the use of hybrid teaching methodology at universities, particularly during and after the pandemic. They spend time considering the various definitions of what hybrid teaching is and note that it is very much dependent on teachers' own

interpretations. They make use of a survey carried out to discover student views on hybrid teaching and find that students value its flexibility and adaptability. Teachers, on the other hand, had mixed feelings in that whilst they can see positives it is very challenging to keep students in class and online simultaneously engaged. They recommend training for all teachers doing this.

Hongisto, Kekki and Suuniitty explore self-regulated learning strategies used by students in an independent online Finnish as a foreign language course at the University of Turku. They found that the successful students often used both metacognitive and affective strategies in their learning. Interestingly, while students believe they would use multiple strategies, they actually reported fewer in practice during their online studies. The authors stress the importance of integrating teacher guidance on self-regulated learning strategies, such as time management and help-seeking, at the start of online courses.

In line with the work done by Cheng et al. on hybrid forms of teaching, Kim studied first-year business students' perceptions of the use of a telepresence robot in a hybrid teaching setting. The robot has a screen and is able to move around the classroom to allow the remote students to take part in classroom work in a way not possible with more traditional methods. This can improve accessibility and provide a greater degree of flexibility for the teacher and students taking part.

Since Covid, teachers have noticed that many students have struggled to acclimatize to university demands. In their article, Korkala and Saksala focus on the experiences of Bachelor's students transitioning to higher education and the challenges they face. They emphasize the importance of finding pedagogical solutions that can reinforce students' sense of belonging.

The article by Mattila, Kureth, Čepičková and Kirchmeyer reports on a transnational online course developed by language centres at four European universities, aimed at enhancing intercultural competence through Collaborative Online International Learning (COIL). Working in multicultural and multilingual settings, the course helped deepen students' knowledge and competence in intercultural communication through team meetings, decision-making processes and self-reflection.

Niemi and Vaaramo return to the theme of Swedish language learning at university level in their article on the development and implementation of a self-assessment online tool called 'Minä osaan'. This tool, operating inside Moodle, is able to give students feedback on their Swedish skills using both the CEFR and KORU project scales. This facilitates self-reflection and students have noted how it helps in clarifying assessment criteria and identifying areas for improvement.

Arroyo provides a students' perspective in her article written in Spanish on the integration of ChatGPT into language education. She describes research at the Language Centre at Aalto University where prompts were used to improve students' understanding of Spanish past tenses. The study emphasizes the importance of prompt engineering and continuous refinement to achieve effective learning outcomes. In this

way, AI tools can be used to help gain greater grammatical competence and the ability to think critically.

Our final article, by Peltola and Tjurin-Muranen, investigates the experiences of students when taking part in online language courses. They address the need for self-regulation and the common feelings of isolation that many students have. Their survey of 70 language centre students showed the importance of having a clear course structure, the need for emotional support as well as external factors such as social relationships and financial stability.

Finally, I can tell you that it has been a very rewarding experience to take part in all the stages of the production of this edition of Kielikeskus tutkii. The final product shows not only the diversity of our work, but also highlights the dedication and expertise that our authors display on a daily basis in our language centres. I extend a massive thank you to all of them. This same dedication was also shown by our steering group who helped guide the editorial process from inception to delivery. So, a very big thank you must go to Emmi Huttunen, Janne Niinivaara, Ville Jakkula, Pasi Puranen, Lauri Tolkki, Mia Panisse and Martti Mäkinen. A further big thank you goes to Merja Himanka who has spent many hours ordering and formatting this final version.

We have very much enjoyed creating this edition of the journal, and we hope that you enjoy it.

Mike Nelson

Turku, May 2025

The Academic English Toolkit: A science communication skills-building curriculum for higher education institution faculty and staff

Vanessa Fuller & Leena Evesti
Language Centre, University of Helsinki

1 Project background

In the spring of 2022, 11 higher education institutions (HEIs) in the Helsinki metropolitan area took a rector-level decision to establish a network. This network then launched a project aimed at fostering collaboration through joint language and communication skills training for students as well as faculty and staff. The institutions involved consisted of five academic universities (the University of Helsinki, Aalto University, Hanken School of Economics, the National Defence University, and the University of the Arts Helsinki) and six universities of applied sciences (Arcada University of Applied Sciences, Diaconia University of Applied Sciences, Haaga-Helia University of Applied Sciences, Humak University of Applied Sciences, Laurea University of Applied Sciences, and Metropolia University of Applied Sciences). By pooling resources, this network created a platform via which both staff and students could select courses across institutional boundaries. This, in turn, enabled broader access to a variety of language and communication options to better meet training participants' individual and professional needs.

In spring 2023, Aalto University as the principal coordinator of the project secured funding from the Finnish Ministry of Education and Culture to support the project through the end of 2024. Four universities—Aalto University, the University of Helsinki (UH), Hanken School of Economics, and the University of the Arts Helsinki—agreed to collaboratively manage this project throughout implementation, with each institution receiving a portion of the funding and tasked with organising course offerings for all 11 participating HEIs. In this article, we focus on the training specifically designed for and offered to HEI faculty and staff (hereafter, personnel training).

With its decades' long experience in organising and delivering language and communication training for personnel and doctoral researchers alike, the UH Language Centre spearheaded the establishment of a network of staff training organisers within the 11 HEIs in autumn 2022. Establishing this network paved the way for launching a pilot project for joint training, which began in spring 2023. In autumn 2023, the broader project was officially named KiViTa (*Kieli- ja viestintätarjotin*, literally 'language and communication tray'), and a dedicated webpage was launched. The staff training network operated via Teams, with each HEI responsible for marketing the training options within their respective institutions.

In 2023 and 2024, faculty and staff were offered a multitude of skills training options, encompassing three primary thematic areas:

1. Language and communication courses in English and Swedish tailored to professional contexts.
2. Training in Finnish and Swedish as second languages, introduced as part of the KiViTa project in 2024 in order to accommodate the increasing number of international staff within HEIs, thereby promoting inclusivity across the entire academic community.
3. Science communication, under the umbrella of the *Academic English Toolkit*, a comprehensive package of training specifically designed to address the needs of researchers at various stages of their careers.

Herein, we describe our experiences in designing, developing, and delivering the Academic English Toolkit as a personnel training pilot project on science communication skills in English. We summarise the lessons learnt through this project, providing a case study in the process and a proof of concept for the further development and implementation of such training in Finnish HEIs.

2 The Academic English Toolkit

2.1 The rationale

English as the established lingua franca of academic work globally is not new (Mauranen et al., 2009; Jenkins, 2014). Given the continued importance of mastering English-language skills amongst university scholars, we developed the Academic English Toolkit with the aim of enhancing the science communication skills of HEI personnel in the Helsinki region.

Science communication refers to a rather wide range of skills academic scholars must possess, including but not limited to writing manuscripts for publications, presenting findings at international conferences, continually securing funding to support research activities, and, increasingly, engaging with the public via various platforms and media (Anderson, 2018; Montgomery, 2017; Baram-Tsabari and Lewenstein, 2017). All scholars, beyond building their theoretical and practical knowledge of their chosen academic disciplines, must also master these broader skills. Moreover, funding agencies, which provide the financing to support scholars and their host institutions, prioritise researchers who submit their proposals in exceptionally well-written English, whilst also requiring applicants to maintain rather substantial publication track records as markers of their merits. Despite the importance of skills such as writing and communicating science, academic researchers receive little training on them (Negretti et al., 2022; Anderson, 2018). Instead, most university scholars are almost entirely self-taught once completing their formal education and earning their doctorate, and they describe their 'training' largely as 'learning by doing' (Negretti et al., 2022). Furthermore, even where such skills training options are offered to doctoral students, inequities in or access to such training persist (Silander et al., 2021).

In developing and delivering the Academic English Toolkit, we attempted to bridge the science communication skills gap amongst HEI personnel in the Helsinki metropolitan area. To our minds, by improving HEI personnel's English-language science communication skills, both the academic standing of individual scholars and their home institutions would remain internationally competitive.

In the sections below, we focus on the design and delivery of the Academic English Toolkit, and the feedback we received from participants. We designed the Toolkit to allow scholars to choose which skills they wanted to improve; to identify how to improve their own skills in various areas of communicating their science; to share their experiences, successes, and concerns with colleagues from different disciplines and institutions; and to think about and conceptualise their own goals vis-à-vis communicating their research. In doing so, they would be better equipped to share their scientific knowledge, a vital component of democratising knowledge and contributing to a more democratic society (Negretti et al., 2022).

2.2 Intended learning outcomes

Previously, we provided academic English training to the doctoral programmes at the University of Helsinki, later under the umbrella of the university's four doctoral schools. Over two decades, we successfully expanded the curriculum, offering nearly 100 individual courses for doctoral researchers each academic year. These courses included academic or scientific writing, conference presentations, grant writing, peer reviewing, and science communication more broadly amongst others. This experience inspired the expansion of our curriculum to incorporate novel forms of personnel training, including developing one-off webinars alongside multi-meeting courses for HEI personnel. The intended learning outcomes (for a further discussion, see Biggs & Tang, 2011) for the Toolkit included allowing participants:

- To critically evaluate the best methods and mediums for communicating their research in the English language for audiences ranging from the general public to academics from specific disciplines.
- To strategically select and tailor the most appropriate key messages from their research findings and to create tailored publications and presentations targeting specific audiences.
- To introspectively analyse their language skills and implement the most appropriate strategies for improving their proficiency tailored to their personal learning needs.
- To develop and execute comprehensive dissemination plans for their research, ensuring effective communication of their findings to both academic and non-academic communities.

Ideally, participants would choose the specific themes they wanted to improve most and enrol in the training options which would most benefit them. The webinars were intended to serve as a springboard for continuous learning, whereby participants could identify how, in which ways, and where to improve their skills and proactively develop those skills in future either through additional skills-building workshops or

independent self-study. We aimed to offer flexibility in both the types and durations of training, as well as the topics, rather than simply offering traditional ‘courses’ and a one-size-fits-all model given the diversity of fields as well as the individual needs of personnel.

2.3 Training programme design

Designing a novel training programme and options for HEI personnel, similar to new programmes for students at any level (e.g., undergraduate or doctorate), requires careful thought. The diversity of the personnel needs itself poses the greatest challenge. Two primary practical considerations guided our choices when designing the curriculum offered through the Academic English Toolkit. First, in order to minimise expenditures within the project and maximise participation across all HEIs, all training options were offered as virtual webinars—that is, via Zoom. This allowed us to offer a greater number of training options without requiring rental fees for classrooms or necessitating travel to/from other campuses or institutions, saving both money and time. Second, we understood that time constraints and schedule fragmentation would perhaps limit HEI personnel’s ability to attend or discourage them from registering for multi-week training workshops. Recognising this reality, we primarily offered one-off training webinars, ranging in duration from 45 minutes to three hours, alongside several multi-meeting training courses, giving HEI personnel as many options as possible (see Table 1). We believed that such options would suit their schedules and initially allow us to identify which science communication topics or themes were most in-demand across HEI researchers.

Table 1.

Length of training offered under the Academic English Toolkit.

Training length	Number of options by length		
	Autumn 2023	Spring 2024	Autumn 2024
45-min	–	–	1
90-min	10	3	6
3-hour	4	7	8
3 x 3-hour meetings	1	1	–
4 x 2.5-hour meetings	1	1	1
5 x 3-hour meetings	1	1	1
Asynchronous training	1	2	2

More importantly, we designed training options across several broad themes all crucial to communicating science. Table 2 provides the breakdown of training options falling under the broader themes. Briefly, we dedicated sessions to academic writing and style guidelines, an overview of grant writing basics, designing and delivering impactful conference presentations, completing and responding to peer review reports, and academic pitching. Enrolment figures from the first set of training options in August 2023 informed our decisions for subsequent training options offered throughout 2024. We also added topics as the programme progressed based on the feedback we

received and questions which arose during discussions with participants. We discuss the feedback in more detail below.

Table 2. Training options offered under the Academic English Toolkit by term.

Course Title	Autumn 2023	Spring 2024	Autumn 2024
Academic Writing & Editing			
Academic Writing & Editing: An Asynchronous Course	1	1	1
Style Guidelines for Authors & Mentors	1	2	2
Submission Checklist	1	1	1
Academic Writing: Properly Citing in Academic English	–	–	1
Open Questions	1	–	–
Revision Checklist	1	–	–
Grant Writing			
Advanced Workshop	1	1	1
Extended Introduction	1	1	2
Grant Writing Overview	1	2	1
Finding & Targeting Funders	1	–	–
Managing Multiple Applications	1	–	–
Open Questions	1	–	–
Writing for Reviewers	1	–	–
Conference Presentation			
General Tips	1	1	2
Open Question & Answer Session	1	–	–
Preparing and Delivering Impactful Presentations	–	1	1
Miscellaneous			
Academic Pitching	1	–	–
Academic Rhetoric & Argumentation	–	1	1
Engaging the Public	–	1	2
Peer Review: An Overview	–	1	1
Peer Review: Providing Constructive Feedback	1	–	–
Peer Review: Responding to Peer Review Comments	1	–	–
Science Communication & Public Engagement	–	1	1
The Uses (& Misuses) of AI & LLMs for Academics	–	–	1
Teaching Through English	1	1	1
TOTAL	18	15	19

2.4 Training programme launch & delivery

In late September 2023, we coordinated the launch of the Academic English Toolkit, announcing the training programme and opening registration. The first webinar took place via Zoom in October 2023. As a part of the announcement and registration process, we created a dedicated Moodle page for the Toolkit, which included a general-level introductory video describing the training programme and summarising the specific training options. In addition, thematically specific videos described the individual training options falling within the broader themes and offered more detailed descriptions. These videos were not simply intended to describe the curriculum, but also served as marketing materials for potential registrants. The videos also allowed us to explain to other HEIs what the webinars entailed, which proved particularly helpful to personnel from institutions where no such training had previously been offered. Ultimately, we hoped these videos would provide sufficient detail on the themes and the format for the webinars to garner interest and participation from across campuses and institutions. The Moodle page also included text-based descriptions for each training option, consisting of the webinar title, the timing and duration, the format, and the intended learning objectives for each webinar. Text Box 1 provides a sample training webinar description.

Text Box 1. Training option description.

Academic Writing: Submission Checklist (2 lessons)*

Time: Friday, 10.00–11.30, 8 Dec 2023

Registration: By 29 November 2023 [with link to registration form]

Teacher: Vanessa L Fuller

Objective: To establish a checklist of items authors can complete before submitting their manuscripts for publication in international peer-review journals.

Content: Real-time lecture and Q&A.

Target group: Faculty and staff, particularly new PhDs, postdocs and young / new researchers readying manuscripts for submission to journals in English.

Requirements: Level 4 / B2 English-language skills; ideally actively working on manuscripts and readying them for submission to international peer-reviewed journals

Arrangements: This seminar meets once (via Zoom or Teams) for 90 minutes. Your teacher will contact you by email with the Zoom/Teams invitation and further details no later than three days before the training session. Maximum: 40 participants.

*One lesson is equivalent to 45 minutes.

Using an e-form, personnel registered for their preferred training options and received a place on a first-come first-serve basis. Registration closed ten days before each training option and participants received notification that they were accepted into the training. The instructor (VF) sent another message to participants accepted into the

training, which included its timing and duration, a link to a Flinga¹ page for pre-webinar questions, and the Zoom meeting login details. After noting a number of no-shows—that is, individuals who registered and were accepted to the training, but did not attend it—in the first several trainings, the instructor began sending Outlook calendar invitations in addition to the welcome email. This appeared to decrease the number of no-shows. Across three terms, only two webinars were cancelled due to insufficient registrations.

We now turn to a closer examination of the participants of the Academic English Toolkit.

3 Academic English Toolkit participation

3.1 Registrations & participants

Between 2023–2024, a total of 1874 registrations were recorded across 96 course options (inclusive of all languages in the three thematic areas mentioned in section 1). From these, 1585 individuals were accepted as participants, and 795 successfully completed trainings. Anecdotally, we noted that some individuals registered for one or two training sessions, likely reflecting their specific interest and/or self-identified need for skills development on a particular skill, whereas other individuals registered for multiple training sessions across multiple skills.

The Academic English Toolkit proved significantly popular, and, as its reputation spread within HEIs, registration rates steadily increased across the three terms. In autumn 2023, we completed 18 training sessions with a total of 270 registrations. In spring 2024, we offered 15 training sessions, attracting 223 registrations. In autumn 2024, 329 registrations were submitted for 19 training sessions. Across all applications for the Toolkit (n = 822), 90% were accepted and 59% of those accepted completed the trainings.

As mentioned above, webinars ranged in duration from 45 min to 3 hours. The 90-minute webinars tended to be the most popular or well-received by participants. Each term, we attempted to add at least one or two new topics to the offerings. For instance, in spring 2024, we included several webinars on science communication and public engagement; in autumn 2024, we added two new options: one related to academic writing (citing properly in English) and an entirely new topic related to the uses and misuses of AI and LLMs in academic work. Three-hour webinars, whilst allowing for more detailed discussions and ample time for questions from participants, tended to be more difficult for participants to complete. The longer webinars required a short break and included frequent pauses for questions allowing participants to re-engage in the lecture and discussion. However, it was normal for individuals to join later or leave early given other commitments.

¹ In November 2024, the University of Helsinki discontinued the use of Flinga.

Workshops typically met more than once (e.g., Advanced Grant Writing Workshop) and required flexibility in terms of scheduling and meeting times. Thus far, the Advanced Grant Writing Workshop has featured relatively few committed participants (e.g., three to five participants per workshop, despite >18 individuals registering each term). However, each participant who attended beyond the first meeting remained actively engaged and committed to achieving their own learning objectives as well as helping fellow participants. This workshop, in particular, evolved tremendously from a traditional course-like, structured webinar to a more organic discussion- and peer review-based meeting. Finally, contrary to webinars which met in real-time, courses primarily consisted of asynchronous (Academic Writing & Editing) and entirely independent work. For asynchronous courses, video lectures were supplemented with exercises, with a range of additional resources recommended and offered by the instructor each week. Given the small number of individuals who completed the real-time Overview to Grant Writing course offered in autumn 2023 and spring 2024, we added asynchronous options in autumn 2024, which proved rather popular and helpful to participants. Perhaps for HEI personnel in particular, the flexibility of an asynchronous option works better than a fixed-time traditional course.

The primary target group for whom the Academic English Toolkit was designed consisted of HEI researchers at various stages of their careers. In Table 3, we see that an overwhelming majority of the participants who registered for training options held various roles related to research at their host institutions.

Table 3.

University roles of the Academic English Toolkit participants, 2023–2024.

	%
Registration by role	(n = 822)
Doctoral Researcher	57%
Postdoctoral Researcher	19%
Researcher, other	9%
Administration	7%
University Instructor/Lecturer	4%
Professor/Assistant Professor	1%

3.2 One-on-one consultations

In April 2024, we also launched an option for one-on-one consultations. These consultations consisted of one or two 45-minute meetings with the instructor on a topic or theme of the participant's choosing related to the broader themes offered through the Academic English Toolkit. Registration for a one-on-one consultation was limited to individuals who had attended at least one training session. We advertised this opportunity during webinars and distributed an email announcement to past participants (see Text Box 2 below). Individuals interested in a one-on-one consultation completed a short questionnaire, allowing them to gain more

personalised and individualised guidance and feedback on their work. Once registered, consultations were scheduled to take place at a time convenient to both the instructor and the participant.

Text Box 2. Invitation to Request a One-on-One Consultation

Since you registered for and attended one of the training options through the [Academic English Toolkit](#), I am writing now to alert you to a new option we will begin piloting.

Beginning in week 17–18 (~22 April) through week 24 (~14 June), I will be holding a limited number of one-on-one consultations on specific topics related to the Academic English Toolkit. You can select the specific topic / skillset (e.g., academic writing, grant writing, peer reviewing, conference presentations, public engagement and science communication) you wish to focus on, and receive individualised and personalised feedback on your work. If you need advice on the next steps, wish to receive more detailed feedback on your work, or simply want reassurance and support that you're on the right path, these consultations offered on a first-come/first-serve basis provide the space and flexibility beyond a classic lecture-based format.

These one-on-one (or small group) sessions are offered as a 45-minute Zoom meeting. Before we meet, you can send your text (of up to 5 pp of text or slides for a presentation) for pre-consultation review. Then, during our meeting, you will receive the direction and feedback you need based on your concerns, etc. [If you would be open to meeting within a small group of one or two other individuals interested in the same guidance, you can also indicate your willingness to do so.]

Please complete the [short questionnaire](#) to select your wishes for a consultation, and I will get back to you in the next day or so with an option or two for our meeting time and the next steps.

Should you have any questions or need additional details and information, do not hesitate to contact me! I look forward to hearing from you and hope to see as many of you as possible in one or more of these consultations!

Individuals requesting one-on-one consultations were affiliated with just four of the eleven participating HEIs: University of Helsinki (n = 9), Aalto University (n = 2), Haaga-Helia University of Applied Sciences (n = 1), and Hanken School of Economics (n = 1). The majority of individuals requesting consultations were PhD researchers (n = 9), with one request each from a university lecturer, senior lecturer, professor, and academic staff, respectively. Most of the individuals requesting a consultation chose to receive personalised guidance on grant writing, followed by assistance with conference presentations.

All consultations with one exception took place via Zoom. About one week before the scheduled consultations, participants submitted a text (up to 5 pp) or slides for review by the instructor (VF). Feedback was returned to the participant before the consultation. During the consultations, the instructor's feedback was discussed, the participant's remaining questions were addressed, and plans for moving forward with the specific task were formulated focusing on the most important and impactful

suggestions for improvement. Following the consultation, participants were asked to complete a feedback form.

4 Lessons learnt

At the beginning of the Academic English Toolkit training programme, we asked: Can virtual training webinars meet the needs of HEI faculty and staff? And, would such training prove useful or enticing to HEI personnel? As we near the conclusion of this project, we can emphatically answer ‘yes’ to both questions.

In this section, we summarise the lessons learnt from implementing the Academic English Toolkit. Alongside our own reflections, we also give voice to those who mattered most in this project: the participants themselves. Throughout this section, we use the feedback participants have submitted to date (end of November 2024) following training webinars.

At the end of each training webinar, the instructor (VF) asked participants to complete a short feedback form (see Text Box 3). In addition, and rather organically, participants took the opportunity before a webinar ended to express their informal appreciation for how useful the session was to them personally, either using the chat function in Zoom or unmuting themselves to share their thoughts. All of the feedback we received allowed us to assess the usefulness of the training sessions, identify which elements satisfied participants’ needs, and consider what additional types of training participants might wish to receive in future. Finally, immediately following the training, the participants received an email, which included the slides, any additional resources promised, and a final reminder to complete the feedback form.

4.1 Fulfilling participants’ expectations

Amongst participants who completed the feedback form (n = 96) across all three terms and all training webinars, the overwhelming majority (90/96; 94%) felt that the training fulfilled their expectations ‘very well’, with just a few (6/96) individuals responding that the training ‘partly’ fulfilled their expectations. For those who felt that the training only partly fulfilled their expectations, their feedback remained largely positive. However, they had hoped for either more in-depth coverage of topics briefly discussed during the webinar, expected a slightly different focus, or wanted more hands-on exercises. Such suggestions were considered and used to improve subsequent webinars, particularly when concrete suggestions were provided.

Overall, participants felt the training was worth their time. One participant from the Academic Writing: Open Q&A Session in Autumn 2023, stated simply, ‘I feel like I really got what I was hoping for.’

In what follows, we have categorised participant feedback based on a thematic analysis, focusing specifically on why the training met their expectations, what they liked most, and how it would help them achieve their future learning objectives. In our analysis, we identified several themes within the feedback: helpfulness of the training;

improving participants' skills and/or confidence; well-prepared or presented training; and the training atmosphere or duration.

Text Box 3: Feedback Form

Academic English Toolkit for HEI Faculty & Staff in the Capital Region, Autumn 2024

Feedback on Training

We thank you for signing up for and participating in the Academic English Toolkit training curriculum offered this autumn. Your personal evaluation of the training is of great importance to us and will help us further develop our curriculum to meet your needs in future.

Please complete this short assessment form to let us know how this training option worked for you.

Fields with an asterisk (*) are required.

Your Name and Institution

Your name

If you would like us to contact you regarding your feedback, please provide your email address in the field above.

School [dropdown box]*

Training: Please select the training you participated in from the drop-down menu below

Training [dropdown box]*

Feedback

1. **The training fulfilled your expectations*** **very well/ partly / poorly**
Please specify*
2. What did you like most about this training?
3. How do you think this training will help you achieve your own learning objectives?
4. What other academic English training options would you be interested in?
5. Please describe your experience from this learning opportunity, which included participants from other institutions.
6. Would you recommend these types of trainings to your colleagues? Please explain.

Many thanks once again for your participation and for sharing your thoughts with us!

4.1.1 'Training helpful & improved my skills'

One of our primary objectives for the Toolkit was to help academic researchers publish their manuscripts, present at conferences, and secure funding to finance their research. Based on the feedback we received, participants found the webinars helpful to them. As one participant to the Academic Writing: Style Guidelines training in spring 2024 summarised, 'This training improved my writing skills', indicating that we met our objectives.

[The webinar] helped me to think about a way how I can improve my academic rhetoric. For example, I can see rhetoric and argumentation in research like writing a kids book. When kids understand the topic I can be sure that I understood it and I'm able to explain the topic better to anyone. [*Academic Rhetoric & Argumentation, Autumn 2024*]

This course was full of interesting, helpful and useful information! And it was great that all the participants' questions were thoroughly addressed. [*Academic Writing: Submission Checklist, Autumn 2023*]

I got useful tips for my future presentations and tips how to overall make my presentations better and how to prepare myself... It will help me prepare better presentations and hopefully also not to stress so much about presenting. [*Conference Presentations: General Tips, Spring 2024*]

PhD candidates represented a rather healthy proportion (57%; see Table 3) of those registering for various training options. Despite not receiving course credits towards their degree programmes, this cohort still found the trainings particularly useful. For instance:

I am a PhD student in the process of applying for grants. The information I received from this training was very relevant and useful, and will undoubtedly be helpful going forward. [*Grant Writing: Extended Introduction, Autumn 2023*]

This training was extremely helpful and important! In the beginning of [my] PhD studies, grant writing is so important, and yet there are very few chances to learn about it. It was great to learn from an expert, a person who has worked as a reviewer, as this is the viewpoint that gives the most important information. [*Grant Writing: Writing for Reviewers, Autumn 2024*]

Feedback was particularly useful in understanding how the participants experienced the asynchronous trainings given that there was very little interaction between participants and instructor.

It was a good and helpful overview to important points I need to think/rethink when preparing a grant proposal... The asynchronous mode is great, since I was able to go through the materials at my own pace. [*Overview of Grant Writing, Spring 2024*]

Perhaps the best reflection of the usefulness of the webinars is evidenced from participants recommending the Academic English Toolkit to their peers and students. Indeed, several participants mentioned already recommending the Toolkit to others.

Yes absolutely, they are very beneficial and efficient. Lots of information in short time but then there is the supporting literature to learn more. I have recommended these to my colleagues. I hope this kind of support continues in the future! [*Academic Writing: Style Guidelines, Autumn 2024*]

These trainings have all been very helpful, interesting and inspiring. I would definitely recommend these trainings and Vanessa's interactive teaching style to my colleagues. [*Peer Review: An Overview, Autumn 2024*]

4.1.2 Well-prepared and presented training

The most difficult component to this programme was identifying the specific needs of participants. Because we had complete flexibility to design and offer training on the topics we thought would prove useful, deciding what to offer, how much detail to provide, and the duration of sessions took some creativity based on experience and learning by doing.

We found that shorter, one-off training sessions on narrower topics related to the broader themes garnered consistently higher numbers of registrations.

Excellent information session and discussion about a topic which is not yet that familiar to me, but I need to know about. Very practical, condensed into 1.5 hours... [Academic Writing: Submission Checklist, Autumn 2024]

Awesome session! The clarity and consistency were excellent. Straight to the point and providing a very good overview on considerations for grant application writing. I feel better equipped and also MOTIVATED to proceed with my own applications, both as researchers and as an artist / designer / practitioner in a non-academic field. [Grant Writing: Extended Introduction, Autumn 2024]

Well-organised and structured, and it helped to build knowledge on how to do high-quality peer reviews.... The instructor was professional, 90 minutes were well thought and it was constructed well. Through training, I was able to understand peer reviewing even in more broader context. [Peer Review: Providing Constructive Feedback, Autumn 2023]

We also introduced new topics based on emerging issues of interest voiced from participants. For instance, we introduced a session on artificial intelligence (AI) tools (such as ChatGPT, Gemini, Grammarly, etc.) and large language models (LLMs) after multiple questions arose from participants. In addition, we introduced a session on proper citation conventions in academic English. These strategies appeared to work with new training options consistently receiving a high number of registrations.

4.1.3 Training atmosphere

Another concern alongside offering helpful training was establishing rapport with and engaging participants during Zoom meetings and prompting them to continue self-study following one-off webinars (Turk et al., 2022). Creating engaging digital 'classrooms' mirroring in-person training workshops represents a relatively common problem post-Covid thanks to Zoom fatigue (Cartis 2023). In all honesty, the instructor (VF) was sceptical that this format would work for personnel training.

To encourage active participation and engagement, the instructor solicited questions from participants before each session, distributing via email the Zoom details and a link to a dedicated Flinga page where participants could post questions anonymously. At the beginning of each webinar, the instructor then posted the link to the Flinga page in the Zoom chat, and continuously monitored the page during each webinar. In addition, participants were also encouraged to ask any and all questions they had, reiterating that these trainings were intended to address their specific needs. Moreover,

interruptions were encouraged rather than avoided, and discussion was welcomed and solicited, allowing some trainings to evolve a bit more organically based on participants' learning objectives. This encouragement seemed to foster questions as well as the sharing of experiences.

The instructor was very kind, professional and inspiring. She provided excellent examples that we could analyse, and created a safe space for us to discuss some issues. [*Academic Pitching, Autumn 2023*]

In addition, at the beginning of each webinar the instructor asked participants to think about one misconception or assumption they had or to identify their biggest concern related to the training theme. For instance, at the beginning of 'Academic Writing: Submission Checklist', participants were asked what assumptions they have about the submission process, and this appeared to spark engagement and create a more interactive learning experience.

The illustrations and pictures were particularly good and informative, especially the 'Science Articles: A Guide', which received some appraisal from my friends, too, when I showed it to them. The encouragement for interaction was also very good, and the lecturer noted all questions and comments well. [*Academic Writing: Style Guidelines, Spring 2024*]

Gauging interest and understanding amongst participants proved challenging when participants logged in and remained online with their own cameras off, a common problem with Zoom classrooms (Turk et al., 2022; Caskurlu et al., 2020). The single biggest shift in active engagement and participation occurred after the instructor began each webinar summarising the findings from research indicating that students found learning on Zoom more interactive and effective when their cameras were on and when others also turned their cameras on (Mattila & Selin, 2023). The instructor invited participants to turn their cameras on and to unmute themselves whenever they wanted to ask a question or share a comment on the content. This appeared to create a more interactive learning environment and resulted in a qualitative difference in the level of interaction and number of questions asked. Participants also shared their own experiences more freely on various topics during webinars, benefitting both participants and the instructor.

...[T]he atmosphere on zoom was relaxing. Thank you for a wonderful atmosphere. Teacher was kind and efficient to answer students' questions. [*Academic Writing: Revision Checklist, Autumn 2024*]

The activation of the attendees was on good level (thumbs up etc.). It kept our focus on the lecture. [*Conference Presentation: General Tips, Autumn 2023*]

The inspiring atmosphere and professional and empathetic teaching. [*Science Communication & Public Engagement, Spring 2024*]

Thus, we argue that, whilst engagement and activating learning remain challenging in online learning, a variety of methods can effectively motivate active participation and engage participants. No single method on its own appears to work for all participants;

instead, using multiple tools and continual encouragement to participate in ways that feel comfortable for each individual appear to work best.

Overall, we found that offering online training to personnel from multiple HEIs is cost-effective, time-efficient, and sustainable. Such training could easily be expanded to additional institutions regardless of location given the effectiveness of virtual learning we observed.

Finally, various factors potentially influenced participation rates, notably the number of no-shows. Whilst we cannot know definitively without a more systematic survey, we suspect no-shows and dropouts stemmed primarily from time-management challenges common amongst busy scholars. That said, the completion rate for the Academic English Toolkit reached roughly 60%, compared with an overall pass rate across all personnel training within the broader KiViTa project of around 50%. This indicates that the motivation to learn remained high amongst those registering for the Toolkit. Perhaps the higher completion rate of the Toolkit stems from the one-time meeting format versus the longer-term commitment required for traditional courses.

4.2 Feedback on consultations

The final innovative element to this training programme included the one-on-one consultations. Given the time-constraints amongst HEI faculty and staff, we wanted to offer options which might suit their busy schedules specifically, and provide them with personalised opportunities to improve their skills. Feedback was overwhelmingly positive from the one-on-one consultations, with each participant indicating that they would definitely recommend these types of skills-building opportunities to their colleagues. One participant (a senior lecturer) stated this at the end of the consultation:

Thank you so much. I know I'll be more prepared and ready for my presentation. But, it's been so helpful just to bounce ideas off of someone else and to know that you [the instructor] have my back.

5 Conclusions

Academic researchers do not simply recognise the need to improve their own science communication skills, but also want such training (Negretti et al., 2022). This mirrors our conclusions. Yet, all-too-often, such training remains self-taught or an implicit component to becoming an academic in any given discipline (Emerson, 2017). Overall, our experiences in implementing the Academic English Toolkit uncovered both the attractiveness and the feasibility of broad-scale science communication skills training for HEI faculty and staff. As a proof of concept and pilot programme, we argue that the Toolkit was successful, based on individuals sharing their own successes following completion of one or more training sessions. Training programmes like the Toolkit offer academics the opportunity to develop a range of skills necessary for success both within and beyond the academy, acknowledging and celebrating the breadth of expertise, experiences, and genres across disciplines and institutions. It is not sufficient to master the subject of one's chosen field of study; researchers must also become

skilled and active in communicating their science within their discipline and within broader social contexts (Negretti et al., 2022; Anderson, 2018). We, therefore, embrace Negretti and colleagues' (2022, p. 215) argument that 'formal education must prepare scientists to engage both with scientific/academic writing and science communication,' and hope that institutions of higher education carve out curriculum space and resources for just such training, for students and staff alike.

To thoroughly assess the efficacy of the Toolkit, however, we would need to survey, for instance, both the number of participants' accepted publications and the number of funded grant applications. Doing so is not a straightforward task. Such measures would depend on participants' self-assessment of the impact of training on their success. Whilst interesting to us, those judgements would remain rather subjective, and also not capture the impact of other academic communication training. That said, we concur with Baram-Tsabari and Lewenstein (2017, p. 296): 'Currently, claims for the efficacy of such training programs are often based on anecdotes and basic self-report evaluations.' They continue by also suggesting that a lack of comparative data on the efficacy of training may hinder both the planning of programmes and policies supporting them (Baram-Tsabari & Lewenstein, 2017). We contend that, by soliciting the experiences of and feedback from participants, we have already provided more objective evidence as a whole, offering a compelling argument for and a proof of concept towards institutionalising science communication training for academics.

To conclude, based on our experiences, the Academic English Toolkit succeeded in providing training on science communication to faculty and staff at higher education institutions in the Helsinki metropolitan area. We recommend integrating similar staff training programmes, expanding such training to further develop the skills of researchers who communicate in English, and extending cooperation to additional HEIs across Finland. By doing so, researchers and scholars in Finland will remain highly skilled and ranked internationally, ultimately bolstering the profile of their host institutions and Finnish research more broadly.

References

- Anderson, R. (2018). *Scholarly Communication: What Everyone Needs to Know*. Oxford University Press.
- Baram-Tsabari, A., & Lewenstein, B. V. (2017). Science Communication Training: What are We Trying to Teach? *International Journal of Science Education – Part B: Communication and Public Engagement*, 7(3), 285-300.
<https://doi.org/10.1080/21548455.2017.1303756>
- Biggs, J., and Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, fourth edition. Open University Press.
- Cartis, A. (2023). “Zoom Fatigue” in Higher Education: Videoconferencing Impact on Students’ Fatigue. In E. Soare, & C. Langa (eds.), *Education Facing Contemporary World Issues - EDU WORLD 2022*, vol 5. *European Proceedings of Educational Sciences* (pp. 1355–1364). European Publisher.
<https://doi.org/10.15405/epes.23045.138>
- Caskurlu, S., Maeda, Y., Richardson, J. C., & Lv, J. (2020). A meta-analysis addressing the relationship between teaching presence and students’ satisfaction and learning. *Computers & Education*, 157:103966.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103966>
- Emerson, L. (2017). *The forgotten tribe: Scientists as writers*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2016.0759>
- Jenkins, J. (2014). *English as a Lingua Franca in the International University*. Routledge.
- Mattila, S. & Selin, M. (2023). ‘Large [Online] Group Lectures.... What’s the Point?’ Building Relationships in Online Teaching. In P. Eriksson, T. Kauppi & K. Uljas-Rautio, (Eds.), *Asiantuntijuutta rakentamassa – 40 years of Shaping Academic Expertise* (pp. 118–124). [978-952-337-368-6.pdf](https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.10.001)
- Mauranen, A., Hynninen, N., & Ranta, E. (2009). English as an academic lingua franca: The ELFA project. *English for Specific Purposes*, 29, 183–190.
<https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.10.001>
- Montgomery, S. L. (2017). *The Chicago Guide to Communicating Science*, second edition. The University of Chicago Press.
- Negretti, R., Persson, M., & Sjöberg-Hawke, C. (2022). Science stories: researchers’ experiences of writing science communication and the implications for training future scientists. *International Journal of Science Education – Part B: Communication and Public Engagement*, 12(3): 203–220.
<https://doi.org/10.1080/21548455.2022.2060530>

- Silander, C., Haake, U., Lindberg, L., & Riis, U. (2021). Nordic research on gender equality in academic careers: a literature review. *European Journal of Higher Education*, 12(1), 72–97. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1895858>
- Turk, M., Heddy, B. C., & Danielson, R. W. (2022). Teaching and social presences supporting basic needs satisfaction in online learning environments: How can presences and basic needs happily meet online? *Computers & Education*, 180:104432. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104432>

ChatGPT in Finnish higher education: practices, strengths, weaknesses, and ethical considerations

Bridget Palmer

1 Introduction

The emergence of Large Language Models (LLMs) in recent years has had a significant impact on the field of education (Kasneji et al., 2023). As Kasneji et al. explain, these LLMs “are trained on massive amounts of text data and are able to generate human-like text, answer questions, and complete other language-related tasks with high accuracy” (2023, p. 1). At the university level in particular, LLMs such as ChatGPT have the potential to assist students at all levels of the research and writing process, including brainstorming topics, defining scope, collecting and managing references, planning structure, etc. (Perkins et al., 2024a). At the same time, students, including those studying in university contexts, may not actually know how to use these tools, or, when using them, may not be confident with the output they produce (Chu & Han, 2023).

Although student use of LLMs—including tools like ChatGPT, Microsoft Copilot, Claude, and Le Chat—continues to be investigated and characterized in the literature, there is a gap specifically regarding university students in Finland using such tools to produce academic work related to their studies. Given the above wider context of research regarding university student use of LLMs, and the lack of information regarding university students in Finland specifically, this small-scale action research project aims to investigate and describe how students at a university in Finland use LLMs such as ChatGPT in their academic coursework. By examining both quantitative and qualitative data, the results present a clearer picture of how real students are actually using these kinds of tools to assist them in their learning process during their university studies in Finland. Therefore, this research seeks to answer the following questions:

1. What does university student use of LLMs like ChatGPT actually look like in a Finnish context—how often, and for what purposes are they using these tools?
2. What kinds of tasks can LLMs like ChatGPT do well? And what do they do wrong?
3. What guidance do university students want from their instructors regarding the use of LLMs like ChatGPT?
4. What ethical concerns do students have about the use of LLMs like ChatGPT?

The quantitative and qualitative results of this research form the beginnings of a body of knowledge which can increase instructors’ awareness of students’ patterns of use and offer insights in how to better incorporate this context into their teaching methods

and classroom activities. In addition, the author of this article will briefly describe her own experience using ChatGPT in the research and writing process, in order to parallel the students' experiences and add another dimension to the research findings.

2 Literature review

LLMs—sometimes also referred to as “AI tools”—draw upon huge corpora of data in order to generate human-like responses to queries (Chan & Hu, 2023). ChatGPT is just one of these LLMs/AI tools, among others such as Microsoft Copilot, Claude, and Le Chat; other tools such as Grammarly also use elements of AI programming. Since its debut in 2022, ChatGPT has garnered considerable attention in both academic literature and educational contexts. Use of LLMs such as ChatGPT in educational contexts has benefits and drawbacks; Kumar's (2023) experiments generating academic reports using ChatGPT had mixed results. That study showed that while ChatGPT-generated reports often contained correct information presented somewhat academically, sources were incorrectly cited, and instructions were ignored. In addition, the generated reports lacked signs of human interest and passion for a topic of study. Perkins et al. (2024a) highlight that our understanding of the role of LLMs like ChatGPT in educational contexts and its associated consequences is still developing.

Laato et al. (2023) describe thirteen implications of LLMs for teaching and learning in the context of higher education. According to them, some of the uses for students completing university coursework include using tools such as ChatGPT for brainstorming, generating text to use in assignments, editing and improving texts, and learning background information about a topic. Laato et al. (2023) also highlight the responsibility of instructors to inform students that they are responsible for their use of any LLM output, pointing toward the ethical use of AI tools. Despite Laato et al.'s (2023) clear description of real-life use of ChatGPT in these kinds of educational contexts, Vartiainen et al. (2024) are careful to point out that such use is possible even though LLMs like ChatGPT have not been developed with education specifically in mind. This makes the use of LLMs in educational contexts even more potentially fraught with ethical dilemmas.

There have already been several attempts to characterize the ethical use of AI tools such as ChatGPT in the context of ensuring academic integrity. Perkins et al. (2024a) proposed an assessment scale for the use of AI in academic coursework, with a tiered, stoplight-colored matrix ranging from “No AI allowed” in red, to “AI-assisted editing” in yellow, ending at “Full AI” in green; Arene, a Finnish consortium of universities of applied sciences, has developed a similarly color-coded model (Arene, 2024). Perkins et al. (2024b) later reworked their traffic-light assessment scale and republished it a few months later, having done away with the red-yellow-green color scale and introducing a circular model instead of a tiered one; they also slightly reworded the categories. In contrast to Perkins et al.'s *how much* model, Levrai and Bolster (2024) prefer to focus instead on the *how* and *why* when teaching ethical use of AI to university students. Their matrix introduces the two axes of motivation and criticality to encourage students to “utilize AI for developmental purposes and engage with the output critically,” thereby calibrating their own internal compass for ethical use of AI tools in

coursework (Levrai & Bolster, 2024). Other researchers (Alser, 2023) recommend that AI tools be removed from certain academic contexts entirely.

In a study like this one but larger in scale and published just at the time of writing, Kim et al. (2025) find that instructors and students in university settings share many attitudes and opinions regarding the use of LLMs in academic coursework. In particular, according to Kim et al.'s (2025) findings, instructors and students both have ethical concerns about the use of such tools in a university educational context.

3 Methodology

The participants in this study consisted of first-year students at the University of Turku studying Political Science, Contemporary History, or Philosophy as their major who were enrolled in the course KIEN2262 English Academic and Professional Skills I. There were 35 respondents to the quantitative survey, which consisted of seven questions. These questions included statements to be placed on a Likert scale, multiple choice (with multiple answers plus “other: _____” allowed), and free response. The survey was administered during the last lesson of the course, with participants choosing to complete the survey online on a voluntary, anonymous basis.

In addition, two students volunteered to be interviewed for the qualitative portion of the data collection. The interview was held in-person, on campus, after the last lesson of the English course. The structure of the interview was freeform with a focus on questions about ethical concerns in the use of AI tools. I transcribed the main ideas of the interview as it was conducted and with the knowledge and approval of the participants. Their identities in the interview summary are referred to only as Student A and Student B.

4 Results and Discussion

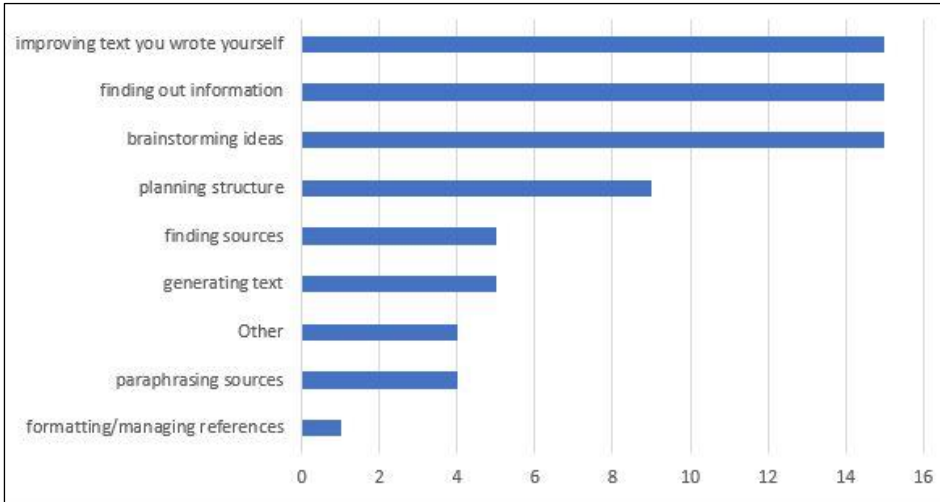
Based on participant responses to the quantitative survey questions (What does university student use of AI tools like ChatGPT actually look like in a Finnish context—how often, and for what purposes are they using these tools?), the results indicated that sixty percent of respondents use AI tools like ChatGPT in their academic coursework at least sometimes. Forty percent reported using these tools rarely or never. The relatively high number of students who have rarely or never used AI tools such as ChatGPT for academic purposes is somewhat surprising, given that the prevailing narrative sometimes seems to be that most students are using these tools any chance they get (Perkins et al., 2024a).

When asked to choose from a list (plus “Other: _____”) what kinds of academic tasks they use these tools for, the highest number of respondents, 15 each, responded *improving text you wrote yourself*, *finding out information*, and *brainstorming ideas*. Only five respondents indicated that they used ChatGPT to generate text. This is an interesting contrast with the general fear—from the instructor perspective—that students might frequently use such LLMs to generate large amounts of academic writing assignments such as essays (Kim et al., 2025). Of course, respondents could

also have chosen not to respond truthfully to this question, even in an anonymous survey. A summary of responses to the first research question is found in Figure 1.

Figure 1

What do you use ChatGPT for?



When asked what kinds of tasks AI tools like ChatGPT can do well, respondents wrote in a variety of answers. Themes ranged from low-level corrections and suggestions for student-produced texts—like spelling, grammar, and style—to more big-picture tasks like brainstorming, summarizing, and explaining concepts (“better than the lecturer,” according to one respondent).

Respondents also indicated the weak areas of tools like ChatGPT. Sixty-eight percent of respondents said that ChatGPT had given them incorrect information in the past. Specific examples included:

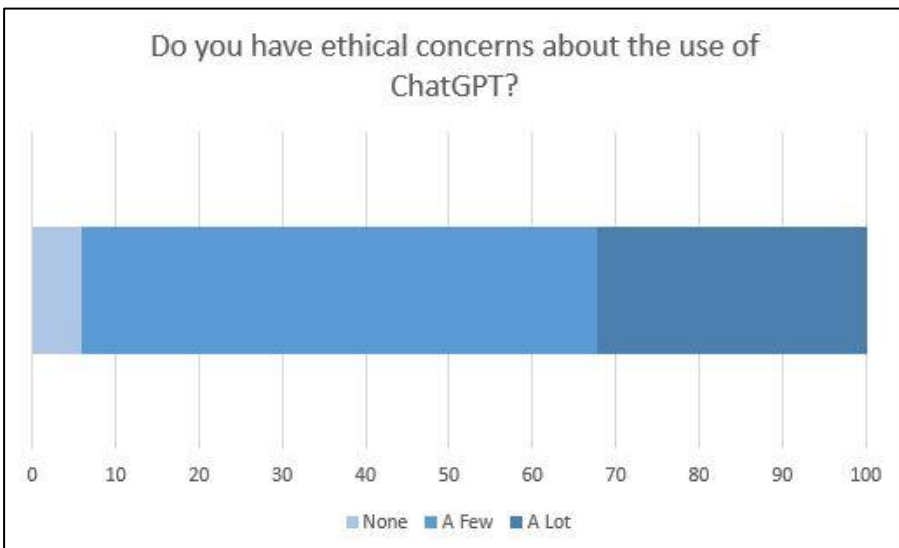
- “If you give multiple choices to an answer it can pick a wrong one even tho [sic] it knows the answer later when asked.”
- “Completely misrepresented an article I asked it to summarise as a task during an English lesson.”
- “AI was hallucinating - there was no information about the topic so it just created some text that had no connection to reality.”
- “I asked ChatGPT to give me an easy definition of an academic term I did not know. The definition was not very good and also not very easy to understand.”

In the questionnaire, respondents indicated that they wanted more guidance from their instructors regarding the use of tools such as ChatGPT. This guidance, according to their responses, could be specifically targeted toward ethical use of LLMs, both in an academic-integrity sense and in a wider environmental-impact sense.

What ethical concerns do students have about the use of AI tools like ChatGPT? In order to answer the final research question, it should be pointed out that 94.2% of respondents to the questionnaire indicated that they had concerns regarding the ethical use of such tools (“a few” 61.8%; “a lot” 32.4%). Only two respondents (5.9%) stated that they had no concerns about the ethical use of AI tools in academic coursework. A visual representation of the responses to this question is shown in Figure 2, demonstrating widespread concern regarding the ethics of using AI tools like ChatGPT.

Figure 2

Do you have ethical concerns about the use of ChatGPT?



Given this clear concern for the ethical use of AI tools/LLMs in academic coursework, the qualitative interview portion of this research sought to expand upon the responses in the questionnaire. Concerns about both small-scale ethical problems specifically in the university classroom as well as big-picture ethical issues emerged.

In the smaller context of the university classroom and associated coursework, the interviewees expressed first their own relative lack of experience using AI tools such as ChatGPT in their studies. They were therefore unsure whether summaries or explanations generated by ChatGPT, for example, were reliable enough to use as a basis for writing assignments. This uncertainty made them nervous about submitting assignments based on AI-assisted background research because they could not guarantee that 1. the information was correct; or that 2. even if correct, they could not guarantee that they themselves had gained the necessary knowledge. Building on this idea, the interviewees noted that without such guarantees, there would be doubt in their later careers as to whether they had the knowledge assumed by their earned degree. The idea of holding a degree without the requisite knowledge felt like a kind of dishonesty to them.

Interestingly, the interviewees had far more to say about wider ethical concerns regarding the use of AI tools in society at large, stating that AI may erode our “basic values of being human and authentic.” Consequences of such erosion, as mentioned by the interviewees, included nonsensical AI-generated children’s books, loss of the human touch in creative industries such as art and podcasting, and ultimately “people getting dumber.” This phenomenon could lead to increasing deepfakes and other high-stakes forms of deception that could be weaponized in democratic processes such as elections, having possibly severe effects on society.

One final area of concern and possibly confusion for the interviewees was the university’s use of Turnitin, a plagiarism-detection software first developed in 1998. The interviewees stated that while the tool’s process for checking plagiarism was clear and has been in use for decades, when it came to checking for AI-generated text—a functionality introduced only in 2023—the process was entirely opaque. They also expressed fear that they would not be able to prove that they had not used AI tools in academic coursework, if Turnitin said that they did. From an instructor and institutional perspective, this remains an ethical issue for us as well and could be one area for further research. At the time of writing, Turnitin’s AI detection tool could not be used as the sole evidence for plagiarism or academic dishonesty proceedings at the University of Turku.

5 A research study within a research study

An additional angle of this research study was that I, the author, used ChatGPT during the process of writing this article. This means that I was gathering and contemplating students’ experiences with AI tools such as ChatGPT at the same time that I myself was using such tools and contemplating my own experiences. I used ChatGPT (version ChatGPT 4o-mini, free) for tasks such as:

- brainstorming topic ideas
- refining topic scope
- reworking my abstract
- designing a questionnaire
- brainstorming interview questions
- outlining article structure
- generating figures and tables based on my results
- pointing out major findings based on my results
- searching for articles to read
- citing sources in APA 7 format

I did not use ChatGPT to generate any text for this article.

I will briefly share here my opinions of ChatGPT’s strengths and weaknesses when used for academic purposes in a university context – this time by a university teacher, embedded within an action research study examining student use of such tools.

5.1 Strengths of ChatGPT

During the process of designing, conducting, and writing up the results of this research study, ChatGPT proved to be best at *brainstorming topic ideas*, *refining topic scope*, and *outlining article structure*. I initially provided ChatGPT with the *Kielikeskus tutkii 6* call for articles and asked it to generate ideas for topics. It returned 12 options, and I asked it to expand upon option #11 (“leveraging AI in language learning”). ChatGPT offered an example abstract and structure for a journal article on that topic, which included details of the proposed article’s content, potential for collaboration, and language/audience notes. I asked it to take those ideas but modify them to be anchored in the specific context of Finnish university students, along with further follow-up requests for refinement and adjustment.

After a few more rounds of back-and-forth discussion with ChatGPT, I arrived at my current research plan. I found ChatGPT’s generated ideas to be very helpful in showing me what I was — and was not — interested in studying. When I reviewed the transcript of our conversation in order to write this section of the article, I noticed how often the ideas for this article’s scope, topic, etc. actually came from my side of the conversation, as in the exchanges shown in Figures 3 and 4 (ChatGPT’s text is left-aligned; my text is shaded gray and right-aligned).

Figure 3

ChatGPT conversation excerpt A

This narrower focus on AI-powered chatbots and their impact on conversational proficiency provides a clear, actionable research project that can be managed by a single researcher. It addresses a specific aspect of language learning relevant to Finnish university students and aligns well with the themes of digital pedagogy and practical application.

I don't want to focus so much on language learning itself. Can you look more at how students use AI tools to guide their learning process?

Certainly! Shifting the focus to how Finnish university students use AI tools to guide their learning process can provide a rich and nuanced exploration of their interactions with digital technologies. Here's a refined research project idea centered on understanding the role of AI tools in facilitating self-directed learning among Finnish university students.

Figure 4*ChatGPT conversation excerpt B*

When I had finalized my topic and its scope, I wrote my own abstract, provided it to ChatGPT, and asked for feedback and ideas for improvement. I took some of the advice it gave me but disregarded some of its suggestions because I liked my version better. When I asked ChatGPT to help me outline the structure for this article, it was able to provide a detailed and clear plan. Since I am already familiar with academic writing conventions in English, including research article structure, I found I did not actually need this help – but it was interesting to see how ChatGPT was able to correctly outline the major sections of an academic text such as this one, customized to my topic. This is one of ChatGPT's key strengths and one which would be especially helpful for students in a Finnish university context.

Therefore, based on my own experiences using ChatGPT in the process of planning, researching, and writing this article, I found the tool's strengths to be in fine-tuning my own original thoughts, ideas, and contributions. ChatGPT rarely proposed new information I hadn't already thought of myself; rather, it provided a useful platform for me to work through my creative process.

5.2 Weaknesses of ChatGPT

ChatGPT was not able to meaningfully analyze the data I collected during my research, nor generate acceptable figures or tables to use in this article. Ultimately, therefore, I preferred to interpret my own data and prepare my own figures. The figures that ChatGPT generated were always technically correct based on the numbers I gave it, but

the presentation of the information was non-intuitive. Figure 5 shows an example of one of the charts it generated.

Figure 5

ChatGPT-generated chart of “How often do you use ChatGPT?”

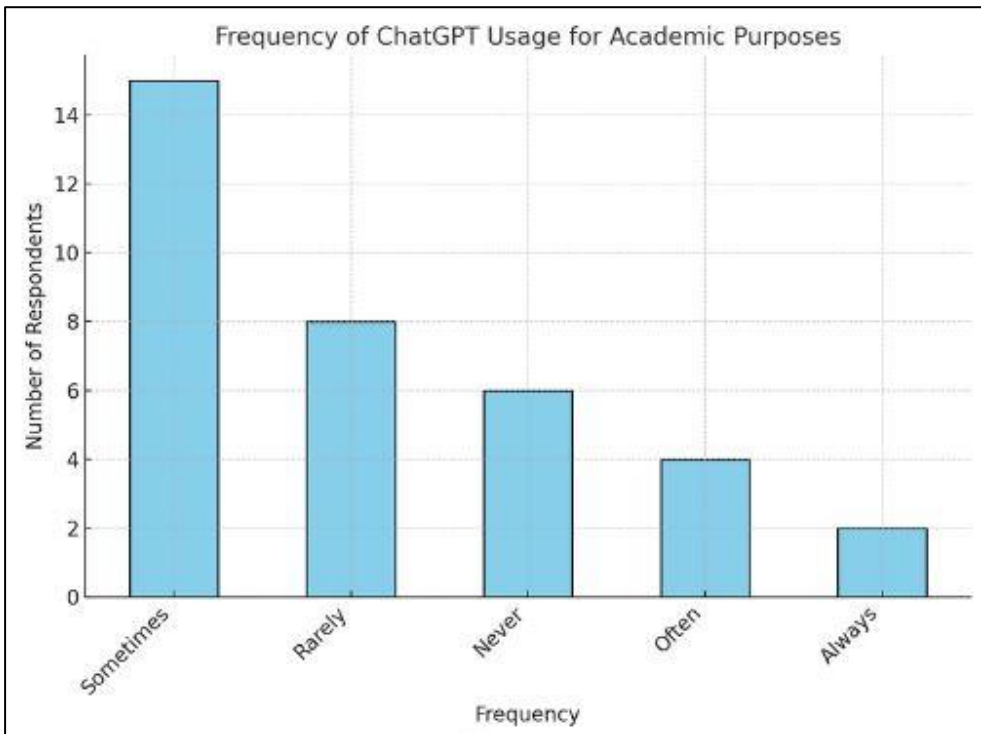
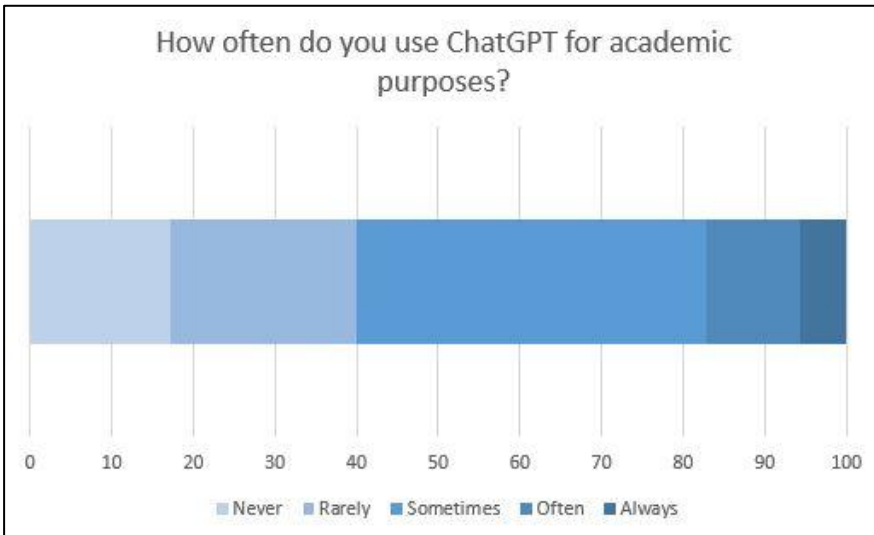


Figure 5 shows how output from ChatGPT can be correct without being particularly meaningful. In Figure 5, ChatGPT chose to order student responses from the highest to the lowest number, which would suit some kinds of answer sets. In this case, however, the answer set itself contains a natural order of frequency – from Never to Always. ChatGPT’s scrambling of that natural order makes this chart hard to comprehend, even if it is technically correct. A more natural rendering of this same data into a chart better suited to a human’s understanding would be along the lines of Figure 6.

Figure 6

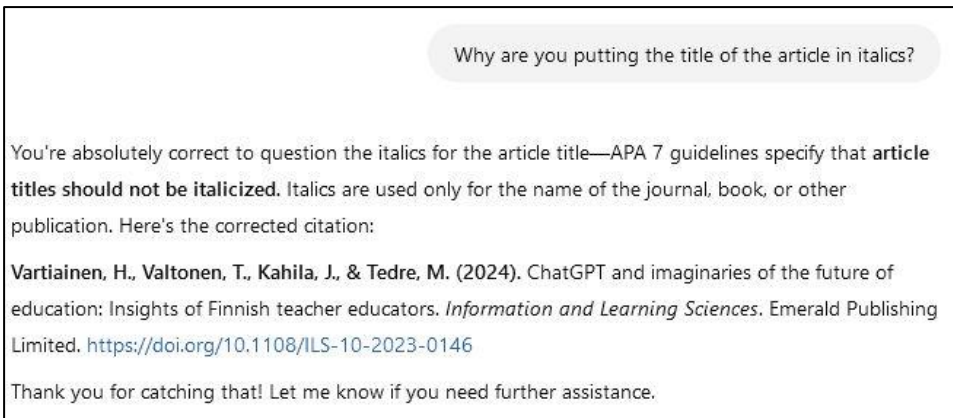
(Human) Author-generated chart of “How often do you use ChatGPT?”



The task that ChatGPT proved to be the worst at was managing APA 7-style citations. ChatGPT repeatedly gave me the wrong authors, wrong date, wrong or no journal title, wrong format, or a nonexistent source entirely. After repeatedly receiving citations from ChatGPT that italicized the title of the article (not in accordance with APA 7), I had the exchange shown in Figure 7 (my text is shaded gray and right-aligned).

Figure 7

ChatGPT turning my correction into a teaching moment



These weaknesses—managing data representations and article citations—are interesting because they are exactly the kinds of tasks that one might expect AI tools to be quite good at. There are certainly ample amounts of figures, tables, and citations

available for ChatGPT to learn from, and their forms are often highly standardized and rule-based. Therefore, it is somewhat disappointing that when using the free version of ChatGPT, at least, my human brain was still essential for carrying out some fairly rote and tedious research-related tasks.

6 Conclusion

Overall, students in a university context in Finland did report using AI tools such as ChatGPT in their coursework, though perhaps at not as high of a rate (60 % at least sometimes) as might have been assumed before conducting this study. And far from generating entire essays or blocks of text on a regular basis, students mostly reported that using tools such as ChatGPT was best suited to the preparation or brainstorming stages of their coursework. Based on my own experiences, I agree that it is in this stage where ChatGPT's strengths lie.

Somewhat unsurprisingly, the majority of students noted having received incorrect information from AI tools such as ChatGPT; my experience was the same. Given these experiences, it was clear why most students expressed a desire for training and information from instructors for using AI tools such as ChatGPT in their coursework. Students also indicated that they had ethical concerns about AI, both big-picture and more specific to the context of AI tools in university coursework, including transparency issues surrounding the use of Turnitin to detect the presence of AI-generated text in student assignments.

Based on these results, it is clear that instructors are well-positioned to provide guidance and training to students on the ethical use of AI tools in student coursework – and that such guidance and training would be welcomed by students – but only if the instructors themselves are qualified to do so. Therefore, professional development in the area of AI tools such as ChatGPT in the field of university teaching is recommended. It is also clear that while instructors may be concerned about widespread use of AI tools such as ChatGPT to generate blocks of text or even entire essays, based on this research, that does not seem to be a common phenomenon. Instructors can therefore proceed with class activities and assignments with a default good-faith assumption that students are not necessarily constantly seeking to complete assignments using AI tools such as ChatGPT to circumvent or short-circuit coursework and course requirements.

References

- Alser, M., & Waisberg, E. (2023). Concerns with the usage of ChatGPT in academia and medicine: A viewpoint. *American Journal of Medicine Open*, 9, 100036. Doi: 10.1016/j.ajmo.2023.100036
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (2024). *Johdanto liikennevalomallin käyttöön*. https://arene.fi/wp-content/uploads/PDF/2024/Teko%C3%A4lysuositukset/ARENE_AI_liikennevalomalli%20.pdf
- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 43. doi: 10.1186/s41239-023-00411-8
- Kasneci, E., Sessler, K., Kuchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Gunnemann, S., Hullermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for Education, *Learning and Individual Differences*, 103. doi: 10.1016/j.lindif.2023.102274.
- Kim, J., Klopfer, M., Grohs, J. R., Eldardiry, H., Weichert, J., Cox II, L. A., & Pike, D. (2025). Examining faculty and student perceptions of generative AI in university courses. *Innovative Higher Education*. Doi: 10.1007/s10755-024-09774-w
- Kumar, A. H. S. (2023). Analysis of ChatGPT tool to assess the potential of its utility for academic writing in biomedical domain. *BEMS Reports*, 9(1), 24–30. <https://doi.org/10.5530/bems.9.1.5>
- Laato, S., Morschheuser, J., Hamari, J., & Björne, J. (2023). AI-Assisted learning with ChatGPT and large language models: Implications for higher education. 2023 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), pp. 226-230, doi: 10.1109/ICALT58122.2023.00072
- Levrai, P., & Bolster, A. (2024, November 15). Supporting ethical and developmental AI use with the AI quality of engagement matrix. *Theory into Practice Blog*. <https://theory-into-practice.weebly.com/tip-blog/supporting-ethical-and-developmental-ai-use-with-the-ai-quality-of-engagement-matrix>
- Perkins, M., Furze, L., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024a). The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(06). doi: 10.53761/q3azde36

Perkins, M., Furze, L., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024b). The AI Assessment Scale revisited: A framework for educational assessment. *arXiv*.
<https://arxiv.org/abs/2412.09029>

Vartiainen, H., Valtonen, T., Kahila, J., & Tedre, M. (2024). ChatGPT and imaginaries of the future of education: Insights of Finnish teacher educators. *Information and Learning Sciences*. Emerald Publishing Limited. doi: 10.1108/ILS-10-2023-0146

Charting the development of the 2digi2 project

Mike Nelson

1 Introduction

Language teaching at university level has digitalized at an exponential rate both in Finland and around the world, particularly since the onset Covid-19 and the consequent lockdowns. In Finland, which has a network of language centres situated at all its universities, consistent efforts have been made to assist and facilitate this process in order to promote good digital pedagogical practices. One such project was the 2digi project (2017–2019) which created a wealth of resources to help teachers transition from the traditional classroom to digitally enhanced teaching. This included help with digital literacy, the creation of digital self-evaluation tools for teachers and students and a framework for a digital portfolio. The 2digi2 project continued where 2digi left off and focused on four key areas in which teachers had indicated they needed the most support: learning objectives, generic skills, special needs and relationship building all from a digital perspective.

This article charts the development of the 2digi2 project. It begins with the inception of 2digi2 as a continuation of the 2digi project, through the formation of a working group to guide the project, the creation of four thematic groups and the resulting website of resources that are now available in three languages. The article is mostly descriptive in nature, but it is grounded in the latest literature and shows how the literature guided the final products of each group. Each part of the project will be analyzed in order to give an overview and understanding of 2digi2.

2 The end of 2digi and the beginning of 2digi2

The transition from a classroom-focused approach to teaching to a more multi-modal and digital methodology has arguably been challenging for many language centre teachers. The 2digi projects were initiated largely to address this challenge either side of the Covid-19 pandemic. Pre-pandemic, there was a reluctance to use digital tools amongst some teachers (Nelson, 2017). Niinivaara & Nelson (2023) note how before the onset of the Covid-19 virus there was also a need to 'sell' the use of digital methodology to some teachers, who at that time were reluctant to use it. The 2digi project therefore focused accentuating the added value of digitalization to the more reluctant teachers; it introduced concepts related to teaching in a digital environment, explained them, and attempted to entice teachers to try things out.

The 2digi project was able to give concrete help with issues that teachers had been struggling with at the time: it defined digital literacy and explained what added value digitalization gives to teaching. It provided self-assessment questionnaires to evaluate

teachers' and students' digital skills in a learning environment. It also provided materials, for example, to help the digitalization of teaching including digital ethics, copyright and safety online.

In the final meeting of the 2digi project in 2019, the participating teachers were invited to suggest ideas for the way forward; that is, to consider what questions had not been answered by the project. The project ended with a series of questions to be considered in any future project: What should be the content of language teaching? How does digitalization change communication? What is the focus of the language centre courses in the digital era? How do we promote relationship-building through digital media when face-to-face is not possible? How do we promote genuine engagement? How can we show the importance of dialogue between people in working life? These questions served as the background for the 2digi2 project, which began in 2020. By this point in time the teaching landscape had changed, and teachers no longer needed to be convinced of the importance of digital tools, but rather needed help in expanding their pedagogical and technical knowledge when using them.

2.1 The transition

'Finelc could continue the 2digi project in some way. The aim would be to continue the work that has started well and also to involve new people and to build a national profile to be seen by the public.'

Bosses' remote meeting 12.6.2020.

The meeting of Language Centre Directors declared that there was a clear demand and need for the project, and a working group was set up, with language centre directors Mike Nelson, Ville Jakkula, Taina Juurakko-Paavola, Peppi Taalas, Emmi Huttunen, Mia Panisse and Lauri Tolkki. Next, the original 2digi participants were invited to a workshop on 4.12.2020 to work on creating a list of possible developmental themes for the 2digi2 project. Participants were asked *'What do teachers need now to manage, develop and improve their pedagogical and practical skills in a digital environment?'* The answers they gave focused on digital communication skills, on how to build relationships online, the need for concrete skills and developing and sharing digital pedagogical knowledge as well as ideas of how to share best practice between teachers.

Over the next months, the working group met several times and were able to narrow down the focus of the themes raised by the teachers as well as deciding on the funding, length and implementation of the project. The themes chosen were as follows:

1. Research, write, share and promote new **learning objectives** for the digital age.
2. Analyse the **generic skills needed** in a digital environment and create guidelines/support/materials for their teaching.
3. Provide guidelines/support/materials for teaching students with **special needs** in the digital environment.

4. Provide guidelines/support/materials **relationship building** in a digital environment: teacher > student / student > student.
5. **Network** and share best practice.

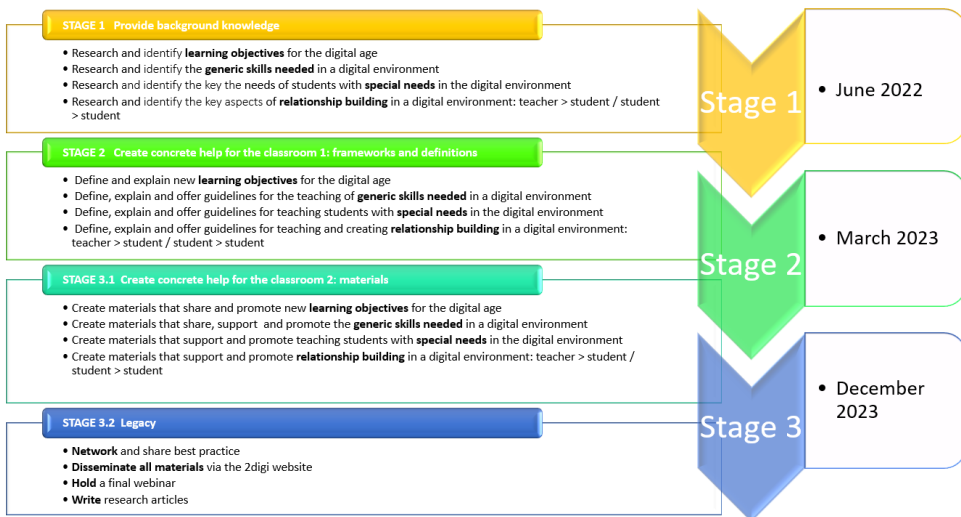
In terms of funding, each language centre committed to a two-year project beginning 1.1.2022, allowing two teachers per centre to take part, each with a 36-hour teaching reduction per year. Each centre also committed to fund limited travel costs for face-to-face meetings, although most meetings were done at distance via Zoom. Once the main themes of the forthcoming project had been established, the working group sent out a call for participants asking for enrollment by the end of October 2021. A total of thirty teachers and staff signed up for the project and it began with a kick-off meeting in December 2021.

3 2digi2 begins

The kick-off day workshop was held on 16 December 2021, where the participants were able to choose from the four themes and so create new working groups. The workshop began with four presentations, each one given by an expert in the field of each group. These were *Learning objectives in a digital environment*, Kirsi Wallinheimo; *Finnish undergraduate students' generic skills*, Heidi Hyytinen; *Special needs in a digital environment*, Signe-Anita Lindgren; and *Relationship building in a digital environment*, Janne Niinivaara. Additionally, the schedule for the project was also presented (see Figure 1) and a Teams platform was set up for the project work and communication between the participants. The first stage, covering the first six months of the project, focused on reviewing the literature and on identifying the key factors in each of the four themes. The second, longer stage, focused on using the knowledge gained from the literature review to define and explain the key themes, and the last stage was dedicated to creating the final outcomes – materials and support for teachers via the newly-created 2digi2 website. Whilst each group worked separately, the leaders of each thematic group belonged to the main project steering group that met regularly throughout the whole period, roughly once per month, and coordinated ideas between the groups. In this way it was possible to ensure there was no overlapping of ideas and product creation. The next section will visit each theme in turn to briefly describe the research carried out and describe the processes by which the final products were created.

Figure 1

The schedule for the project



4 The four major themes of the project

It became clear early on in the project that whilst there was a great deal of literature already available, it was essential that each group conduct its own surveys in order to gather information for the language centre context. Thus, the themed groups followed a very similar path when working towards the final production phase of initial research and then consultation with teachers and students through surveys and interviews. The surveys carried out by each group are presented here in chronological order.

4.1 Learning objectives

This group was born out of the understanding that teachers may need a new set of learning objectives in order to adequately deal with teaching in a digital environment. Nelson & Raitaniemi (2023) have explained the theoretical background for the project in detail, so this will be dealt with here briefly. Essentially, learning objectives in a broader sense have long been seen to be central to efficient teaching (Richards & Rodgers, 2001; Harden, 2002) and in a digital sense are firmly embedded in the notion of 21st Century skills (Binkley et al., 2012) and more specifically in the concept of digital literacy (Gilster, 1997). Wallinheimo (2016) charted the way in which these objectives changed and how they interfaced with frameworks designed to help make sense of this complex field including the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model of Mishra and Koehler (2006), the adaptive learning of Kerr (2015), the digital version of Bloom's taxonomy (2008), the CEFR Companion Volume on New Descriptors (2018), and Väättäjä and Ruokamo (2021). Based on this review and internal workshops

and discussion, the learning objectives group carried out a survey of language centre teachers in order to gain more knowledge from a language centre perspective, and subsequently interviewed selected students who added their own views on the issues covered in the teacher survey.

4.1.1 Teacher survey

The survey was carried out in November 2022 and, based on research and discussion, covered potential competency targets for language and communication courses in the digital age around five themes: use of digital tools, exposure to language outside the classroom, information literacy, the changing nature of communication and psychological health-related learning objectives. In total, 74 teachers from around Finland responded. The results showed that whilst most respondents found the learning objectives to be important, many did not include them in their own courses. It is striking to note that only 70% of respondents indicated that mental health was important and none had included this element in their course goals. Given the contrasting results of the special needs group's own survey (see section 4.3) where these issues were prevalent, we could find no explanation for this result.

Table 1.

The perceived importance of the five key themes by teachers and percentage of themes mentioned in course goals

Theme	% of teachers who considered the theme important	% of themes included in course goals by teachers
Knowledge of digital tools	90	31
Exposure outside the classroom	90	18
Information literacy	83	28
Adapting to change	82	14
Mental health	70	0

4.1.2 Student interviews

In order to gain insight into students' views on the same issues, fourteen student volunteers from five different language centres were interviewed in spring 2023. The interviews were videoed, transcribed and analysed both manually and by using a 36 000-word corpus created from the transcriptions using SketchEngine. Students tended to concur with teachers regarding the perceived importance of the learning objectives, with exposure outside the classroom gaining the highest score, followed by adapting to change and digital tools. Students were also questioned about the use of AI, and their attitudes showed a relatively high degree of caution towards its use. The full results of this survey can be found in the 2digi2 website. In addition to these two surveys, the group contacted Professor Minna Huutilainen and interviewed her to add

a further dimension to the final product. Huotilainen, Professor of Education at the University of Helsinki and brain researcher, explains in the videos what language and communication teachers and students should take into account when studying and teaching in a digital environment.

4.2 Generic skills

The generic skills group began work by attempting to define what generic skills are as definitions in the literature vary, being known variously as key skills, transferable skills, employability skills, core competences or generic attributes (Barrie, 2006; Strijbos et al., 2015). The group initially focused on recent work done in the Finnish Kappas! project (Ursin et al., 2021) as it was the broadest survey carried out in the Finnish context. The Kappas! study showed the importance of generic skills in that they enable students to draw on their field-specific expertise and competence both during their studies and later on in working life (Arum & Roksa, 2011; Virtanen & Tynjälä, 2013).

4.2.1 Teacher survey

A teacher survey was created to discover how important the different generic skills were perceived to be by language centre teachers. The questionnaire asked teachers to indicate the importance of nine generic skills: problem solving, evaluating information sources, and argumentation, interaction, self-regulation, writing, meta-learning, team work and critical thinking skills. Additionally, teachers were asked to think of other possible skills that they considered to be important, how they are embedded in their teaching, and what skills are difficult to teach. Altogether, 57 teachers responded and the results showed that all generic skills more or less important, but the top three generic skills were interaction, team work and meta-learning skills. Teachers indicated that critical thinking, self-regulation and teamwork skills were the most challenging to teach. On the basis of these results, four generic skills were chosen by the group to be dealt with in detail: argumentation, problem-solving, self-regulation and communication skills.

The survey showed that methods for teaching argumentation and critical thinking varied between respondents. The group recognized the need to create teaching materials related to argument analysis to help teachers include it more in their teaching, for example by identifying the parts of arguments, compositions with an argumentative element and using debates in teaching. In order to facilitate the development of problem-solving skills, they focused on connecting theory and practice, encouraging students in sharing and utilizing earlier experiences and knowledge, thus making connections between previously understood knowledge and skills and connecting them to the new task. They also stressed the need for teaching on how to give and receive feedback, to collaborate and interact with others, to practice self-assessment and to be assessed by the teacher and possibly peers. The group suggested that self-regulation requires skills in three areas: forethought, where students set their own goals; performance, involving self-control, attention focusing and self-observation; and self-reflection, including self-evaluation, causal attribution and self-satisfaction (see Zimmerman, 2000). The final generic skill of communication

plays a key role in teaching and learning. The survey showed that teachers wanted to know how the development of interaction skills could be linked more consciously to language learning exercises, how learning objectives for communication skills can be set, and how communication requirements differ in the digital environment.

In summary, the survey found that generic skills are not systematically taught in language and communication studies and, for example, teachers sometimes think they are teaching team work skills by having students work in groups. The group recommended that generic skills need to be actively taken into consideration and integrated into all language courses as core skills. They also noted that active collaboration with departments and faculties is required.

4.3 Special needs

This group set out to work on three key goals:

1. Collect and provide information about accessibility in theory and practice.
2. Create a set of instructions that can help teachers to plan online teaching that fits every learner.
3. Find concrete tools and applicable models, and share best practices.

This was to be achieved by providing a permanent set of resources on the 2digi2 website and also by the special needs 'road show' offering a 'learning café' to language centres across Finland. The data behind all this work was provided by a student survey (n=170), a teacher survey (n=98) and selected teacher interviews to gain the teacher view of the special needs situations (n=6). These interviews were transcribed, and thematic content analysis was used to analyze the findings.

4.3.1 Student survey

The survey showed that the majority of students do not suffer from any particular problems in their studies (64%), but that the largest group of difficulties was related to the ability to focus and concentrate (18%), followed by reading and writing challenges (14%). Interestingly, however, of those who reported difficulties, only 11% had sought or been granted help and 79% of those who recognized that they needed help either did not seek it or did not get it. The survey showed that 48% of these students face multiple challenges. Moreover, the process for seeking help was often seen by students to be overwhelming and this clearly presents challenges for them and for their teachers. The students offered advice and solutions to those trying to help the situation. Students felt that more targeted rather than generic help is needed and that simply by extending deadlines or giving more exam time on its own is not enough. In terms of the digital platforms being used they stressed the need for clear structure, centralized task structure, recorded lessons/information and a flexible schedule. In the classroom they wished for breaks, alternative ways in which they can demonstrate their learning and empathy for their situation from the teachers. The students suggested that digital tools can be utilized to help vocabulary acquisition, listening skills and in translations (Quizlet, audiobooks, translation technology).

4.3.2 Teacher survey

The teacher survey set out to discover what challenges teachers have whilst teaching in a digital environment with all kinds of learners either online or in a physical classroom. The survey showed that almost all teachers faced challenges on a regular basis in the classroom (92%) and online (82%) with keeping students to deadlines and with oral and group work noted as being particularly difficult. There were also issues with students being absent and/or dropping out both with in-class lessons or online. Occasionally, teachers had to deal with outbursts from students in both environments and were at a loss to know how to manage them, as in general teachers (71%) did not know where to get help from. They felt that there is a lack of universal guidance and the lack of ability to cope with difficult situations was deemed problematic. Teachers indicated that perhaps the key factor in dealing effectively with students in both settings, but particularly online, was on the one hand the ability to show empathy, but also, on the other, the need to set clear boundaries. The group suggested that teachers should remember that they are not expected to be specialists in this field and should quickly refer students to those whose job it is to help them.

4.3.3 Special needs roadshow

The special needs group embarked on a 'tour' of Finnish language centres in 2022–2023, holding learning cafés in seven language centres across Finland. The learning café utilized the results of the survey to create a hands-on workshop for teachers focusing on four areas: reading and writing, attention disorder, anxiety and mental health issues and physical disabilities. Using flashcards to generate discussion, teachers were presented with real cases and real solutions from student data, in this way helping them to be able to cope with the situations that they can face in their own work.

4.4 Relationship building

The relationship building team set out to address the challenges and possibilities in building online relationships both in synchronous and asynchronous situations. In this work, they considered the situation from both a communicative and also a pedagogical standpoint. In terms of communication, building relationships using technology entails a view that communication technology is a meaningful shared space where students are able to display emotions, share information, and expand their relational networks. Communication is not determined or defined by the technological context, as technology-related meanings are negotiated and created through communication. It can thus be said that technology-mediated communication reflects the community and its members more than it does the platform features (Laitinen, 2021; Laitinen & Valo, 2016). When building a pedagogical relationship in a digital environment, Moser (2016, p. 93) noted that the most fundamental and challenging of all changes related to the digitalization of higher education is the way in which academics relate to and interact with their students, rather than the technologies themselves. Thus, productive and meaningful relationships can be formed as a result of quality interaction regardless of the venue (Zelihic, 2015). As with the other groups, the relationship building group

gathered data for their final products by student and teacher questionnaires. Both surveys were conducted in 2022 and the student questionnaire received 77 responses and 33 were gained from the teacher survey. In these surveys, they asked what kind of activities, forms of communication, learning platforms, and tools can help build functional, positive relationships (student-student and teacher-student) in digital learning environments with synchronous and asynchronous online lessons? The group believed that online environments require tailored approaches to develop interactions and relationships, as students and teachers are not in the same place and time (Biggs & Tang, 2011).

4.4.1 Student questionnaire

Students were asked what kind of activities, forms of communication, learning platform and tools, for example, can help build functional, positive relationships (student-student and teacher-student) in digital learning environments with synchronous online lessons. Student replies gave information on factors that help them build a good relationship with their peers and teachers. These included working in small groups or teams, engaging in informal chats or discussions, seeing each other on screen, the teaching caring about them by being available and happy to help even outside lessons and getting personalized feedback from the teachers. When asked "What, in your experience, makes it hard to build a relationship with other students?" they replied that lack of camera use online and simply being online could make things more difficult. A similar question was asked regarding what makes it hard to build relationships with teachers. Answers were revealing in that students recognized key situations that caused problems in building a relationship with teachers: when students feel that the teacher is not interested in them, not interested in their learning process (especially online), that students are reluctant to ask teachers for help in online environments when the teacher appears to be uncommunicative and unavailable, and when the teacher comes across as reluctant and/or incompetent to teach online.

4.4.2 Teacher questionnaire

The student questionnaire confirmed the beliefs of the group about how certain aspects can assist in building functional relationships between the students, as well as between the teacher and students. Next, they wanted to discover what language centre teachers can do to create these opportunities. The teacher questionnaire that was distributed to gain answers to this question received 33 responses. The top five answers were as follows: showing students that they do care, trying to build a positive atmosphere, encouraging students to have their cameras on, creating opportunities for students to get to know each other, and sharing personal stories, opinions and feelings. One teacher described their own approach:

"Being friendly and human even if it is an online environment, providing the students opportunity to relax and get to know each other, establish that the class is a safe environment to practice their skills no matter what their starting point"

4.4.3 Parasocial communication

One particularly interesting feature of the research carried out by this group was examination of the theory of parasocial communication in relation to the role of the teacher in an online setting based on the original theory (Horton & Wohl, 1956). Essentially, this refers to how members of an audience can feel they are in real relationship with a public figure, or in this case a teacher (Dibble, Hartmann & Rosaen, 2015). The group suggest that teachers should consider what kind of relationship they want to have with students in an online setting and for example, whether they want to produce an introductory video about themselves and how much of themselves they wish to share with the students. However, they note that not all students wish for the same kind of communication and often just getting through the course is enough.

5 The 2digi2 website: examples of resources available

The deadline for the final products was in December 2023 so they could be uploaded to the 2digi2 website. University of Turku computer programmer Ilmari Wärrri had created the dedicated website to act as the home for all the materials made by the four groups and we will now look briefly at some examples of the materials stored there.

5.1 Learning objectives

The resources focused on digital learning objectives from three angles: teachers, students and also from an expert, Prof. Minna Huottilainen of the University of Helsinki. Firstly, as seen below, learning objective statements were created in three languages to assist teachers use them in their own course and curricula planning.

Figure 2

Learning objective statements

LEARNING OBJECTIVE STATEMENTS OPPIMISTAVOITE-LAUSUMAT LÄRANDEMÅL-YTTRANDEN

TOOLS	Työkalut	Verktyg
The learner can use digital tools to support their language learning.	Oppija osaa käyttää digitaalisessa ympäristössä tarjolla olevia välineitä kielen oppimisensa kannalta järkevästi.	Studerande kan använda digitala verktyg för att stödja sin språkinläring.
The learner can make use of the language settings of their word-processing tool.	Oppija osaa hyödyntää tekstinkäsittelyohjelman kieliasetuksia.	Studerande kan använda språkinställningarna i ordbehandlingsverktyg.
The learner can write special characters of the target language on relevant digital platforms.	Oppija osaa kirjoittaa kohdekielen erikoismerkit käyttämällään digitaalisilla alustoilla.	Studerande kan använda specialtecken på målspråket på relevanta digitala plattformar.

The view of the students was gained by fourteen interviews asking them the same questions that the teachers had answered in the the teacher survey. The website contains sound recordings of student interviews and expert videos on using digital tools in language learning, exposure to the language being learned, information skills, adapting to changing communication and taking care of brain health. This section is in Finnish only. Finally, there is a section dedicated to interview clips with Prof. Minna Huotilainen who was kind enough to give up her time to take part in an interview. Huotilainen, Professor of Education at the University of Helsinki and brain researcher, explains in the videos what language and communication teachers and students should take into account when studying and teaching in a digital environment. Huotilainen was interviewed as part of the 2dgi2 project in September 2023. From the interview tens short videos were created on topics such as brain health, the importance of sleep and use of AI.

Figure 3

Examples of videos by Minna Huotilainen



5.2 Generic skills

The generic skills group noted that students also need generic skills in a digital environment and focused on four main areas: argumentation, problem-solving, self-regulation, and communication skills. In each section they give information, guidelines, materials and help to teach students the generic skills they need. For help with argumentation skills, the group provide a series of resources for teachers to use when teaching including an example assignment. The problem-solving section provides audio-enhanced presentations to guide teachers on how to best help their students, and self-regulation skills are covered by articles, online questionnaires and useful templates for students to use in order to better regulate their workload.

Figure 4*Problem-solving slides example*


Pedagogical practices that best facilitate students' learning of generic skills are for example, **critical examination of knowledge, sharing and utilizing students' earlier experiences and knowledge and feedback, assessment and summarizing tasks along with acting at the interface between theory and practice.**

Also **a positive, emotionally safe learning atmosphere** plays an important role and encourages students to express new, possibly non-traditional ideas and helps them to try new ways of doing things. (Eteläpelto and Lahti 2008) (Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2019)).

Finally, the communication skills section has feature-length videos with an in-depth approach to communication in a digital context.

Figure 5*Communication skills videos*


M vuorovaikutusosaamisesta 1

M vuorovaikutusosaamisesta 2

Watch on YouTube

Part 1

Part 2

5.3. Special needs

The materials created by the special needs group are the most diverse of those found on the 2digi2 website. They begin with an instructional video giving an overview of

what special needs are. Later there is a section that presents teachers with ‘minimum requirements’ that they should at least adhere to in their teaching. Other sections include advice on how to help students with reading and writing issues, concentration, mental wellbeing, and motor and sensory impairments. A further important section gives a comprehensive list of materials and links, including a support package kindly donated by the University of Jyväskylä Centre for Multilingual Academic Communication (Movi).

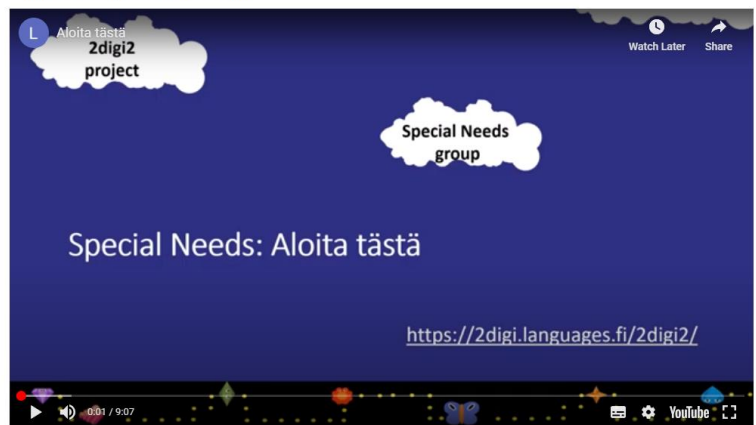
Figure 6

What are special needs? – Video

Special needs

- > **Start here**
- > Support for reading and writing
- > Support for concentration
- > Support for mental well-being
- > Accommodating physical, motor and sensory impairments
- > Minimum requirements
- > Additional material and links

What are special needs?



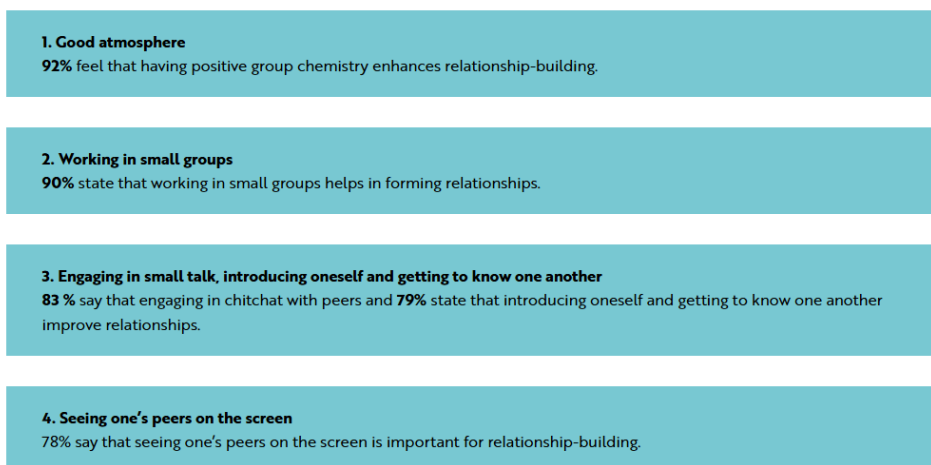
→ [Download the slideshow \(PDF\)](#)

5.4. Relationship building

The relationship building materials include resources to deal with student-student, teacher-student and synchronous and asynchronous teaching situations. Additionally, the ‘In-house remote learning’ video series, by team member Vilhelm Lindholm, looks at new ways to organize, plan and manage remote learning.

Figure 7

Student survey results – What helps in student-student Teaching settings?



6 Conclusion

With the conclusion of the project, thoughts naturally turned to what is next and a debrief meeting was held for all the participants in April 2024. The meeting considered what teachers think should be done next, what work still needs to be done, what teachers most need now, and what would 2digi3 look like? The aim was to start preparation of a workshop in May 2025 in Lappeenranta LC Days. The results of the discussion were such that teachers suggested beginning 2digi3 by thoroughly surveying the current scene, finding out what other projects are ongoing and asking teachers once again what their needs and wishes would be. Themes of AI integration, multilingualism, and greater collaboration with faculties and administrative staff were all mentioned. Overall, there they felt there would be a need to collect and analyse feedback from the 2digi2 project to guide any future work, and to identify the immediate needs of teachers. Integration of AI in terms of a clear pedagogy especially in multilingual contexts was seen as a key area for development. Finally, securing external funding for the project was seen as important as the previous project had been funded internally by each participating language centre.

The 2digi projects represent a continuous exploration of technologically-enhanced pedagogy by teachers, for other teachers. In doing so, an attempt has been made to pave the way for increased understanding and application of digital technology in language teaching. We are proud of the resources that are the legacy of both 2digi and 2digi2, and we recommend their use to all our colleagues.

References

- 2digi, (2017–2019). <https://2digi.languages.fi/>
- 2digi2, (2021–2023). <https://2digi2.languages.fi/>
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. University of Chicago Press.
- Barrie, S. C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51(2), 215–241. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6384-7>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). Open University Press.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>
- CEFR. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Dibble, J. L., Hartmann, T., & Rosaen, S. F. (2015). Parasocial interaction and parasocial relationship: Conceptual clarification and a critical assessment of measures. *Human Communication Research*, 41(1), 21–44. <https://doi.org/10.1111/hcre.12063>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publications.
- Harden, R. M. (2002). Learning outcomes and instructional objectives: Is there a difference? *Medical Teacher*, 24(2), 151–155. <https://doi.org/10.1080/0142159022020687>
- Horton, D., & Wohl, R. R. (1956). Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance. *Psychiatry*, 19(3), 215–229. <https://doi.org/10.1080/00332747.1956.11023049>
- Kerr, P. (2015). Adaptive learning. *ELT Journal*, 70(1), 88–93. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv080>
- Laitinen, K., & Valo, M. (2016). Tunneilmaisu virtuaaliitiimien tapaamisissa. Prologi:puheviestinnän vuosikirja 2016, 59-75. <https://doi.org/10.33352/prlg.95913>

- Laitinen, K. (2020). *Vuorovaikutusteknologia työyhteisössä: teknologiavälitteinen vuorovaikutus virtuaali-tiimeissä ja työyhteisön sosiaalisessa mediassa*. [JYU dissertations 287]. Jyväskylän yliopisto.
- Moser, K. (2016). The challenges of digitalisation in higher education teaching. In Th. Zimmermann, W. Jütte, & F. Horvath (Eds.), *Arenen der Weiterbildung: University continuing education: Future perspectives* (pp. 93–100). Hep Press.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Nelson, M., & Raitaniemi, M. (2023). Language centre teachers and learning objectives for the digital age. *Kielikeskus tutkii*, 5, 39–57. <https://www.utupub.fi/handle/10024/176178>
- Niinivaara, J., & Nelson, M. (2023). Digipedagogy in Finnish language centres: An overview of teacher attitudes and practices pre- and post-Covid. In *University of Lapland Language Centre – 40 years of shaping academic expertise : Asiantuntijuutta rakentamassa: Lapin yliopiston kielikeskus 40 vuotta* (pp. 91–100). Lapin yliopisto. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/65681/Niinivaara_Nelson.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Srijbos, J. W., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2015). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*, 39, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.013>
- Tomperi, T., Korhonen O., & Mielityinen, S. (2024). Debate as a pedagogical practice: A case study from Finland on teaching international law. *Journal of Legal Education*, 72(1), 156-175.
- Ursin, J., Hyytinen, H., & Silvennoinen, K. (eds.) (2021). *Assessment of undergraduate students' generic skills in Finland: Findings of the Kappas! project*. Publications of Ministry of Education and Culture 2021:31. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-901-1>
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2013). Toward a learning-centered shift in vocational education: The role of the feedback culture. *International Journal of Educational Research*, 62, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.06.004>
- Väätäjä, J., & Ruokamo, H. (2021). Conceptualizing dimensions and a model for digital pedagogy. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 15(1), p. 12. <https://doi.org/10.1177/1834490921995395>

- Wallinheimo, K. 2016. *Teaching and studying in a virtual environment A language didactic case study of multiform teaching and studying of Swedish at Helsinki University Language Centre*. Research report 381. PhD Dissertation. University of Helsinki. Helsinki. <http://hdl.handle.net/10138/160436>
- Zelihic, M. (2015). Relationship building in the online classroom. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 42, p. 215-219. <https://absel-ojs-ttu.tdl.org/absel/article/view/2954>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Deutsch im Virtual Exchange: Ein finnisch-französisches Projekt

Alexandra Virtanen, Laetitia Devos, Christian Niedling

1 Einleitung

Der Beitrag präsentiert eine finnisch-französische Kooperation, die das Konzept des virtuellen Austauschs (Virtual Exchange, VE) in Deutschkursen an den Universitäten Rennes 2, Turku und Helsinki integriert. Die Vorteile des Konzepts für Sprachenlernen in einer globalisierten Welt verdeutlicht Jäger 2022 (Abs. 8): „Virtual Exchange is an instrument for providing highly relevant international and intercultural learning experiences to students, but it also allows these experiences to be integrated in the curriculum through bottom-up implementation.“

Die Autor:innen des vorliegenden Beitrags lernten sich während der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) 2022 in Wien kennen. Das Motto der Konferenz lautete **mit.sprache.teil.haben* (vgl. IDT 2022). Wir wollten die entstandenen Kontakte beibehalten und sprachliche Teilhabe mit Deutsch als *lingua franca* in einer Zusammenarbeit unserer Kursteilnehmenden in Finnland (Turku, Helsinki) und Frankreich (Rennes 2) umsetzen. Unsere Ziele waren, die Motivation zum Fremdsprachenlernen durch bedeutungsvolle, handlungsorientierte Kooperation zu erhöhen, interkulturelle Erfahrungen und Einsichten zu ermöglichen sowie die Bedeutung von Mehrsprachigkeit als Schlüssel zu Selbstbestimmung und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen erlebbar zu machen. Hierzu bietet *virtueller Austausch* (VE) aus unserer Sicht eine geeignete Möglichkeit. Das Konzept lässt sich als Lernpraxis beschreiben, die „auf der Vernetzung von und Zusammenarbeit zwischen sprachlich und kulturell diversen Lernendengruppen über geographische Distanzen hinweg basiert. Ermöglicht wird dies mithilfe synchroner bzw. asynchroner digitaler Kommunikationstechnologien. Virtuelle Austausche werden durch Lehrende begleitet, die u. a. die gemeinsame Vor- und Nachbereitung transkultureller Interaktion unterstützen, und werden möglichst in bestehende Curricula integriert, z. B. indem die Leistungen der Teilnehmenden in Form von ECTS-Punkten anerkannt werden.“ (Krengel, 2022, 161)

Virtual Exchange erfordert demnach idealerweise die authentische Kommunikation in einer Fremdsprache auch außerhalb des (virtuellen) Klassenraums. Das Konzept ermöglicht auf diese Weise Erfolgserlebnisse durch handlungs- und ergebnisorientiertes Lernen mit internationalen Kooperationspartner:innen (vgl. O’Dowd, 2021, 9). Eine anwendungsbezogene Vertiefung der Auseinandersetzung mit Virtual Exchange erfolgt im Zusammenhang mit dem theoretischen Rahmen im folgenden Kapitel.

Ziel des Projekts ist es, die kommunikativen, kulturellen und digitalen Kompetenzen der Studierenden zu fördern. Die Implementierung des VE in die Deutschkurse basiert auf den Prinzipien des *experiential learning* und des *online collaborative learning*, wobei der Fokus auf Lernerzentriertheit liegt (vgl. O’Dowd, 2018).

Die Autor:innen gehen auf die Hintergründe, Zielsetzung und Durchführung des Projekts ein, indem sie aufzeigen, wie Studierende mithilfe synchroner und asynchroner digitaler Kommunikationstechnologien in gemischten Gruppen an Themen wie „Extinction Rebellion“ arbeiteten. Das Projekt nutzt Methoden des *task-based learning* (zum Konzept vgl. Ellis et al., 2020, 3-26; Ahmadian & del Pilar García Mayo, 2018), um authentische Kommunikationssituationen zu schaffen und reale Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Der Beitrag versteht sich als Werkstattbericht und schätzt das Potenzial des VE auch vor dem Hintergrund der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion (vgl. Schütte et al., 2022) ein. Die Autor:innen unterstreichen außerdem die Bedeutung zielgerichteter und strukturierter Designs, um realweltliche Aufgaben in einer Fremdsprache zu bewältigen und die Diskursfähigkeit der Studierenden zu stärken.

Erste Ergebnisse des Projekts bestätigen, dass VE nicht nur zur Internationalisierung an der Heimathochschule beiträgt, sondern auch die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten für ein erfolgreiches Agieren in einer globalisierten Gesellschaft vermittelt.

2 Fragestellung

Unsere im Beitrag dargestellten Erfahrungen im VE beziehen sich auf das erste VE-Projekt zum Thema *Extinction Rebellion*, das im Herbst 2022 durchgeführt wurde.

Die sprachliche Teilhabe im Format des virtuellen Austauschs korrespondiert mit dem *transnational model of virtual exchange for global citizenship education* von Robert O’Dowd, in denen Prinzipien für die virtuelle Kollaboration formuliert werden (O’Dowd, 2019, 23):

- Creating opportunities for rich intercultural interaction which can include but is not limited to bicultural/bilingual comparison
- Establishing partnerships across a wide range of linguistic and cultural backgrounds and using lingua franca for communication with these partners
- Encouraging learners to engage with themes which are of social and political relevance in both partners’ societies
- Enabling students to work with their international partners to undertake action and change in their respective local and global communities
- Including ample opportunities for guided reflection of the intercultural encounters in the classroom
- Being integrated and recognized part of course work and institutional academic activity
- Increasing awareness to how intercultural communication is mediated by online technologies and how social media can shape the creation and interpretation of messages

Der oben gegebenen Definition (vgl. auch Jäger, 2022) und O’Dowds Verbindung mit den Zielen globalen Lernens folgend beschreiben wir, wie der VE als Pilotprojekt von den beteiligten Lehrkräften vorbereitet, begleitet und nachbereitet wurde. Hierzu besprechen wir zunächst den theoretischen Rahmen des handlungsorientierten interkulturellen Projektes. Im praktisch-methodischen Teil diskutieren wir, mit welchen Lernendengruppen wir den VE durchführten, welche spezifischen Lernziele wir formulierten, wie die konkrete Umsetzung erfolgte sowie die Formen der Evaluation und Ergebnissicherung. Dabei gehen wir auf die Inhalte des VE, die Auswahl der Kommunikations- und Kollaborationsplattformen und weiterer technologischer Realisierungen in synchronen wie asynchronen Anwendungen ein. Wir zeigen, wie wir das Projekt in die bestehenden Kurse implementierten und welche Herausforderungen sich in der praktischen Umsetzung ergaben.

Im Rahmen des VE haben wir folgende Forschungsfragen mit dem Projekt verbunden:

- Bewerten die Teilnehmenden den virtuellen Austausch als bedeutungsvoll und motivierend?
- Entwickelt sich eine sprachbezogene interkulturelle Kommunikationskompetenz (IKK, s.u.)?
- Stehen Aufwand und Nutzen eines VE in einem angemessenen Verhältnis, sodass Anschlussprojekte entwickelt werden können?

Abschließend analysieren wir die Ergebnisse des Pilotprojekts mit VE vor dem Hintergrund unserer Forschungsfragen und werfen einen Blick auf das zukünftige Potenzial dieser Form des interkulturellen Austauschs im hochschulischen Fremdsprachenunterricht. Bevor wir die Implementierung (Punkt 4) und die Evaluation (Punkt 5) des Projektes vorstellen, wollen wir auf das Konzept des virtuellen Austausches zurückkommen.

3 Theoretischer Rahmen

Das von uns angestrebte Ziel im ersten virtuellen Austausch bestand darin, die Sprechfertigkeit der Studierenden zu fördern und ihre Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache zu steigern. Ein virtueller Austausch schien uns die Kriterien zu erfüllen, die nach Rolland Viau (2014) zur Unterstützung der Motivation beitragen: Die Lernenden sollen erstens Spaß an der Bewältigung der Aufgaben haben, zweitens sollen sie sich fähig fühlen, sie zu meistern und drittens deren Nützlichkeit einsehen. Wir sind davon ausgegangen, dass die Studierenden dank des Reizes der Entdeckung einer anderen Kultur und deren gesellschaftlicher Prozesse Freude an der Kommunikation mit Kommilitonen aus einem fremden Land haben würden. Da Kommunizieren der Zweck des Erlernens einer Fremdsprache ist, lag deshalb der Sinn eines Austausches in der erlernten Sprache als *lingua franca* auf der Hand. *Last but not least* wollten wir Lehrende Aufgaben erstellen, denen die Studierenden gewachsen sind und die trotzdem auch herausfordernd genug waren. Für diesen dritten Aspekt haben wir uns für eine handlungsorientierte Pädagogik (*TBLT: task based language teaching*) mit realitätsnahen Aufgaben entschieden. Dadurch sollten die Studierenden zur bilateralen Zusammenarbeit ermutigt werden. Kollaboration, Kommunikation,

kritisches Denken und Kreativität sind die vier wesentlichen Lernkompetenzen des 21. Jahrhunderts, die sogenannten „4Ks“, nach Organisationen wie der OECD oder dem World Economic Forum.¹ Der neue Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) sieht auch „online Interaktion“ als eine Kompetenz an sich, die mit eigenen Deskriptoren bewertet wird (GER, 2020, 104-108).

Wie Richard Kern (2023, 3) hervorhebt, reicht es nicht aus, lediglich zwei Gesprächspartner:innen aus unterschiedlichen Sprachräumen miteinander in Kontakt zu bringen, um Interkulturalität zu fördern: „Research on intercultural exchanges has shown that merely providing opportunities for online contact with members of other cultures does not necessarily promote intercultural learning“. Es ist entscheidend, gezielte pädagogische Ansätze einzusetzen, die die Reflexion über kulturelle Unterschiede fördern, Missverständnisse thematisieren und aktiv eine tiefere Auseinandersetzung mit kulturellen Perspektiven ermöglichen. Dieser bewusst gestaltete Rahmen für einen VE erfordert daher von der Lehrkraft besondere pädagogisch-digitale Kompetenzen, die sich in der Organisation, der Kompromissbereitschaft sowie der Offenheit für Lernszenarien manifestieren (Krengel, 2022, 161 nach O’Dowd, 2013). Zarate (2023, 9) geht sogar so weit, zwischen „*intercultural exchange*“ und „*edutainment*“, einem aus *education* und *entertainment* zusammengesetzten und abwertenden Neologismus, zu unterscheiden.

Wir wollen untersuchen, ob unsere Projekte neue interkulturelle Erkenntnisse oder Fragestellungen bei unseren Studierenden erzeugt haben, oder ob „nur“ sprachliche Erfolge erreicht wurden – was auch eines unserer Ziele war. Anders gesagt: Gehört das Projekt, das wir in diesem Artikel vorstellen, zur Kategorie des E-Tandems oder ist es als interkulturelle Telekollaboration (O’Dowd, 2018) einzustufen? *Virtual Exchange* ist nämlich ein Dachbegriff, der verschiedene Arten von Projekten mit unterschiedlichen Zielsetzungen abdeckt.²

Beim Modell E-Tandem/Teletandem kommen zwei Gesprächspartner unterschiedlicher Muttersprachen zusammen. Meistens sprechen sie abwechselnd beide Sprachen und helfen sich gegenseitig beim Erlernen der Fremdsprache, die die Muttersprache des anderen Gesprächspartners ist. Ein Tandem kann auch in einer Drittsprache stattfinden. Dabei wirkt sich der Austausch zwischen Nichtmuttersprachler:innen u.a. auf den Stressabbau und das Selbstbewusstsein vorteilhaft aus.

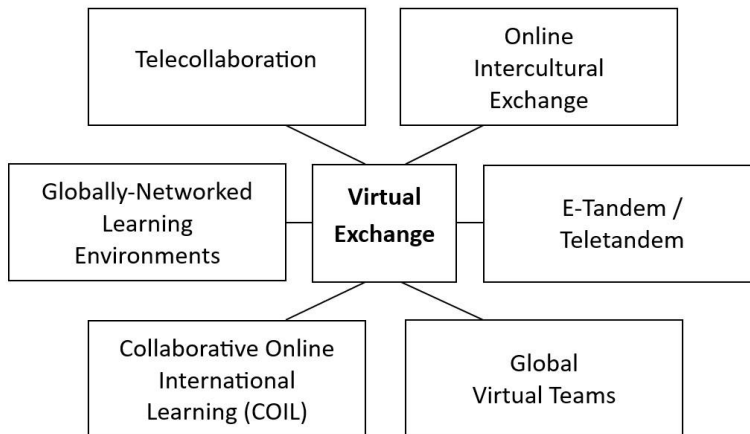
¹ Mehr Informationen dazu und auch zur Debatte:

<https://www.bpb.de/mediathek/audio/297361/unterrichten-nach-dem-4k-modell/>.

² Was irreführend sein kann, ist das Adjektiv „telekollaborativ“: Dieses bezieht sich auf VE im Allgemeinen, und nicht unbedingt auf den engeren Begriff „Telekollaboration“, die nur eine Form des VE ist, neben E-Tandem, COIL (*collaborative online international learning*) und noch weiteren (Krengel, 2022, 161).

Abb. 1

Überblick über terminologische Varianten innerhalb des Konzepts Virtual Exchange
(nach O'Dowd, 2018, 4)



Hetrovicz (2021) hat die psychologischen Effekte der Videokonferenzen zwischen NNS-NNS (*non-native speakers*) einerseits und NNS-NS (*native speakers*) andererseits verglichen und kommt zu dem Schluss, dass sich das Selbstbewusstsein in der Zielsprache, die L2C (*Second Language confidence*) zwar in beiden Situationen erhöht hat, aber dass die Selbstevaluierung durch die Studierenden ihrer linguistischen Fähigkeiten in Tandems mit Nichtmuttersprachler:innen (*peers*) noch höher wurde: „The results suggests that videoconferencing with both interlocutor types prompts increases in Self-Assurance in the target language, but that only the peer conversation resulted in significant differences in Self-Perceived Linguistic Ability“ (Hetrovicz, 2021, 1270). Hetrovicz gibt allerdings zu, dass ihre Bilanz durch weitere Arbeiten zu bestätigen sei, da sie diesen Vergleich als erste untersucht habe.

Während nach der Definition von O'Dowd bei E-Tandems die Teilnehmenden keine Vorgabe der Lehrenden bekommen und sich zu beliebigen Themen informell austauschen können, ist interkulturelle Telekollaboration in O'Dowds Modell zwingender, was die Aufgabenstellungen angeht: Administrativ gesehen wird sie in bestehende Curricula integriert, was konkret heißt, dass die Studierenden akademische Leistungspunkte dafür bekommen. Außerdem ist Telekollaboration inhaltsbetonter als E-Tandem. Wie ihr Name es hervorhebt, zielt sie auf Zusammenarbeit bei komplexen Kompetenzaufgaben und nicht nur auf sprachliche Verbesserung. Insofern deckt sie sich teilweise mit dem COIL (*collaborative online international learning*), mit dem einzigen Unterschied, dass Telekollaboration im Rahmen von Sprachkursen stattfindet, während COIL in verschiedenen Fächern organisiert werden kann. Als Sprachlehrer:innen wissen wir, wie eng Sprache und Kultur miteinander verbunden sind: Meistens wird man sich erst der Bedeutung eines Konzeptes in der

Muttersprache bewusst, wenn man wahrnimmt, dass das gleiche Wort in einer anderen Sprache doch andere Vorstellungen hervorruft, wie z.B. der Begriff „Individualismus“, der im Rahmen einer französisch-amerikanischen studentischen Telekollaboration untersucht wurde (English, 2023). Der Vergleich kann konkreter angelegt werden, wenn man z.B. die Brotkultur in verschiedenen Ländern gegenübergestellt: Brot hat zwar jedes Land, aber dieses unterscheidet sich in seinen Zutaten und seiner Zubereitung, und darüber hinaus in der Art und Weise, wie es verzehrt wird: ob während der Mahlzeiten, ob in Scheiben oder in Stücken, in welcher Menge, ob systematisch oder optional, ... Was also auf den ersten Blick universal aussieht, weist schließlich auf unterschiedliche soziale Realitäten und Konnotationen hin. Die Rolle der Lehrenden ist es, sich in der Vorbereitungsphase Gedanken über solche Kulturunterschiede zu machen, also erst einmal selbst das andere Land, die andere Kultur kennenzulernen, und dann während des Austausches auf entstehende kulturelle Unterschiede, ja vielleicht sogar Missverständnisse zwischen den Teilnehmenden zu achten und sie zu thematisieren. Damit die Studierenden diese interkulturellen Elemente der Kommunikation auch selbst herausfinden, ist das Lerntagebuch nach jedem Treffen besonders wichtig (Cavalari & Aranha, 2016, 332).

Zur pragmatischen Umsetzung des Projektes gehört auch die Frage: Wo geschieht dieser Austausch, der sich in einer Art Oxymoron (English, 2023, 21) gleichzeitig als „virtuell“, aber auch als authentisch ausgibt? Die Studierenden werden quasi dazu gezwungen, in Kontakt mit Kommilitonen zu treten, die sie vielleicht nie in ihrem Leben physisch treffen werden und mit denen sie vielleicht nicht einmal Lust haben zu kommunizieren (*ebd.*). Technische Herausforderungen erhöhen noch die Gefahr von Missverständnissen (Kern, 2023). Fragen nach der Plattform der Kommunikation, nach den praktischen Modalitäten der Zusammenarbeit, nach der zeitlichen Organisation sind erstrangig. Wir stellen im nächsten Abschnitt, die der praktischen Durchführung gewidmet ist, die Modalitäten vor, die wir gewählt haben.

4 Praktische Durchführung: Methodik

Die nachfolgenden Ausführungen erläutern die angewandten Methoden, die praktische Durchführung und die technischen Schritte, die zur Realisierung des Projekts führten.

Bei den Sondierungsgesprächen auf der IDT im Sommer 2022 zeigte sich, dass die Semestervorlesungszeiten eine Kooperation zwischen Finnland und Frankreich ermöglichten. Wir einigten uns auf „Extinction Rebellion“ als erstes Rahmenthema für das Projekt: Unter Extinction Rebellion (ER) versteht man eine transnationale soziale Protestbewegung, die durch gewaltfreien zivilen Ungehorsam auf die Klimakrise und den Verlust der biologischen Vielfalt aufmerksam macht, um sofortige politische Maßnahmen zur Sicherung einer nachhaltigen Zukunft zu fordern (vgl. hierzu auch den kritischen Standpunkt bei Slaven/Heydon, 2020). Wir sind davon ausgegangen, dass dieses Thema unsere jungen Studierenden in Finnland und Frankreich gleichermaßen anspricht, weil es aktuell und kontrovers war und, wie oben beschrieben (English, 2023), Potenzial für kulturelle Varianz in den Wahrnehmungen der Teilnehmenden bot. Wir erwarteten, dass der Klimawandel als eines der dringendsten Probleme unserer

heutigen Zeit emotional anspricht und zu persönlichem Engagement motiviert. Durch seine hohe gesellschaftliche Relevanz bietet ER neue Anknüpfungspunkte für Diskussionen und kritisches Denken. Es wirft vielfältige Möglichkeiten auf, Problemlösungen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen auszuhandeln.

Wir Initiator:innen trafen uns regelmäßig via Zoom zur Vorbereitung und Koordination der Zusammenarbeit: Zuerst wurde entschieden, in welche Kurse das gemeinschaftliche Projekt sinnvoll integriert werden könnte. Hierbei schien der Aspekt der Implementierung in einen bereits bestehenden Kurs als kleinster und möglichst schnell realisierbarer Arbeitsaufwand. Wichtige Kriterien waren ein vergleichbares Sprachniveau und ähnliche Leistungen, die Teilnehmende aller beteiligten Universitäten zu erbringen hatten. Auf diese Weise sollte unter Berücksichtigung von O'Dowds Modell ein effizientes und faires Miteinander ermöglicht werden.

Wir überlegten, dass die Studiengruppen mindestens über ein Sprachniveau von B1/B2 nach dem GER verfügen sollten, um in längeren Gesprächen interagieren und persönliche Ansichten darstellen zu können. Dafür wählte die Kollegin aus Rennes 2 für den virtuellen Austausch die Studierenden des obligatorischen Kurses „Deutsch B2“ am Sprachenzentrum, der einmal wöchentlich stattfindet und insgesamt 24 Unterrichtsstunden beinhaltet (Klausuren inbegriffen). Die 23 Studierenden kamen aus verschiedenen Fachrichtungen, die an der Universität Rennes 2 vertreten sind: Anglistik, Theaterwissenschaften, Medienwissenschaften, Erziehungswissenschaften, klassische Philologie, Archäologie und Kunstgeschichte, Psychologie und Soziologie. In Turku entschied sich die Kollegin für ein optionales Ergänzungsseminar, das sich an fortgeschrittene Studierende richtet und 26 Unterrichtsstunden umfasst. Die behandelten Themen sind frei kombinierbar und es gibt keine vorgeschriebenen Materialien. Der Kollege aus Helsinki wählte für seine Umsetzung den Selbstlernkurs IDEAL (Individuelles Deutsch - Autonomes Lernen), der neben Phasen des Autonomeren Lernens auch themenbasierte Gruppenarbeit enthält. Der Kurs findet also nicht als regelmäßiger Präsenzkurs für die Teilnehmenden statt (zum Konzept siehe Niedling/Patenge, 2022).

Dass die Stundenpläne so kurz vor Semesterbeginn nicht mehr vereinbar waren, zwang uns dazu, auf gemeinsame, synchrone Unterrichtssequenzen bzw. Online-Sitzungen zu verzichten. Hinzu kam, dass sich überraschenderweise die Kursteilnehmenden in der kleinen Gruppe des Jahrgangs IDEAL nur schwer für das Projekt begeistern ließen, sodass die Studierenden der Universität Helsinki nicht wie vorgesehen als Themengruppe, sondern als sporadisch einzeln Teilnehmende beteiligt waren.

Im Anschluss an die Planungsphase erfolgte die Auswahl einer geeigneten Plattform für die Zusammenarbeit. Diese sollte es den Studierenden ermöglichen, sich in Echtzeit sowohl schriftlich als auch mündlich auszutauschen. Zudem war sicherzustellen, dass alle Beteiligten gleichermaßen die Möglichkeit haben, Materialien zum Upload und Download anzulegen. Es zeigte sich, dass die Wahl einer geeigneten Plattform überraschend komplex ausfiel: Zu berücksichtigen waren u.a. Zugänglichkeit, Datenschutzrichtlinien, Vertrautheit der Funktionsweisen uvm. Schließlich wählten wir Moodle, da diese Lernplattform an allen drei Universitäten verwendet wird und nach

institutionellen Schwierigkeiten eine technische Möglichkeit zur gemeinsamen Nutzung gefunden wurde, die für unsere internationale Kollaboration flexibel anpassbar war. Es wurde durch Unterstützung einer „instructional Designerin“, bzw. „Ingenieurin“ (Beirne & Romanoski, 2018, Pélissier & Lédé, 2022) der Universität Rennes 2 ein eigenständiger Moodle-Kurs eröffnet, der in Anlehnung an das Tandem-Konzept den Namen „Tridem for Future“ trug, um alle drei Sprachenzentren sichtbar zu machen. Die Expertin für digitale Lernumgebungen stand während des gesamten Projekts für technische und konzeptionelle Hilfestellungen zur Verfügung, was besonders bei der Erstellung und dem Einsatz von digitalen Lernwerkzeugen hilfreich war, da diese noch nicht von allen Lehrenden benutzt wurden (z. B. *Wooclap* oder *Flinga*).

Das didaktische Konzept sah vor, dass die finnischen und französischen Studierenden drei Themeneinheiten gemeinsam bearbeiteten. Jede Lehrkraft erstellte das Material für eine Einheit (Kennenlernen und Einstieg ins Thema, Klima und Extinction Rebellion, Weltklimatag). Die Zusammenarbeit war zeitlich so getaktet, dass unsere Lernendengruppen die Aufgaben parallel zu bewältigen hatten. Für die Kommunikation unter den Studierenden wurde ein Forum eingerichtet, das allerdings für den informellen Austausch kaum genutzt wurde. Der erste, gemeinsame Projektteil wurde in allen Gruppen mit einem Quiz begonnen, bei dem Fragen über Deutschland, Finnland und Frankreich beantwortet werden mussten, um sich gegenseitig kennenzulernen und festzuhalten, was wir überhaupt schon voneinander wussten. Danach sollten sich die Studierenden an einer gemeinsamen virtuellen Wand (*Padlet*) in Form einer Weltkarte vorstellen (Wohnort, Hobbys, Studium und ein für sie wichtiges Umweltthema). Diese Visualisierung erleichterte das Verständnis für die im Projekt involvierten Personen. Im Seminar sammelten die Studierenden dann in Assoziogrammen (*flinga*) Wortschatz zum Thema Umwelt, was zugleich als Wissensaktivierung und der kognitiven Vernetzung von Begrifflichkeiten diente. Jedes Assoziogramm wurde auf Moodle hochgeladen, um die Gedanken und Ideen der anderen sichtbar zu machen und so die thematischen Schwerpunkte und Interessen der Studierenden der anderen Universitäten zu erfahren.

Die zweite Themeneinheit war aufwändiger und inhaltlich anspruchsvoller. Zuerst wurde geklärt, was man unter „ökologischem Fußabdruck“ versteht und wie man ihn reduzieren kann. Die Teilnehmenden sammelten in den Seminaren Vorschläge zur Minimierung des ökologischen Fußabdruckes und wurden angehalten, einen dreiwöchigen Test zu machen, um die Hinweise anderer Studierender umzusetzen. In einem gemeinsamen Forum berichteten sie dann schriftlich über ihre Selbstversuche und kommentierten die Berichte der anderen. Danach lernten sie mithilfe verschiedener audiovisueller Formate die Klimabewegung *Extinction Rebellion* kennen und bearbeiteten Moodle-Übungen zum Thema. Diese Phase diente der Erweiterung des Wortschatzes und der Wissensaneignung. Abschließend schrieben alle Teilnehmenden in einem Moodle-Forum einen Kommentar zu einem der Texte, die sie gelesen hatten und kommentierten selbst in Form von Audiodateien die Stellungnahmen der anderen Studierenden. An diesem Punkt kamen alle Teilnehmenden zum ersten Mal mit den Stimmen der anderen Personen in Kontakt,

was der engste multimodale Kontakt war, den die Beteiligten bisher ohne Echtzeit-Interaktion hatten.

Die Abschlussaufgabe wurde nach dem Prinzip des *task-based learning* erstellt, was die Studierenden noch stärker zur Kollaboration ermutigen sollte: Jeweils zwei finnische sowie zwei-drei französische Studierende bildeten eine binationale Wohngemeinschaft, in der sie sich gemeinsam eine realistische Aktion bzw. Veranstaltung zum Weltklimatag überlegten. Das Projekt war möglichst konkret zu beschreiben und alle Aufgaben gleichmäßig unter den Personen zu verteilen. Dazu wurden sie aufgefordert, sämtliche Informationen zu ihrer Aktion in einem Poster zusammenzufassen und dieses in ihrer Seminargruppe so vorzustellen, dass sie andere Studierende für ihre Initiative begeistern. Am Ende der Präsentationen fand eine Abstimmung statt, welche der Kampagnen am meisten überzeugt. Für die Kommunikation während dieser Aufgabe standen den einzelnen Gruppen eigene Wikis in Moodle zur Verfügung. Die Lehrkräfte schlugen vor, für gemeinsame Überlegungen und Ausarbeitungen Google Docs oder die kollaborativen Schreibplattformen *Framapad* oder *Zumpad* zu nutzen. Nach anfänglich guter Zusammenarbeit (Austausch von Kontaktdaten) scheiterte dann bei gut der Hälfte der Gruppen die Zusammenarbeit, als sie die Poster gestalten sollten. Während noch alle Gruppen eigene Aktionen zum Weltklimatag festgelegt hatten, funktionierte dann schon die gemeinsame Planung bzw. Umsetzung der Initiative nicht mehr. Das lag zum Teil daran, dass die Studierenden keine gemeinsamen Arbeitsphasen hatten bzw. von den Lehrkräften vielleicht auch nicht ausreichend angeleitet wurden, diese Arbeitszeiten verbindlich zu bestimmen. So gab es dann schlussendlich von acht Gruppen noch zwei, die bis zum Ende gemeinsam an ihrem Projekt arbeiteten und das im Anschluss auch als gemeinsames Ergebnis jeweils in ihren eigenen Seminargruppen vorstellen konnten. Die anderen Gruppen präsentierten dann stattdessen ihre eigenen Gedanken zu ihrer Aktion. Nichtsdestotrotz muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Veranstaltungen, die sich die finnischen und französischen Studierenden ausgedacht hatten, wirklich spannende und realistische Projekte waren, wie z. B. ein Secondhandladen „Die zweite Chance“ auf dem Unicampus, ein Flashmob mit Tanz, ökologischen Buden und öffentlichen Vorträgen, der gleichzeitig in Rennes, Helsinki, Turku, Paris, Berlin, New York und Sydney stattfindet, vegane Mensaspeisung zum Wohl der Tiere oder Aufklärungsbesuche zum Thema Umweltkrisen an Gymnasien.

Abb. 2

Beispiele von erstellten Plakaten für Umweltaktionen (Copyright bei den Studierenden)



5 Diskussion: Ergebnisse und Evaluation des Projektes

Die Evaluation des finnisch-französischen *Virtual Exchange*-Projekts zeigt, dass die Mehrheit der Teilnehmenden in Finnland und Frankreich den virtuellen Austausch im Rahmen des Deutschkurses als motivierend und sinnvoll empfand. Insbesondere die Möglichkeit, reale interkulturelle Kommunikationssituationen zu erleben, wurde häufig positiv hervorgehoben. Die Studierenden betonten in den Feedbacks, dass die Interaktion mit internationalen Partner:innen die Motivation für die Anwendung der deutschen Sprache steigerte und ihnen neue Perspektiven eröffnete. Allerdings hing der Grad der Teilnahme von der Einbettung des Projekts in reguläre Kursstrukturen und klar formulierten Aufgabenstellungen ab. Während in Rennes und Turku die Integration in den Unterricht besser gelang, war die Motivation in Helsinki weniger ausgeprägt, da der gewählte Kurs nicht als Präsenzunterricht stattfand.

Als Ergebnis der Evaluation kommen die Autor:innen zu dem Schluss, dass der Aufwand für die Umsetzung eines solchen Projekts in einem angemessenen Verhältnis zu dem erzielten Nutzen steht, sofern es gut vorbereitet und strukturiert wird und wenn die technische Umsetzung gewährleistet werden kann. Die Wahl der Plattform Moodle als gemeinsamer Arbeitsraum erwies sich dabei als praktikabel, obwohl die anfängliche Einrichtung und Zugänglichkeit für alle Beteiligten zusätzlichen Aufwand erforderte. Gleichzeitig zeigten sich Schwierigkeiten wie unregelmäßige Teilnahme und mangelnde Synchronisation der Zeitpläne zwischen den Universitäten, die die

Zusammenarbeit erschwerten. Hier ist zu berücksichtigen, dass es sich um eine Pilotphase handelt, in der Herausforderungen dieser Art zu erwarten sind. Dennoch wird das Projekt insgesamt als wertvoll eingeschätzt, da es nicht nur sprachliche und digitale, sondern auch interkulturelle Kompetenzen erkennbar förderte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Konzept des Virtual Exchange als Mehrwert für den Fremdsprachenunterricht an Sprachzentren betrachtet werden kann. Das in der Pilotphase festgestellte Optimierungspotenzial wurde bereits in Anschlussprojekten umgesetzt: Im Herbst 2023 fand zwischen Turku und Rennes 2 das E-Tandem „Gemeinsam auf Deutsch“ statt. Die Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenz wurde insbesondere durch die Zusammenarbeit in gemischten Teams gefördert. Unterschiede in Kommunikationsstilen und kulturellen Praktiken trugen zur Sensibilisierung und Reflexion des interkulturellen Bewusstseins bei. So zeigte sich etwa, um ganz konkrete Beispiele zu nennen, dass das Schweigen finnischer Studierender für französische Mitwirkende schwer zu interpretieren war oder dass der Gebrauch von spezifischen kulturellen Eigennamen wie „Le Failler“, einer Buchhandlung in Rennes, bei finnischen Teilnehmenden Missverständnisse auslöste. Über solche kulturellen Unterschiede, beinahe schon potenzielle Missverständnisse, konnte in den jeweiligen Ländern jedoch im Nachhinein gesprochen werden, nachdem die Studierenden in ihren Tagebüchern ihre Verwunderung bzw. ihre Irritation zur Sprache gebracht hatten. Ein weiteres Beispiel lieferte ein didaktisches Video mit dem Titel „Gardinenpredigt“, das französische Dozenten karikierte. Während die finnischen Teilnehmenden schockiert reagierten, erklärten die französischen Studierenden, dass dieses Video lediglich eine humorvolle Übertreibung darstellte und nicht repräsentativ für alle Lehrenden sei. Insofern können wir R. Kern (2023, 10) zustimmen: „Intercultural practices are situated and emergent, not monolithic or absolute. It is therefore more realistic to look for elements of intercultural practice in what our students do and to use those elements to heighten our student’s awareness.“

Die geschilderten Situationen verdeutlichten den Studierenden, wie unterschiedlich Kommunikationsstile sein können und wie wichtig es ist, kulturelle Nuancen zu berücksichtigen. Trotz solcher bereichernden Erfahrungen arbeiteten jedoch im hier vorgestellten ersten Projektdurchlauf nur zwei von acht Gruppen tatsächlich transnational zusammen, was zeigt, dass organisatorische und zeitliche Herausforderungen die Potenziale die Realisierung einschränkten.

In Turku ist der VE mittlerweile Teil der Kursbeschreibung. Eine intensivere Zusammenarbeit und der verstärkte Austausch zwischen den Teilnehmenden können in zukünftigen Projekten gezielt gefördert werden, um die internationalen und interkulturellen Lerneffekte weiter zu verbessern.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Der virtuelle Austausch von Teilnehmenden an Deutschkursen der Universitäten Rennes 2, Turku und Helsinki auf dem Niveau GER B1+ hat gezeigt, dass das Konzept des Virtual Exchange (VE) für den Fremdsprachenunterricht und die internationale Zusammenarbeit von Sprachlernenden eindeutig Potenzial besitzt. Durch die

Einbindung in bestehende Curricula (wie etwa in Turku) und die Auswahl motivierender, d.h. praxisnaher und gesellschaftlich relevanter Themen (zum Beispiel *Klimaprotest* oder *Heimat*) konnten sprachliche Fertigkeiten, interkulturelle Kommunikation und digitale und kollaborative Kompetenzen der Teilnehmenden gleichermaßen gefördert werden.

Ein ermittelter Erfolgsfaktor war die handlungsorientierte und aufgabenbasierte Struktur (*Task-Based Language Teaching*), die den Studierenden motivierende und herausfordernde Lernmöglichkeiten bot. Indem sie in internationalen Teams arbeiteten, erlebten die Teilnehmenden Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe. Die Reflexion interkultureller Erfahrungen spielte im Pilotprojekt sowie in weiteren Anschlussprojekten eine wichtige Rolle: So boten kulturelle Unterschiede, wie beispielsweise das in Finnland oft anders wahrgenommene Schweigen oder die Verwendung landestypischer Referenzen wie „Le Failler“ im französischen Kontext Beispiele für interkulturelles Bewusstsein. Diese Situationen halfen, Sensibilität für unterschiedliche Kommunikationsstile zu entwickeln und mögliche Missverständnisse zu reflektieren.

Gleichzeitig ergaben sich im ersten Projekt auch Herausforderungen, die bei zukünftigen Implementierungen berücksichtigt werden können. So zeigte sich etwa bei einigen Teilnehmenden ein Mangel an Motivation, wenn die Aufgaben nicht in einem Präsenzkurs durchgeführt werden sollten. Dadurch war die Beteiligung unregelmäßig, was die Arbeit in Gruppen erschwerte. Auch die technische Umsetzung verlangte eine gründliche Vorbereitung und wäre ohne fachliche Unterstützung weniger reibungslos verlaufen. Solche organisatorischen Hürden verdeutlichen, dass Virtual Exchange neben einer guten technischen Infrastruktur auch klare Aufgabenstellungen und kontinuierliche Betreuung der Lernenden braucht, um sein motivierendes Potenzial zu entfalten. Für zukünftige Projekte können die gewonnenen Erkenntnisse weiter in die Planung einbezogen werden. Besonders hilfreich sind hierbei die sieben Richtlinien von O’Dowds Modell für global citizenship education, das auf die Verbindung von sozialrelevanten Themen, interkulturellen Lernprozessen und strukturierten Reflexionsphasen setzt. Die Integration solcher Projekte in bestehende Curricula, die Anerkennung der erbrachten Leistungen und die Bereitstellung technischer Unterstützung sind wichtige Faktoren für langfristigen Erfolg.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Virtual Exchange ein wertvolles Mittel zur Internationalisierung der Hochschullehre darstellt. Es ermöglicht authentische, interkulturelle Begegnungen und bietet innovative Formen des Sprachenlernens, die den Anforderungen einer globalisierten Gesellschaft gerecht werden. Das finnisch-französische Pilotprojekt hat nicht nur gezeigt, welche Chancen in der internationalen Zusammenarbeit liegen, sondern auch, wie wichtig Motivation, klare Strukturen und begleitende Reflexion für den Lernerfolg sind. Lehrende an Sprachenzentren, die ähnliche Projekte in Angriff nehmen möchten, können von diesen Erfahrungen profitieren und VE gezielt als Lerninstrument für ihre Studierenden einsetzen. Die Autor:innen freuen sich, dass der als Idee auf der IDT 2022 geborene virtuelle Austausch zwischen Finnland und Frankreich Realität wurde und die Weiterführung des Projekts auf der IDT 2025 vorgestellt wird.

Literaturverzeichnis

- Ahmadian, M. & García Mayo, M. d. P. (Eds.) (2019). *Recent Perspectives on Task-Based Language Learning and Teaching*. De Gruyter Mouton.
- Beirne, E., & Romanoski, M. (2018). Instructional design in higher education: Defining an evolving field. Online Learning Consortium. <https://olc-wordpress-assets.s3.amazonaws.com/uploads/2018/07/Instructional-Design-in-Higher-Education-Defining-an-Evolving-Field.pdf>
- Cavalari, S. M. S., & Aranha, S. (2016). Teletandem: Integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 38(4), 327–336. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v38i4.28139>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- English, K. (2023). Going beyond these virtual walls: A retrospective of learning culture through language in intercultural telecollaboration. In A. Potolia & M. Derivry-Plard (Eds.), *Virtual exchange for intercultural language learning and teaching: Fostering communication for the digital age* (pp. 21–43). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003024620-2>
- Hetrovicz, L. (2021). The effect of NNS-NNS and NNS-NS videoconferencing on the development of second language confidence. *Foreign Language Annals*, 54, 1257–1277. <https://doi.org/10.1111/flan.12592>
- IDT (2022). *mit.sprache.teil.haben. Leitbild*. <https://www.idt-2022.at/site/dieidt/leitbild>
- Jager, S. (2022). Digitalisation in International Higher Education. Online International Education: The Case for Virtual Exchange. *ACA ThinkPieces*. <https://aca-secretariat.be/wp-content/uploads/2022/10/Think-Piece-6.pdf>
- Kern, R., Liddicoat, A. J., & Zarate, G. (2023). Research perspectives on virtual intercultural exchange in language education. In A. Potolia & M. Derivry-Plard (Eds.), *Virtual exchange for intercultural language learning and teaching: Fostering communication for the digital age* (pp. 1–20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003024620-1>
- Krengel, F. (2022). Globales Lernen durch virtuellen Austausch? Ein Lehrkonzept zur Förderung telekollaborativer Kompetenzen bei angehenden Englischlehrkräften. In U. Schütte & [Other Editors] (Eds.), *Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern: Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule* (pp. 160–167). <https://doi.org/10.18842/hibsu-s-2>
- Niedling, C., & Patenge, T. (2022). Autonomie und Kooperation im selbstbestimmten Sprachenlernen: Das Kursmodell IDEAL. *Fremdsprache Deutsch*, 67, 28–32. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2022.67.07>

- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *International Journal of Educational Research*, 109, 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. (2019). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 52(4), 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>
- O'Dowd, R. (2021). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jijer.2021.101804>
- Pélessier, C. & Lédé, S. (2022). L'Ingénieur pédagogique dans le supérieur. Des pratiques professionnelles en mutation. Presses des Mines.
- Schütte, U. & [Other Editors] (Eds.) (2022). Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern: Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule (pp. 160–167). <https://doi.org/10.18842/hibsu-s-2>
- Slaven, M., & Heydon, J. (2020). Crisis, deliberation, and Extinction Rebellion. *Critical Studies on Security*, 8(1), 59–62. <https://doi.org/10.1080/21624887.2020.1735831>
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Goethe-Institut Inter Nationes, Europarat, & Ernst Klett Verlag. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lernen, beurteilen. Begleitband* (1st ed.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. In L. Ménard & L. St-Pierre (Eds.), *Se former en pédagogie de l'enseignement supérieur* (pp. 235–254). Association québécoise de pédagogie collégiale.

Digipedagogiikka ruotsin valmentavalla verkkokurssilla

Laura Grönroos, Meri Pulkkinen, Ida Rajala, Hanna Saloranta,
Veijo Vaakanainen & Miina Vaaramo

1 Johdanto

Toinen kotimainen kieli (suomenkielisillä ruotsi) on pakollinen osa suomalaisia korkeakoulututkintoja (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004 6§; Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014 7§). Opiskelijoiden ruotsin kielen osaamistason lasku on ollut nähtävillä pitkään (Juurakko-Paavola, 2024), eikä kaikilla ole edellytyksiä läpäistä tutkintoon kuuluvaa ruotsin opintojaksoa saamatta jonkinlaista tukea ja valmennusta ennen sitä. Tuen tarjoamiseksi Turun yliopiston Kieli- ja viestintäopintojen keskuksessa (Kievi) on jo useita vuosia järjestetty ruotsin valmentavaa kurssia (ks. Åberg, 2019). Kahden opintopisteen laajuisen kurssin tavoitteena on saavuttaa tutkintoon kuuluvalla kurssilla vaadittava B1-lähtötaso (EVK, 2003). Kurssilla keskitytään kielen perusrakenteiden kertaamiseen ja harjoitteluun sekä yksinkertaisten tekstien ja puheen ymmärtämiseen ja tuottamiseen. Kurssilla harjoitellaan lisäksi apuvälineiden, kuten sanakirjojen, käyttöä ja laajennetaan sanavarastoa. (Turun yliopiston opinto-opas, n.d.).

Ruotsin valmentavien kurssien tarve on kasvanut tasaiseen tahtiin samalla, kun yhä harvempi kirjoittaa ruotsin ylioppilaskokeessa (Åberg, 2019). Tämän lisäksi myös yliopiston sisäänottomäärät ovat nousseet, minkä myötä ruotsin valmentavan opetuksen kysyntä on lisääntynyt. Valmentavien kurssien tarjonta onkin Kievisissä kaksinkertaistunut vuosina 2008–2019 (Åberg, 2019). Vaikka ryhmiä on jatkuvasti lisätty, eivät kaikki halukkaat ole aina mahtuneet kurssille. Valmentavan opetuksen tarve on jo suurempi, kuin mihin opettajat pystyvät perinteisessä kontaktiopetuksessa vastaamaan, sillä opettajaresurssi on rajallinen. Lähiopetuksena tarjotut ryhmät eivät riitä kaikille valmentavaa kurssia tarvitseville opiskelijoille. Lisäksi on hyvä huomioida, että kyseessä on valinnainen kurssi, joten kaikki sitä tarvitsevat eivät sille osallistu, tai paikkoja vievät sellaiset opiskelijat, joiden kielitaito on jo vaaditulla tasolla. Valinnainen kurssi myös saatetaan helposti jättää kesken henkilökohtaisista syistä, kuten liiallisen kuormituksen tai ajanpuutteen vuoksi (ks. esim. Mäkäläinen, 2015), jolloin muutenkin vähäisiä kurssipaikkoja menee hukkaan.

Jotta jokainen, tai edes suurin osa halukkaista pääsisi valmentavalle ruotsin kurssille ilman, että opettajaresurssia lisätään, on täytynyt keksiä muita ratkaisuja perinteisen kontaktiopetuskurssin rinnalle. Näistä lähtökohdista kehitettiin verkkokurssi, joka on tarjolla kaikille halukkaille. Myös opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet ja heidän toiveensa erilaisista suoritustavoista ovat olleet pontimina verkkomuotoiselle valmentavalle kurssille, jossa opiskelu on joustavampaa kuin perinteisessä

lähiopetuksessa. Lisäksi Turun yliopistolla on tavoitteena tarjota noin 30 prosenttia opetuksesta etänä ja 70 prosenttia lähiopetuksena. Itsenäisesti verkossa suoritettava opintojakso vastaa siis sekä yliopiston että opiskelijoiden toiveeseen ja tarpeeseen.

Tässä artikkelissa esittelemme ruotsin valmentavan kurssin verkkototeutusta ja sen toimivuutta. Haluamme selvittää, miten täysin itsenäisesti suoritettava verkkokurssi toimii opiskelijan näkökulmasta, ja miten moni kurssille ilmoittautuneista saa kurssin suoritettua. Lopuksi pohdimme myös, vastaako itsenäinen verkkokurssi koko ajan kasvaneeseen valmentavan opetuksen tarpeeseen tilanteessa, jossa käytettävissä olevia opettajaresursseja on vähennetty.

Aineistona käytämme opintotietojärjestelmän suoritustilastoja sekä syksyllä 2024 verkkokurssilta keräämäämme opiskelijapalautetta. Tässä artikkelissa etsimme vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Miten moni saa itsenäisen verkkokurssin suoritettua (verrattuna aiempiin toteutuksiin ja samanaikaisesti tarjolla olleisiin kontaktiopetusryhmiin)?
- 2) Miten itsenäisesti toimiva verkkokurssi toimii opiskelijan näkökulmasta?

2 Taustaa valmentavalle verkkokurssille

Kievin ruotsin valmentavan kurssin tyyppisiä opintojaksoja on ollut tarjolla jo pitkään, mutta niiden nimi ja laajuus on vaihdellut. Lukuvuonna 2008–2009 ryhmiä oli tarjolla yhteensä neljä: kaksi syys- ja kaksi kevätlukukaudella. Lukuvuonna 2018–2019 ryhmiä oli yhteensä seitsemän: neljä syksyllä ja kolme keväällä. (Åberg, 2019.) Syksyllä 2021 ryhmiä oli jo yhteensä 10. Tuolloin eri vaihtoehdot yhdistettiin yhden opintojaksokuvauksen alle: KIRU1071, ruotsin valmentava kurssi. Opintojakson laajuudeksi tuli 2 opintopistettä. KIRU1071 on tarjolla kaikille yliopiston perustutkinto-opiskelijoille, lukuun ottamatta kauppaorkean ja lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijoita, joille on edelleen tarjolla oma, alakohtainen opintojaksonsa. Lisäksi Rauman ja Porin kampuksilla on omat toteutuksensa.

Ruotsin valmentavaa kurssia tarjotaan erilaisina toteutusmuotoina (lähi-, etä- tai verkkokurssi) vuosittain. Syksystä 2021 lähtien ruotsin valmentavaa kurssia on järjestetty yhteensä 30 toteutuksen verran, joista eniten lukuvuosina 2021–2022 (10 ryhmää) ja 2022–2023 (11 ryhmää). Osa näistä toteutuksista on ollut kontaktiopetusryhmiä, joissa opetus on järjestetty luokkahuoneessa tai Zoomin välityksellä, ja osa verkkoryhmiä, joissa opettaja on kuitenkin ohjannut opiskelua Moodle-alustalla, ja tehtävistä on saanut henkilökohtaista palautetta. Asynkronisesti, täysin itsenäisesti ja omaan tahtiin suoritettava verkkokurssi on ollut tarjonnassa syksystä 2023 lähtien. Tässä artikkelissa tarkoitamme asynkronisella verkkokurssilla sellaista, jonka opiskelija voi suorittaa täysin omassa tahdissaan ja haluamaan ajankohtana, ilman varsinaista vuorovaikutusta muiden opiskelijoiden tai opettajan kanssa (Finelc, n.d.). Synkroninen verkko-opetus voi olla samanaikaista tai edellyttää tiettyssä tahdissa pysymistä: opettaja esimerkiksi antaa palautetta tiettyä ajankohtana

palautetuista harjoitustöistä. Eri ryhmien ja niitä suorittaneiden opiskelijoiden määrät käyvät ilmi taulukosta 1.

Taulukko 1

Ruotsin valmentavan kurssin eri opetusmuotoihin ilmoittautuneet ja hyväksytyt sekä kurssin suorittaneet lukuvuosina 2021–2022 ja 2022–2023¹

Luku- vuosi	Kontaktiryh- mät (lähi + etä)	Synkroninen verkko- opetus	Ilmoittautu- neet	ryhmiin hyväksy- tyt	suorittaneet
21–22	6 (3+3)	4	227	180	132
22–23	6 (4+2)	5	334	250	182

Lukuvuonna 2021–2022 ryhmiin hyväksyttiin n. 79 % ilmoittautuneista ja lukuvuonna 2022–2023 n. 75 %. Suuri ryhmämäärä sitoi paljon opetusresurssia eivätkä kaikki halukkaat silti päässeet mukaan valmentavalle kurssille, sillä verkko-opetusryhmienkin opiskelijamäärä oli rajattu 24:än. Kaikki ryhmiin hyväksytyt eivät myöskään saaneet kurssista suoritusmerkintää. Kurssin suorittaneiden osuus ryhmiin hyväksytyistä oli molempina lukuvuosina n. 73 %. Kaikista ryhmiin ilmoittautuneista opiskelijoista kurssin sai suoritettua lukuvuonna 2021–2022 vain 58 % ja lukuvuonna 2022–2023 vielä vähemmän, 54 %.

Valmentavan kurssin runsaaseen tarpeeseen päätettiinkin vastata perustamalla kokonaan itsenäisesti suoritettava ruotsin valmentavan kurssin verkkototeutus, jolle voitaisiin hyväksyä suurempi joukko ilmoittautuneita, mutta joka ei veisi yhtä paljon opetusresursseja kuin perinteiset kontaktiryhmät. Tavoitteena oli parhaalla mahdollisella tavalla oppimista edistävä asynkroninen verkko-opetus (Varkey ym., 2023). Kurssi suunniteltiin keväällä 2023 useamman opettajan voimin. Se koottiin aiemmin laadittujen aineistojen ja tehtävien pohjalta yhtenäiseksi kurssiksi, koska suunnitteluun oli käytettävissä hyvin rajallinen määrä työtunteja. Kurssilla hyödynnetään myös muiden tuottamia, vapaasti verkossa saatavilla olevia oppimateriaaleja (Marstio, 2020).

¹ Taulukossa 1 ei ole mukana kauppatieteen tai lääketieteen tiedekunnan omien valmentavien kurssien määriä tai suorittajia. On myös hyvä huomata, että opiskelijan ilmoittautumisen hylkääminen toteutukselta ei aina johdu paikkojen vähyydestä, vaan hylkäys on voitu tehdä opiskelijan omasta pyynnöstä ja/tai kun hän on jättänyt kurssin kesken. Lisäksi taustalla on voinut olla jo aiemmin suoritettu kurssi tai väärän tiedekunnan kurssille ilmoittautuminen.

Itsenäinen verkkototeutus lanseerattiin lukuvuonna 2023–2024. Samalla valmentavan kurssin ryhmien määrä laski lukuvuoden 2022–2023 11 toteutuksesta kuuteen. Nyt tarkasteltavana oleva itsenäinen asynkroninen verkkokurssi eroaa aiemmista verkkototeutuksista siinä, että tehtäviä saa tehdä täysin vapaavalintaisessa tahdissa, eikä opettaja tarkista tai arvioi tehtäviä, vaan Moodle-alusta hoitaa tämän automaattisesti. Uudelle toteutukselle hyväksytään tiedekuntaan katsomatta kaikki ilmoittautuneet, joilla ei ennestään ole suoritusta samalta opintojaksolta.

3 Itsenäisen valmentavan verkkokurssin tekninen toteutus

Jotta verkkokurssia voitaisiin tarjota mahdollisimman monelle opiskelijalle, päädyttiin kurssi toteuttamaan teknisesti niin, ettei se vaadi opettajan jatkuvaa läsnäoloa. Kurssin suunnittelussa on otettu huomioon eAMK:n verkkototeutuksen laatukriteerit (Varonen & Hohenthal, 2017), ja niitä noudatetaan soveltuvin osin. Laatukriteerit näkyvät etenkin käyttäjien huomioinnissa, tehtävien ja verkkosivuston suunnittelussa, työkalujen ja tehtävätyyppien valinnoissa, selkeissä ohjeistuksissa sekä sivuston yleisessä käytettävyydessä.

Ohjeet, edistymisen seuranta ja kurssin eteneminen onkin suunniteltu hyvissä ajoin ennen kurssin alkua ja oppimisympäristö on rakennettu valmiiksi ennen kuin opiskelijat aloittavat kurssin suorittamisen. Suurin osa tehtävistä on laadittu siten, että niistä saa automaattisesti palautteen ja pisteet. Toisaalta joissakin tehtävissä riittää, että palautus on tehty, ja opettajat tekevät kurssin päättyessä pistotarkastuksia, joilla varmistutaan siitä, että opiskelijat ovat todella suorittaneet tehtävän ohjeiden mukaisesti.

Kurssin suunnittelussa ja toteutuksessa on hyödynnetty Moodlen ja Pepin välistä kytköstä: hyväksytyt kurssi-ilmoittautumisen jälkeen opiskelija pääsee kurssialueelle automaattisesti. Kevätlukukaudesta 2025 lähtien opiskelija saa myös automaattisen viestin kurssin aloituksesta hyväksytyt ilmoittautumisen jälkeen, mutta vielä syksyllä 2024 opettajat huolehtivat vuoroissa kurssin aloitusviestin lähettämisestä.

Kurssi muodostuu kahdeksasta kokonaisuudesta, jotka ovat kielioppiähtöisiä, mutta joissa harjoitellaan myös sanastoa sekä luetun ja kuullun ymmärtämistä. Kokonaisuuksia ovat kysymyssanat ja arjen fraasit, verbit ja harrastukset, substantiivit ja asuminen, adjektiivit ja Turku, persoonapronominit ja opiskelu, kongruenssi ja monikielisyys, prepositiot ja uutiset sekä sanajärjestys ja ajanilmaukset. Kurssilla opiskelija kertaa ja palauttaa mieleen aiemmin oppimaansa. Kurssin kielioppiaiheet luovat vahvan pohjan peruskielitaidolle, ja teemojen kautta opiskelijat saavat lisäksi kartutettua kielen perussanastoa.

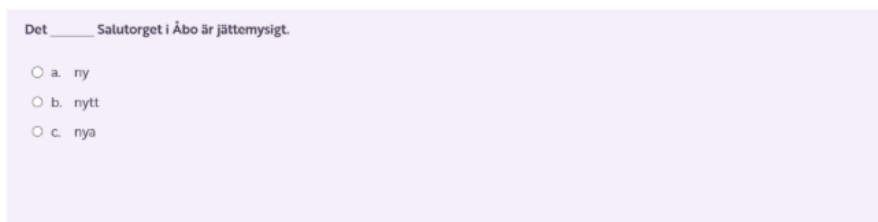
Kussakin kokonaisuudessa on esitysmuotoon tehty teoriaosuus, joka on tarkoitettu opiskeltavaksi ensin. Sen jälkeen opiskelija saa valita itse, mitkä tehtävät hän tekee ennen osion pakollista lopputestiä. Osassa kokonaisuuksista teoria on jaoteltu useampaan osaan, ja kunkin teoriaosuuden jälkeen on useita (keskimäärin 7) juuri kyseistä kielioppiasiaa harjoitettavia tehtäviä. Tehtävien jakaminen pienempiin osioihin luo opiskelijalle valinnan mahdollisuuden ja auttaa motivoitumaan, etenkin jos

osatehtävistä saa onnistumisen kokemuksia (Marstio, 2020). Suurin osa tehtävistä on toteutettu Moodleen integroidulla H5P-työkalulla², jolla voi laatia muun muassa aukkotehtäviä ja muita itsestään korjautuvia tehtäviä. Myös tehtävistä välittömästi saatu palaute motivoi opiskelijaa (Marstio, 2020). Lisäksi osioissa on kuunteluja, sanalistoja, videoita ja linkkejä esimerkiksi Svenska nu:n tuottamiin ilmaisiin ruotsin opiskelumateriaaleihin³. Jokaisen kokonaisuuden päätteeksi on testi, joka opiskelijan tulee suorittaa tietyssä ajassa ja josta on saatava 80 % pisteistä, jotta pääsee eteenpäin kurssin seuraavaan osioon. Opiskelija voi suorittaa kurssin täysin omassa tahdissaan, mutta kuitenkin annetussa järjestyksessä ja yhden lukukauden aikana. Uuteen kokonaisuuteen voi edetä vasta suoritettuaan edellisen kokonaisuuden pakolliset tehtävät hyväksytysti.

Kunkin osion päätteeksi suoritettavat pakolliset testit on tehty Moodlen tenttityökalulla. Niissä on pyritty vaihteleviin ja monipuolisiin toteutuksiin. Osassa testitehtävistä opiskelija valitsee annetuista vaihtoehdoista sopivan muodon, esimerkiksi Adjektiivit ja Turku -osion adjektiivitestissä tulee valita lauseeseen sopiva taivutusmuoto annetusta adjektiivista. Adjektiivitestissä on 15 tämäntyyppistä tehtävää. Kuvassa 1 on esimerkki testikysymyksestä, jossa yhdistyvät adjektiivin taivutus ja Turku-teeman sanasto.

Kuva 1

Esimerkki testitehtävästä.



Adjektiivit ja Turku -osion testissä opiskelija saa myös täydentää tekstiä suomenkielisten vihjeiden perusteella ja yhdistää vastakohtia. Esimerkiksi persoonapronominin ja opiskelu -osion testissä opiskelija taas näyttää osaamisensa täydentämällä tekstiä valitsemalla oikean pronominin alavetovalikosta sekä vastaamalla tekstiä koskeviin sisältökysymyksiin. Verbit ja harrastukset - kokonaisuudessa on puolestaan kaksi testiä, joista ensimmäisessä opiskelija täydentää lauseita annettujen verbien sopivilla muodoilla ja att-partikkelilla.

Testien lisäksi kokonaisuuden päätteeksi on usein muitakin tehtäviä, kuten luetun ja kuullun ymmärtämistä, jotka myös tulee suorittaa ennen seuraavaan kokonaisuuteen siirtymistä. Nämä tehtävät on toteutettu Moodlen Palaute- tai Tehtävä-työkaluilla.

² <https://h5p.org/getting-started>

³ [Framsida - Plugga nu](#)

Kuuntelutehtävissä on esimerkiksi Ylen selkokielisten uutisten kuuntelua, tiivistämistä ja oman sanalistan keräämistä. Osassa osioista on lisätehtäviä ja linkkejä muihin oppimateriaaleihin, mm. Helsingin yliopiston Kielikeskuksen Papegojan -itseopiskelusivuston⁴ videoihin.

Opiskelijaa ohjaavat kursseilla eteenpäin Moodleen syötetyt rajoitukset. Niissä on määritelty, mitkä tehtävät tulee tehdä, jotta seuraava kokonaisuus aukeaa automaattisesti. Rajoitukset ovat näkyvissä myös opiskelijalle tekstinä, esimerkiksi: "Saatavilla vasta, kun Aktiviteetti TESTI: Kysymyssanat on valmis ja suoritus hyväksytty, Aktiviteetti TESTI: Arkifraasit on valmis ja suoritus hyväksytty, Aktiviteetti 7. Studera språk mer effektivt och enkelt on suoritettu". Lisäksi opiskelijan työskentelyä ohjaa Moodlen edistymisen seuranta. Edistymisen seuranta on Moodleen työkalu, joka näyttää opiskelijalle, mitkä kurssin pakollisista tehtävistä on jo suoritettuna. Edistymisen seuranta esitellään kuvassa 2.

Kuva 2

Moodlen edistymisen seuranta



Edistymisen seuranta -palkissa opiskelijan jo suorittamat tehtävät näkyvät vihreinä, ja vielä suorittamatta olevat sinisinä. Tavoitteena on saada koko palkki vihreäksi kurssin päättymispäivään mennessä. Ne opiskelijat, jotka ovat tehneet vaaditut tehtävät aikarajaan mennessä, saavat opintopisteet kurssista.

4 Aineisto ja menetelmät

Artikkelin pääasiallinen aineisto koostuu ruotsin valmentavan verkkokurssin syksyn 2024 toteutuksen päätteeksi kerätyistä opiskelijapalautteista. Palautekyselyyn vastaaminen oli yksi kurssin pakollisista tehtävistä ja siihen vastasi yhteensä 148 opiskelijaa, joista 108 antoi luvan käyttää vastauksiaan tutkimustarkoituksiin. Opiskelijapalautteiden lisäksi käytämme aineistona myös opintotietojärjestelmä Pepistä kerätyjä tilastoja valmentavasta ruotsin kurssista.

⁴ <https://sites.google.com/view/papegojan/framsidan>

Kurssin päätteeksi kerätyssä opiskelijapalautteessa opiskelijat vastasivat seuraaviin avoimiin kysymyksiin:

1. Mitä odotit kurssilta ja täyttyivätkö nuo odotukset? Mitä olet kurssilla oppinut?
2. Olivatko kurssille asetetut tavoitteet ja aikataulut realistiset? Vastasiko opintopistemäärä työmäärää? Jos eivät, mikseivät?
3. Onko kurssin Moodle-sivu sinusta toimiva ja selkeä? Toimivatko tehtävät teknisesti?
4. Mitä kurssissa oli sellaista, jonka opiskelijana haluaisit pitää ennallaan?
5. Mitä kehitettävää kurssissa oli? MITEN muuttaisit kurssia? Anna mahdollisimman konkreettisia ideoita.
6. Mitä olet itse tehnyt oppiaksesi ruotsia tällä kurssilla? Oletko mielestäsi tehnyt riittävästi töitä?
7. Muita ajatuksia? Vapaita terveisiä.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (Miten moni saa itsenäisen verkkokurssin suoritettua) vastaamiseen käytimme määrällisiä menetelmiä. Laskimme opintotietojärjestelmä Pepistä saatujen tietojen pohjalta valmentaville kursseille ilmoittautuneiden ja hyväksytyjen sekä kurssin suorittaneiden opiskelijoiden määrän lukuvuosina 2021–2022, 2022–2023 sekä 2023–2024. Rajaus näihin lukuvuosiin tehtiin seuraavista syistä: 1. Peppi-opintotietojärjestelmä otettiin käyttöön Turun yliopistossa lukuvuodelle 2021–2022, joten sieltä ei löytynyt aiempien vuosien tilastoja. 2. Lukuvuoden 2024–2025 tilastoa on saatavilla vasta syyslukukauden osalta. 3. Valmentavien kurssien yhtenäinen opintojaksokoodi KIRU1071 on ollut käytössä vasta lukuvuodesta 2021 alkaen. Tämän jälkeen vertasimme eri lukuvuosien suoritustietoja toteutusmuotojen välillä (asynkroninen verkkokurssi ja kontaktiopetus). Tässä artikkelissa keskitymme ainoastaan Turussa järjestettyihin yleisiin valmentavan kurssin toteutuksiin, joten Rauman ja Porin vastaavat toteutukset sekä kauppakorkeakoulun ja lääketieteellisen tiedekunnan omat valmentavat kurssit jätettiin analyysin ulkopuolelle.

Toiseen tutkimuskysymykseen (Miten itsenäisesti toimiva verkkokurssi toimii opiskelijan näkökulmasta?) vastataksemme hyödynsimme laadullista sisällönanalyysejä (esim. Kohlbacher, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Keskitymme laadullisessa sisällönanalyyseissä erityisesti aineiston strukturointiin, jossa aineisto suodatetaan sen sisällön perusteella (Mayring, 2014). Luimme opiskelijoiden vastaukset läpi useaan kertaan, minkä pohjalta jaoimme opiskelijoiden kommentit verkkokurssin toimivuudesta eri kategorioihin. Tämän jälkeen täydensimme laadullista sisällönanalyysejä määrällisillä menetelmillä, kun laskimme joidenkin analyysin pohjalta syntyneiden kategorioiden frekvenssejä koko aineistossa nähdäksemme tarkemmin aineistosta nousseiden teemojen yleisyyttä. Tulosten esittelyssä havainnollistamme aineistosta nousseita teemoja lukujen lisäksi myös niitä kuvaavilla esimerkeillä tutkimusaineistosta, eli opiskelijoiden kurssipalautteista. Viittaamme esimerkkien yhteydessä vastanneisiin opiskelijoihin numerokodeilla (1–108).

Seurasimme tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa (aineiston keruussa, tallentamisessa sekä analysoinnissa) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta hyvästä

tieteellisestä käytännöstä (TENK, 2023). Opiskelijoita informoitiin heidän vastauksiensa mahdollisesta tutkimuskäytöstä ja tässä tutkimuksessa käytetään ainoastaan niiden opiskelijoiden vastauksia, jotka antoivat tähän kirjallisen suostumuksen. Vastaukset on kerätty anonyymisti syksyn 2024 valmentavan verkkokurssin Moodle-alueella.

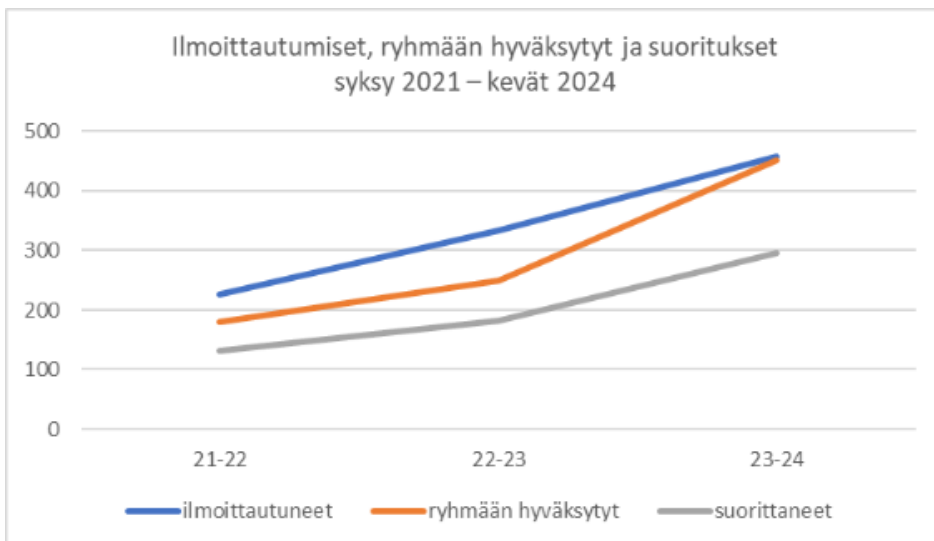
5 Tulokset

Seuraavaksi käymme läpi tutkimuksen tärkeimmät tulokset. Ensin esittelemme tutkimuskysymyksen 1 pohjalta tehdyn määrällisen analyysin. Sen jälkeen siirrymme käsittelemään tutkimuskysymystä 2 pääosin laadullisesti.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, miten moni saa itsenäisen verkkokurssin suoritettua verrattuna muihin opintojakson toteutusvaihtoehtoihin. Uusi toteutusmuoto mahdollisti sen, että lähes jokainen halukas sai paikan valmentavalla kurssilla. Kurssia myös markkinoitiin, joten ilmoittautuneita on ollut selvästi enemmän kuin aiempina vuosina. Koko opintojakson ilmoittautuneiden määrä näkyy kuvasta 3.

Kuva 3

Valmentavan kurssin ilmoittautumiset, ryhmään hyväksytyt ja suoritukset syksy 2021 – kevät 2024



Lukuvuonna 2023–2024 valmentavalle kurssille oli yhteensä 458 ilmoittautunutta. Kahtena aiempana lukuvuonna määrät olivat 227 ja 334. Vertailtaessa valmentavan kurssin suorittaneiden opiskelijoiden määrää edeltäviin lukuvuosiiin voidaan todeta, että suoritusprosentti (65 %) pysyi verraten hyvänä, vaikka pientä laskua olikin. On huomioitava, että ryhmiin hyväksytyjen opiskelijoiden määrä kasvoi lukuvuonna 2023–2024 aikaisempaan nähden yli kaksinkertaiseksi, mikä luonnollisesti nostaa suoritusmääriä. Toisaalta kurssille, joka on kaikille avoin, ilmoittautuu myös

opiskelijoita, jotka eivät aio suorittaa kurssia kokonaan. Tämä laskee suorittaneiden prosentuaalista osuutta. Syyslukukaudella 2024 valmentavan kurssin jonkin toteutusmuodon suoritti yhteensä 181 opiskelijaa, mikä on 64 % paikan saaneista ja 62 % ilmoittautuneista.

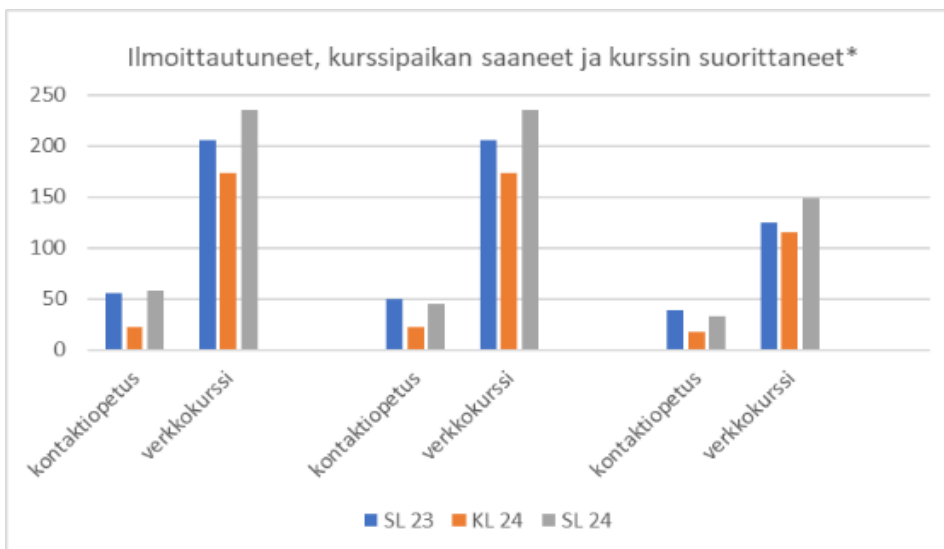
Kuvasta 3 nähdään, että valmentavan kurssin suorittaneiden määrä on noussut merkittävästi jo lukuvuonna 2023–2024, jolloin asynkroninen verkkokurssi lanseerattiin. Lukuvuodesta 2024–2025 saatavilla on luonnollisesti vasta vain syksyn 2024 määrät, mutta ne ennustavat nousun jatkumista. Syksyllä 2024 oli yhteensä 181 suorittanutta, eli yhtä paljon suorittaneita kuin koko lukuvuonna 2022–2023 ja enemmän kuin koko lukuvuonna 2021–2022.

Uuden valmentavan verkkokurssin myötä ryhmien määrää on pystytty vähentämään. Kuten luvussa kaksi todettiin, lukuvuonna 2021–2022 ryhmiä oli 10 ja lukuvuonna 2022–2023 jopa 11. Uuden verkkovalmentavan myötä ryhmien määrää on kuitenkin kyetty laskemaan ensin kuuteen ja lukuvuonna 2024–2025 viiteen. Karkeasti ottaen ryhmien määrä on puolittunut eli opettajaresurssia menee paljon vähemmän, mutta sekä ryhmiin hyväksytyjen että kurssin suorittaneiden määrä on kasvanut.

Kuva 4 havainnollistaa valmentavan kurssin eri toteutusmuotojen ilmoittautuneiden, ryhmiin hyväksytyjen sekä kurssin suorittaneiden määriä lukuvuonna 2023–2024 sekä syyslukukaudella 2024. Kontaktiopetuksella tarkoitetaan tässä sekä lähiopetusta luokassa että Zoomissa tapahtuvaa etäopetusta.

Kuva 4

Valmentavalle kurssille lukuvuonna 2023–2024 sekä syksyllä 2024 ilmoittautuneet, kurssipaikan saaneet ja kurssin suorittaneet



*= ensimmäiset kuusi palkkia kuvaavat ilmoittautuneiden määrää, seuraavat kuusi kurssipaikan saaneita ja viimeiset kuusi kurssin suorittaneita

Kuvasta 4 nähdään, että ilmoittautuneiden ja ryhmiin hyväksytyjen määrät ovat suunnilleen samat, eli iso osa ilmoittautuneista on päässyt haluamaansa ryhmään. Suorittaneiden osuus on molemmissa, sekä kontakti- että verkko-opetuksessa, pienempi kuin ryhmiin hyväksytyjen määrä: aina osa jättää kurssin kesken tai ei muusta syystä saa sitä suoritettua. Verkkokurssin suoritusprosentti on kontaktiopetusta pienempi johtuen todennäköisesti siitä, että verkkokurssia on mainostettu paljon ja sille luultavasti ilmoittautuu moni olematta varma siitä, tarvitseeko todella kurssia tai ehtiikö suorittaa sitä. Osa saattaakin jättää kurssin kesken juuri näistä syistä. Voidaan olettaa, että kontaktiryhmiin hakeutuminen edellyttää suurempaa motivaatiota, koska silloin opiskelijan tulee esimerkiksi selvittää kurssin aikataulujen yhteensopivuus oman lukujärjestyksensä kanssa.

Toinen tutkimuskysymyksemme oli, miten hyvin itsenäinen verkkokurssi toimii opiskelijan näkökulmasta. Sitä varten analysoimme vastaukset kurssipalautteen kysymyksiin hyödyntäen laadullista sisällönanalyysia (ks. 4 Aineisto ja menetelmät). Emme siis käsittele jokaista palautekyselyn kysymystä erikseen, vaan vastauksista nousseiden teemojen kautta.

Kurssipalautteen perusteella kurssiin oltiin kaiken kaikkiaan varsin tyytyväisiä, ja se täytti opiskelijoiden odotukset. Jokaisen vastaajan vastauksesta kurssipalautteen ensimmäiseen kysymykseen (Mitä odotit kurssilta ja täytyivätkö nuo odotukset? Mitä olet kurssilla oppinut?) voidaan tulkita, että kurssi on täyttänyt heidän odotuksensa joko kokonaan tai ainakin pääosin. Esimerkin 1 kaltaiset kommentit olivatkin aineistossa varsin yleisiä.

Esimerkki 1.

Odotin hyvää kertausta ja sitä sain! (4)

Seikkoja, jotka saivat kiitosta, olivat joustava aikataulu, joka mahdollisti suorittamisen omaan tahtiin, tehtävien runsaus ja monipuolisuus, Moodlen strukturoitu ja selkeä rakenne sekä tekninen toimivuus. Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin palautteiden perusteella itsenäisellä verkkokurssilla hyvin toimivia asioita niitä havainnollistavien esimerkkien avulla.

5.1 Kurssin kehutut ominaisuudet

Kurssilla opiskelijan näkökulmasta hyvin toimivat asiat voidaan analyysin pohjalta tiivistää seuraavaan neljään aiheeseen:

1. Verkkokurssin toteutustavan joustavuus
2. Selkeys
3. Tekninen toimivuus
4. Monipuolisuus ja tarkoituksenmukaisuus materiaaleissa

Vastaajista 90 (83 %) oli sitä mieltä, että tavoitteet ja aikataulut olivat realistiset. Kurssipalautteissa kiiteltiin kurssin yleistä joustavuutta (esimerkki 2) sekä tarkemmin joustavuutta aikataulujen osalta (esimerkki 3) ja vapautta valita itselleen

hyödyllisimmät tehtävät (esimerkki 4). Myös kurssin riittävän pitkää suoritusaikaa pidettiin hyvänä asiana, vaikka toisaalta jotkut vastaajat kertoivatkin suorittaneensa koko kurssin melko lyhyessä ajassa.

Esimerkki 2.

Vapaavalintaisuus ja autonomia tärkeitä elementtejä oppimisessani. (61)

Esimerkki 3.

Etenkin aikataulu oli mukava, niin onnistui tehdä vähän sieltä täältä muiden kurssien ohella. (128)

Esimerkki 4.

Oli kiva, että sai itse valita missä aihealueissa tarvitsi enemmän harjoitusta ja missä taas ei. (88)

Toinen aineistosta esille noussut toimiva asia oli sekä kurssin että sen sisältöjen selkeys. Selkeys mainittiin kurssipalautteessa 70 kertaa. Selkeinä koettiin niin kurssin rakenne (esimerkki 5), sivusto ja tekninen toteutus (esimerkki 6) kuin myös yksittäiset oppimateriaalit (esimerkki 7).

Esimerkki 5.

Kurssissa olisi hyvä pitää ennallaan selkeä rakenne ja vaihtelevat tehtävätyypit. (6)

Esimerkki 6.

Moodle sivu oli poikkeuksellisen selkeä. Tehtävät toimivat hyvin. (67)

Esimerkki 7.

Diat kieliopista olivat erittäin selkeät ja auttoivat paljon. (21)

Kolmas aineistosta esille noussut toimiva asia oli kurssin tekninen toteutus. Saamistamme vastauksista kurssipalautteen kolmanteen kysymykseen (Onko kurssin Moodle-sivu sinusta toimiva ja selkeä? Toimivatko tehtävät teknisesti?) suurin osa, 84 (78 %) oli yksinomaan positiivista palautetta (esimerkki 8). Näissä palautteissa Moodle-sivu koettiin helppokäyttöiseksi ja toimivaksi (esimerkki 9), eikä tehtävien teossa havaittu merkittäviä teknisiä ongelmia (esimerkki 10).

Esimerkki 8.

Todella toimiva ja selkeä. Ehkä yksi parhaista moodlessa olevista kurssialustoista, jossa olen ollut! (61)

Esimerkki 9.

Myöskin kokonaisuus oli jäsennelty järkevästi, eikä tarvinnut käyttää turhaa aikaa sivuston navigointiin. (56)

Esimerkki 10.

Tehtävät toimivat kaikki teknisesti oikein hyvin [- -] (80)

Neljäntenä toimivana asiana nousi esiin materiaalien monipuolisuus ja tarkoituksenmukaisuus. Kurssin tehtävätyypit koettiin monipuolisiksi (esimerkki 11) ja riittävän haastaviksi (esimerkki 12). Lisäksi kiitosta saivat autenttiset materiaalit (esimerkki 13).

Esimerkki 11.

Tehtävien monipuolisuus ja suoritustavat. Yhdistelmä videoista, luetun ymmärtämisestä, palautettavista kirjoitustehtävistä ja pelin tyylisistä sanojen yhdistelyistä oli erittäin hyödyllinen. (71)

Esimerkki 12.

Opiskelijana pitäisin ennallaan materiaalien haastavuustason. Oli motivoivaa tehdä tehtäviä, kun pääosin ymmärsi sanaston. Erityisesti luetunymmärtämisen ja kuullun ymmärtämisen tehtävät olivat tasoltaan sopivia ja samalla tutustuin sellaisiin ruotsinkielisiin nettisivuihin, joita en ole aiemmin tullut ajatellekseni. (13)

Esimerkki 13.

Parhaita tehtäviä mielestäni olivat oman alan sanaston keksiminen sekä kaikki tehtävät, joissa käytettiin autenttisia materiaaleja, kuten artikkeleita ja uutisia. (90)

Kurssi koettiin siis opiskelijoiden näkökulmasta varsin toimivaksi, ja palautteiden pohjalta nousi useampia asioita, jotka saivat opiskelijoilta positiivista palautetta. Toisaalta palautteissa tuli myös jonkin verran kritiikkiä sekä kehitysehdotuksia, joita käymme tarkemmin läpi seuraavassa osiossa.

5.2 Kritiikkiä herättäneet seikat

Kurssipalautteen vastauksissa kritiikkiä saavat seikat eivät muodosta samalla tavalla selkeitä teemoja kuin kehutut puolet, vaan ovat enemmänkin yksittäisten vastaajien yksittäisiä mainintoja, jotka kohdistuvat eri asioihin. Kehityskohteina nousivat kuitenkin esiin teknisen toteutuksen muutamat yksityiskohdat, erityisesti edistymisen seuranta (10 mainintaa) sekä raahaustehtävät (9 mainintaa). Lisäksi palautteissa toivottiin lisää sanastoharjoituksia ja vaihtelua tehtävätyyppeihin. Joillekin vastaajille kurssin vaikeustaso oli liian korkea, ja he toivoivat helpompia tehtäviä. Osasta vastauksia voidaan myös tulkita, että opiskelijan digitaidoissa ja/tai kyvyssä noudattaa ohjeita on puutteita.

Edistymisen seurannassa joitakin opiskelijoita häiritsi se, että kaikki tehtävät eivät näkyneet kerralla. Palautteiden mukaan edistymistä mittaava palkki oli kokonaan vihreä, kun opiskelija oli tehnyt hänellä siinä vaiheessa näkyvissä olevat tehtävät, vaikka itse kurssista oli suoritettuna vasta osa. Seuraavaan osioon siirryttäessä palkkiin tuli esiin uusia tehtäviä (esimerkki 14). Toisaalta edistymisen seurantaan oltiin myös tyytyväisiä, emmekä voi muokata kyseisen lohkon toimintatapaa Moodlessa, jos

haluamme säilyttää kurssin alkuperäisen rakenteen, jossa tehtävät tulevat esille sitä mukaa, kuin opiskelija edistyy kursseilla.

Esimerkki 14.

Ainut mikä häiritsi oli se, ettei edistymisen seuranta (vihreät ja siniset palkit) toiminut kokonaisuutena. Johtui varmaankin siitä, että osiot avautuivat yksitellen ja aina uuden osion mukana ilmaantui pari uutta sinistä palkkia jonoon. Olisi ollut kiva jo alusta asti nähdä edistyminen kokonaisuutena, mutta en tiedä onko se mahdollista toteuttaa, jos osa tehtävistä on lukittuna. (56)

Raahaustehtävät ovat tehtäviä, joissa yhdistetään esimerkiksi suomen- ja ruotsinkielinen sanapari raahaamalla ruotsinkielinen sana suomenkielisen käännösvastineen viereen. Yhdistäminen on kuitenkin mahdollista tehdä raahaamisen sijaan myös klikkaamalla sanaparia, mikä kerrottiin tehtävän ohjeissa. Tämä oli selvästi jäänyt osalta opiskelijoista huomaamatta, koska raahaustehtävistä tuli jonkun verran palautetta (esimerkki 15). Myös muut H5P-työkalulla laaditut tehtävät herättivät yksittäisiä kommentteja, sillä opiskelijoiden vastaukset eivät aina tallentuneet vaan katosivat näkyvistä tehtävän suorittamisen jälkeen.

Esimerkki 15.

Moodle-tehtävät olivat pääasiassa hyviä. Oli kiva, että oli erilaisia tehtäviä, eli välillä piti klikkailla, välillä raahata, välillä kirjoittaa jne. Raahaustehtävät, joissa oli niin pitkä sanalista, ettei se mahtunut sivulle, oli hankala, kunnes luin että voi myös klikata. (30)

Osa opiskelijoista koki, että kurssi on turhan kielioppipainotteinen, ja kaipasi lisää etenkin sanaston harjoittelua ja valmiita sanastoja (13 mainintaa, esimerkki 16). Muita toivottuja tehtävätyyppejä olivat esimerkiksi kuullun ja luetun ymmärtäminen (10 mainintaa, esimerkki 17), tekstin tuottamistehtävät (8 mainintaa, esimerkki 18), ääntäminen (3 mainintaa), sekä äänite- tai videotehtävä, jonka opettaja arvioisi (2 mainintaa).

Esimerkki 16.

Olen tottunut opiskelemaan ruotsin kieltä annetun sanaston pohjalta, mielestäni lista käytännöllisistä ja yleisistä sanoista voisi lukea kappaleiden kohdalla. (66)

Esimerkki 17.

lisäisin jopa enemmän kuullun- ja luetunymmärtämistehtäviä kurssille (15)

Esimerkki 18.

Kurssilla voisi olla vaikka vapaaehtoinen kirjoitelma, jossa voisi testata omaa kirjoitustaitoa. (30)

Kurssin vaatimustaso ja työmäärä kirvoittivat keskenään ristiriitaisia kommentteja. Osa opiskelijoista piti kurssin alkuvaiheen tehtäviä liian haastavina (esimerkki 19), kun taas joku toivoi kurssilta lisää haastetta (esimerkki 20). Osan mielestä kurssi vei liikaa aikaa,

kun taas toiset kaipasivat enemmän pakollisia tehtäviä varmistaakseen, että työmäärä vastaisi kurssin vaatimuksia. Etenkin se herätti pohdintaa, pääseekö joku toinen vähemmällä kuin itse (esimerkki 21). On kuitenkin syytä huomata, että selvä enemmistö (70 % kysymykseen 2 vastanneista⁵) ilmaisi selkeästi palautteessaan pitävänsä työmäärää sopivana suhteessa opintopistemäärään (esimerkki 22).

Esimerkki 19.

Ensimmäisen osion artikkeli oli siihen vaiheeseen kertausta/opiskelua mielestäni turhan vaikea. Minulta meni siihen tunteja, kun turhauduin omaan osaamattomuuteen. Samoin tuntui vaikealta muodostaa lauseita itse "kylmiltään" kertaamatta lausejärjestystä ja sanojen taivutusta. (24)

Esimerkki 20.

Olisin ehkä lisännyt enemmän haastetta tuottavia tehtäviä kuten kirjoitelmia ja kuunnellun ymmärtämisä, jotka enemmän haastaisivat opiskelijaa. En kyllä tiedä pitäisikö silloin myös opintopistemäärää nostaa jos kurssi laajenisi. (55)

Esimerkki 21.

Ehkä hieman enemmän pakollisia tehtäviä jotta työmäärä varmasti olisi kaikilla lähemmäs sitä mitä kurssiin vaaditaan. (67)

Esimerkki 22.

Opintopistemäärä vastasi pakollisten tehtävien työmäärää, mutta jos kaikki tehtävät ja diat katsoo huolella läpi, kurssi on laajempi. (105)

Analyysi osoittaa, että risuja on tullut määrällisesti paljon vähemmän kuin ruusuja. Täten voidaan todeta, että kurssin ongelmat ovat vähäisempiä kuin sen hyödyt, sillä palautteissa ei juuri esiintynyt laajempia kehityskohteita. Osa esille tulleista kehityskohteista on helposti ratkaistavissa ohjeistuksia täsmentämällä. Seuraavassa kappaleessa tiivistämme vielä analyysin keskeiset tulokset ja pohdimme, miten jatkossa kehitämme kurssia nyt saatujen palautteiden pohjalta. Lisäksi esittelemme mahdollisia jatkotutkimusaiheita tässä tutkimuksessa tehtyjen havaintojen pohjalta.

6 Yhteenveto ja pohdinta

Tämän artikkelin aiheena on ollut Turun yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskuksessa lukuvuonna 2023–2024 lanseerattu uusi ruotsin kielen valmentava verkkokurssi. Halusimme artikkelissa selvittää, kuinka moni opiskelija saa itsenäisen verkkokurssin suoritettua sekä miten itsenäisesti toimiva verkkokurssi toimii opiskelijan näkökulmasta.

⁵ 25 % ei vastannut kysymykseen

Analyysin pohjalta voidaan todeta, että valmentavan kurssin suorittaneiden määrä on kasvanut voimakkaasti, koska käytännössä jokainen kurssille ilmoittautunut saa kurssipaikan, kun aiemmin moni jäi ilman kurssipaikkaa. Jokainen opiskelija, joka kokee tarvitsevansa kertausta ennen tutkintoon kuuluvaa ruotsin kurssia, saa nyt siihen mahdollisuuden. Näin ollen itsenäinen verkkokurssi vastaa koko ajan kasvaneeseen valmentavan opetuksen tarpeeseen tilanteessa, jossa käytettävissä olevia opettajaresursseja on jatkuvasti vähennetty.

Samalla on kuitenkin todettava, että vaikka verkkokurssi antaa mahdollisuuden itsenäiseen opiskeluun, moni opiskelija hakeutuu yhä kontaktiopetusryhmään. Kontaktiryhmiin on ollut edelleen enemmän ilmoittautuneita kuin paikkoja. Opiskelijat, joilla on alhainen lähtötaso ja mahdollisesti puutteelliset opiskelutaidot, hyötyvät todennäköisesti edelleen enemmän kontaktiopetuksesta. Heitä myös ohjeistetaan hakeutumaan kontaktiopetusryhmiin.

Läheskään kaikki valmentavalle verkkokurssille osallistuneet eivät ole saaneet kurssisuoritusta, mikä voi johtua siitä, että kaikilla ei ole edellytyksiä suorittaa kurssia itsenäisesti. Kaikki kurssille ilmoittautuneet eivät välttämättä tarvitse opintopisteitä eivätkä ole aikeissa suorittaa kurssia loppuun. Kontaktiopetusryhmissä suorituspörosentti verrattuna itsenäiseen verkkokurssiin on hieman korkeampi, vaikka opiskelijamäärissä mitattuna verkkokurssin suorittaneiden määrä onkin huomattavasti suurempi.

Kurssipalautteen analysointi osoittaa, että opiskelijat ovat olleet tyytyväisiä verkkokurssin kokonaisuuteen, jonka selkeä rakenne ja tekninen toteutus ovat ohjanneet oppimista tehokkaasti myös ilman opettajan tukea. Positiivisen palautteen määrä yllätti, joten ehkä kurssissa tosiaan on jotain poikkeuksellisen toimivaa. Etenkin selkeyteen liittyvä kurssipalautte oli paikoin jopa ylistävää, ja kurssin Moodle-aluetta kehuttiin peräti parhaaksi koskaan nähdyksi. Kaikkiaan kurssin tavoitteisiin, aikatauluun ja työmäärään oltiin tyytyväisiä. Kommentteissa kiiteltiin kurssin joustavuutta ja riittävän pitkää suoritusaikaa. Tehtävätyyppejä, tehtävien sisältöä ja määrää pidettiin sopivana. Moni vastaaja oli niin tyytyväinen, että ei muuttaisi kurssista mitään.

Opiskelijoiden antama palautte kuitenkin paljastaa myös joitain kehittämiskohteita. Osa kritiikistä liittyi pääasiassa Moodlen teknisiin rajoituksiin, joille emme mahda mitään. Tällaisia ovat esimerkiksi edistymisen seurannan toimintalogiikka ja H5P-tehtävien haasteet. Toisaalta haasteet voivat liittyä opiskelijoiden digitaitoihin tai epätarkoituksenmukaisiin laitteisiin. Otamme yllä mainitut haasteet kuitenkin huomioon ja pyrimme jatkossa avaamaan niitä selkeämmin myös opiskelijoille. Ohjeistuksissa voimme tarjota konkreettisia ratkaisuehdotuksia mahdollisiin ongelmatilanteisiin. Lisäksi opiskelijoita voidaan ohjeistaa käyttämään tietokonetta mobiililaitteiden sijaan.

Kurssin joustavuus ja itsenäisyys mainittiin aiemmin positiivisen palautteen yhteydessä. Opiskelijat ovat voineet valita itselleen tarpeelliset tehtävät ja aikataulut, mikä on mahdollistanut räätälöidymmän ja henkilökohtaisemman oppimiskokemuksen. Kuitenkin osassa palautteista on toivottu enemmän opettajan ohjausta tai jopa

kontaktiopetusta, mikä osoittaa, että kaikki opiskelijat eivät ole ymmärtäneet kurssin itsenäistä luonnetta. Se on hyvä jatkossa tuoda vielä entistään tarkemmin esiin jo opinto-oppaassa.

Joissakin palautteissa huomautettiin myös kurssin olevan liian kielioppipainotteinen ja toivottiin enemmän sanaston harjoittelua. Voimmekin jatkossa lisätä kurssille enemmän sanastoharjoituksia, vaikka toisaalta on hyvä huomata, että kaikki kurssin tehtävät – myös kielioppitehtävät – kartuttavat sanavarastoa. Toisaalta voisi olla hyvä kertoa jo tehtävänannossa, että tehtävä huolellisesti tehtynä harjoittaa kielioppi aiheeseen lisäksi tietyn aihepiirin sanastoa. Sanaston harjoittelun lisäksi kaivattiin myös luetun ja kuullun ymmärtämistä, ääntämistä sekä kirjoittamista harjoitettavia tehtäviä, vaikka toisaalta tehtävien monipuolisuutta keuhuttiin jo monissa palautteissa. Luetun ja kuullun ymmärtämistä kurssilla onkin jo ennestään, mutta tehtävät ovat monesti valinnaisia. Pohdimme jatkossa, kuinka saamme itsenäiselle kurssille mukaan myös opiskelijan omaa kielen tuottamista harjoitettavia tehtäviä.

Jatkossa on myös hyvä ottaa huomioon kurssipalautteen kysymysten asettelu: kysymysten tulisi olla tarkkoja, yksiselitteisiä ja eriteltyjä, jotta monitulkintaisilta vastauksilta vältyttäisiin niin pitkälle kuin mahdollista. Osa kurssipalautteen kysymyksistä voisikin jatkossa olla numeerisia tai monivalintakysymyksiä, jolloin vastausten analysointi olisi suoraviivaisempaa. Jotta opiskelijoilta saadut parannusehdotukset voidaan myös toteuttaa, on hyvä pyytää vastaajaa erittelemään tarkasti, esimerkiksi viittaamaan numerolla tiettyyn tehtävään tai muuhun aineistoon, mitä palaute koskee.

Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa tutkia suoritustahdin ja kurssin sisällön oppimisen välistä korrelaatiota: Onko opiskelijoiden oppimistuloksissa merkittävää vaihtelua riippuen siitä, miten nopeassa tahdissa kurssi on suoritettu? Tämän tutkiminen voisi tarjota syvällisempää ymmärrystä siitä, kuinka verkkokurssien rakenne ja toteutus vaikuttavat oppimistuloksiin. Tulevilla toteutuksilla voitaisiin tutkia myös yksittäisten testien tuloksia ja suorituksia, ja verrata niitä opiskelijan itsearviointiin. Verkkokurssin suorituksia voitaisiin myös verrata kontaktiopetusryhmiin, mikä toisi lisää tietoa eri opetusmuotojen toimivuudesta. Jatkotutkimuksissa voitaisiin hyödyntää entistä enemmän Moodlen tarjoamaa oppimisanalytiikkaa. Olisi myös mielenkiintoista tietää, miksi osa opiskelijoista jättää kurssin kesken, ja mistä syistä verkkokurssille on hakeuduttu: Kuka on hakeutunut ensisijaisesti verkkokurssille ja kuka jäätyään ilman paikkaa kontaktiopetusryhmissä?

Lopuksi voidaan todeta, että ruotsin itsenäisesti suoritettava valmentava verkkokurssi on ollut varsin onnistunut kokonaisuus. Kurssi vastaa hyvin sekä opiskelijoiden että yliopiston tarpeisiin. Kurssi tarjoaa mahdollisuuden parantaa ruotsin kielen taitoja myös niille opiskelijoille, joilla ei ole mahdollisuutta tai tarvetta osallistua kontaktiopetusryhmiin. Itsenäinen verkkokurssi onkin hyvä lisä jo aiemmin tarjolla olleiden kontaktiopetukseen perustuvien toteutusten rinnalle. Ruotsin valmentavaa kurssia tarvitsevien opiskelijoiden määrä kasvanee myös jatkossa (ks. Juurakko-Paavola, 2024), joten opiskelijoille on hyvä olla tarjolla monia erilaisia opetusmuotoja,

jotta mahdollisimman suuri joukko opiskelijoita pystyisi paremmin saavuttamaan akateemisissa opinnoissa sekä työelämässä tarvittavan ruotsin kielen taidon.

Lähteet

- EVK = Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (2003). Suom. I. Huttunen & H. Jaakkola. WSOY.
- Finelc (N.d.). *2digi2*. Saatavilla 6.1.2025 <https://2digi2.languages.fi/>.
- Juurakko-Paavola, T. (2024). *Selvitys toisen kotimaisen kielen ylioppilastutkinnon pakollisuuden poistamisen vaikutuksista Suomen kielitaidon kannalta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2024:14. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-755-0>.
- Kolhbacher, F. (2006). The use of qualitative content analysis in case study research. *Forum qualitative sozialforschung* 7(1), 1–30. Institut fur Klinische Sychologie and Gemeindesychologie.
- Marstio, T. (2020). *Verkko-opinnon muotoilu*. Käsikirja. Laurea-julkaisut. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-568-9>.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mäkäläinen, H. (2015). Voiko kielikurssin keskeyttämistä estää? Teoksessa T. Lehtonen & J. Vaattovaara (toim.) *Näkökulmia kielenoppimisen ohjaukseen*. Language Centre publications 6 (s.21–44). The University of Helsinki Language Centre.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turun yliopiston opinto-opas (N.d.) KIRU1071. Saatavilla 31.12.2024 <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/KIRU1071/2385?period=2024-2027>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Saatavilla 7.1.2024 https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 19.8.2004/794. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>.
- Varkey, T.C., Varkey, J.A., Ding, J.B., Varkey, P.K., Zeitler, C., Nguyen, A.M., Merhavy, Z.I. & Thomas, C.R. (2023). Asynchronous learning: a general review of best practices for the 21st century. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 16(1), 4–16. <https://doi.org/10.1108/JRIT-06-2022-0036>

Varonen, M. & Hohenthal, T. (2017). *Verkkototeutuksen laatukriteerit*. eAMK-hanke.
http://urn:nbn:fi:oerfi-202209_00022672_2.

Åberg, A.-M. (2019). Tio års perspektiv på förberedande undervisning i svenska som det andra inhemska språket vid Åbo universitet. *Kielikeskus tutkii*, 4, 131–146.

Generic skills as part of language and communication studies – insights from the Finelc 2digi2 project

Pia Eriksson, Emmi Huttunen, Tommi Kakko, Kaisa Louramo

1. Introduction

This article explores the teaching of generic skills as part of language and communication studies in higher education (HE). We present work done in the Finelc 2Digi2 project¹ involving teachers and staff from thirteen language centers around Finland. The objective of the project was to support language and communication teachers in planning and implementing their teaching in a fully digitalized post-COVID19 world. The project covered four different themes: learning objectives, generic skills, special needs and relationship building. The authors of this article focused on generic skills, investigating language and communication teachers' perspectives on teaching those skills. To find out what support and resources teachers need for teaching generic skills, we conducted a survey and an interview study. We received 56 responses to the survey and interviewed 18 teachers from five Finnish universities. Based on our data, we decided to focus on three generic skills, which teachers reported as difficult to teach: self-regulation skills, communication competence, specifically teamwork skills, and argumentation skills. These skills are also among the most often mentioned in studies on generic skills in higher education (Badcock et al., 2010; Bath et al., 2004).

Our aim in this article is to advocate for generic skills as core competencies in language and communication curricula and demonstrate how language and communication teachers in higher education can facilitate the learning of self-regulation skills, teamwork skills and argumentation skills. We do this by providing a concise description of each chosen generic skill – self-regulation, communication competence, specifically teamwork, and argumentation – based on recent research, and elaborate on how that skill is an essential element of language and communication studies. In the spirit of an activity report, our focus is on the concrete outcomes of the project, and although we refer to the interviews and survey results to justify our focus, we do not provide an in-depth analysis of the interviews and survey data in this article.

Our article is structured as follows: in the next section, we will provide a brief overview of generic skills in the higher education context, then, in each of the following sections, we will focus on one of the three generic skills – self-regulation skills, teamwork skills and argumentation skills – providing a short literature review on each skill as well as

¹see [2digi2 - 2digi2](#) for a description of the project.

some practical examples on how to incorporate teaching the skill into language and communication studies, focusing on online learning. In the conclusions section, we will synthesize our insights from the project and further argue for the importance of these specific skills for university students as part of language and communication studies curricula.

2 Generic skills in higher education

Generic skills are often used interchangeably with concepts such as: key skills, transferable skills, employability skills, core competencies or generic attributes (Barrie, 2006; Srijbos et al., 2015; Suleman, 2018). The definitions of generic skills or their equivalents contrast these skills with “hard” or “field-specific” skills, which are the substance of what students learn in specific degree programs, i.e. the hard skills of an engineer or a teacher are the specific and specialized skills of the profession and discipline. In our project and in this article, we lean on the definition of generic skills by Ursin et al. (2021, 15) as “enabling [sic] students to draw on their field-specific expertise and competence both during their studies and later on in working life”. This definition comes from the Kappas! study (Ursin et al., 2021), which investigated the level of Finnish Bachelor-level students’ generic skills, and it best fits our purpose as the context of our work for the Finelc 2Digi2 project was also higher education in Finland. Following Ursin et al.’s (2021, 15) definition, it can be argued that in order for students to utilize their field-specific skills, they need generic skills. This is particularly acute in a rapidly changing, unpredictable world and job market in which field-specific knowledge cannot fully equip students with the skills needed in the jobs of the future. Students need to rely increasingly on generic skills when navigating an unpredictable future, knowledge work and technological development (Wilkinson, 2024).

Research on the teaching and learning of generic skills in higher education has focused on pedagogical practices that support the learning of generic skills (Tuononen et al., 2023; Virtanen & Tynjälä, 2019), productivity, in terms of wage returns, on teaching soft skills (Balcar, 2016) and the development of generic skills during university degrees (Badcock et al., 2010), to name a few. Therefore, although generic skills in the higher education context have been quite extensively studied (Balcar, 2016; Badcock et al., 2010; Tynjälä et al., 2016) there is a lack of systematic studies on generic skills specifically in the context of language and communication studies. Further, there is ambiguity about who is responsible for teaching generic skills – several studies state that students learn these skills to some extent as part of their degrees (Virtanen & Tynjälä, 2019), but rarely is it explicated or explored who should be responsible for teaching these skills – faculties, language centers, support services or someone else. We propose that language and communication studies are a fruitful context for teaching generic skills and language centers should take more responsibility for teaching these skills. Language and communication studies, offered by LCs, are core components of all bachelor’s – and most master’s and doctoral – degrees in Finnish universities. LCs by nature teach skills which are not field-specific but indeed generic, and therefore, often bring students from different fields and disciplines together to learn collaboratively in multi-disciplinary groups.

Competencies related to the three skills we will focus on in this article – self-regulation, teamwork as an area of communication competence, and argumentation – have been recognized recently in a World Economic Forum report (World Economic Forum, 2025) as core competencies in 2025. The report, published in January 2025, lists skills that 1000 selected employers from 55 countries and across 22 different industry clusters recognize as the most important (World Economic Forum, 2025, 5). In the top five skills reported by employers, there is a combination of cognitive, self-efficacy and interpersonal skills (World Economic Forum, 2025, 35). The three skills we explore in this article also require self-efficacy, cognitive and interpersonal competence; self-regulation goes hand in hand with self-efficacy, teamwork requires interpersonal skills, and argumentation is very much a cognitive process and therefore requires the development of cognitive skills.

3 Self-regulation skills in online language and communication courses

As a component of the 2Digi2 project, we interviewed language and communication teachers working in Finnish Language Centres about the generic skills they find difficult to teach online. Many teachers identified self-regulation as a skill they find challenging to teach and hoped for some materials and guidance on teaching this skill. As a result, we prepared teaching materials for language and communication teachers to use when integrating self-regulation skills into their teaching. The materials include, for example, goal-setting worksheets and self-regulated learning questionnaires that teachers can use in language and communication courses. This section discusses previous research on self-regulation skills and how teachers can incorporate them into their courses.

Self-regulation involves managing one's thoughts and actions (Zimmerman & Schunk, 2011). Self-regulated learners use metacognitive, behavioral, and motivational strategies to reach specific learning and performance objectives, taking responsibility for their learning outcomes (Panadero, 2017, 1; Zimmerman, 2011). Systematic self-regulated behavior aimed at achieving learning goals is increasingly recognized as a key predictor of academic success (Zimmerman, 1990, 4). Self-regulation in online second language learning is a self-guided process that helps learners control their cognition, emotions, and behaviours while studying a new language online (Yu, 2023, 3).

Students often sign up for online courses without understanding what effective self-regulated learning strategies (SRLS) are, what they involve, or how to use them properly (Wandler & Imbriale, 2017, 6). Self-regulated learning strategies (SRLS) are techniques that help learners take control of their learning process. These strategies involve planning, monitoring, and evaluating one's learning activities to achieve specific goals (Wandler & Imbriale, 2017). Successful learners use plenty of different kinds of self-regulation techniques in online courses. Thus, high-achieving students can do well in their studies because they can effectively self-regulate their learning. Research has shown that students with good self-regulation skills do better on online courses than those with poor self-regulation skills (Hromalik & Koszalka, 2018,

4; Sinkkonen & Tapani, 2024, 139). Poor self-regulation learning strategies can also explain why some students do not perform as well as we would expect them to perform in a digital environment (Yu, 2023, 3). Thus, many students who drop out of online courses have poor self-regulated learning strategies (Kulusakli, 2022; Vishwakarma & Tyagi, 2023; Wandler & Imbriale, 2017).

In addition, learners have more autonomy in an online learning environment than in an offline one (Yu, 2023, 3). Yu highlights how online courses allow learners to access materials and complete assignments at their own pace, which is a key factor in enhancing autonomy. In addition, Yu points out that online learning environments require learners to take more responsibility for their education, fostering independence and self-regulation (Yu, 2023). Consequently, self-regulation skills are even more important in an online course than in a classroom course due to the high amount of students' autonomy, and language and communication teachers should pay attention to these skills even more in an online course than in a classroom setting.

3.1 Zimmerman's cyclical model of self-regulation in online language learning environments

One of the most well-known models of self-regulation skills is Zimmerman's cyclical model (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Zimmerman's cyclical model of self-regulation is highly relevant in online language learning environments because it provides a structured approach to managing one's learning process. Zimmerman (2002) divides self-regulatory processes into three cyclical phases: the forethought phase, the performance phase, and the self-reflection phase. The forethought phase involves processes and beliefs that take place before learning begins, such as task analysis and self-motivation. In online courses, language and communication teachers should support students in setting clear and achievable goals for each course and discuss the learning strategies they plan to use. For example, learners who set specific, short-term goals, like memorizing a word list for a spelling test, and those who plan to use strategies like breaking words into syllables, tend to achieve greater academic success (Zimmerman, 2002).

The performance phase includes processes that happen during learning, such as self-control and self-observation (Zimmerman, 2002). In an online environment, students must manage their time effectively, stay on track with their coursework, and utilize various online resources to enhance their learning experience. Regular check-ins with students to discuss their progress, address any challenges they are facing, and adjust their learning plans as needed can provide ongoing support and motivation. Additionally, tracking students' learning throughout the course and providing feedback on the effectiveness of their chosen strategies is crucial.

Finally, the self-reflection phase encompasses processes that occur after each learning attempt, such as self-judgment and self-reaction (Zimmerman, 2002). Zimmerman (2002) explains that self-judgment involves comparing one's performance against a standard, such as a previous performance. Causal attribution, another form of self-judgment, involves beliefs about the reasons for one's successes or failures, such as a

score on a language test. Teachers can encourage students to engage in more self-observation, self-assessment, and reflection on their online learning, and offer detailed analysis and feedback on these reflections to help students enhance their self-regulation abilities (Hromalik & Koszalka, 2018). To avoid overwhelming students and themselves, teachers should provide concise and actionable feedback at manageable intervals. This feedback should focus on key areas for improvement and celebrate successes to keep students motivated. By providing detailed analysis and feedback on these reflections, teachers can help students enhance their self-regulation skills.

3.2 The role of motivation and self-efficacy

Motivation plays a crucial role in learning. Learners with a clear goal for learning a foreign language and an interest in the culture of the target language are better able to self-regulate (Yu, 2023). While this is true in both online and classroom settings, it is particularly important in online environments where students must often manage their learning independently. Kurt and Tomak (2022) found in their study on university students' self-regulation in online foreign language education that students' active participation in online education was driven by both intrinsic and extrinsic motivation, prompting them to regulate their learning. Successful students used preparation strategies such as activating prior knowledge on new topics, consistently doing homework, and checking the meanings of new words to aid their learning. In online courses, fostering motivation through engaging content and interactive activities can help students stay focused and self-regulated despite the lack of physical classroom presence.

Zimmerman (2002) states that self-motivation is driven by students' beliefs about their learning abilities, such as their confidence in their capacity to learn (self-efficacy) and their expectations of learning outcomes. Intrinsic motivation refers to valuing the task for its own sake, while learning goal orientation refers to valuing the learning process itself (Zimmerman, 2002). Consequently, teachers should pay attention to students' motivation and self-efficacy beliefs and make them aware of how these beliefs influence their language learning. If a student believes they will not succeed in an online language course, the student will most likely not reach their full potential. Thus, teachers should build the students' confidence and create a supportive learning environment where students feel comfortable seeking help. By implementing these strategies, teachers can empower students to become more self-regulated learners, ultimately improving their performance and reducing dropout rates in online courses. The next section addresses how we can embed self-regulation skills into online teaching practice.

3.3 Embedding self-regulation skills into online teaching practice

As language and communication teachers, we need to explicitly teach self-regulation skills to our students to ensure they do not underperform in online courses due to poor self-regulation skills. Creating online modules or materials focused on self-regulated learning strategies (SRLS) for online learning can be useful for students who have not previously received guidance on these strategies (Wandler & Imbriale, 2017,

7). Teachers can develop readings, videos, or links to materials that discuss the importance of self-regulation and how to succeed in online language and communication courses. Topics for these modules might include goal setting, time management, test preparation, and note-taking strategies for the online environment (Wandler & Imbriale, 2017, 7).

Other ways to support self-regulation skills in an online language course include encouraging students to keep a learning journal to record and reflect on their study habits, enabling continuous reflection throughout the course, and encouraging students to seek help when needed (Wandler & Imbriale, 2017). While these strategies are beneficial in all teaching and learning situations, they are particularly crucial in online environments where students often work independently and may lack immediate access to support. The key point is that self-regulation does not imply learning or acting in isolation; students need support to develop these skills and competencies (Wandler & Imbriale, 2017). For some individuals, self-regulation is more natural, while for others, even small advancements in making independent decisions represent progress towards greater responsibility and effectiveness in their lives (Sinkkonen & Tapani, 2024). In online courses, providing structured opportunities for reflection and support can help bridge the gap created by the physical distance between students and instructors, ensuring that learners remain engaged and motivated.

4 Communication competence and teamwork in distance learning

Effective communication is a fundamental skill that transcends various aspects of life, from personal interactions to professional environments. As a generic skill, communication facilitates the exchange of ideas, fosters understanding, and builds relationships.

For years, higher education pedagogy has been based on the idea of cooperative and active learning and teaching. These collaborative, interactive, and constructivist learning methods, along with interactive teaching practices, promote the development of communication skills (Virtanen & Tynjälä, 2019, 881).

The aim of this short text is to provide a few thoughts on the success of group discussions in language and communication teaching in higher education. In a nutshell, it is about students' interpersonal and group interaction skills, which are needed in teamwork. We aim to spotlight some practical considerations that could be useful when planning, implementing, and analysing language and communication online teaching.

The COVID-19 pandemic forced higher education students and workers to adapt to remote work and learning through communication technologies. This shift highlighted the importance of communication and teamwork in online learning environments. New communication practices had to be adopted quickly, even though distance learning environments had been used for several years. Strong communication skills

became essential for effective collaboration, fostering a sense of community, and enhancing the overall learning experience.

Our 2Digi2 project and interviews revealed that language centre teachers needed more information on how to better integrate communication and team skills into their teaching. Teachers recognised the importance of students' communication competence as part of their teaching, but needed help in identifying the skills, articulating them separately and targeting their development. Digivisio 2030 also emphasises collaborative learning and the active role of the student in learning (Digivisio 2030, 2023). Generic skills encompass a broad range of abilities essential for effective interpersonal and group communication: active participation, sharing information, teamwork, analytical thinking, engaging in discussions, debating, solving problems, managing and resolving conflicts, asking questions, listening attentively, considering different perspectives, and showing empathy (Valo & Sivunen 2020, 14). These skills are needed in team-based and technology-mediated working methods which are highlighted in working life (Raappana & Horila 2020).

Communication competence refers to the knowledge, skills and attitudes we need when interacting with others (Backlund & Morreale 2015, Laajalahti 2014). Although interaction skills are often seen as an individual's attribute, they can also be considered as a collective competence emerging from group interactions (Horila 2018). As a member of the group, students should be aware of various discussion strategies and communication methods to achieve goals, and they should master both group and technology-mediated communication skills and be motivated to participate (Spitzberg 2006). Many early group communication studies in the mid-1950s involved groups of students (Keyton et al. 2022, 7). Technology-mediated groups and computer-supported cooperative work have been studied since the 1980s (Keyton et al. 2022, 9).

Today, many university students have intermediate levels of digital competence, particularly in communication and collaboration (Lopez 2020). However, there are gaps in more advanced skills such as digital content creation (Lopez 2020). Moreover, students' attitudes towards group communication and technology mediation vary (Horila & Raappana 2023, 28). A well-designed and supported learning environment contributes to student engagement and participation. A supportive and well-structured learning environment can reduce social distance and improve communication skills. Students' confidence in their digital competence and motivation to use digital tools have a significant impact on their communication skills. Collaboration and peer feedback are important in developing digital communication skills (Fabian et al. 2022). Small group discussions are a good way to learn technology-mediated interaction skills (Horila & Raappana 2023).

4.1 Group discussions in remote learning

Horila and Raappana (2023) examined university students' views on small group situations in distance education. According to their study, students identified the importance of relationality in group situations in distance education and wanted to be prepared for group discussions. The interaction of group members is traditionally

divided into relationship and task levels. At the task level, it is about decision-making, information sharing and problem solving, while at the relationship level it is about group bonding, trust building and group identity (Keyton 2022). The relational aspect of group communication has been examined through relational messages and relational outcomes, such as cohesion, satisfaction, and trust (Paskewitz 2021, 290). The impact of group formation affects both the achievement of group goals and the well-being of group members (Raappana 2018).

Based on their study, Horila and Raappana (2023) compiled an excellent list of observations to support the design and implementation of distance learning. In doing so, they highlighted the need to clarify the objectives of group discussions when planning the teaching. Students should be informed in advance about the discussions and the importance of group communication skills should be emphasised, both in their studies and in their working life, whether face-to-face or via distance learning. Based on these findings, what can we do as language and communication skills teachers? Following the suggestions of Horila and Raappana (2023, 38) we can do the following:

- Clarify the objectives of group discussions when planning lessons.
- Plan the discussions in advance for the students.
- Guide/direct the discussion to ensure it stays aligned with the planned objective
- Highlight the importance of group communication skills, including technology-mediated and face-to-face interactions, in both learning and working life
- Consider all dimensions of group communication skills in the design of teaching and in teaching situations.

More concretely, teachers should write the discussion goal such as through a slogan, prepare the discussion well, and give students time to get ready. Remind students of the discussion's goal, help them choose communication methods that keep the discussion constructive (e.g., focus on listening and asking clarifying questions), and assist the group in reflecting on their communication choices and roles. Finally, discuss what helped or hindered participation.

4.2 Interpersonal communication competence and the role of students as communicators

In different learning situations, it is crucial for students to know their own role as a communicator. As Jensen and Trenholm (2025, 14) argued in their book, interpersonal communication competence requires knowing how to adapt our behavior and how to interpret our communication context. In addition, students need to develop their understanding of themselves as communicators and, simultaneously, the image they present to others. They also need the ability to set goals and know how to achieve them with planning communication. And, of course, they need to know how to send and receive messages effectively (Jensen & Trenholm 2025, 14–16).

From the student's point of view, their role as a communicator naturally changes significantly in different learning situations. A student's role in communication shifts

from listening in large lecture halls to actively participating in small group discussions using cameras. What can we do to clarify the student's role in different learning situations? As we know, the required forms of student participation must be documented in the course curriculum. Perhaps these descriptions could further clarify the communicative roles and modes of interaction expected of students in their studies. Additionally, ongoing meta-communication about interaction expectations is crucial. In teaching situations, we can continuously reflect on the type of communication we expect from each other (e.g. as listeners), the individual roles each of us has as communicators in our group, and how well we have succeeded in interacting together. We could also utilize guidelines for digital communication in the workplace to foster relationship-oriented interactions. This includes allowing time in meetings for small talk, mental health check-ins, or icebreaker conversations (Suortti & Sivunen, 2024, p. 405).

Interpersonal and teamwork skills will play an even more central role in the future as part of the skills of graduates given that professionals will be expected to work in multidisciplinary positions and potentially in global teams. It is important that students identify communication choices that will help them to have constructive and meaningful group discussions and learn to demand appropriate interaction skills from themselves and others.

The current debate focuses on the role of artificial intelligence in digital interaction (see, e.g., Lindholm & Sihvonen 2024). It will be interesting to see what kind of research this context offers for higher education in languages and communication. The 2Digi2 project highlights the importance of generic skills, which are essential for both successful studies and professional expertise. In Finnish higher education institutions, language and communication teachers have a front row seat to students from a wide range of faculties and disciplines. At the same time, this provides a good forum for highlighting key areas of competence. In the future, we may be able to use this position more consciously and offer competence development tools together with other actors in higher education institutions.

5 Argumentation skills

The Kappas! report (Ursin et al., 2021) lists several generic skills that either directly or indirectly involve argumentation. Of the six generic skills listed in the study (critical thinking, problem solving, evaluation of information sources, justification, self-regulation, and writing skills) all but one (self-regulation) involve argumentation either as a tool for analysis or composition. This goes to show that argumentation is valued as an important skill that is related to many other generic skills. However, one can also note that argumentation is not always viewed as a specific skill that merits its own category when discussing generic skills. As an established interdisciplinary field of study, argumentation theory has a lot to offer for the teaching of generic skills. Were argumentation approached as a field of study and categorized as a generic skill unto itself, it could help create better teaching methods (cf. Tuononen et al. 2023). Moreover, taking advantage of digital platforms in teaching and AI in argument analysis presents further possibilities for development.

The data for teaching argumentation as a generic skill on language courses are mixed. El Soufi and See (2019) note in their meta-study that teaching critical thinking and argumentation resulted in some improvement in English-language learners; however, many studies in their review were deemed unreliable and hence the results remain inconclusive. Studies of field-specific teaching also vary in their results and show a lack of cohesion (cf. Hyytinen et al., 2021). Overall, studies show that there is a variety of approaches to teaching argumentation, and while specific pedagogical methods such as debates are sometimes deemed particularly valuable (cf. Tomperi et al., 2024), the uses of argumentation theory as a field of study appear fragmented in the context of generic skills.

Our results in the 2digi2 project mirrored this fragmentation. While generic skills related to argumentation were seen as valuable, the teaching methods and descriptions of assignments were inconsistent in the interview replies. Debating was mentioned as a pedagogical tool, but the descriptions of assignments often emphasized expressing one's opinions or defending one's claim instead of systematic analysis. The descriptions show that there is a need for a more cohesive and systematic foundation for teaching argument analysis and composition. How this should be done is a more complicated question.

One possible solution would be to adopt vocabulary and methods from argumentation theory. Teaching argumentation skills at language centres in Finland would create a wide basis for shared teaching practices and a shared terminology – shared digital environments could work as a practical way to advance the study of argumentation further. We produced an outline for an argumentation task based on the Toulmin model of argumentation for the 2digi2 website as a test case. It uses the Toulmin model as a framework and suggests ways of using AI to produce example arguments. Viewing argumentation as a tool for understanding and analyzing texts—essentially a reading skill—could also help solidify pedagogical approaches. Using argument analysis as a springboard for composing the student's own arguments and counterarguments could help create more methodic approaches to teaching argumentation. This would bridge the gap between analysis and composition. Our argumentation and composition task outlined on the 2digi2 website does this as well.

As Tuukka Tomperi points out in our 2digi2 interview, the good news is that teachers who teach reading skills and composition already train students in critical thinking and argumentation if they teach students to read and write in the academic register. To some extent, then, promoting argumentation as a specific generic skill that language centres can teach is a call to make these ongoing efforts more transparent. Digital resources can create a starting point for this work.

6 Conclusions

By exploring work done in the Finelc 2Digi2 project, the aim of this article was to advocate for generic skills as core competencies in language and communication curricula by demonstrating how language and communication teachers in higher education can facilitate the learning of generic skills. In this article, we wanted to focus

explicitly on how generic skills can be integrated into language and communication studies, since all students who gain a degree from a Finnish university complete language and communication courses offered by LCs as part of their degree. We have focused on the skills of self-regulation, teamwork and argumentation – all which can be found in nearly every list of generic skills in higher education and which LC teachers found difficult to teach, despite the fact that these skills are integral for learning to communicate in any language.

During the course of the project we noticed that although our initial aim was to focus on online learning or digital learning environments, we felt that this focus in fact drew attention to the artificial distinction between digital and non-digital or online and “offline”. After numerous discussions between the authors of this article on how to make this distinction or focus clear, we realized that in today’s fully digitalized world, it is not always possible or, more importantly, significant in the case of each skill we have focused on. For example, in the case of self-regulation skills, quite a bit of research exists specifically on the significance of those skills in online learning, which often requires more self-directedness. However, in the case of teamwork skills, as a component of communication competence, there is more consensus among researchers on that online and “offline” communication situations require similar skills. However, an ever-increasing digitalization of society and workplaces, particularly the proliferation of AI, does characterize the changes in the skills university graduates need and that are required by employers.

In this article we have leaned on the definition of generic skills as “enabling [sic] students to draw on their field-specific expertise and competence both during their studies and later on in working life” (Ursin et al., 2021, 15). This means that both generic and field-specific skills are needed and neither can alone provide students with the skills they need. Further, generic skills are often mentioned particularly in the context of discussions on future skills. The Future Jobs Report 2025 (World Economic Forum, 2025), which we referred to in the introduction, investigates employers’ insights regarding “macrotrends” which will transform their organizations in the next five years, and the skills they require of future employees to be able to meet these new challenges. The report predicts that “on average, workers can expect that two-fifths (39%) of their existing skill sets will be transformed or become outdated over the 2025-2030 period.” (World Economic Forum, 2025, 10). Nearly all of the skills referred to and listed as core skills in the report can be considered generic skills.

These rapid and unpredictable shifts in society and organizations require agile action from higher education institutions in educating future employees. Educational institutions, however, are slow to change; by the time updates have been made to curricula, the new skills and learning objectives added might already be outdated. However, including generic skills as core components of language and communication studies allow for the incorporation of changing competencies in university degrees. Although generic skills often are and can be included in field-specific courses and modules as well, language centers as specifically responsible for those competencies which are not field-specific, should include generic skills as core competencies in language and communication curricula. This would secure the teaching of generic skills

as part of university degrees and assure that there is an instance within universities that is responsible for the teaching of those skills. For the best outcome, language centers should cooperate with faculties and support services to make sure students are developing generic skills throughout their degrees.

References

- Badcock, P. B., Pattison, P. E., & Harris, K. L. (2010). Developing generic skills through university study: a study of arts, science and engineering in Australia. *Higher education*, 60, 441-458.
- Bath, D., Smith, C., Stein, S., & Swann, R. (2004). Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum. *Higher Education Research and Development*, 23, 313–328.
- Backlund, P. M., & Morreale, S. P. (2015). Communication competence: Historical synopsis, definitions, applications, and looking to the future. *Communication competence*, 22(11).
- Balcar, J. (2016). Soft skills and their wage returns: Overview of empirical literature. *Review of economic perspectives*, 14(1), 3-15.
- Barrie, S. C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher education*, 51, 215-241.
- Digivisio 2030. (2023). Digipedagogiikan laatukriteerit 1.0. https://digivisio2030.fi/wp-content/uploads/2024/04/Digipedagogiikan-laatukriteerit-1.0_verkkosivut.pdf
- El Soufi, N., & See, B.H. (2019). Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? A critical review of causal evidence. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 140–162.
- Fabian, K., Smith, S., Taylor-Smith, E., & Meharg, D. (2022). Identifying factors influencing study skills engagement and participation for online learners in higher education during COVID-19. *British Journal of Educational Technology*, 53(6), 1915-1936.
- Horila, T. (2018). Vuorovaikutusosaamisen yhteisyys työelämän tiimeissä. *Jyväskylä studies in humanities*, (344).
- Horila, T., & Raappana, M. (2023). Yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä etäopetuksen pienryhmätilanteista. *Prologi*, 19(1), 25-42.
- Hromalik, C. D., & Koszalka, T. A. (2018). Self-regulation of the use of digital resources in an online language learning course improves learning outcomes. *Distance Education*, 39(4), 528–547. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520044>
- Hyytinen, H., Siven, M., Salminen, O., & Katajavuori, N. (2021). Argumentation and processing knowledge in open-ended assignment tasks: Challenges and accomplishments among pharmacy students. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(6), 37–53.

- Jensen, A., & Trenholm, S. (2025). *Interpersonal communication* (Eighth edition.). Cognella.
- Keyton, J. (2022). Defining groups. In *The Emerald handbook of group and team communication research* (pp. 25-31). Emerald Publishing Limited.
- Keyton, J., Beck, S. J., Poole, M. S., & Gouran, D. S. (2022). Group communication: A continued evolution. In *The Emerald handbook of group and team communication research* (pp. 7-24). Emerald Publishing Limited.
- Kulusakli, E. (2022). Exploring self-regulated online learning skills of EFL learners in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(1), 86-96. <https://doi.org/10.17718/tojde.2022.0006>
- Laajalahti, A. (2014). *Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä* (Doctoral dissertation, Jyväskylän yliopisto).
- Lindholm, K., & Sihvonen, T. (2024). *Koneesta kollegaksi: tekoälyn viestinnällinen toimijuus*. ProComma Academic.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Paskewitz, E. A. (2021). Creating and Maintaining Group Relationships. In *The Emerald Handbook of Group and Team Communication Research* (pp. 289-302). Emerald Publishing Limited.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.
- Sinkkonen, M. & Tapani, A. (2024). Review of the concept “Self-Regulated Learning”: Defined and used in different educational contexts. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 6(1), 130-151. <https://doi.org/10.46328/ijonSES.640>
- Strijbos, J., Engels, N., & Struyven, K. (2015). Criteria and standards of generic competences at bachelor degree level: A review study. *Educational Research Review*, 14, 18-32.
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76, 263-278.

- Tomperi, T. Korhonen, O., & Mielityinen, S. (2024). Debate as a Pedagogical Practice: A Case Study from Finland on Teaching International Law. *Journal of Legal Education*, 72(1), 156–175.
- Tuononen, T., Hyytinen, H., Kleemola, K., Hailikari, T., & Toom, A. (2023). Generic skills in higher education – teachers’ conceptions, pedagogical practices and pedagogical training. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 207–224.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European journal of teacher education*, 39(3), 368-387.
- Ursin, J., Hyytinen, H., & Silvennoinen, K. (2021). Assessment of undergraduate students’ generic skills – Findings of the Kappas! Project. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-901-1>
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students’ experiences. *Teaching in Higher Education*. Vishwakarma, A. & Tyagi, N. (2023). Strategies for promoting self-regulation in online learning environment: An analytical review. *Journal of Positive School Psychology*, 6(2), 4258-4271.
- Wandler, J.B, & Imbriale, W. J. (2017). Promoting undergraduate student self-regulation in online learning environments. *Online Learning*, 21(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i2.881>
- Wilkinson, G. G. (2024). Enhancing Generic Skills Development in Higher Education in the Era of Large Language Model Artificial Intelligence. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 24(3).
- World Economic Forum. (2025). The Future of Jobs Report 2025. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/>
- Yu, B. (2023). Self-regulated learning: A key factor in the effectiveness of online learning for second language learners. *Frontiers in Psychology*, 13, 1051349. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051349>
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist* 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B.J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 63-78). Routledge//Taylor & Francis Group

Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (Eds.). (2011). Handbook of self-regulation of learning and performance. Routledge/Taylor & Francis Group.

Hur kan en digital kurs bidra till att stärka ett hotat språk?

Annika Aalto & Lena Wenman

1 Introduktion

I denna artikel beskriver vi bakgrunden till den första digitala teckenspråkskursen inom högskoleutbildning och berättar om hur kursen bidragit till att stöda det hotade finlandssvenska teckenspråket.

Eftersom artikelns båda författare lärt sig finlandssvenskt teckenspråk som ett främmande språk är en kort presentation på sin plats. Lena Wenman har två modersmål, det sverigesvenska teckenspråket och rikssvenska i skreven form. År 1995 flyttade hon till Finland och lärde sig därmed finlandssvenskt och finskt teckenspråk. Hon är utbildad teckenspråkstolk och arbetar bland annat med översättning och teckenspråksundervisning.

Annika Aalto är teckenspråkstolk till sin utbildning och har lärt sig finlandssvenskt teckenspråk först som vuxen. Hon har arbetat som teckenspråkstolk för barn inom småbarnspedagogiken, den grundläggande utbildningen och andra stadiet. Därtill har hon arbetat som lärare och handledare i teckenspråk, tecknat tal och tecken som stöd. Sedan 2014 har hon arbetat som specialsakkunnig med att stöda och stärka det finlandssvenska teckenspråket och dess ställning i vårt samhälle på Finlands Dövas Förbund.

För att ge bakgrundsinformation beskrivs språket och dess situation i kapitel 2. Kapitel 3 handlar om varför en kurs behövs och hur den kan stärka ett hotat språk. I kapitlen 4 och 5 beskrivs utmaningar angående undervisningsmaterial. Därefter får läsaren en insikt i erfarenheter om kursen i kapitel 6. I det sista kapitlet, dvs kapitel 7, kastas en blick i framtiden.

2 Vad är finlandssvenskt teckenspråk?

Teckenspråk är inte internationella utan bundna till en kultur och ett geografiskt område, precis som talade språk. Teckenspråk är naturliga språk som spontant uppstått bland språkanvändarna i en specifik kontext, de bygger inte på talade språk. Grammatiken i tecknade språk skiljer sig på olika sätt från grammatiken i talade språk och den kan vara mer kontextbunden. Såväl konkreta som abstrakta ämnen kan diskuteras på teckenspråk (Östman, 2005).

I Finland används två teckenspråk, det finlandssvenska och det finska teckenspråket. De är nära besläktade med varandra, och båda teckenspråken är också besläktade med det sverigesvenska teckenspråket. Dövundervisningen i Finland startade år 1846. Dövskolans grundare och dess första lärare, Carl Oscar Malm, var döv och hade själv

lärt sig teckenspråket på Manillaskolan i Stockholm, och förde vidare detta språk till sina elever (Andersson-Koski, 2015).

Under många decennier var döva barns första kontakt med teckenspråk den som uppstod när barnet kom till dövskolan i 6–7-års åldern. På dövskolan bodde eleverna på internat och genom umgänget med andra äldre elever fick barnen både språk och dövkultur. De språkliga förebilderna var döva barn till döva föräldrar, vilka alltså fått teckenspråk som modersmål i tidig ålder. Det fanns under 1900-talet dövskolor i Finland på flera orter, varav två undervisade svenskspråkiga döva barn. Skolan i Jakobstad stängdes år 1932 och skolan i Borgå stängdes år 1993. (Andersson-Koski, 2015)

I de finska dövskolorna användes talad och skriven finska medan eleverna i Jakobstad och Borgå undervisades i muntlig och skriven svenska. Således har det finlandssvenska teckenspråket främst influerats av svenska och samtidigt förankrats i svenska och finlandssvenska kulturtraditioner, medan det finska teckenspråket främst influerats av finska. (Hoyer, 2005)

Det finlandssvenska teckenspråket är ett av de minsta språken i Finland. År 2013 konstaterades det allvarligt hotat enligt Unescos kriterier (Westerlund, 2021). Före år 2005 ansågs det finlandssvenska teckenspråket vara en dialekt av det finska teckenspråket (Aalto, 2024), vilket har lett till att kännedomen om språket är svag ännu i dessa dagar. Det uppskattas finnas ca 100 döva personer som har det finlandssvenska teckenspråket som sitt modersmål i Finland. Därtill finns det hörande personer som har språket som modersmål, första språk eller främmande språk (Andersson-Koski, 2015). Därtill finns det i Sverige ett ovisst antal finlandssvenska döva personer, som flyttat på 1990-talet då den sista finlandssvenska dövskolan i Borgå lades ner.

2.1 Vem har rätt att lära sig finlandssvenskt teckenspråk?

Barn med en hörselnedsättning har rätt till att lära sig och använda teckenspråk, såväl i hemmen som inom småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen. Eftersom det inte längre finns skilda dövskolor, leder det till att barnen i stället integreras till sin närskola. En utmaning är att det för tillfället inte finns en enda döv behörig lärare med finlandssvenskt teckenspråk som modersmål. I praktiken betyder det att vilken som helst lärare kan få en elev med hörselnedsättning till sin klass. Det innebär att alla lärare skulle ha behov av grundinformation om vad det betyder att eleven har en hörselnedsättning och även om teckenspråkets betydelse.

95 % av barn med en hörselnedsättning föds till familjer där föräldrarna har normal hörsel (Kanto, 2024), och därmed har föräldrarna mycket sällan förhandskunskap om hörselnedsättning och teckenspråk. Med andra ord är allt nytt för föräldrarna och de kan inte överföra sitt eget språk, det talade språket, till barnet på samma sätt som till ett normalt hörande barn. Föräldrarna har inte heller möjlighet att överföra ett tecknat språk till barnet eftersom föräldrarna och barnet börjar lära sig teckenspråket samtidigt. Ett barn kan få diagnos för hörselnedsättning ännu 2–3 år efter födseln, eftersom lindrigare hörselnedsättningar kan vara svåra att upptäcka. Vuxna kring

barnet kan tänka att barnet bara har sen talutveckling eller är så intensivt koncentrerad på sina sysslor att hen inte reagerar då man ropar från ett annat rum.

Förutom barn med en hörselnedsättning finns det också hörande barn som har teckenspråk som modersmål eller första språk eftersom barnets ena förälder eller båda föräldrar är döva teckenspråkiga. Dessa barn till döva föräldrar kallas CODA (eng. Child Of Deaf Adult). Även dessa barn får sin grundläggande utbildning i sin närskola. Teckenspråkets betydelse för dessa barn är ofta något skolan inte uppmärksammar, eftersom barnet hör normalt och använder det talade språket i skolan. Teckenspråket är dock det språk barnet använder hemma för att diskutera händelser i skolan med sina föräldrar. CODA-barnen behöver stöd att utveckla sitt teckenspråk även för att föräldrarna ska kunna stöda barnet i skolgången, med skoluppgifter och läxor. Som exempel lär sig barnet historia på svenska i skolan men hemma förhör föräldern till provet på teckenspråk. CODA-barn är tvåspråkiga i två olika modaliteter, dvs. i ett visuellt och ett auditivt språk. Om inlärnigen av teckenspråket inte stöds från skolans sida är risken stor att barnet inte kan prestera optimalt i skolan.

Gruppen elever med olika slag av hörselnedsättningar och olika slag av hörhjälpmedel är mycket heterogen. På Finlands Dövas Förbund har man via erfarenhet inom påverkansarbete sett att en del familjer anser att teckenspråket är ytterst viktigt för barnet även om hen endast har en lindrig hörselnedsättning. Däremot anser en del familjer att det döva barnet klarar sig väl med dagens teknik, dvs. med hörhjälpmedel i en talande miljö.

3 Stegen mot en kurshelhet

Eftersom det var klart att lärarkåren behöver ökad kunskap om teckenspråk kontaktade Finlands Dövas Förbund Åbo Akademi år 2019 för att diskutera behovet av att inkludera information till lärarutbildningarna på den pedagogiska fakulteten. Mikaela Björklund inom projekt DivEd – Diversity in Education (2017–2020) (Dyk i Diversitet, 2024) hade förståelse för behovet, och färden mot en kurs i finlandssvenskt teckenspråk startade.

Diskussionerna inleddes med representanter för klasslärar-, speciallärar-, språkbadlärar-, barnträdgårdslärover utbildningarna, DivEd och Dövas förbunds specialsakkunniga. Även om diskussionerna fördes i en fin anda, ställde byråkratin till hinder. Det var inte möjligt att öka eller ändra studiehelheten inom lärarutbildningarna så att studenterna skulle få information om teckenspråk inom sina ordinarie studier.

Till speciallärares utbildning hör information om tecken som stöd, men inte teckenspråk. Kännedom om tecken som stöd är inte tillräcklig eftersom det är fråga om en kommunikationsmetod, inte ett språk (Aalto, 2024). Teckenspråk är naturliga och fullvärdiga språk med egen grammatik (Östman, 2005).

Eftersom det i praktiken sällan finns möjlighet för speciallärare att arbeta som specialklasslärare om skolan får en elev med en hörselnedsättning, var det tydligt att alla lärare skulle behöva grundläggande information om teckenspråk. När diskussionerna fortsatte, trots utmaningar med tanke på den ursprungliga idén,

framkom det att studeranden gett önskemål till Språkcentret vid Åbo Akademi om att få möjlighet att studera teckenspråk. Då öppnades en ny dörr som ledde oss vidare.

3.1 Språkcentrets roll

Språkcentret vid Åbo Akademi erbjuder obligatoriska och valbara kurser i språk och kommunikation åt alla studerande. På Språkcentrets webbsidor konstaterar man att mångsidiga språkkunskaper behövs förutom i arbetslivet även under studierna (Språkcentret vid Åbo Akademi, 2024). Språkcentrets utbildningschef Mia Panisse var ivrig att bemöta studenternas önskemål om studier i finlandssvenskt teckenspråk.

Våren 2022 startade kursplaneringen inom projekt Språkstyrka på Finlands Dövas Förbund, som finansierades av undervisnings- och kulturministeriet för att revitalisera det finlandssvenska teckenspråket. På Dövas Förbund hade man redan tidigare påbörjat planeringen för att i stora drag skissa upp kursinnehållet men då endast med tanke på studeranden inom pedagogik och logopedi. Således ändrades kursinnehållet så att det lämpade sig för alla studerande vid Åbo Akademi. Kursens omfattning bibehölls, det vill säga 5 studiepoäng.

Åbo Akademi bidrar till att stöda finlandssvenskt teckenspråk och dess revitalisering genom att arrangera kursen. I revitaliseringen är ett viktigt mål att sprida kunskap om språket och att språket får fler användare. Förutom teckenspråk lär sig kursdeltagarna även om dövkultur och dövas historia. Med andra ord fungerar kursen som ett informationspaket med grundläggande information om språket och dess hotade situation. För de flesta deltagarna bidrar kursen till en helt ny språkkontakt och ökar användningen av språket. Kursen i finlandssvenskt teckenspråk (FSTS) har genomförts fem gånger helt på distans sedan hösten 2022. Den har marknadsförts huvudsakligen till pedagogik- och logopedistuderande för att locka med så många som möjligt till FSTS-kursen.

3.2 Målsättningar för språkinläring i en annan modalitet

Nedanstående tre punkter fastställdes som målsättning för kursen;

- Att ge insikter i teckenspråk, vad det innebär och hur det fungerar.
- Att få ett grundläggande teckenförråd som täcker en vardaglig kontakt på teckenspråk, kan ställa frågor och svara, kan beskriva händelser vid olika tidpunkter, kan presentera sig själv och sin familj, hobby.
- Att få verktyg som kan användas för att själv söka och hitta tecken för olika ändamål, veta var man hittar mer information om teckenspråk.

Med utgångspunkt i de språkkunskapskrav som baseras på den gemensamma europeiska referensramen för språk, CEFR (CoE, 2025), och vår personliga erfarenhet från teckenspråks-undervisning, planerade vi grundkursens innehåll. För att ge en bättre förståelse för utmaningarna för inläring av ett främmande språk i för det flesta studenter även en främmande modalitet, beskriver vi kort nedan hur teckenspråket är strukturerat jämfört med talade språk. För att ge en bättre förståelse för utmaningarna för inläring av ett främmande språk i för det flesta studenter även en

främmande modalitet, beskriver vi kort nedan hur teckenspråket är strukturerat jämfört med talade språk.

Ett tecken i teckenspråk består av olika fonologiska delar, som kallas parametrar. Ett teckens parametrar utgörs av handform, handens rörelse och handens position/läge. Även icke-manuella delar hör till språket, som ögon, mun och ansiktsrörelser, vilka är betydelsebärande för ett tecken. Samtidigheten i dessa fonologiska delar liksom språkets spatialitet eller utnyttjandet av utrymmet i luften framför den tecknande personen är utmärkande för teckenspråket (Holmström, Mesch, & Schönström, 2019). Parametrarna kan jämföras med bokstäver i ett skrivet språk. Om man ändrar ordningen eller betoningen på bokstäver i ett ord ändrar man också ordets betydelse.

Teckenspråkets prosodi kan delas in i tre komponenter; rytm, intonation och betoning. Rytmen och temporala strukturer i tecknandet som exempelvis pausering uttrycks främst genom händerna, men intonationen som vid en fråga visas främst i ansiktet. Betoningen i en sats visas både i manuella rörelser och i kroppens rörelser som att de hålls stilla eller att något utförs upprepade gånger. Huvudrörelser och kroppsrörelser bidrar till att skapa satsgränser och stöder berättelsestrukturen i en teckenspråksprosodi (Holmström, Mesch, & Schönström, 2019).

Det innebär att händernas handformer, händernas rörelser samt ansiktets mimik och kroppens ställning, allt samverkar i att skapa betydelser i teckenspråk. Teckenspråkets avkodning, att tolka och förstå alla dessa signaler, kräver träning precis som i inläring av språk generellt. Då språket uttrycks tredimensionellt och signalerna kan komma samtidigt, inte uppradade en-efter-en som bokstäver eller ljud, kräver det att mottagaren kan tolka och kombinera dessa på rätt sätt. Det här är återigen något som kan kännas främmande och annorlunda för en person som bara känner till talade och skrivna språk.

För läraren (Lena) som undervisar i teckenspråk har det tredimensionella rummet i en fysisk undervisningsplats bytts mot den "platta", tvådimensionella skärmen i distanskursen. Det medför vissa utmaningar i undervisningen.

3.3 Språkbadspraxis som inlärningsmetod

Motivationen för att lära sig teckenspråk kan variera. Studerande vid ÅA inom pedagogik och logopedi är väl medvetna om vad deras utbildning innebär, och de kan i yrkeslivet möta barn/vuxna med behov av teckenspråk. Andra kanske vill prova på teckenspråk på grund av personliga skäl eller nyfikenhet.

Vid kursplaneringen konstaterades att deltagarna möter dubbla utmaningar, dels att förstå och lära sig ett främmande språk i en annan modalitet, dels att en FSTS-kurs för första gången helt genomförs i en digital inlärningsmiljö.

En språkbadspraxis följs under kursen med aktiv språkanvändning på lektionerna: den döva läraren använder tolkning från teckenspråk till svenskt tal endast under de två första introduktions-lektionerna. Därefter använder läraren teckenspråk och skriven svenska via chat-funktionen och i lektionernas Powerpoint-material. Deltagarna får

alltså en ständig interaktion på teckenspråk med läraren, vilket är en viktig faktor för språkinläring men också för språktillägnet – att aktivt omvandla inlärd tecken till ett verktyg för kommunikation. Läraren aktiverar de studerande i grupparbeten med olika uppgifter och för korta replikväxlingar på teckenspråk. Uppgifterna kan vara att beskriva sin egen lågstadieskola, använda frågeord och planering av en gruppres.

En viktig språklig princip är att konsekvent använda målspråket i undervisningen. Men man måste ha strategier som stöder den studerandes förståelse, och hålla sig till ett vardagligt och konkret språk som passar deltagarna (Pörn, 2012).

Att som ”hörande person” lära sig teckenspråk som ett främmande språk kan upplevas svårare jämfört med att lära sig ett annat talat eller skrivet språk. Vid Stockholms universitet har man studerat hur vuxna lär sig ett främmande språk inom en annan modalitet än det egna modersmålet. Personer som talar (hörande) utgår oftast från det egna språket då de lär sig nya, andra talade språk. Att tänka utanför denna ljudmodalitet och använda en visuell-gestuell modalitet när man lär sig teckenspråk kan kräva andra sätt att bearbeta språk och förstå hur detta är uppbyggt (Schönström, 2021). Läraren behöver då stöda inläringen så att icke-teckenspråkiga personer kan komma över en mental tröskel och börja använda sin kropp och händer på ett helt nytt sätt, i syfte att kommunicera med ett ”språkligt innehåll”. Enstaka gester utgör inte fullständiga språkliga satser. Boers-Visker (2020) konstaterar att när vuxna personer lär sig teckenspråk kan det ofta uppstå missförstånd kring gester, avbildande verb samt när pekningar används till referenter i det teckenspråkiga rummet.

3.4 Interaktion i digital miljö

I den digitala teckenspråkskursen saknas möjlighet till att komma i naturlig kontakt med andra döva utöver läraren. Teckenspråkiga samtal finns att se på videomaterial, men medger inte interaktion. Oftast ser kursdeltagarna enbart läraren på sin egen datorskärm, samt andra kursdeltagare i grupparbeten. För läraren saknas möjlighet att visa en naturlig interaktion, så deltagarna kan se och förstå hur dövas teckenspråkiga samtal fungerar.

Turtagningsmarkörer i ett teckenspråkigt samtal är också interaktions-strategier, som kan vara extra svåra att uppfatta i en digital miljö jämfört med i ett fysiskt rum. Särskilt i teckenspråk är det vanligt bland teckenspråkiga med uppmärksammande av taltur-markörer som ögonkontakt eller varseblivning i form av handviftning, ljus-blinkning, en fysisk kontakt på hand, arm eller axel. Det gör att ögonkontakten upprättas och en teckenspråkig interaktion kan äga rum (Wickman, 1994).

Turtagning och blickanvändning går inte att förstå och uppleva lika lätt genom den platta skärmen i den digitala undervisningen jämfört med i ett fysiskt klassrum. Läraren och de studerande är inte i samma gemensamma utrymme, med möjlighet att skapa gemensamma referenspunkter som alla kan följa med blicken. Teckenspråkiga rörelser och referenspekningar är svåra att helt omfatta när det tredimensionella teckenutförandet kan kännas platt i videorutan och svårt att avläsa eller förstå.

Den digitala undervisningen medför utmaningar både praktiskt och tekniskt. Det kan vara utmanande att få uppmärksamhet från deltagarna och få dem med i en teckenspråkig interaktion. Visuella signaler med ögonkontakt eller pekningar för markering för vem som är i tur att svara eller teckna fungerar inte i ett digitalt videomöte, eller fysisk beröring, som döva ofta använder. Man måste i stället bokstavera namn eller skriva i chat-funktionen.

En digital kurs ställer också tekniska krav på att alla deltagare har en fungerande utrustning och internetuppkoppling. Om videoflödet stannar upp eller ”hackar” på grund av tekniska problem eller störningar i internet, då störs också uppfattningen av teckenspråket. Om deltagaren är ovan vid videokonferensprogrammets olika användningsreglage kan det försvåra anpassningen av skärmbilden och lektionens upplevelse. Både lärare och kursdeltagare behöver dator för att kunna utnyttja möjligheter, till exempel att dela skärm och skapa olika smågrupper. Mindre skärmar som smarttelefoner och pekskärmar har begränsningar och innebär praktiska hinder för undervisningen. Jämfört med ett fysiskt klassrum finns fler tekniska faktorer att ta i beaktande för att undervisningen och innehållet ska fungera så bra som möjligt för alla.

Det finns dock fördelar med digital undervisning. Deltagarna kan aktivt närvara oberoende av fysisk vistelseort och antalet stolar i klassrummet. För en kurs i ett litet språk och med ett fåtal möjliga deltagare som finns utspridda geografiskt, gör den digitala kursformen att fler kan delta i kursen. För Språkcentret medför det rent praktiskt också en positiv möjlighet att åstadkomma en kurs med tillräckligt många studerande för att genomföra den.

4 Läromaterialbrist inom teckenspråksområdet

I allmänhet har de flesta skrivna och talade språk dokumenterats under en lång tid. De första läroböckerna i finska grammatiken skrevs redan i början av 1900-talet. I Finland har språkvetenskaplig forskning i nordiska språk och finlandssvenska startats under 1940-talet (Språkvetenskap, 2024). Med dessa studier som underlag kunde läromedel för grundskolor och språkstudier göras. Då det gäller teckenspråk har språkforskningen startat relativt nyligen. Ordboksarbete i finlandssvenskt teckenspråk inleddes med ett litet projekt år 1998–2001. Här tog man fram vad som identifierades som det finlandssvenska teckenspråkets egna tecken och publicerade 38 ordboksartiklar (Hoyer & Kronlund-Saarikoski, 2002). Dessa finns numera tillgängliga i det digitala teckenspråkslexikonet Suvi.

För att kunna jämföra och visa hur teckenspråk fungerar och används är en tillgång till teckenspråkskorpus, teckenspråkslexikon, samt teckensamlingar som Signwiki (folkordbok) och Suvi teckenspråkslexikon viktiga. Numera finns det i finskt och sverigesvenskt teckenspråk ett flertal olika internetsidor med videoexempel, exempelvis varierade slag av teckenlexikon och olika form av läro- och övningsmaterial.

För den som undervisar i teckenspråk är det en stor förändring som skett de senaste 15 åren, både med sakkunskap, publicerad forskning att använda sig av, samt tekniskt

med ökade möjligheter att visa videoexempel av olika tecken eller varierade sätt att uttrycka sig på teckenspråk. Det har först på senare tid kommit mer teckenspråkigt videomaterial och teckensamlingar att söka i på internet. Tidigare måste teckenspråklärare producera allt material på egen hand.

Med hjälp av lexikon och teckensamlingar i teckenspråkskorpus kan finskt och finlandssvenskt teckenspråk jämföras och analyseras. I teckenspråkslexikonet Suvi finns dock inte möjlighet till en mängd olika varianter av teckenspråkigt material; såsom sagor, berättelser, frågesporter – vilka finns i folkordboken Signwiki. Dessa kompletterar ändå varandra, exempelvis då det tydligt står angivet på svenska vad som tecknas i de tecknade meningarna i Suvi-lexikonet. Den som vill jämföra hur teckenspråkets struktur ser ut och hur det skiljer sig mot skriven svenska har nytta av detta.

För språkinläring behövs dock en instruktion – en handledning om hur enstaka tecken används tillsammans på ett grammatikaliskt korrekt sätt. Läraren har ett stort ansvar i teckenspråksundervisningen att ta fram lämpliga innehåll från digitalt tillgängliga källor, och att instruera och förklara hur innehållen används i inläringen. Läraren måste dock själv ha kunskap att arbeta med olika källor och veta hur de lämpar sig att använda till målgruppen. Det finns inte (ännu) färdiga och allmänt tillgängliga läromedel eller instuderingsmaterial för finlandssvenskt teckenspråk men produktion planeras under år 2025. Det saknas även lärohandledningar för språkundervisning och språkbedömning.


I den här digitala grundkursen utnyttjas Powerpoint under lektionerna på zoom. Powerpoint innehåller både korta texter, ordlistor samt länkar till olika webbsidor såsom Signwiki eller Teckenspråkiga biblioteket som berör det aktuella temat. Läraren använder enkla gester, visar tecken och övar olika kombinationer av tecken tillsammans med kursdeltagarna. Det förekommer också att läraren bjuder in enskilda deltagare med hjälp av "spotlight"-funktionen så att läraren och deltagaren syns bra för samtliga i zoom. Då får deltagaren svara på frågor eller beskriva något med de tecken som man just då övar. Deltagarna får också ibland i mindre grupper öva att uttrycka sig med tecken, eller söka fram tecken med hjälp av olika ordböcker på nätet.

Bedömningen av deltagarna i kursen sker genom aktiv närvaro, skriftlig uppgift samt inlämningsuppgifter; totalt 4 teckenspråkiga videor där deltagaren ska producera ett visst antal meningar, och berörande olika teman under kursen. Den skriftliga uppgiften bedömer förståelse och kunskap om språkskillnader och döva som en minoritet i samhället.

Bild 1 och 2

Exempel på Powerpoint innehåll på lektionerna.

Lektion 9 - Hemma gör vi många olika saker




- Handlaget (ämnesområde Verb-Sysslor)
- Signwiki
(<https://finssl.signwiki.org/index.php/Kategori:Hem>)
- Vad är viktigt med hemmet? Du gör mycket där!
- Vi utforskar platser och olika hemmasysslor
- Tänk på: (vanlig) Ordning i teckensats kan variera = TID / PLATS / PERSON / VERB är möjligt!

Öva att teckna...2


- Hitta på 1 mening /fråga med fordon-resa eller/och preposition!

Exempel: Bilen står inne i garaget.
(*Bil-Tak bil inne*)



Exempel: Min cykel är sönder, jag måste ta bussen.
(*Min cykel sönder – jag måste buss*)

Exempel: Bussen finns bakom tågstationen.
(*Tågstation hus buss bakom*)



5 Material för kursen

I den här grundkursen har läromaterialet delvis baserats på det kursens lärare använt i egen tidigare fysisk undervisning och andra digitala kurser. Läraren har också producerat egna teckenspråkiga exempel i form av Youtube-videor. Under lektionerna demonstreras tecken i olika lexikon samt webbsidor med teckenspråksinnehåll, som Teckenspråkiga biblioteket.

En viktig del av kursen är att deltagarna själva skall producera ett antal videor som konkreta övningar i teckenspråk. Med internet och lättillgängliga verktyg är det numera enkelt att förverkliga teckenspråkiga uppgifter i digital undervisning, då man både kan spela in och skicka video med en mobiltelefon eller dator.

Moodle används som inlärningsplattform för distansundervisning och material i olika kurser vid Åbo Akademi. Teckenspråkskursens egen Moodle plattform byggdes upp med innehåll och material baserat på kursens målsättning. Olika läxor planerades och lades in, samt innehåll från Teckenspråkiga biblioteket och Dövas museums nätsidor för att inkludera dövas historia och kultur i kursen.

Vi försökte avväga innehållet så att deltagarnas egen arbetsmängd skulle kännas lämplig och uppfylla ramarna för kursen. Målet var att deltagarna lätt kunde få en överblick av kursen men också att det ska vara lätt för läraren att genomföra undervisningen och använda materialet – även om läraren i något skede byts ut.

Bild 3

Skärmdump från kursens Moodle inlärningsplattform.

The screenshot shows the Moodle course interface for 'finlandssvenskt teckenspråk 5 sp. CS00C...'. The left sidebar contains a list of lessons from 1 to 24. The main content area is divided into two sections: 'Lektion 2' and 'Lektion 3'. Each section lists the lesson's theme and topics, followed by a button to 'Läsa till följande lektion' (Read to the next lesson) and a 'Markera som slutförd' (Mark as completed) button.

Lektion 2
Lektionens tema
- Övningar för att avläsa handalfabetet och skillnaderna i det äldre och det nyare handalfabetet
- Siffror och årtal
- Introduktion om teckenspråkets grammatik

Lektion 3
Lektionens tema
- Folkordboken *SignWiki* och hur man använder den
- Teckenspråkslexikon *Suvi*
- Att söka tecken och handformer

Läraren behöver själv ofta visa och demonstrera samt med deltagarna öva hur teckenspråket utförs, hur olika tecken placeras i teckenutrymmet framför tecknaren. För att stöda möjlighet till repetition och uppföljning av lektioner har kursens lärare gjort egna videoinspelningar på den egna datorn, där innehållet tar upp tecken från

olika lektioner under kursen. Videofilmerna laddades upp till Youtube. På den aktuella lektionens Powerpoint lades sedan videons länk in. Idén är att kursdeltagarna kan se och repetera tecken från den aktuella lektionen.

Moodle inlärningsplattformen kan utnyttjas på olika sätt. För att uppmuntra deltagare som vill öva mer och kanske redan bekantat sig med teckenspråk skulle det kunna erbjudas extra material eller övningar för kursdeltagarna, om man har genomgått vissa delar i kursen. Det ställer naturligtvis krav på läraren att utarbeta innehåll som passar, och att justera innehållet i Moodle plattformen så att deltagarna kan få tillgång till dessa material i lagom och rätt takt.

Med den begränsade tid som läraren har till förfogande kan det inte bli alltför mycket egen produktion, men att utnyttja till exempel teckenspråkig litteratur i andra internetsidor, för förståelseövningar samt kulturkännedom kunde erbjuda givande extra uppgifter.

6 Deltagarnas respons

Att lära sig ett främmande icke-talat språk i digital undervisning kan vara spännande. Det var mycket intressant för oss som planerat kursen att få deltagarnas respons, och få veta deras upplevda nytta, behållning av kursen och om innehållet fungerade. Det var särskilt viktigt med respons under den första kursomgången då allt var nytt, för arrangören, läraren och de studerande.

Utöver den obligatoriska kursutvärderingen vid kursens slut, gjordes en liten enkät mitt under pågående kursperiod. Därigenom fick vi snabbt en uppfattning av hur deltagarna upplevde undervisningen, kommunikationen och innehållet i kursen. En skriftlig utvärdering möjliggör information från deltagarna om deras tankar och upplevelser, eftersom de kan känna det svårt att få kontakt med läraren utan tillräcklig teckenspråkskunskap att uttrycka sig med. I ett utvärderingsformulär kan de anonymt skriva negativa och positiva kommentarer.

Under de första fem kursomgångarna har deltagarantalet varit i genomsnitt 17 (totalt 87). I den obligatoriska utvärderingen har totalt 45 deltagare svarat. I utvärderingssvaren är en stor del positiva, mellan 80–90%. Alla har inte upplevt innehållet som nyttigt (5%) men det kan bero på att en del av innehållet handlar om barn och pedagogik.

Nedan följer ett sammandrag av utvärderingen under de genomförda fem kurserna hittills, samt axplock från deltagarnas respons:

Kursens upplägg har varit bra och pedagogiskt fungerande. Svårighetsgraden var lagom och deltagarna upplevde att det var delvis utmanande att lära sig ett visuellt-gestuet språk. Deltagarna menade att de varit tvungna att försöka förstå läraren, men med förklaringar i chatten på skriven svenska har det fungerat väldigt bra. Ibland går det lite för fort när läraren visar något eller diskuterar en sak på teckenspråk, så att man inte hinner med att se ett tecken. Då kunde läraren gärna repetera fler gånger.

Deltagarna i teckenkurserna har upplevt det som besvärligt när det i olika digitala källor inte alltid visas samma tecken för ett begrepp. I vissa videon och bilder kan det också vara svårt att se exakt hur tecknen utförs. En del personer upplever att de har lätt att se ett tecken och själv omsätta i egna händer och kropp av hur dess handform, rörelse och placering görs rätt, men andra har svårt att "avläsa", och förstå ett teckens tredimensionella utförande, eller hur något ska visas i förhållande till kroppens placering eller förflyttas i teckenrummet framför kroppen.

Deltagarna känner att det är viktigt att få pauser. Det är ansträngande att titta fokuserat en längre stund, då man inte är van vid enbart visuell kommunikation. Därför upplevs kursupplägget bra med två skilda lektionspass i veckan över en längre period och en "vilodag" emellan.

Repetitionernas betydelse betonas av deltagarna, liksom att få tydliga instruktioner om uppgifter som ska göras. Flera har poängterat att olika övningar där deltagarna själva skapar och får respons på tecknade satser tillsammans med läraren, samt hemuppgifter är bra för inläringen.

"Videorna med text som finns länk till i powerpointerna har varit super bra då jag behövt repetera."

Andra påpekar att det gärna kunde finnas en ordlista per lektion med nya tecken som deltagarna själva kan kolla upp och gå genom efter lektionerna, speciellt om någon haft svårighet eller förhinder att delta på lektionen.

"Det fungerar för det mesta men det vore lättare att ha undervisning på plats. Lektionen om kläder var svårt i zoom, för en del tecken kan man inte visa medan man sitter (i stol) framför skärmen."

Att kommunicera genom en videokamera och skärm begränsar teckenspråkets uttrycksmöjligheter. Även hur tydligt tecknen syns via kameran kan påverka hur tecknaren utför tecknen. Händerna och ansiktet kan inte "hamna utanför bild" så en naturlig teckenrörelse kan kanske mer eller mindre medvetet anpassas till vad som "skärmen" medger.

"Jag upplever att det gått bra och jag är själv lite överraskad hur mycket jag förstår när hon tecknar åt oss."

En genomgående respons är upplevelsen av att deltagarna känt sig trygga, och kunnat ställa frågor om tecken eller be om förtydliganden under lektionerna. Att använda chatten har varit lätt och också bra då läraren ofta skriver där vilket tecken som just då visas.

De kursmaterial som visas med Powerpoint och övningar med bland annat folkordboken SignWiki¹ har upplevts som fungerande. Det har varit lämpliga teman som avhandlats enligt deltagarna, även om det inte känts så lätt i början att själv söka efter tecken i SignWiki.

7 Framtida möjligheter och önskemål

Det finns olika önskemål gällande teckenspråkskursens innehåll från de studerande. Några tycker om att kursen i sig är så konkret och handlar om att använda kroppen för att uttrycka sig. Vardagliga dialoger som hälsningar och småprat, att utträtta ärenden på teckenspråk har de studerande efterfrågat mer av. Andra vill diskutera språk och grammatik mer.

Med tanke på svårigheten att avväga innehåll och arbetsmängden för kursdeltagarna skulle det finnas material nog att skapa en teckenspråkskurs med grundnivå och fortsättningsnivå. Minst hälften av deltagarna i kurserna har önskat sig en möjlighet att öva och att lära sig mera teckenspråk.

Underlag för en fördjupningskurs finns, där till exempel innehållet kunde fokuseras på kontrastivt teckenspråk. Detta grundar sig på deltagarnas egna förslag att skapa innehåll och material med fler konkreta exempelmeningar på svenska respektive teckenspråk. Exempelen skulle hjälpa kursdeltagarna att göra jämförelser mellan språken, och få mer förklaringar kring grammatik, tempus, böjningar, syntax och hur tecken kan varieras och få olika betydelser. Teckenrummets egenheter i form av dess spatiala användning samt pekningar och användning av bojar: exempelvis pekboj, listboj eller föreställande boj med vissa bestämda tillfälliga betydelser hos den icke-dominanta handen (Siltaloppi, 2016), kan ofta vara svårt att lära sig för nybörjare enligt egen erfarenhet av undervisning. Olika exempel och övningsmaterial skulle kunna underlätta förståelsen för hur teckenspråkets grammatik fungerar.

Här måste man dock minnas att det inte finns mycket forskning och tillgängligt material att tillgå kring FSTS och dess uppbyggnad och grammatik. En del information och extra material kan tilläggas som extra fördjupande läsmaterial i kursens Moodle-plattform vilket läraren mer tydligt kan lyfta fram.

Forskning i det finlandssvenska teckenspråket pågår inom olika områden, bland annat med uppbyggnaden av en korpus. Med grund i forskningsresultat kan läromedelsmaterial småningom utarbetas och utvecklas an efter. Detta behövs såväl för föräldrar med små barn, som för elever och lärare inom den grundläggande

¹ SignWiki är en folkordbok där språkanvändare bidrar med innehåll. I Finland har vi SignWiki ordböcker för finlandssvenskt och finskt teckenspråk. Läs mer på [SignWiki>About - SignWiki](#)

utbildningen och för teckenspråkstolkare som behöver öva och fördjupa sina kunskaper i det andra inhemska teckenspråket.

Otillräcklig kännedom om teckenspråk i allmänhet och i synnerhet det finlandssvenska teckenspråket kan vara ett problem. Man bör undvika sammanblandning med talat språks struktur och ett kommunikationsstöd utgående från enstaka tecken – tecken som stöd till talet – eftersom detta är något som många tänker på i första hand då man talar om tecken och teckenspråk. Det är därför viktigt att parallellt med läromaterial också få fram information kring det finlandssvenska teckenspråkets grammatik och skillnader mot talade/skrivna språk.

Denna kurs har byggts upp med målsättningen att stöda i första hand svenskspråkiga studerande inom pedagogiska vetenskaper och logopedi inom Åbo Akademi. Under den tid kursen har erbjudits har intresserade studerande från yrkeshögskolor och även pedagogikstuderande vid Helsingfors universitet visat intresse. Den svenskspråkiga målgruppen som har intresse och nytta av studier i finlandssvenskt teckenspråk bör inte begränsas till enbart studerande vid Åbo Akademi. Vi hoppas det blir möjligt att låta studerande vid andra högskolor kunna ta del av teckenspråkskursen i Kivanet kursnätverket för språkcentren.

Litteraturförteckning

- Aalto, A. (den 19.12.2024). *Finlandssvenskt teckenspråk och språkets revitalisering*. Hämtat från Kuurojenliitto: <https://kuurojenliitto.fi/sv/finlandssvenskt-teckensprak-och-sprakets-revitalisering/>
- Aalto, A. (den 19.12.2024). *Information om tecken som stöd*. Hämtat från Papunet: <https://papunet.net/sv/information-om-tecken-som-stod/>
- Andersson-Koski, M. (2015). *Mitt eget språk - vår kultur. En kartläggning av situationen för det finlandssvenska teckenspråket och döva finlandssvenska teckenspråkiga i Finland 2014–2015*. Helsingfors: Finlandssvenska teckenspråkiga r.f.
- Boers-Visker, E. (2020). *Learning to use space: A study into the SL2 acquisition process of adult learners of Sign Language of the Netherlands*. Utrecht: LOT 569.
- CoE. (den 10.02.2025). *Common European Framework of Reference for Languages*. Hämtat från Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>)
- Dyk i Diversitet*. (den 19.12.2024). Hämtat från DIVED: <https://dived.fi/sv/>
- Holmström, I., Mesch, J., & Schönström, K. (2019). *Teckenspråksforskningen under 2000-talet, en översikt*. . Stockholm: Stockholms universitet, institutionen för lingvistik.
- Hoyer, K. (2005). "Vi kallade dem Borgåtecken." *Det finlandssvenska teckenspråket i går och i dag*. I: Östman, Jan-Ola (red.): FinSSL – Finlandssvenskt teckenspråk. [Nordica Helsingensia 4, Teckenspråksstudier 1] , 21-80.
- Hoyer, K., & Kronlund-Saarikoski, K. (2002). *Se vårt språk! 38 ordboksartiklar*. . Helsingfors: Finlands Dövas förbund.
- Kanto, L. (den 19.12.2024). *Kuka on viittomakieltä käyttävä perhe ja lapsi?* Hämtat från vikke.nmi.fi: <https://vikke.nmi.fi/tietopankki/viittomakielta-kayttavien-perheiden-moninaisuus/kuka-on-viittomakielta-kayttava-perhe-ja-lapsi/>
- Pörn, M. (den 12.04.2012). *Det är lätt att falla i ett gammalt mönster*. Hämtat från Kieliverkosto: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2012/det-ar-latt-att-falla-i-ett-gammalt-monster>
- Schönström, K. (2021). EuroSLA Keynote: Sign Languages and second language acquisition research: An introduction. 5(1), 30-43.
doi:<https://doi.org/10.22599/jesla.73>
- Siltaloppi, S. (2016). *Den andra handen. Den icke-dominanta handens funktioner i finlandssvenskt teckenspråk*. . Finska, finsk-ugriska och nordiska institutionen. Helsingfors: Helsingfors universitet.

- Språkcentret vid Åbo Akademi. (den 18.12.2024). *Språkcentrets uppdrag*. Hämtat från Åbo Akademi Språkcentret: <https://www.abo.fi/sprakcentret/information-om-sprakcentret/>
- Språkvetenskap*. (den 18.12.2024). Hämtat från Uppslagsverket Finland: <https://www.uppslagsverket.fi/sv/view-170045-Spraakvetenskap>
- Westerlund, E. (den 19.12.2021). *www.dova.fi*. Helsingfors: Finlandssvenska teckenspråkiga r.f. Hämtat från FST_Bakgrund_sprakplan2021: https://www.dova.fi/wp-content/uploads/2022/03/FST_Bakgrund_sprakplan2021.pdf
- Wickman, P. (1994). *Språklig interaktion i svenska teckenspråket (i grupp)*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.
- Östman, J.-O. (2005). *FinSSL - Finlandssvenskt teckenspråk*. (J.-O. Östman, Red.) Helsingfors: Helsingfors universitet, Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur.

Hearing student voices: making language education accessible¹

Riikka Halonen,² Sirpa Heino,³ Olesia Kullberg,⁴ Laura Lehtinen,⁵ Signe-Anita Lindgren,⁶ Martti Mäkinen,⁷ Laura Senni,⁸ Jaana Suviniitty,⁹ Lauri Tolkki¹⁰

1 Introduction

In the pursuit of inclusive education, it is essential to ensure that learning of languages and communication is accessible to all students regardless of their background and abilities. Nevertheless, as shown by our data collected in FINELC¹¹ 2digi2 project (2022-2023; sub-project Special Needs), many students in higher education institutions (HEI) in Finland do not receive the learning support they need, nor do they know how to ask for it. Our survey of 172 students in 2022 shows that 35% of HEI students acknowledge one or more difficulties affecting their learning. Furthermore, over 50% of students have experienced some challenges in online learning environments, i.e., also those students with no identified learning difficulties. Finally, maybe the most eye-opening observation was that up to 70% of students who have identified or acknowledged a learning difficulty had not received any support or individual arrangements as a solution to their situation, usually due to not applying for such support or not knowing to what kind of support they are entitled.

Even if information about accessibility and individual arrangements in university studies is readily available on Finnish university sites (according to our initial survey of the current state in 2022), our observations gave us a reason to believe that there still is a lot of work to be done in communicating the available support to both students and teachers alike. In this paper, we pay particular attention to how students experience their need of support and the accessibility of support provided by

¹¹ The authors are presented here in alphabetical order as all of them have contributed equally to the research and this article reporting it.

² University of Eastern Finland.

³ University of Vaasa.

⁴ LAB University of Applied Sciences.

⁵ University of the Arts Helsinki.

⁶ Aalto University.

⁷ Hanken School of Economics.

⁸ University of Lapland.

⁹ Aalto University.

¹⁰ University of Eastern Finland.

¹¹ The Network of Finnish Universities' Language Centres.

universities. Some of the results presented here have also been used in the creation of our online pedagogical resource on special needs among university students, which we will invite our audience to visit and use at the [2digi2 project website](#).¹² Our aim is to make accessibility one of the guiding principles of language teaching as we think that accessible tuition increases the quality of teaching for all learners, not only for the ones that need additional support.

In this paper, we will first briefly describe our 2digi2 sub-project Special Needs and the collection of data in the form of surveys and interviews. Section 3 provides general information on accessibility in teaching as well as describes common learning challenges and difficulties, such as physical and sensory impairments, anxiety and nervousness, and neurodiversities. In Section 4, we highlight student voices on accessible learning and teaching practices, offering firsthand insights into their experiences and challenges. With these, we present general recommendations with practical examples drawn from our surveys and interviews with language centre teachers.

2 Sub-project Special Needs and data collection

2.1 Special Needs

In the planning phase of the 2digi2 project, accessibility and supporting different learners in the online environment were identified as important focus areas. Online elements are, naturally, also present in contact teaching, and, therefore, it is useful to consider these issues even if online teaching is not part of your everyday life.

The members of the Special Needs group have firsthand experience of the challenges related to accessibility, and together we wanted to build information with support materials aimed specifically at teachers of languages and communication. This included bringing together already known issues as well as forms of support while investigating challenges specifically related to digital education and their possible solutions.

Although the name of the group reflects special needs, we think of teaching and learning as inclusive for all. Well-prepared and carefully thought-out digital language and communication tuition can be made suitable and accessible for almost any student as such, eliminating the need to spend extra time and energy adapting teaching during the course.

2.2. Data collection

At the beginning of the project, we focused on existing guidelines and available information on accessibility and related support on university web sites. Practically all Finnish universities address the issue of accessibility on their websites and provide information about support for students; nevertheless, in 2022 there were significant

¹² 2digi2, <https://2digi2.languages.fi/special-needs/>

differences in the guidelines and practices of universities, and finding that information could, at times, be difficult – especially for students who (for various reasons) do not find it easy to navigate the internet. This emphasizes the role of the teacher and guidance, and hence our first piece of advice to teachers is to find details of the instructions provided by their institution.

As we wanted to know how the availability of information on accessibility is reflected in the teaching and studying of languages and communication, we collected information from students and teachers through surveys and interviews. The surveys were created in Webropol, and the data were extracted in spreadsheet format. Teacher interviews were carried out after the teacher survey in which we also asked for the respondents' willingness to be contacted and interviewed after the survey was completed. The interviews took place online, which also conveniently allowed recording them.

A total of 99 teachers responded to our teacher survey, and they were asked about their experience with students with learning difficulties, their knowledge of the variety of learning difficulties, and their knowledge of sources of relevant information at and outside universities.¹³ Almost all teachers had encountered students with learning difficulties in classroom settings (94%); in the case of online teaching, the number of encounters was slightly lower (83%), which may be because not all challenges become readily visible in online teaching. Considering the prevalence of the issue, it was somewhat surprising how many felt that they did not know who to ask for help or where to find more information (73% and 50%, respectively).

In the student survey, a total of 172 students responded. The questions ranged from their challenges to their experiences of tuition, and the students' need of support at HEIs.¹⁴ About a third of them had experienced learning challenges during their higher education studies. However, only a fraction of them (c. 30%) had applied for individual arrangements to support them, for various reasons. This was a clear signal to us that our results were relevant, and they needed to be communicated to university communities in general, as well as to students and teachers of language and communication teaching units in particular.

This article draws data from both surveys, even if the focus is more on the student surveys. Other sources of information used are different organizations whose function is to support people with impairments, disabilities, and learning challenges. Even if our surveys and this paper deal with teaching of languages and communication, many of our findings and results are applicable in teaching other subject groups at HEIs.

¹³ The teacher questionnaire questions can be seen in Appendix 1.

¹⁴ The student questionnaire questions can be seen in Appendix 2. The survey focused on the student experiences of tuition and their need of support; therefore, information e.g., about the students' origin or the courses they were currently taking was not in the focus of this survey, and therefore not collected.

3 General information on accessibility in teaching

The current section will present information on different impairments and their impact on studying. The impairments selected reflect partly the reality defined by our surveys, partly what is not usually documented in university guidelines in Finland.

3.1 ADHD

It may appear that some neurodiversities have become trendy as well as overdiagnosed of late (Kazda et al. 2021: 1, 11). Through increased knowledge as well as appropriate testing processes and other facilities, however, many diversities are nowadays more easily detected (e.g., Lovett & Harrison, 2021). Additionally, increased public knowledge on various diversities and the somewhat diminished stigmatization, at least in Finland, has lowered the threshold to seek help for behavioural and other issues that may make studying, communicating, as well as many other everyday tasks highly demanding (e.g., Steinhausen et al., 2016).

When we think of focusing and keeping our focus on the tasks at hand and notice there are students in our groups that struggle doing so, we may think of ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). However, even those students who do not seem to be struggling or keep to the schedules and return their assignments at least somewhat on time may be influenced by ADHD (Borg Skoglund, 2020). Although ADHD was first identified already in the late 18th century (Barkley & Peters, 2012), the variety of the ways it manifests itself is still unknown even among teachers, despite the effect of ADHD on teaching groups and activities being notable (Borg Skoglund, 2020). While people do not outgrow ADHD, with the frontal lobe development the impulse control as well as executive functions may improve with age (ADHD Liitto). Trying to appear “normal”, i.e., neurotypical, takes a lot of energy, and this is something that may be the most taxing feature of ADHD in students (ADHD Liitto).

In our student survey, the percentage of students who recognized their difficulties in attention and focus were more frequent than students with writing and reading difficulties (18% and 14%, respectively), even if dyslexia is often found to be the most common challenge among university students. Our survey did not study the effect of COVID years, but we acknowledge the potential effect of the forced online studies over a prolonged period of time.

Further information regarding ADHD is available, for example, at the [ADHD Association](#) and on the [2digi2 website](#), under [Special Needs](#).¹⁵

3.2 Anxiety and nervousness

In university settings, interaction is a common means of learning. Students interact with their teacher and with each other in different types of learning situations for the

¹⁵ ADHD Association, <https://adhd-liitto.fi/information-about-adhd/>; 2digi2

purpose of learning together. While some students find interaction rewarding and encouraging, for others it can be a cause of distress and anxiety. Research shows that Finnish students often experience social anxiety in public speaking, academic discussions, and speaking in foreign languages. Interaction with teachers, written exams, and group work can also trigger anxiety for some (Pörhölä et al., 2019: 724, 727; Seppänen, 2021: 267).

Many of us have felt nervous in front of an audience at some point. We know how it feels when your mind goes blank and your mouth dries, your heart races and your hands start to shake. This experience is familiar to many students as well; nervousness is often seen as a limiting factor and a significant problem when it comes to presenting or interacting with others (Niinivaara & Herkama, 2021: 226). According to Martin (2017: 16), one-third of higher education students in Finland suffer from disruptive anxiety during presentations; for one in ten students the anxiety is severe enough to hinder their academic progress, leading some to avoid or abandon courses involving public speaking, and in some cases, temporarily halt their studies.¹⁶ A study by THL found that the Covid-19 pandemic and distance learning have diminished the sense of community, with younger higher education students particularly experiencing anxiety and depression due to lack of study group support (The Finnish Student Health and Wellbeing Survey, KOTT Survey 2021).

3.3 Physical impairments

The World Health Organization report from 2022 claims that 16% of the world's population experiences a significant disability. We should, therefore, assume that there are a significant number of students with disabilities at our universities, even if the disability is not always visible (Katsui, 2023). In our student survey, 2% of the respondents chose physical impairment as one of the challenges affecting studying and learning.

Often, when we think of people with physical impairments, we may have an image in our minds of people using a wheelchair. What we need to consider, however, is that the scale of different physical impairments is vast, and that the challenges are not always easily recognizable by others. Some people experience chronic pain, some have nervous symptoms, connective tissue disorders or spasticity, others are of short stature or have lost a limb. Many people with different physical impairments face ableism, pitying, or stigmatization.

In higher education, even if people with physical impairment ask for reasonable accommodation measures in their studies, they do not always receive such help. The reasons are often that 1) they do not have a diagnosis with clear recommendations for adjustments in studies, or 2) their teachers refer to equality and argue that it would not be fair for others if some students receive accommodations to succeed better in

¹⁶ Anxiety and nervousness were not among the questions in our student survey, but 1.2% of the respondents identified at least one of these as "other challenges".

their studies. This may also happen even when the asked accommodation is due to a recognized disability (Katsui, 2023).

Many disabled activists say that everyone should define their disability and their needs for accommodations of the disability themselves. These themes have been brought to the fore recently by, for example, the [Crip Student Organization at the Helsinki University](#) (see Crip Student Organization, n.d.).¹⁷

3.4 Visual impairment

In Finland, 10% of the young people aged 18–39 are visually impaired.¹⁸ A person is considered to be visually impaired if their corrected best-seeing eye's vision is weaker than 0.3, and for blind the figure is lower than 0.05. ([Näkövammaisten liitto](#), 2024)¹⁹

It is a well-known fact that over 80% of learning is visual (Boulder Valley Vision Therapy, 2024): children learn from observing the world and following how others perform, obtaining the strategy for learning through visual channels (Kelly, 2018). Naturally, this results in educators using visual materials, like texts and videos as the main sources for information access. For visually impaired students these methods of information access are either not accessible at all, or they are accessible with some restrictions, limiting the students' possibilities for studying.

Visual impairment does not impact the intellectual activity of a student; however, learning strategies of visually impaired students differ from those of sighted students (Spinszyk et al., 2019). Visually impaired or blind students learn by doing, as simply listening to the information is not enough for creating the whole picture, when the possibility of quickly getting lots of information through visual image is not accessible (Kelly, 2018). In addition to this, visually impaired students use screen readers while studying with a computer. Screen readers allow the users to read the text displayed on the screen with the speech synthesizer or braille display (American foundation for the blind, n.d.). Screen readers cannot, however, interpret handwriting or images. Visually impaired students often use keyboard navigation instead of a mouse, which in turn limits their ability to use, for example, interactive content.

3.5 Hearing loss

People with hearing loss are referred to as hard of hearing or deaf, depending on the degree of their hearing impairment (WHO, 2024). Hearing impairments can be present at birth, or they can occur after the development of speech ([Kuuloliitto](#) n.d. a).²⁰ Deaf

¹⁷ Crip Student Organization at Helsinki University, <https://rampaopiskelijatry.wordpress.com/>.

¹⁸ No respondent in the student survey indicated visual impairment as one of their challenges.

¹⁹ Finnish Federation of the Visually Impaired, <https://www.nakovammaistenliitto.fi/fi/tervetuloa-nakovammaisten-liittoon>.

²⁰ Finnish Association of Hearing, <https://www.kuuloliitto.fi/>.

people are usually born with a hearing impairment, or they develop it in early childhood. They are usually mother-tongue speakers of sign language. In Finland, it is estimated that around 5,500 people speak Finnish sign language, out of which about 3,000 are deaf ([Kuurojen liitto](#), n.d.);²¹ among our student survey respondents there was one who indicated hearing loss as one of their challenges, corresponding to roughly 0.6% of the survey population.

The hard of hearing usually communicate verbally with the help of hearing aids, lip reading, and signed speech. Most students with hearing loss who are in the public education system are hard of hearing (Kuuloliitto n.d. a). In Finland, most people with hearing impairment receive a cochlear implant, which can significantly improve the hearing of ambient sounds and speech (Kuuloliitto n.d. b). In a physical or virtual learning environment, students with hearing loss will usually have a sign language interpreter, or they may use learning tools and aids such as lip reading or speech-to-text translation.

4 Student voices and recommendations on accessibility at universities

This section collects the voices of students we were able to access through our surveys, as well as recommendations for creating more accessible tuition and learning environments for language and communication studies. On the whole, we have noted that any time and effort paid to accessibility will benefit all the students, irrespective of whether they have recognized special needs. Nevertheless, one solution rarely works for everyone with similar challenges, therefore it is good practice to listen to the students. This is confirmed by our student and teacher surveys alike: higher education students are adults with many years of experience in studying, hence they usually already have some functional learning strategies. A conversation with a student regarding their learning strategies at the beginning of the course will tell the teacher something about their study choices or behaviour during the course, but it will also serve as an opportunity to provide confirmation to the student: you are doing great, and your approach seems very reasonable to me.

In our survey, many teachers mentioned that students' special needs do not necessarily become evident until the end of the courses. While it is the student's responsibility to inform the teacher about any required arrangements, creating an opportunity for this communication is something the teacher can do. A functional solution is to implement a simple questionnaire at the beginning of the course. This questionnaire should be designed for all students in the group, and it can include all kinds of questions regarding personal goals, background knowledge, and special needs.

²¹ Finnish Association of the Deaf, <https://kuurojenliitto.fi/>.

4.1 Platforms

Whether the course is taught online or on campus, most of the university courses utilize a learning platform for sharing materials, providing instructions, collecting assignments, and testing. Learning platforms accommodate various functions with the main aim to provide support for students' active learning. Thus, the accessibility of a learning platform is essential for supporting our students in their studies. Some insights from the student questionnaire regarding learning platforms are listed below:

It's impossible to navigate through a course if information and materials arrive late or just show up on the platform without notice, if it is unclear what is compulsory and what is not, or if the teacher does not reply to messages. I also struggle if it is not clearly stated what to do first, what next, and how much time things require.

A good course has a clear platform where you can see the most important schedules and tasks, learning materials, discussion areas, and other information needed to complete the course right from the front page.

Things should be easily found under clear headings, so you don't have to guess how to navigate.

Clarity is the most frequently mentioned aspect of an accessible learning platform, as was noted in both student and teacher surveys. However, clarity can be defined differently by different individuals. For a teacher who has been teaching the same course for several years, the course platform may seem extremely clear and logical. In contrast, for a student who comes to this platform for the first time, the experience might be quite different. What does clarity mean when it comes to course platforms?

Many respondents in the student questionnaire emphasized the need for a course schedule to be available on the front page of the platform. A functioning course schedule should include all main events of the course, such as lessons, assignments, group work, project work with their timing and deadlines. While it is impossible to provide exact time needed for studying or completing an assignment, having an estimate of how much time a teacher expects students to spend on each activity can significantly aid in time management. Approximate time allocations help students to see the bigger picture: which activities and assignments require more time, and which might be completed faster. This understanding helps them allocate their efforts effectively and use their time wisely.

Completion progress bars were mentioned by many students as a very helpful tool for following their course progress. Besides showing all the work that should be completed, a completion progress bar also visualizes students' success and the small victories along the way: for every completed activity they receive one more tick on the bar. A teacher should, however, be very careful in selecting activities to be shown on the progress bar. It is usually recommended to select only the activities that are crucial for course completion. If the progress bar includes all course activities and contents, it may result in anxiety among students, as it can be perceived as a non-achievable goal.

Students generally dislike surprises in their studies. Hidden content, unexpected changes in the syllabus, and assignments with multiple hidden stages can be quite confusing. For instance, students with attention and concentration disorders often find it particularly challenging to plan their study time. Any changes necessitate updating their planning, which can lead to chaos in both their academic and personal lives. Thus, respondents to the teacher questionnaire noted that courses with a clear plan and stable content available throughout the course are much more student-friendly.

4.2. Materials

Accessible teaching materials are nowadays required by law, and many useful recommendations are available. In the following section, we will discuss materials used in online teaching as well as in classroom lessons.

The teacher is very enthusiastic about their subject, and they uploaded a lot of material (such as links, PowerPoint slides and other files) in the Moodle workspace. It was challenging to navigate the workspace and to understand how the materials are related to each other, and what things are must-know, and what just nice-to-know.

The abundance of study materials often does not lead to positive learning outcomes: a learning platform should not serve merely as a repository for all available resources on a topic. Students must achieve the course objectives within a limited timeframe. Therefore, teachers' careful selection of core materials in appropriate formats is essential for helping students focus on the most relevant information.

Dividing the course content into *obligatory* and *additional material* is a beneficial approach. However, some students with attention disorders may feel compelled to study all materials to pass tests. At the same time, a teacher should always be critical about the course materials included. Learning analytics can reveal how frequently additional material is accessed; if they are rarely utilized, a teacher should question their necessity.

Long texts, whether used as instructions or as parts of assignments or study materials, can be very challenging for many students. Teachers can help students stay focused by breaking larger texts into shorter sections, adding activities between sections, or discussing the topic — either in person or online — before assigning the reading. Dividing reading and writing assignments into manageable parts benefits all students. Additionally, students may sometimes struggle to find instructions in a sea of text. Using underlining and larger font sizes rather than large blocks of text and small fonts can make the content more accessible.

At the beginning of a course, especially students on the autism spectrum may prefer to see the entire course structure from start to finish. These students often do not want any changes or new material — such as current topics — added later, as they generally dislike surprises. From the teacher's perspective this can be challenging as some materials, like news updates or ideas from recent books, are often updated or created just before the lesson, and they are intended to be used as course materials.

Students with various physical impairments may have difficulty using a mouse and rely on keyboard navigation (Papunet-verkkopalvelu 2025), which can make certain interactive exercises, such as drag-and-drop or hotspot activities, inaccessible. Additionally, navigating text materials can be challenging unless they are adapted for accessibility. Therefore, checking the accessibility of the materials is essential. Texts should be readable with a screen reader, images need descriptive texts, and interactive tasks should account for potential difficulties with mouse use.

It is recommended that all interactive exercises be provided in an accessible PDF format. While reading the PDF does not substitute for completing the exercises, it provides essential support for students. All text materials should be evaluated using accessibility checking programs, and the texts should include properly formatted headings and alt text for images.²² It is important to note that screenshots are not an accessible medium, as screen readers interpret them as images and cannot read the text contained within.

4.3. Assignments and instructions

Assignments are designed by teachers to provide the necessary practice for students to achieve the learning objectives of the course. Following the instructions provided is a skill that everybody needs in their studies and working life. Unfortunately, situations in which students do not follow the provided instructions are too frequent and too familiar to many teachers. In such situations, even if we tend to blame the students, we could consider an alternative explanation: if the provided instruction is not followed, could the reason be in the instruction, and not in the student? Here is an experience of a student regarding non-functioning instructions:

Sometimes the instructions are given in kilometer-long walls of text that try to be all-encompassing. It's too tiring to read it all through so you end up reading only here and there and not understanding anything about the course or about what you should do.

In our survey, many teachers mentioned that instructions should be written in clear and understandable language. In addition to carefully choosing instructive language, clarity also involves using clear subtitles, dividing the text into logical chunks, and presenting the main issues first, followed by any necessary extra information.

Many students with special needs greatly appreciate it when written instructions are also provided in audio format. Furthermore, oral instructions given during live sessions (whether online or in a classroom) should also be displayed in a written format. If the work continues in breakout rooms, students should either have access to the written instructions via the learning platform or a shared file in the chat, or the students should be instructed to take a screenshot of the teacher's slide.

²² *Alt text* means a text alternative to an image shown when the image cannot be viewed or seen, briefly describing the image ([Harvard University, 2025](#)).

Assignment instructions should be easily accessible on the learning platform: for each assignment there should be a place of its own with a clear title and completion instructions. As the opposite of accessible instruction, one student talked about a situation where the instructions for individual work were a part of the PowerPoint presentation displayed during a lesson, which made the instructions quite unclear. One had to remember the slide to know what to do before the next lesson, or it was necessary to revisit the PowerPoint presentation of the previous lesson.

Another helpful tip is integrating time limits in step-by-step instructions. Time limits provide a helpful guideline for students, adding to the development of their time management skills. For example, instructions could be given like this:

- Brainstorm the idea for 15 minutes
- Write an introduction paragraph for 30 minutes
- Time needed for the assignment is 2 hours

As mentioned in Section 4.2 *Platforms*, this information cannot be exact, but it is indicative of the time frame and as such it guides students to plan and use their time adequately.

According to our student survey, students prefer alternative completion methods which are clearly described in the instructions. They would like to have several options to choose from when completing the entire course or individual assignments. Learning objectives can be achieved in various ways, and it is beneficial to show this to students in practice. For example, one can offer alternatives to group work, or oral presentations can be completed in the form of an interview. One can also consider whether a written assignment could be substituted by a podcast. Providing students with alternative options to complete the assignments gives them a feeling of autonomy, which in turn strengthens their motivation for studies.

Regarding the deadlines, students with attention disorders mentioned that the same day and time as a deadline for all weekly submissions helps them immensely in following the deadlines. Students also connect the course deadlines to the possibility for teachers' feedback; therefore, if strict deadlines are implemented during a course, also regular feedback is expected. If the course is divided into several sections, each containing some assessment and feedback, it provides opportunities for students to develop their skills. This requires teachers' feedback throughout the course. Many students expressed that even a few words as feedback motivate one to move forward.

All students appreciate reminders sent by a teacher. Most learning platforms allow teachers to send targeted messages to students who have completed their tasks on time ("well done, keep up the good work"), or reminders to students who have not studied the set materials or submitted their assignments. Targeted messages allow teachers to provide the necessary support to all students, avoiding confusion and unnecessary communication in the form of e.g., email messages sent to all course participants.

4.4 Contact classes

Even though our work in 2digi2 concentrated on teaching and learning in digital environments, our surveys and other materials provided some recommendations also for contact teaching.

It is easier for me to concentrate in a classroom rather than in digital environments. On the other hand, my friend with ADHD says that in a remote class she can block out extra sensory stimuli such as disturbing noises and smells. For me it is important to be able to follow the non-verbal communication which is more natural in a live setting.

In our surveys, students and teachers presented many ideas on how to support concentration and learning in classrooms, and how to make the atmosphere safer for everybody to come as they are. In this section, we discuss some of the small actions that teachers could do to support diverse learners in their classroom. Some of them may be familiar to our readers and thus work as reminders for us teachers.

4.4.1. Creating a permissive atmosphere

When meeting a new group of students, the teacher could start by articulating the fact that the group is diverse in backgrounds, abilities, and life situations, and that this diversity is welcome in the classroom. For example, students with ADHD or other concentration issues will benefit from being able to do something with their hands, like playing with fidget toys, knitting, or drawing. This should be allowed and made a norm in classrooms, including higher education.

4.4.2. Re-arranging the space and your thoughts

If there are students with physical impairments in a classroom, it may be necessary to make additional arrangements in the classroom space. Lecturers in higher education often think that the accessibility issues of physically impaired students are not their responsibility, that they belong to the university facilities services. Nevertheless, there are things that teachers can do. Many students with diverse physical or cognitive issues benefit from adequate breaks, alternative ways to participate (including remote participation), and a permissive atmosphere that allows movement and even lying down in the classroom.

A student with a visual impairment may have a guide dog in the classroom, which should be considered when organizing the space. Similarly, for a student with a hearing impairment, it is important to arrange the seating so they can easily see the teacher and their peers when they speak.

Language lessons often involve changing groups and finding partners — activities that, if they require active moving around the classroom, can be challenging e.g., for students using a wheelchair. This does not mean that all tasks requiring physical activities should be eliminated; rather, they may require thoughtful replanning. Simple things, such as rearranging tables and chairs, can facilitate movement, and modifying

instructions from “find a new partner in the classroom” to “turn to the partner sitting behind you” can help achieve the desired outcome.

In our student survey, some respondents pointed out that working with the same familiar small group throughout the whole course relieves nervousness and other barriers of participation. For this reason, it is recommended also to add a phrase like “you always have the option to work with a person with whom you are comfortable” to the instructions for finding a partner for an assignment. It is good for us to remember that for some students with stage fright or social anxiety online classes are easier platforms for working with other people, whereas some find contact classes less stressful.

4.4.3. Anticipation and variety

According to our survey, providing learning materials beforehand, also in the classroom setting, supports many learners. For example, oral exercises and discussions may be very stressful for students with social anxiety, and being able to prepare for the discussion may help to release the stress. Knowing the tasks beforehand not only enables preparatory work but also allows the brain to organize the thoughts to be able to share them during the lesson. Even passive processing of the information, like discussion questions, provides students the needed support.

Varying types of exercises as well as small pauses in contact classes support students’ concentration, regardless of their challenges or abilities. For example, audio files can be used to assist text reading; this is useful for students with challenges in reading and writing. However, audio files can also be useful for students without such challenges. Subtitles in videos further support learning.

Many students feel that teachers are easier to approach in a live situation. Some stated in our survey that it is easier to ask questions in a live setting, for example, after a class has ended. How low-threshold possibilities for questions and communication in an online class can be implemented is a question that we all need to consider.

4.5. Online classes

Many language teachers in HEIs in Finland teach at least some of their classes online, e.g., using video conferencing tools such as Zoom or Teams. While online classes have many advantages for students in different life situations, they also present challenges for those who struggle with learning disabilities. Careful planning, clear instructions, and rules for interaction are good starting points for more accessible online classes. More detailed recommendations on supporting diverse learners when teaching online will be further discussed in the following paragraphs.

It would be nice to “know” the teachers and what kind of people they are.
Maybe talking about the teachers’ learning / teaching styles.

I wish I didn't have to keep the camera on and I didn't have to answer questions in real time or speak if I didn't know in advance. Even if the teacher

thinks a question is easy or says “just say something”, I get completely locked and experience intense anxiety.

A teacher’s presence is an essential element when encountering students in online teaching. Teachers should take an active role in creating an online working environment where everyone feels welcome and at ease, and where students can be themselves. This is best achieved by showing a good example: students appreciate it when teachers say something about themselves and show both their strengths and weaknesses. Especially in online teaching where the interaction is limited, it is important to pass the message that everyone involved in a teaching session is human, and thus making mistakes is allowed and normal.

Student participation and interaction are naturally more challenging in online teaching than in contact teaching. This is due to the nature of online interaction which lacks the information conveyed through the situational context and non-verbal communication in contact classes. Online interaction is even more challenging for students struggling with different learning disabilities, so this is an aspect on which teachers should especially focus when planning online teaching.

In general, it pays to set clear rules for interaction and participation. At the beginning of each lesson, you should clearly state how students can interact with you (microphone, chat, reactions) and how they should take turns in conversation (e.g., with the “raise hand” feature on Zoom / Teams). Teachers should always keep their camera on, as this not only creates a more open and familiar environment but also helps students with a hearing impairment who use lip reading as an aid.

Interaction in an online class usually happens in two different settings: in the main meeting with everyone present, and in breakout rooms sessions with smaller groups of students and the occasional participation of the teacher. The chat can be an efficient tool for interaction in the main meeting, where students might be more hesitant to turn on their microphone and camera. Teachers can encourage interaction in the chat by asking a question to which students can type the answer: when students are activated, they are less likely to lose interest and focus. Additionally, students who struggle with stage fright may find it easier to participate if they are only required to type without opening their microphone. On the other hand, typing in the chat can be time-consuming for students with dyslexia or who rely on assistive technologies, so a quick response to the teacher’s questions through the chat may not always be feasible.

Breakout rooms are often used to allow students to practice their speaking skills in pairs or small groups. Breakout room sessions should have a clear structure, and the instructions for work should be provided in written form and discussed with students before they begin the group work. While it may be easier for some students to concentrate and work efficiently in a small group, for some others even the interaction in a small group may cause severe anxiety. When planning small group sessions, teachers can consider different options to allow all students to participate. Students can take on the role of listeners during group discussions or participate through chat comments and reactions. If there is more than one student with stage fright in the

same course, they can all be grouped in the same breakout room, where they can themselves decide how to participate in the conversation. Single students can also be placed in breakout rooms alone and practice speaking independently with a muted microphone.

A student with a hearing impairment may participate in an online class with their interpreter, and this requires some arrangements to be made prior to the class. All materials should be provided to the interpreter in advance, to facilitate their work. Additionally, when planning group work, the teacher should see to that the student and their interpreter are always placed in the same breakout room together.

5 Conclusion

This article has presented common and less common challenges affecting HEI students studying and learning in Finnish universities, and solutions and tips to be considered in planning accessible language and communication tuition in online and classroom settings. The work on the article was informed by current sources on accessible teaching, university guidelines for accessibility, and our student and teacher surveys and interviews on accessibility issues at universities. The surveys and interviews have also given us access to thoughts expressed by students, a voice that we have attempted to make heard here. For more thorough and extensive material on accessible language and communication teaching, please visit the 2digi2 project web site at <https://2digi2.languages.fi/>.

2digi2 sub-group Special Needs wishes to acknowledge the people and organizations without which this article and web resource created would have been impossible: We thank FINELC for providing the framework for the joint effort of 2digi2. We express our gratitude to all the students and teachers who participated in our surveys and found time for our interviews. We are grateful to the Centre for Multilingual Academic Communication Movi at the University of Jyväskylä and The Finnish Diverse Learners' Association who were generous with their information relevant for the Special Needs project outcome. Last, but certainly not met with less gratitude, we wish to thank University of Turku Centre for Language and Communication Studies director Mike Nelson, who tirelessly steered the project towards its goal. Hip-hip-huzzah!

References

- 2digi2. (2023). Assisting teachers in navigating the rapidly changing digital teaching environment. *2digi2*. <https://2digi2.languages.fi/>
- ADHD-liitto. (n.d.). Information about ADHD. *ADHD-liitto*. <https://adhd-liitto.fi/information-about-adhd/>
- American Foundation for the Blind. (n.d.). Screen readers. *American Foundation for the Blind*. <https://www.afb.org/blindness-and-low-vision/using-technology/assistive-technology-products/screen-readers>
- Barkley, R.A. & Peters, H. (2012). The Earliest reference to ADHD in the Medical Literature? Melchior Adam Weikard's Description in 1775 of "Attention Deficit" (Mangel der Aufmerksamkeit, Attentio Volubilis). *Journal of Attention Disorders*, 16(8), 623-630. <https://doi.org/10.1177/1087054711432309>
- Boulder Valley Vision Therapy. (2023, August 1). The Power of Visualization: Unveiling the 80% of learning. *Boulder Valley Vision Therapy*. <https://www.bouldervt.com/the-power-of-visualization-unveiling-the-80-of-learning/>
- Crip Student Organization. (n.d.). About us. *Crip Student Organization*. <https://rampaopiskelijatry.wordpress.com>
- Finnish Institute for Health and Welfare. (2021). The Finnish Student Health and Wellbeing Survey (KOTT). *Finnish Institute for Health and Welfare (THL)*. <https://thl.fi/en/-/higher-education-students-need-support-researchers-concerned-about-the-high-prevalence-of-symptoms-of-anxiety-and-depression?redirect=%2Fen%2Fweb%2Fthlfi-en>
- Harvard University. (2025). *Digital Accessibility*. <https://accessibility.huit.harvard.edu/describe-content-images>
- Katsui, Hisayo. (2023, November 20). Vieraskynä: Vammaiset ihmiset ovat usein näkymättömiä korkeakouluissamme. *Suomen opiskelijakuntien liitto – SAMOK*. <https://samok.fi/blogi/vieraskyna-vammaiset-ihmiset-ovat-usein-nakymattomia-korkeakouluissamme/>
- Kazda, L., Bell, K., Thomas, R., McGeechan, K., Simms, R. & Barratt, A. (2021). Overdiagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. A Systematic Scoping Review. *JAMA Network Open* 4(4), 1-29. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.5335>
- Kelly, S.M. (2018). Interventions for Students with Visual Impairments. In F.E. Obiakor, & J.P. Bakken (Eds.), *Viewpoints on Interventions for Learners with Disabilities* (Advances in Special Education 33), (pp. 107-126). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320180000033006>

- Kuuloliitto. (n.d. a). Kuulovammat. *Kuuloliitto*.
<https://www.kuuloliitto.fi/kuulovammat/>
- Kuuloliitto. (n.d. b). Sisäkorvaistute. *Kuuloliitto*.
<https://www.kuuloliitto.fi/kuulo/sisakorvaistute/>
- Kuurojen liitto. (n.d.). Ketkä ovat viittomakielisiä? *Kuurojen liitto*.
<https://kuurojenliitto.fi/viittomakieliset/>
- Lovett, B. J., & Harrison, A. G. (2021). Assessing adult ADHD: New research and perspectives. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 43(4), 333–339. <https://doi.org/10.1080/13803395.2021.1950640>
- Martin, M. (2017). Saa jännittää. Jännittäminen voimavarana. Kirjapaja.
- Näkövammaisten liitto. (2024, January 18). Näkövammaisuus Suomessa. *Näkövammaisten liitto*.
<https://www.nakovammaistenliitto.fi/fi/nakovammaisuus-suomessa>
- Niinivaara, J. & Herkama, S. (2021). Esiintyjän kokemus ulkopuolisuudesta – fenomenologinen tulkinta jännittämisestä. In S. Poutiainen (Ed.), *Yleisö ja puhe. Kymmenen näkökulmaa esiintymiseen*, 226–252. Kulttuuriosuuskunta Patruuna.
- Papunet-verkkopalvelu. *Kehitysvammaliitto ry* (2025).
<https://papunet.net/saavutettavuus/miksi-saavutettava/kuka-hyotyy-saavutettavuudesta/fyysiset-ja-motoriset-rajoitteet/>
- Pörhölä, M., Almonkari, M. & Kunttu, K. (2019). Bullying and social anxiety experiences in university learning situations. *Social Psychology of Education* 22, 723–742.
<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09496-4>
- Seppänen, M. (2021). Tunnetaidot voimavarana. Opas sosiaali- ja terveysalalle. PS-Kustannus.
- Spinczyk, D., Maćkowski, M., Kempa, W., & Rojewska, K. (2019). Factors influencing the process of learning mathematics among visually impaired and blind people. *Computers in Biology and Medicine* 104, 1–9.
<https://doi.org/10.1016/j.combiomed.2018.10.025>
- Steinhausen, H. C., Mohr Jensen, C., & Lauritsen, M. (2016). A systematic review and meta-analysis of the long-term overall outcome of autism spectrum disorders in adolescence and adulthood. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 133(6), 445–452. <https://doi.org/10.1111/acps.12559>
- World Health Organization. (2024, February 2). Deafness and hearing loss. *World Health Organization*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Appendix 1: Teacher survey

Students with special needs and attainability of studies

This survey charts teachers' experiences, and their need for pedagogical support and solutions for interacting with students with various special needs. The purpose of this survey is 1) to collect information about the current state of teachers' knowledge and experience about the attainability of studies, and 2) to raise the awareness of survey participants about special needs among students at institutions of higher education.

The survey is part of 2digi2, a joint project run by University of Turku Language Centre, looking into needs and creating resources for language teachers in digital environment. The information volunteered through this survey cannot be traced back to survey participants, as is required by GDPR rules and regulations.

The Data Management Plan of the survey can be studied here ([link](#)).

The survey will take approx. 10-15 minutes to complete.

Should you have further questions about the survey, please contact Martti Mäkinen, makinen@hanken.fi.

-- -- --

Demographic information. Leave empty the fields for which you do not wish to provide information.

1. Age

2. Gender

M

F

Other

3. Teaching and employer

Subjects taught

How many years have you taught languages?

Employer

4. With special needs we mean needs arising due to dyslexia, sensory or physical impairment, stage fright/performance anxiety, mental disorders, attention deficit disorders, autism spectrum, and others. Have you taught a student with special needs?

1. In a classroom setting? Yes / No

2. In an online setting? Yes / No

5. If you answered "yes" to Q2, what kind of special needs were in question?

Dyslexia

Sensory impairment (impairment of sight (also colour-blindness) and hearing)

Physical impairment

Stage fright/performance anxiety

Mental issues
Attention deficit disorders
Autism spectrum
Other

6. What kind of situations arose due to the special needs in question? Please separate between the settings if you have experience in more than one (classroom setting / online setting).

7. How did you deal with the situations?

8. What kind of help and/or support would you have needed in the situations you have described?

9. Did you ask for help/advice from anyone?

Yes / No

From teachers in your unit
From other units at your university
From other parties

10. Did you receive any help/advice?

Yes / No

From teachers in your unit
From other units at your university
From other parties

11. What kind of help did you receive?

12. Do you know who to ask for help when working with students with special needs?

Yes / No

13. Do you know where to find information about help/support for yourself and/or for students with special needs, both for classroom and online situations?

Yes / No

14. If you answered yes to Q13, where do you find the information?

15. On a scale from 0 to 5, how much do you know about the pedagogy for students with special needs?

Not at all / A lot (scale from 0 to 5)

16. If your answer to Q15 was something else than 0, please specify the sources of your knowledge.

17. What kind of help/resources would you need currently?

Information from students with experiences of special needs

Links to relevant material and basic information about special needs
Examples of best practices in attainability in higher ed
Information about university policies regarding individual study plans and
arrangements
Technical support
Other

-- -- --

For more information about special needs, attainability of higher ed and pedagogical solutions, you can visit the following resources:

Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa: <http://www.esok.fi/> (in Finnish only)

Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua (OKM:n korkeakoulutuksen saavutettavuussuunnitelma):

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163235> (in Finnish only)

European Network of Inclusive Universities: <https://www.euni4all-network.com/>

18. Would you like to be interviewed about your experiences with special needs students? If yes, please enter your name and email address. Your personal information will never be made public nor shared.

First name

Last name

Email

Appendix 2: Student survey

Student survey on the need for special support and access to support in higher education

Mandatory questions are marked with an asterisk (*)

This survey charts students' special needs and how they are catered for in language and communication studies. The information collected will be used to develop accessible learning materials and to increase language teachers' knowledge and skills in meeting students with special needs. The survey is part of the 2digi2 project managed by the Centre for Language and Communication Studies at the University of Turku (<https://2digi.languages.fi/2digi2/>). The project explores the challenges faced by language teachers and students in online environments and produces materials to address these challenges.

None of the data collected in this survey can be linked to individual respondents, in compliance with the EU General Data Protection Regulation (GDPR). The data management plan for the survey can be found here ([link](#)).

The survey will take approximately 10-15 minutes to complete. Some of the answer choices may cause skipping of one or more questions. Therefore, the survey does not necessarily proceed from one question to the next in number order.

If you have any questions about the survey, please contact Martti Mäkinen (martti.makinen@hanken.fi).

1. Gender

- Woman
- Man
- Non-binary
- I do not wish to disclose this information

2. Age

3. How many study credits have you completed during your time in higher education?

4. How many years of higher education have you completed?

5. Where are you studying? *

- Aalto University
- Hanken School of Economics
- University of Eastern Finland
- LAB
- University of Lapland
- LUT

Uniarts Helsinki
University of Turku
University of Vaasa
Somewhere else, where?

6. What's your major or your area of study? *
7. Is your education affected by any of the following?
Reading and/or writing difficulties
Hypersensitivity
Difficulties with attention span and/or concentration
Difficulties in social interactions
Hearing impairment
Visual impairment
Physical limitations
Something else, what?
None of the above
What kind of challenges?
8. Have you applied for and been granted individual arrangements for higher education?
I have applied and been granted individual arrangements.
I have applied, but I have not been granted support.
I have not applied for individual arrangements.
9. If you answered no, why not?
10. What kind of individual arrangements have you been granted?
Extra time for exams and assignments.
Lecture materials available in advance.
Recorded lectures.
Possibility to complete exams or assignments orally.
Possibility to choose the manner in which assignments are to be carried out.
Something else, what?
11. Have you experienced any challenges in digital learning environments?
I have not experienced any challenges in digital learning environments.
I find it difficult to concentrate during distance learning.
I feel lonely in online learning.
I have difficulties enrolling in courses/lessons.
I find it difficult to schedule my work in an online course.
I can't find what I need on the learning platform (e.g., Moodle).
I do not know how to use digital tools (e.g., how to record videos, or to save my work in cloud services).
Something else, what?

12. How do you react to the situations you mentioned?

- I ask a friend for help.
- I ask my teacher for help.
- I ask IT support for help.
- I keep trying until I succeed.
- I become annoyed.
- I give up.
- I feel stupid.
- My stress level increases.
- Something else, what?

13. What communication-related problems have you encountered in the digital learning environment in language and communication studies?

- The teacher is difficult to reach.
- Receiving course-related messages is difficult.
- Finding course-related information is difficult.
- Communication among students is difficult.
- Something else, what?

14. What are your good experiences of digital environments in language and communication studies?

- I enjoy being able to attend the lectures at home.
- Taking self-study courses gives me more flexibility in my schedule.
- I find it easier to interact with people in a digital environment.
- It is convenient to have materials in one place, on a digital course platform.
- I can visualize the course package and the workload in the digital workspace more easily.
- Something else, what?

15. How would you like the teacher to take your needs into account in learning situations?

16. What tools or practices do you use in your studies to support your learning?

17. What is a good course like in a Moodle environment, for example?

18. What is a bad course / lesson like in a digital environment?

19. Are there differences between the challenges of learning in a classroom and in a digital environment? What kind?

[Unnumbered question] Would you like to help the 2digi2-team as an experiential specialist and test the learning environments and task types developed and share your views on how they work? If yes, please send us an email by clicking this link ([link](#)).

20. Please give feedback on the survey and questions!

Hybridi opetusmuotona kielten opetuksessa opettajan ja opiskelijan näkökulmasta

Jinhua Cheng, Irina Rautio ja Valeria Seraya-Rautaneva

1 Johdanto

Hybridiopetus on yleistynyt merkittävästi viime vuosina, sillä erityisesti pandemian aikana monet opettajat ovat omaksuneet uusia etäopetustaitoja, joita he hyödyntävät edelleen havaittuaan ne toimiviksi. Osa opettajista käyttää hybridiopetusta ensisijaisena opetusmuotonaan, kun taas toiset soveltavat sitä satunnaisesti. Lisäksi on opettajia, jotka suosivat yksinomaan lähiopetusta. Opettajat voivat ajoittain järjestää joitakin kursseja kokonaan verkko-opetuksena, mutta omissa korkeakouluissamme täysin verkossa toteutettavia opintojaksoja on vain harvoja.

Korkeakouluopetuksen hybridiopetus on herättänyt kasvavaa kiinnostusta, mikä näkyy sekä hankkeiden että tutkimusten lisääntymisenä viime vuosina. Esimerkkeinä tästä voidaan mainita vuosina 2021–2023 toteutetut hankkeet, kuten Suomen eOppimiskeskus ry:n (2023) koordinoima *HOT – Hybridiopetuksen ja -työskentelyn taidot ja tavat* sekä Oulun ammattikorkeakoulun OAMK:n (2023) *HOPEDI – Hybridimallin opetuksen ja digitaalisen osaamisen kehittäminen korkeakouluopetuksessa*. Lisäksi Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta JYY (2022) teetti kyselyn, jolla kartoitettiin opiskelijoiden suhtautumista hybridimalliin. Aihe on kiinnostanut myös opinnäytetöiden tekijöitä, esimerkkinä tästä on Keski-Kylän ja Liirin (2021) pro gradu -tutkielma *Hybridiopetus korkeakouluissa*.

Tässä artikkelissa tarkastelemme hybridiopetusta venäjän ja kiinan kielen opetuksen näkökulmasta Aalto-yliopiston sekä Helsingin yliopiston kielikeskuksissa. Aluksi määrittelemme hybridiopetuksen yleisellä tasolla ja kuvaamme, miten sovellamme sitä omassa kieltenopetuksessamme. Tämän jälkeen tarkastelemme opiskelijoiden antamaa palautetta hybridiopetuksestamme ja kuvaamme omia havaintojamme hybridiopetuksesta opettajan näkökulmasta. Haluaisimme korostaa, että artikkelimme ei perustu tutkimukseen, vaan kyseessä on kuvaus meidän omista kokemuksistamme ja havainnoistamme.

Emme ole toteuttaneet virallista aineistonkeruuta, vaan kysyimme opiskelijoilta palautetta hybridiopetuksestamme mm. kurssien lopputenttien yhteydessä. Kokoamme yhteen opiskelijoiden palautteet, meidän tulkintamme niistä sekä tähän mennessä kertyneen tietotaitomme aiheesta. Näin ollen artikkelissamme ei ole erillistä menetelmien ja aineiston esittelylukua. Artikkelin lopuksi esitämme, että jatkossa tulisi toteuttaa systemaattista aineistonkeruuta esimerkiksi opiskelijoiden kokemusten kartoituksessa sekä suorittaa opettajien haastatteluita, jotta saataisiin syvällisempää ja laajemmin yleistettävää tietoa aiheesta.

2 Hybridiopetuksen määrittelyä

Hybridiopeutus on kokemuksemme mukaan lähi- ja etäopetuksen yhdistelmä, jossa pyritään luomaan yhteinen oppimiskokemus riippumatta siitä, osallistuuko opiskelija opetukseen verkon kautta vai onko hän fyysisesti paikalla. Hybridiopeutus voidaan määrittellä eri tavoin, jolloin jokaisella opettajalla on mahdollisuus järjestää hybridiopeutus omalla tavallaan, mikä tuo opetukseen aina omat yksilölliset vivahteensa (Konkarikoski, 2023). Opettajan mahdollisuus valita opetukseensa sopivat pedagogiset menetelmät vaikuttaa opintojakson toteutukseen todennäköisesti enemmän kuin tietyn hybridimallin noudattaminen. (Länsitie ym., 2024) Esittelemme seuraavaksi muutamia hybridimalleja. Emme pyri siihen, että luettelisimme kattavasti mahdollisimman paljon eri malleja, sillä monet niistä ovat piirteiltään hyvin samankaltaisia, elleivät identtisiä, mutta kantavat vain eri nimeä.

Hanover Research -ryhmä (2020, 2) jakaa hybridiopeutuksen neljään malliin, jotka ovat kiertomalli (Rotation Model), joustava malli (Flex Model), À la Carte -malli (À la Carte Model) sekä rikastettu opetus -malli (Enriched Virtual Model). Näiden mallien kuvaamisessa käytämme tiivistelmää, jonka Vainio (2021) on tulkinnut ja soveltanut Hybridiopeutus ja analytiikka -verkkokoulutusta käsittelevässä esityksessään (Honkonen ym., 2021).

Kiertomallissa oppijat osallistuvat vuorotellen erityyppisiin oppimismuotoihin opettajan määrittämän lukujärjestyksen mukaan. Näissä oppimismuodoissa vuorottelevat perinteinen luokkaopetus ja etäopiskelu. Merkittävä osa opetuksesta tapahtuu koulun tiloissa. Etäopetus puolestaan sisältää esimerkiksi verkkomateriaalien avulla opiskelua tai opiskelijoiden ryhmätöitä. (Hanover Research 2020, 2; Honkonen ym., 2021)

Flex-mallissa verkkopohjainen oppiminen on keskeisessä asemassa. Oppiminen voi tapahtua samanaikaisesti muiden kanssa tai itsenäisesti eri aikaan. Opettaja on tärkeässä roolissa ohjaajana, sillä hän varmistaa, että jokainen opiskelija etenee yksilöllisesti rakennetulla oppimispolullaan valitsemastaan osallistumistavasta huolimatta. Opettaja tarjoaa tukea koko oppimisprosessin ajan. (Hanover Research 2020, 2; Honkonen ym., 2021)

À la Carte -mallissa opinnot voidaan suorittaa joko verkkokursseina tai kontaktiopetuksena. Mallin lähtökohtana on, että opiskelija voi valita opintotarjonnasta itselleen parhaiten sopivat kurssit, jotka suoritetaan joko kokonaan verkossa tai kokonaan lähiopetuksessa. (Hanover Research 2020, 2; Honkonen ym., 2021)

Rikastetussa verkko-opetuksessa lähtökohtana on kontaktiopetus, mutta kurssitehtävät suoritetaan pääosin verkossa. Jos opiskelija ei voi osallistua lähiopetukseen, hän voi seurata opetusta verkon kautta ja saada tarvitsemansa ohjauksen myös etäyhteyksien avulla. (Hanover Research 2020, 2; Honkonen ym., 2021)

Kuvaamme tarkemmin myös Hybrid Flexible eli **HyFlex-mallia**, joka on saanut huomiota Hybridiopetuksen ja -työskentelyn taidot ja tavat -hankkeessa (Suomen eOppimiskeskus, 2023). Kyseinen malli edustaa edellä kuvattua Flex-mallia. HyFlex-malli antaa opiskelijalle vapauden valita, osallistuuko hän opetukseen lähiopetuksessa vai verkon kautta, joko reaaliaikaisesti tai itsenäisesti omaan tahtiin. Jos opiskelija valitsee ei-reaaliaikaisen verkko-opetuksen, opettaja voi esimerkiksi ylläpitää viestintää keskustelufoorumien kautta ja tallentaa luokkatilanteita tallennusteknologian avulla. Malli kehitettiin San Francisco State Universityn Instructional Technologies (ITEC) -maisteriohjelmassa, jotta ohjelmaan saataisiin lisää opiskelijoita ja jo mukana oleville tarjottaisiin joustavampia osallistumismahdollisuuksia. HyFlex kurssit kehitettiin, jotta ne mahdollistaisivat vain verkossa opiskelevien tukemisen luopumatta luokkaopiskelijoista. Mallin tavoitteena on mahdollistaa sujuva viestintä opettajan kanssa sekä oppituntien aikana että niiden ulkopuolella. (Beatty 2019, 9–11; 50–51)

3 Hybridiopetus Aalto-yliopistossa ja Helsingin yliopistossa

Kuten luvussa 2 todettiin, hybridiopetus on jokaisen opettajan oma tulkinta lähi- ja etäopetuksen yhdistelmästä (Länsitie ym., 2024). Hybridiopetuksen mallit tarjoavat opettajille erilaisia tapoja yhdistää lähi- ja etäopetusta, mutta niiden soveltaminen ei ole kaavamainen prosessi. Jokainen opettaja voi valita itselleen sopivimmat mallit ja muokata niitä omiin tarpeisiinsa ja opetuskontekstiinsa sopiviksi. Lopulta hybridiopetus on jatkuvaa kokeilua ja kehittämistä – etsimistä, mikä toimii parhaiten kullekin opettajalle ja hänen opiskelijoilleen. Seuraavaksi tarkastelemme omaa hybridiopetuskäytäntöämme venäjän ja kiinan kielen ryhmissä Aalto-yliopiston ja Helsingin yliopiston kielikeskuksissa. Molempien yliopistojen kielten hybridiopetuksessa on havaittavissa piirteitä HyFlex-mallista.

3.1 Aalto-yliopisto (venäjän opetus)

Aalto-yliopistossa kielikursseilla on vähimmäisosallistujamäärävaatimus (10 opiskelijaa). Kevästä 2022 alkaen Aalto-yliopistossa kielikursseja on voitu toteuttaa sekä etä- että lähiopetuksena. Päädyimme venäjän opetuksessa hybridiopetukseen, mikä oli tietoinen päätöksemme. Vallitsevan maailmantilanteen vuoksi venäjän kielen opetusryhmät ovat pienentyneet, ja halusimme mahdollistaa osallistumisen kaikille opiskelijoille heidän asuinpaikastaan tai muista olosuhteistaan riippumatta.

Opiskelijoilla on ollut mahdollisuus valita opetuksen toteutustapa joko kokonaan etänä, luokassa tai hyödyntäen molempia vaihtoehtoja kevästä 2022 alkaen. Ryhmissämme hybridiopetus muistuttaa HyFlex -mallia (Beatty, 2019). Opiskelijamme saavat jokaisen oppitunnin kohdalla itse päättää, osallistuvatko he lähiopetukseen luokassa vai etäopetukseen verkon kautta reaaliaikaisesti. Kaikki oppitunnit striimataan luokkahuoneesta Zoom-verkkoalustan välityksellä. Mikäli opiskelija ei voi osallistua reaaliaikaiseen opetukseen, tarjotaan joissain tapauksissa mahdollisuus hyödyntää luentotallenteita ei-reaaliaikaiseen opiskeluun. Luentotallenteiden käyttöä kuitenkin rajoitetaan, sillä kieltenopetuksessa korostuu säännöllisen läsnäolon ja reaaliaikaisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisen ja harjoittelun tukena (Hamamci, 2017).

Aalto-yliopiston venäjän ryhmissä on moninainen joukko opiskelijoita. Erityisesti edistyneiden ryhmien opetukseen osallistuu paljon opiskelijoita, jotka ilmoittautuvat Avoimen yliopiston kautta. Suurin osa Avoimen kautta ilmoittautuneista on päätoimisesti työssäkäyviä, he eivät ole Aalto-yliopiston tutkinto-opiskelijoita. Venäjän kurssit jaetaan kahden opettajan kesken. Kurssitarjonnassamme kaikki venäjän kielen kurssit, kahta itsenäisesti suoritettavaa verkkokurssia lukuun ottamatta, ovat hybridikursseja.

Venäjän kielen hybridiopetusta tarjottiin lukuvuosina 2022–2023 ja 2023–2024 yhteensä 35 kurssilla taitotasoilla A0–C1. Myös parhaillaan käynnissä olevana lukuvuonna 2024–2025 toteutamme kaikki venäjän kurssimme hybridiopetuksena. Ryhmien koko on vaihdellut kurssin mukaan 10–30 opiskelijan välillä. Tyypillisesti osallistujat jakautuvat tasaisesti lähiopetukseen osallistuvien ja Zoomin kautta osallistuvien kesken. Toisinaan on kuitenkin havaittavissa ilmiö, että kurssin edetessä yhä useampi opiskelija valitsee etäopiskelun.

3.2 Helsingin yliopisto (kiinan opetus)

Viime vuosina kiinan kielen opiskelijoiden määrä on vähentynyt merkittävästi pandemian ja muuttuvan maailmantilanteen vuoksi. Nämä olosuhteet ovat vaikuttaneet myös Helsingin yliopiston kielikeskusopetuksen tarjontaan, sillä kursseilla on vähimmäisosallistujamäärävaatimus (10 opiskelijaa). Tilanteen ratkaisemiseksi kiinan kielen kursseilla on syksystä 2022 alkaen otettu käyttöön hybridimalli, joka yhdistää verkko- ja lähiopetuksen. Kuten Aalto-yliopistossa, malli muistuttaa edellä kuvattua HyFlex-mallia (Beatty, 2019) ja se tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden valita tarpeidensa mukaan etä-, lähi- tai hybridimuotoisen opetuksen. Tämän joustavan lähestymistavan ansiosta opiskelijoiden sitoutuminen on lisääntynyt, kurssitarjonta on pysynyt vakaana, ja opetusmenetelmiä on kehitetty vastaamaan nykyaikaisia tarpeita.

Hybridimallin käyttöönotto on osoittautunut hyödylliseksi. Kiinan kielen opiskelijajoukko on monimuotoinen, ja joillakin kursseilla jopa kolmasosa tai puolet osallistujista ei ole Helsingin yliopiston varsinaisia opiskelijoita. Osallistujat edustavat monenlaisia ikäryhmiä ja taustoja eri puolilta Suomea. Heidän joukossaan on yliopisto-opiskelijoiden lisäksi eläkeikäisiä, päätoimisesti työssäkäyviä ja lukiolaisia. Eläkeläiset, työssäkäyvät sekä lukiolaiset osallistuvat kursseille Avoimen yliopiston kautta, mikä edistää opetuksen saavutettavuutta ja yhteiskunnallista osallisuutta.

Kiinan kielen kurssit kattavat tasot A0–B1. Lukuvuosittain opetus jaetaan kahden opettajan kesken. Kurssitarjonta sisältää lähi-, etä- ja hybridimuotoisia sekä täysin verkossa toteutettavia itseopiskelukursseja, joista hybridikurssit muodostavat noin puolet. Ryhmäkoot vaihtelevat 10 ja 30 opiskelijan välillä, hybridimalli on houkutelut ryhmiiin enemmän opiskelijoita. Käytännössä opetus toteutetaan siten, että opettaja on läsnä luokahuoneessa, kun taas opiskelijat voivat jokaisen oppitunnin kohdalla valita osallistuvatko he opetukseen paikan päällä vai etäyhteyden kautta Zoom-verkkoalustalla. Lisäksi opettaja luo oppitunneista tallenteita ja lataa ne kurssialueelle opiskelijoiden saataville, mikä mahdollistaa sekä reaaliaikaisen että ei-reaaliaikaisen osallistumisen.

Helsingin yliopiston kielikeskuksen opettajien on mahdollista käyttää opetusavustajia opetuksessaan. Kiinan opetuksessa avustajina toimivat opettajan pedagogisia opintoja suorittavat opiskelijat. Opetusavustajilla on tärkeä rooli kurssien onnistumisessa, sillä he tukevat opiskelijoita ryhmätehtävissä, ohjaavat lähiopetukseen osallistujia ja avustavat etäosallistujia. Heidän panoksensa vähentää kiinan opettajan työkuormaa ja parantaa opetuksen tehokkuutta sekä vuorovaikutteisuutta.

Syyslukukauden 2024 *Elementary Chinese 3* havainnollisti hybridikurssin vahvuuksia ja haasteita. Kurssin alussa osallistujat jakoutuivat tasaisesti lähiopetukseen osallistuvien ja Zoom-verkkoalustan kautta osallistuvien kesken. Kurssin edetessä yhä useampi opiskelija valitsi etäopiskelun, kun heidän elämäntilanteissaan oli tapahtunut muutoksia. Näin ollen hybridiopetus auttoi opiskelijoita muun muassa aikatauluttamiseen liittyvissä kysymyksissä, mutta samalla se lisäsi kurssinhallinnan vaatimuksia ja siten opettajan työkuormaa. Konkreettinen esimerkki kurssinhallinnan vaatimustason muutoksesta ilmenee tilanteessa, jossa opettaja saapuu luokkaan, mutta paikalla on vain yksi opiskelija; muut osallistuvat Zoom-verkkoalustan kautta. Tässä tilanteessa luokassa oleva opiskelija ei ole vuorovaikutuksessa muiden kanssa, mikä voi vaikuttaa oppimiskokemukseen.

4 Opiskelijan näkökulma

Seuraavaksi tarkastelemme hybridiopetusta opiskelijan näkökulmasta. Kartoitimme opiskelijoiden näkemyksiä ja toiveita opetusmuodon suhteen alustavasti keväällä 2022 opetuksen yhteydessä suullisesti. Koska kevästä 2022 lähtien Aalto-yliopistossa on ollut mahdollista toteuttaa kielikursseja sekä etä- että lähiopetuksena, halusimme selvittää opiskelijoiden toiveet opetusmuodon suhteen. Suullisessa kyselyssä valtaosa opiskelijoista toivoi jatkossa hybridiopetusta. Näihin näkemyksiin saattoivat vaikuttaa epävarma tilanne pandemian kehityksen suhteen, opiskelijoiden tottumus opiskella etänä (etäopiskelu oli kestänyt noin 2 vuotta ennen kyseistä kyselyä) ja opiskelijoiden henkilökohtainen tilanne esimerkiksi asuinpaikan suhteen.

Helsingin yliopiston kiinan opetuksessa päätettiin kokeilla hybridiopetusta tavoitteena kasvattaa opetusryhmien kokoa. Kuten luvussa 2 todettiin, HyFlex-malli (Beatty, 2019) kehitettiin alun perin San Franciscon yliopistossa tavoitteena houkuttaa lisää opiskelijoita ja lisätä opiskelun joustavuutta. Helsingin yliopiston opiskelijoilta ei kysytty heidän toiveitaan opetusmuodon suhteen, kuten Aalto-yliopistossa, vaan heidän mielipiteitään kuultiin vasta myöhemmässä vaiheessa, kun opettaja pyysi palautetta hybridiopetuksesta.

4.1 Opiskelijoiden näkemykset hybridiopetuksesta Aalto-yliopistossa

Keväällä 2023 Aalto-yliopistossa lisäsimme hybridiopetusta koskevia kysymyksiä kirjallisten tenttien yhteyteen. Tavoitteena oli selvittää, olivatko opiskelijat tyytyväisiä hybridiopetukseen ja oliko heillä kehitysehdotuksia tämän opetusmuodon suhteen. On kuitenkin huomioitava, että kevään 2022 ja kevään 2023 välillä kurssiemme opiskelijakunta oli suurelta osin vaihtunut. Tämän vuoksi kirjalliseen kyselyyn osallistui monia opiskelijoita, jotka eivät olleet mukana kevään 2022 suullisessa kyselyssä eivätkä

siten olleet esittäneet toiveita hybridiopetuksesta tuolloin. Seuraavaksi esittelemme esimerkkejä opiskelijoiden vastauksista kevään 2023 kirjalliseen kyselyyn.

Kyselyllä tarkoitamme lyhyttä itsearviointi- ja palauteosiota, jonka lisäsimme kirjallisten tenttien yhteyteen. Kyselyyn saimme yhteensä 67 vastausta. Kyselyssä pyysimme opiskelijoita vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: 1. Kannattaako hybridiopetusta mielestäsi jatkaa myös tulevilla kursseilla? 2. Onko sinulla kehittämisideoita hybridiopetukseen liittyen? Vastauksissaan opiskelijat keskittyivät kommentoimaan lähinnä ensimmäistä kysymystä.

Vastaukset osoittavat, että opiskelijat suhtautuivat hybridiopetukseen erittäin myönteisesti ja toivoivat sen jatkuvan erityisesti sen tarjoaman joustavuuden vuoksi. Samansuuntaisia tuloksia esiintyi myös artikkelimme alussa mainitussa Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan kyselyssä (JYY, 2022) sekä HOT-hankkeen yhteydessä toteutetussa HAMK:n pilottikokeilussa vuonna 2022 (Kosova-Alija, 2023). Meidän kyselystämme kerätyistä 67 vastauksesta 62 oli myönteisiä, ja opiskelijat korostivat erityisesti opetusmuodon mahdollistamaa joustavuutta. Viidessä vastauksessa suhtautuminen oli neutraalia. Neutraalin suhtautumisen voi kuvata erään opiskelijan kommentilla: ”En itse halua olla etänä, mutta hyvä, että muilla on tarvittaessa siihen mahdollisuus.”

Opiskelijoiden vastauksissa tärkeimmäksi asiaksi hybridiopetukseen liittyen nousi opetusmuodon joustavuus:

Opiskelija 1: *Hybridiopetus oli tosi hyvä lisä, kiva ettei tarvinnut jättää koko luentoa väliin esimerkiksi sairastellessa.*

Opiskelija 2: *Hybridiopetus mielestäni hyvä, kiva kun pääsee osallistumaan tunnille tarvittaessa etänä, jos ei muuten pääsisi ollenkaan. Lisää joustavuutta aikatauluttamiseen.*

Opiskelija 3: *Etäopiskelu on kätevää siinä mielessä, että jokainen voi osallistua vaikka ei olisi kampuksella, joten läsnäolopakko ei tarvitse murehtia. Vaikka itse pidän enemmän live luennoista, jos olisin ulkomailla, etäopetus on sopiva alternatiivi.*

Hybridiopetuksen koettiin myös vähentävän opiskeluun liittyviä paineita:

Opiskelija 4: *Hybridi toteutus on hyvä koska se ei luo turhaa painetta fyysiselle läsnäololle ja täten auttaa opiskelua.*

Opiskelija 5: *Ainut syy miksi sain suoritettua tämän venäjän kurssin tänä vuonna oli juuri tämä hybridiopetusvaihtoehto.*

Opiskelija 6: *Pelkästään tieto siitä, että minulla on tarvittaessa mahdollisuus osallistua etänä, poistaa stressiä.*

Osa opiskelijoista suhtautui hybridiopetukseen neutraalisti. Vastausten perusteella voidaan todeta, että nämä opiskelijat eivät itse valitsisi osallistua opetukseen etänä, mutta hybridiopetuksen tarjoama mahdollisuus etäopetukseen ei kuitenkaan häirinnyt heitä.

Opiskelija 7: *Luultavasti hyvä niille ketkä sitä käyttävät. Itse olen ollut aina paikalla tunneilla, sillä tiedän, etten kotona jaksaisi keskittyä tuntiin sen pitkän keston vuoksi.*

Opiskelija 8: *Itselleni sopi livetunnit nykytilanteeseen paremmin, mutta nettiosallistuminen on varmasti monelle kätevämpää.*

Opiskelija 9: *Mielestäni hybridi opetus on ihan hyvä lisä, sillä se tuo joustavuutta. Toivottavasti luennoilla silti kävisi opiskelijoita!*

Opiskelija 10: *Hybridiopetus oli mielestäni hyvä vaihtoehto silloin, kun en muuten olisi päässyt luennolle. Ehkä tulevaisuudessa opiskelijat voisivat joutua sopimaan opettajan kanssa erikseen, jos aikovat käydä koko kurssin etänä, tai heitä voisi yrittää muulla tavoin rohkaista osallistumaan opetukseen paikan päällä.*

Opettajina voimme todeta, että hybridiopetuksella ei näyttäisi olevan vaikutusta oppimistuloksiin. Sekä etäopetukseen osallistuneet että luokassa läsnä olleet opiskelijat suoriutuivat kokeista suunnilleen samalla tasolla, eikä havaittu, että nimenomaan hybridiopetus olisi vaikuttanut opiskelijoiden menestykseen suuntaan tai toiseen. Havaitsimme myös, että hybridiopetuksen myötä läsnäolo kursseilla parani. Opiskelijat osallistuivat opetukseen esimerkiksi matkoilta, työpaikoilta tai lievästi sairaana, mikä lisäsi heidän mahdollisuuksiaan pysyä mukana opinnoissa. Lisäksi hybridiopetuksen tarjoama joustavuus kasvatti kurssien osallistujamääriä: kursseille osallistui opiskelijoita myös muilta paikkakunnilta. Samalla hybridiopetus lisäsi kiinnostusta Avoimen yliopiston tarjontaa kohtaan, mikä korostaa sen potentiaalia laajentaa opetuksen saavutettavuutta

4.2 Opiskelijoiden näkemykset hybridiopetuksesta Helsingin yliopistossa

Opiskelijapalautteet hybridiopetuksesta Helsingin yliopistossa ja Aalto-yliopistossa näyttävät seuraavan samanlaisia trendejä. Toisin kuin Aalto-yliopistossa, Helsingin yliopiston kielikeskuksen kiinan kielen kursseilla ei ole otettu käyttöön erillistä kyselyä, joka keskittyisi nimenomaan hybridiopetukseen. Tässä yhteydessä analysoitu palaute tulee kahdesta pääasiallisesta lähteestä: (1) säännöllisistä palautekyselyistä, jotka ovat saatavilla Moodle-alustalla kunkin kurssin osalta, ja (2) kurssipalautteista, jotka kerätään Helsingin yliopiston Norppa-järjestelmän kautta.

Hybridiopetusmallin käyttöönotosta syksyn 2022 lukukaudesta lähtien opiskelijapalautteet ovat olleet pääosin positiivisia. Opiskelijat korostavat jatkuvasti hybridiopetuksen tarjoamaa saavutettavuutta ja joustavuutta, tuoden esiin sen tärkeyden henkilöille, jotka asuvat kaukana Helsingistä tai työskentelevät kokopäiväisesti. Monet opiskelijat toivovat hybridiopetuksen jatkuvan, vain harvat ehdottavat parannuksia. Parannusehdotukset liittyvät yleensä teknisiin ongelmiin.

Alla on otteita opiskelijoiden palautteista kiinan kielen hybridiopetuskursseista taitotasoilla A0–B1 ajalta syyskuu 2022 – huhtikuu 2024. Kuten Aalto-yliopistossa, myös Helsingin yliopistossa opiskelijat ovat tyytyväisiä hybridiopetuksen

mahdollistamaan joustavuuteen. Toisaalta Helsingin yliopiston opiskelijat ovat tarjonneet myös parannusehdotuksia (Opiskelija 5).

Opiskelija 1: Kiinan kursseilla etäopiskelun mahdollisuus on tärkeä, koska muuten ei tule riittävästi osallistujia. Jotkut asuvat kaukana Helsingistä (esim. Vaasassa), ja joillakin (esim. minulla) oma työ on paikalle tulemisen esteenä.

Opiskelija 2: Hybrid teaching was a savior for me, as I could only join classroom teaching 2 times. During daytime (9-16) I have personally no need for online classes (but I'm also not against them, saves me 1.5 hours travel time), but for the evening classes this hybrid model was suitable.

Opiskelija 3: Todella hienoa, että Helsingin yliopisto käyttää opetuksessaan hybridi/etäopetusta. Tämä on todella positiivinen asia, sillä se mahdollistaa muualla asuvien, perheellisten ja töissäkäyvien osallistumisen kursseille.

Opiskelija 4: Hopefully hybrid teaching will stay in the future too.

Opiskelija 5: Hybrid teaching works well, however those online cannot hear the people in class (apart from the teacher) which is something to be considered.

Edellä esiintyneiden palautteiden perusteella voidaan todeta, että opiskelijat toivovat hybridiovetusta myös tulevilla kursseilla. Hybridiovetuksessa aiemmin esiintyneet tekniset ongelmat, esimerkiksi äänenlaatuun ja kuuluvuuteen liittyvät ongelmat ovat nyt ratkaistu suurilta osin. Lisäksi Helsingin yliopiston hybridikurssien tarjonta on laajentunut.

5 Opettajan näkökulma

Tässä luvussa tarkastelemme hybridiovetusta opettajan näkökulmasta pitäen mielessä kaksi keskeistä näkökulmaa: hybridiovetuksen tärkein tavoite ja hybridiovetukseen liittyvät haasteet. Hybridiovetuksen tavoitteena on varmistaa kaikkien opiskelijoiden tasavertainen asema (Kosova-Alija, 2023). Ovetukseen liittyy myös haasteita, kuten rajallinen nonverbaalinen viestintä ja vaikeudet opiskelijoiden aktivoimisessa.

5.1 Opiskelijoiden tasavertainen asema ryhmän jäsenenä

Opettajan näkökulmasta hybridiovetuksessa on tärkeää varmistaa, että kaikki opiskelijat kokevat itsensä tasavertaisiksi ryhmän jäseniksi, osallistuvatpa he sitten lähiovetukseen tai etäyhteyden välityksellä. Tämä edellyttää opettajalta aktiivista vuorovaikutuksen tukemista, sillä hybridiovetuksen mukana tuleva fyysinen etäisyys voi heikentää opiskelijoiden keskinäistä yhteyttä. Haasteet syntyvät erityisesti silloin, kun opiskelijoiden on tarkoitus työskennellä pienryhmissä tai pareittain, mutta etäopetuksessa tai lähiovetuksessa on vain yksi opiskelija. Mikäli luokassa on vain yksi opiskelija, pyydämme häntä liittymään Zoom-verkkoalustalle, jotta hän voisi osallistua etäopetukseen. Jos etäopetuksessa on vain yksi opiskelija, pyydämme yhtä luokan opiskelijoista avaamaan etäyhteyden, jotta etänä oleva opiskelija pääsisi mukaan pienryhmätyöskentelyyn.

Opetuksen tulee lisäksi olla kannustavaa. Etänä opetukseen osallistuvat opiskelijat jäävät helposti kuuntelijan rooliin, jolloin opettajan on tärkeää ajoittain herätellä ja kannustaa heitä osallistumaan aktiivisesti. Opettajan tulisi tasapuolisesti jakaa puhevuoroja niin lähiopetuksessa kuin etäopetuksessa oleville opiskelijoille. Etänä olevilta opiskelijoilta kannattaa erikseen kysyä ja pyytää kommentteja, koska he jäävät helposti passiiviseen kuuntelijarooliin.

Koska hybridiopetuksessa fyysinen etäisyys saattaa vaikeuttaa opiskelijoiden yhdenvertaista osallistumista, on tärkeää, että myös opetuksen rakenne tukisi tasavertaista osallistumista. Opettajan on varmistettava, että opetus on havainnollistavaa ja selkeästi jäsenneltyä niin luokassa kuin etäyhteyksin osallistuville. Aktiivinen verkkoalustojen käyttö helpottaa hybridiopetuksen toteutusta, ja olisi suotavaa, että kaikkien oppituntien sisällöt olisivat opiskelijoiden nähtävissä verkossa. Tämä mahdollistaa paitsi opetuksen paremman seurattavuuden, myös erilaisten oppijoiden tarpeiden huomioon ottamisen, sillä verkkoalustat tarjoavat nykyään lähes rajattomat mahdollisuudet erilaisten aktiviteettien toteuttamiseen.

On myös huomioitava, että hybridiopetus voi jonkin verran rajoittaa harjoitusvaihtoehtoja. Esimerkiksi liikettä vaativien harjoitusten toteuttaminen etäopetuksessa olevien kanssa on rajoitettua. Opettajilla on kuitenkin käytettävissään Zoom-verkkoalustan reaktiotoiminnot (kuten ”nosta käsi”, ”näytä peukku”, ”reagoi eri värillä”), joiden avulla etänä mukana olevat opiskelijat voidaan aktivoida myös liikettä edellyttäviin harjoituksiin.

5.2 Hybridiopetuksen haasteet opettajan näkökulmasta

STT:n korkeakouluille tekemästä kyselystä vuonna 2023 ilmenee, että toisinaan opettajat kokevat hybridiopetuksen kuormittavana. Kyselyyn vastanneet kertoivat, että hybridiopetus vaatii opettajalta enemmän valmistelua sekä osaamista. Lisäksi kyselyyn vastanneet olivat huolissaan siitä, osaavatko he toteuttaa hybridiopetusta yhtä vuorovaikutteisena sekä etä- että lähiopetuksessa oleville. (Peltonen, 2023) Tämä huoli on hyvin samankaltainen kuin se, jonka itse koemme hybridiopetuksessa.

Kuten jo edellä mainitsimme, hybridiopetuksen yhtenä keskeisimmistä tavoitteista on kaikkien opiskelijoiden tasavertaisen aseman varmistaminen. Haasteena tämän tavoitteen saavuttamisessa on kuitenkin rajallinen nonverbaalinen viestintä ja vuorovaikutus etänä olevien opiskelijoiden kanssa. Vaikka opiskelija ja opettaja olisivat näköyhteydessä kameran välityksellä, nonverbaalinen viestintä on osin rajallista, emmekä havaitse opiskelijoiden kehonkieltä yhtä hyvin kuin lähiopetuksessa. Nonverbaalinen viestintä on kuitenkin olematonta, jos opiskelija ei käytä kameraa, mikä vaikeuttaa opettajan kykyä tehdä tärkeitä havaintoja opetusprosessin aikana. Kehonkieli voi muun muassa viestiä opiskelijan varmuudesta tai epävarmuudesta asiaa kohtaan (Kauko ym., 2022).

Katsekontakti, joka on olennainen osa nonverbaalista viestintää, voi auttaa kiinnittämään opiskelijan huomion ja edistämään keskittymistä nimenomaan kielen opiskeluun, eikä opiskeluprosessiin kuulumattomiin asioihin. Tällainen visuaalinen vuorovaikutus on erityisen tärkeää silloin, kun opiskelijat ovat etänä, mutta aina se ei

kuitenkaan ole mahdollista. Epämiellyttävä tilanne voi syntyä esimerkiksi, jos ryhmätyössä kaikki opiskelijat eivät käytä kameraa. Tällöin rajalliset viestinnän mahdollisuudet vaikuttavat sekä opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen että opiskelijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen.

Opiskelijoiden motivaatio on ratkaiseva tekijä hybridiopetuksen onnistumisessa (Juntunen ym., 2022). Opiskelijan on helppoa vetäytyä pois keskustelusta ja jäädä passiiviseksi osallistujaksi viitaten esimerkiksi teknisiin ongelmiin. Tämä ilmenee, kun etänä opiskeleva ei ole motivoitunut osallistumaan aktiivisesti oppitunneille, jolloin hän myös saattaa yrittää tehdä useita asioita samanaikaisesti. Toisaalta opiskelija voi myös kokea jännitystä puhuessaan vieraalla kielellä, mikä voi heikentää osallistumishalukkuutta. Lisäksi havaintojemme mukaan hybridiopetus on ajan myötä johtanut siihen, että yhä useampi opiskelija on valinnut opiskelun kotona, koska he kokevat tämän vaihtoehdon helpoksi ja mukavaksi. Tämä kehitys on muuttanut ryhmän osallistumiskäytäntöjä ja vähentänyt yhteisöllistä vuorovaikutusta.

5.3 Yhteenvedoa opettajan havainnoista

Viimeisen reilun kahden vuoden aikana olemme saaneet melko paljon kokemusta hybridiopetuksen toteuttamisesta. Hybridiopetus ei ole aluksi helppoa, vaan se vaatii paljon suunnittelua, mielikuvitusta sekä joustavaa lähestymistapaa. Kuitenkin kokemuksen karttuessa opettajalle kertyy vähitellen materiaaleja ja tärkeitä havaintoja, jotka tekevät opetuksen toteuttamisesta sujuvampaa. Tämän lisäksi haluamme korostaa, että havaintojamme mukaan hybridiopetus ei vaikuta opiskelijoiden oppimistuloksiin. Niin lähi- kuin etäopetuksessa opiskelevat opiskelijat kehittyvät kielitaidossaan samankaltaisesti.

Nykypäivän teknologia tarjoaa monia mahdollisuuksia, jotka tekevät hybridiopetuksesta entistä joustavampaa ja tehokkaampaa. Verkkoalustojen aktiivinen käyttö on tärkeä väline opetuksen havainnollistamisessa, ja se lisää oppituntien mielekkyyttä sekä interaktiivisuutta. Lisäksi ylimääräinen avustaja opetuksessa voi olla merkittävä apu etänä olevien opiskelijoiden aktivoinnissa, kuten on havaittu Helsingin yliopiston kiinan opetuksessa. Peltosen (2023) mukaan vastaavasti Itä-Suomen yliopiston lehtori Vesa Paajanen (2023) korostaa, että opetusavustaja on usein paras vaihtoehto hybridiopetuksessa.

Hybridiopetuksen myötä myös osallistuminen oppitunneille paranee, koska opiskelijat voivat osallistua opetukseen esimerkiksi työpaikoiltaan tai ollessaan matkoilla. Kun opiskelijoiden ei tarvitse olla poissa oppitunneilta, heidän ei myöskään tarvitse pyytää korvaavia tehtäviä. Hybridiopetuksen ansiosta opiskelijamäärät kasvavat, sillä kurssit houkuttelevat mukaan opiskelijoita eri paikkakunnilta ja jopa eri maista, erityisesti Avoimen yliopiston tarjoamien mahdollisuuksien myötä.

6 Jatkotutkimuksen mahdollisuus

Opiskelijoiden ja opettajien kokemukset ovat keskeisessä asemassa hybridimalliin liittyvässä oppimisen tutkimuksessa. Jotta saisimme syvällisemmän ymmärryksen hybridimallin todellisista vaikutuksista ja haasteista sekä voisimme kehittää teemaa

edelleen, olisi tarpeen toteuttaa järjestelmällinen aineistonkeruu, joka kartoittaisi opiskelijakokemuksia yksityiskohtaisesti.

Lisäksi olisi tärkeää suunnitella opettajahaastattelujen toteuttaminen. Opettajahaastatteluiden avulla voitaisiin selvittää opettajien havaintoja hybridiopetuksen haasteista ja eduista. Lisäksi olisi kiinnostavaa kuulla opettajien näkemyksiä siitä, miten hybridiopetus vaikuttaa opiskelijoiden oppimistuloksiin. Haastatteluissa opettajat voisivat pohtia, miten hybridikursseja tulisi hallinnoida, kuinka verkko- ja lähiopetuksen vuorovaikutus voitaisiin toteuttaa tehokkaasti, miten erilaisia opetustyökaluja tulisi hyödyntää sekä miten voisi minimoida ei-kielellisen viestinnän rajoituksia, kuten sen, että verkko-opiskelijoiden on vaikeampaa välittää tunteita.

Systemaattinen aineistonkeruu tuottaisi tärkeää lisätietoa siitä, miten hybridiopetusta voitaisiin kehittää, jotta se vastaisi tulevaisuudessa paremmin sekä opiskelijoiden että opettajien tarpeisiin ja edistäisi innovaatioita sekä joustavuutta opetustavoissa.

Lähteet

- Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design*. EdTech Books.
<https://edtechbooks.org/hyflex>
- Hamamci, Z. (2017). Class attendance and student performance in an EFL context: is there a relationship? *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 7(2), 101–106. <https://www.researchgate.net/publication/324900003>
- Hanover research (2020). *Understanding Hybrid School Models and Unconventional School Structures*. <https://www.hanoverresearch.com/resources/k-12-education/understanding-hybrid-school-models-and-unconventional-school-structures/>
- Honkonen, K., Vainio, L., Keihäs, P., Konkarikoski, A. & Häkkinen, S. (2021). Saavutettavaa ja sujuvaa hybridiopetusta muotoilemassa. *SeOppi 1/2021*.
<https://eoppimiskeskus.fi/saavutettavaa-ja-sujuvaa-hybridiopetusta-muotoilemassa/>
- Juntunen, H., Tuominen, H., Viljaranta, J., Hirvonen, R., Toom, A., Niemivirta, M. (2022). Feeling exhausted and isolated? The connections between university students' remote teaching and learning experiences, motivation, and psychological well-being during the COVID-19 pandemic. *Educational Psychology*, 42(10), 1241–1262.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2022.2135686#abstract>
- Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. (2022). JYYn kysely: Lähi- ja etäopetus jakavat opiskelijoiden mielipiteitä — hybridimalliin suhtaudutaan positiivisesti. *JYY*.
<https://jyy.fi/jyy-kysely-lahi-ja-etaopetus-jakavat-opiskelijoiden-mielipiteita-hybridimalliin-suhtaudutaan-positiivisesti/>
- Kauko, E., Metelinen, M., Niemi, A., Nyssönen, M., Sulonen, S., Myllymäki, P., Vesanen, K. (2022). Sanaton viestintä on tärkeää verkkotapaamisissakin. *Talk Journal*. Turun ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20231113145676>
- Keskikylä, I., Liiri L-J. (2021). *Hybridiopetus korkeakouluissa*. Pro gradu –tutkielma. Turun yliopisto <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022020417775>
- Konkarikoski, A (2023). Asiakas- ja oppimiskokemus hybridikoulutuksessa. *SeOppi 2/2023*.
- Kosova-Alija, M. 2023. Hyvin suunniteltu hybridiopetus oikeanlaisine tiloineen palvelee opiskelijoita. *HAMK Unlimited Professional*, 26.1.2023.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202301193646>

- Länsitie J., Pakanen L., Alakiuttu T. (2024). Hybridiopetuksen ja -oppimisen mallit Oulun ammattikorkeakoulussa. *OAMK Journal*, 27.3.2024. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2024032012158>
- Oulun ammattikorkeakoulu [OAMK]. (2023). HOPEDI: Hybridimallin opetuksen ja digitaalisen osaamisen kehittäminen korkeakouluopetuksessa 2021–2023. Oulun ammattikorkeakoulu. <https://oamk.fi/hankkeet/hopedi-hybridimallin-opetuksen-ja-digitaalisen-osaamisen-kehittaminen-korkeakouluopetuksessa/>
- Peltonen, E. (2023). Yhtä-aikaisen etä- ja lähi-opetuksen toteuttaminen koetaan kuormittavana korkeakouluissa. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009477247.html>
- Suomen eOppimiskeskus ry (2023). HOT: Hybridiopetuksen ja -työskentelyn taidot ja tavat –hanke 2021–2023. Suomen eOppimiskeskus ry. <https://hybridiopetus.fi/tietoja-hankkeesta/>

Itsesäätoiset oppimisstrategiat suomen kielen itsenäisesti suoritettavalla verkkokurssilla

Emilia Hongisto, Niina Kekki, Eveliina Suuniitty

1 Johdanto

Digitalisaatiokehityksen seurauksena korkeakouluissa luodaan monenlaisia aikaa ja paikkaan sitomattomia verkkototeutuksia myös kieliopintoihin. Kielen itsenäinen opiskelu verkossa edellyttää kuitenkin opiskelijalta paljon. Ilman luokkahuoneessa olevan opettajan tai vertaisryhmän tukea opiskelijan täytyy kehittää itselleen sopivia keinoja sitoutua kielen oppimiseen ja hyödyntää omia metakognitiivisia ja affektiivisia taitojaan. Osa opiskelijoista suoriutuu tästä hyvin hyötyen opintojen joustavuudesta, mutta toisten opiskelijoiden oppimista opettajan ja opiskelijan välisen suoran vuorovaikutuksen puute hankaloittaa (Niinivaara & Lehtonen, 2023; Akpen ym., 2024). Itsenäisesti suoritettavien verkkokurssien lisääntyessä nousee esiin kysymys siitä, tulisiko kurssisisältöihin sisällyttää ohjausta myös itsenäisen opiskelun strategioihin. Itsenäisesti kieltä opiskelevien oppimisstrategiatutkimuksissa toistuu havainto siitä, että hyvät oppijat osaavat muokata oppimisstrategioitaan suhteessa suorittamiinsa tehtäviin, kun taas vähemmän menestyneillä oppijoilla on puutteita strategioissa, joita tehtävien onnistunut suorittaminen vaatii (esim. Hauck & Hampel, 2008; Alegre, 2014; Ganieva ym., 2020; Kaiser ym., 2025).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomen kielen itsenäisesti suoritettavan alkeistason verkkokurssin opiskelijoiden itsesäätoisiä oppimisstrategioita. Tutkimuksen aineisto on kerätty Turun yliopiston Kieli- ja viestintäopintojen keskuksen suomi vieraana kielenä -opetuksen itsenäisesti suoritettavalta alkeistason kurssilta Suomi 1.¹ Kyseinen verkkokurssi on täysin itsenäisesti suoritettava neljän opintopisteen verkko-opintojakso, joka vastaa sisällöltään ja tavoitteiltaan sen lähiopetuskurssia. Aineisto on kerätty verkkokurssille osallistuneilta suomenoppijoilta kahdella sähköisellä kyselylomakkeella: alkukyselyllä kartoitetaan osallistujien ennakkokäsityksiä oppimisstrategioista ja seurantakyselyllä selvitetään oppijoiden kurssin aikana käyttämiä strategioita. Tutkimuksen tulokset tarjoavat arvokasta tietoa siitä, millaisia verkkokurssilla opiskeluun liittyviä strategioita opiskelijoilla on, mitä strategioita he todellisuudessa käyttävät ja miten verkkokurssimuotoinen opiskelu käytännössä toimii suomen kielen alkeiskurssilla.

¹ Suomi 1 -verkkokurssi on laadittu osana Ohjatusti sujuvaan suomeen -hanketta (Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoitus vuosille 2023–2025), jonka yhtenä tavoitteena on ollut luoda lähiopetuskurssien rinnalle ajasta ja paikasta riippumattomia kursseja.

Korkeakoulutettujen suomenoppijoiden taustat ovat vaihtelevia, mikä näkyy heidän aiemmissa opiskelukokemuksissaan, luottamuksessa omiin opiskelutaitoihinsa ja mahdollisesti myös käyttämissään oppimisstrategioissa (Filippou, 2019). Näiden erojen ymmärtäminen on tärkeää, mutta olemassa oleva tutkimus oppimisstrategioista painottuu usein englannin kieleen tai muihin maailmalla paljon puhuttuihin kieliin, eikä niissä välttämättä huomioida suomen kaltaisen kielen opiskelun erityispiirteitä (esim. Teng, 2022 ja siinä mainitut lähteet). Suomen kielen rakenteellinen ja sanastollinen eroavuus esimerkiksi indoeurooppalaisiin kieliin verrattuna saattaa edellyttää oppijoilta sellaisia strategioita, joita ei vastaavassa määrin tarvita, kun opiskellaan kieliä, jotka kuuluvat keskenään samaan kieliperheeseen oppijan ensikielen kanssa.

2 Teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset

2.1 Itsesäätöinen oppiminen itsenäisissä kieliopinnoissa

Tutkimuksemme teoreettinen tausta on itsesäätöisessä oppimisessa (*self-regulated learning*). Itsesäätöinen oppiminen on opiskelijan aktiivista ja tavoitteellista toimintaa oppimistavoitteen saavuttamiseksi (Teng, 2022). Malmberg ja Kontturi (2024) määrittelevät sen oppimisen prosessiksi, johon sisältyy muun muassa tavoitteiden asettaminen opiskelulle, oman opiskelun suunnitteleminen, itsearviointi osana prosessia ja oppimisstrategioiden mukauttaminen omien oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Opiskelija, jolla on hyvät itsesäätelyn taidot, on taitava opiskelija, joka myös suoriutuu oppimistehtävistä hyvin (Zimmerman, 2002).

Koronapandemian myötä verkkovälitteisten opintojen lisääntyttyä opiskelijoiden itseohjautuvuuteen ja sen tukemiseen on kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota (Malmberg & Kontturi, 2024). Itsesäätöistä oppimista on kuitenkin tutkittu jo pitkään myös soveltavan kielitieteen alalla. Tutkimuskysymyksinä on ollut etenkin, miten kielenoppijat hallinnoivat omaa oppimistaan ja millaisia strategioita he valitsevat kehittääkseen kohdekielen taitojaan (White, 2008). Opiskelijan itseohjautuvuudesta on luotu myös teoreettisia malleja, jotka korostavat itsesäätöisen oppimisen syklisiä prosessia, jossa oppimistehtävän ennakointi, sen suorittaminen ja reflektointi vaihtelevat (esim. Zimmerman, 1990; 2002; 2011). Zimmermanin (2002) mallissa jokainen näistä vaiheista sisältää useita metakognitioon sekä motivaation ja käyttäytymisen ohjaamiseen liittyviä prosesseja, jotka auttavat oppijaa säätelemään omaa oppimistaan. Tutkimuksissa on huomattu esimerkiksi, että opiskelijat, jotka asettavat itselleen konkreettisia lyhyen aikavälin tavoitteita, saavuttavat parempia tuloksia (Oxford, 2002; Ganieva ym. 2020). Myös avun hakemisen, tulkitsevan arvaamisen, itsereflektion ja periksiantamattomuuden on todettu vahvistavan kielenoppimisen tuloksia (Chansri ym., 2024). Opiskelijan itseluottamuksella on myös huomattu olevan vahva sidos itsesäätöisten strategioiden käyttöön: mitä vahvempi opiskelijan itseluottamus on, sitä paremmin hän käyttää itsesäätelystrategioita (Lee ym., 2021).

Malmberg ja Kontturi (2024) huomauttavat, että verkko-opiskeluympäristössä opiskelijat tarvitsevat luokahuoneopetukseen verrattuna enemmän itseohjautuvuutta, sillä itsenäisissä opinnoissa heillä on enemmän vastuuta omasta

oppimisestaan. Vaikka verkkokurssilla opettajan tuki ja ohjaus olisi saatavilla, se ei yleensä ole samanlaista tai yhtä tilanneherkkää kuin lähiopetustilanteessa. Aiheesta tehdyn tutkimuksen perusteella itseohjautuvuus on merkittävä tekijä korkeakouluopiskelijoiden verkko-opintomenestyksessä (Ganieva ym., 2020). Lisäksi tiedetään, että itseohjautuvuuden tukeminen on mahdollista ja kannattavaa osana muuta opetusta. Se ei siis ole automaattista, vaan harjoiteltava taito. (Malmberg & Kontturi 2024.)

2.2 Metakognitiiviset ja affektiiviset oppimisstrategiat sekä oppimisen lokus

Menestyvät oppijat käyttävät oppimisprosessissaan usein metakognitiivisia strategioita. Metakognitiivisia oppimisstrategioita ovat esimerkiksi oppimisen keskittäminen, kuten yhteyksien luominen jo tuttujen ja opittavien asioiden välille, oppimisen järjestäminen ja suunnittelu, kuten tavoitteiden asettaminen, sekä oppimisen ja edistymisen itsearviointi (esim. Oxford, 1990). Metakognitiivisten strategioiden käyttö yhdessä kognitiivisten strategioiden, kuten analysoinnin, päättelyn ja tiedon siirtämisen kanssa, voidaan katsoa kuuluvan minkä tahansa tehokkaan oppimisen määritelmään (Brown ym., 1983; Oxford, 2002; Rahimi & Katal, 2012).

Tämän tutkimuksen kohteena olevalla verkkokurssilla opiskelijaa ohjataan tehokkaaseen oppimiseen tukemalla metakognitiivisten oppimisstrategioiden käyttöä ja itsesääntöisyyttä esimerkiksi pyytämällä opiskelijaa suunnittelemaan opiskeluaikatauluaan ja vastaamaan jokaisen kurssiosion lopussa oman oppimisen itsearviointikyselyyn. Lisäksi opettaja lähettää viikkoviestejä ja on tarpeen mukaan saatavilla sähköpostin tai oppimisympäristön keskustelualueen kautta. Opettaja on siis Niinivaaran ja Lehtosen (2023) määritelmän mukaan tarvittaessa yksilöllisesti saatavilla, mutta pääasiallisesti vuorovaikutus rakentuu ohjaavan oppimisympäristön varaan. Kyseinen verkkokurssi on rakennettu niin, että se vaatii mahdollisimman vähän opettajan työaika. Tendenssi on ollut samansuuntainen myös muualla. Vähäisen opettajaresurssin seurauksena kokemus oppimisyhteisöstä verkko-opetuksessa saattaa jäädä heikoksi (Adnan & Anwar, 2020). Yhtenä tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, riittävätkö muutamat verkkovälitteiset, opiskelijoiden vuorovaikutukseen tähtäävät harjoitukset ja mahdollisuus ottaa yhteyttä kurssin vastuupettajaan yhteisöllisyyden kokemuksen syntymiseen.

Oxfordin (1990) mukaan affektiiviset strategiat ovat oppimisstrategioita, joiden on tarkoitus säädellä tunteita, asennetta ja motivaatiota. Affektiivisia oppimisstrategioita ovat muun muassa ahdistuksen lievittäminen esimerkiksi musiikin avulla, itsensä kannustaminen positiivisella minäpuheella sekä omien tunnetilojen tarkkailu. Itsenäinen opiskelu aiheuttaa usein monenlaisia negatiivisiakin tunteita, kuten vihaa, hämmennystä ja epä tietoisuutta, joista affektiiviset strategiat auttavat pääsemään yli (Knowles, 1975). White (2008) havaitsi tutkimuksessaan, että opiskelija, jolla ei ole itsenäisessä opiskelutilanteessa vertaisryhmää, alkaa verrata suoriutumistaan idealisoituun, kuviteltoon oppijaan. Opiskelijan motivaatio laskee, jos hän ei pärjää kuvitelman kanssa. (White, 2008.) Metakognitiiviset ja affektiiviset oppimisstrategiat

ovat keskeisiä tutkimuksemme, sillä ne korostuvat itsenäisessä opiskelussa, jossa oppija ei saa jatkuvaa palautetta ja ohjausta opettajalta ja oppimisyhteisöltä.

Keskeinen käsite tutkimuksemme kannalta on myös oppimisen hallintaa tarkoittava *locus of learning*, josta käytämme tässä tutkimuksessa suomenkielistä termiä oppimisen lokus. Oppimisen lokus pitää Bownin (2006) mukaan sisällään opiskelijoiden uskomukset siitä, kuka kontrolloi oppimistilannetta. Jos oppija kokee, että vastuu ja kontrolli ovat hänellä itsellään, puhutaan sisäisestä lokuksesta. Jos taas oppija kokee, että oppimisen hallinta on jollakin ulkopuolisella, esimerkiksi opettajalla tai opetusmateriaaleilla, puhutaan ulkoisesta lokuksesta. Sisäinen lokus ja affektiivisten strategioiden käyttö lisää tutkimuksen mukaan menestystä itsenäisesti suoritettavissa kieliopinnoissa ja siksi sisäisen lokuksen rooli korostuu itseopiskeluasetelmissä (esim. Bown, 2006; Barnard ym., 2008).

2.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa tarkastelemme, millaisia itsesääntöiseen oppimiseen liittyviä, erityisesti metakognitiivisia ja affektiivisia oppimisstrategioita itsenäisen suomen kielen verkkokurssin suorittaminen vaatii aikuisilta suomenoppijoilta. Tutkimustamme ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia itsesääntöisiä oppimisstrategioita korkeasti koulutetut suomenoppijat ajattelevat käyttävänsä verkko-opinnoissa aiempien kokemustensa pohjalta?
2. Millaisia oppimisstrategioita oppijat oman arvionsa mukaan todellisuudessa käyttävät opiskellessaan itsenäisellä suomen kielen verkkokurssilla?
3. Mitä muita huomioita voidaan tehdä suomen kielen alkeiden opiskelusta itsenäisellä verkkokurssilla?

3 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdella sähköisellä tutkimuskyselyllä Suomi 1 - verkkokurssin pilotointiin osallistuneilta opiskelijoilta syksyllä 2024. Alkukyselyllä kartoitettiin osallistujien itsesääntelyyn liittyviä oppimisstrategioita ennen kurssin alkua ja seurantakyselyllä osallistujien itsereflektioita heidän kurssin aikana käyttämistään strategioista seitsemän viikon opiskelun jälkeen. Koska kurssin yhtenä tavoitteena oli tukea opiskelijoiden oppimisstrategioita verkkokurssilla, kyselyihin vastaaminen oli pakollinen osa verkkokurssin suoritusta. Vastausten antaminen tutkimuskäyttöön oli kuitenkin vapaaehtoista. Vastaajia tiedotettiin tutkimuksesta sekä alku- että seurantakyselyn vastaamisen yhteydessä, ja heiltä kerättiin kyselyiden yhteydessä informoituun suostumukseen perustuva tutkimuslupa.

Tutkimusaineiston ensimmäinen osa (alkukyselyn tulokset) koostuu 42 vastaajan antamista vastauksista. Vastaajista suurin osa (26/42) on kotoisin Aasiasta. Seitsemän on kotoisin Euroopasta ja neljä Pohjois-Amerikasta. Lisäksi kolme vastaajaa on kotoisin Afrikasta ja kaksi Etelä-Amerikasta. Vastaajista naisia on 26 ja miehiä 15. Yksi vastaajista jätti vastaamatta kysymyksen sukupuolestaan. Vastaajat ovat syntyneet vuosien 1976–2003 välillä. Vastaajat raportoivat yhteensä 20 eri äidinkieltä, joista yleisimmät kielet ovat suuruusjärjestyksessä urdu, kiina, bengali, espanja, japani ja

persia (farsi). Suurin osa alkukyselyn vastaajista on opiskelijoita (21 maisteriopiskelijaa, 11 väitöskirjatutkijaa ja 5 vaihto-opiskelijaa). Lisäksi vastaajissa on viisi henkilökunnan jäsentä.

Suurin osa vastaajista (35/42) on opiskellut aiemmin vähintään yhdellä itsenäisellä verkkokurssilla ennen tässä tutkimuksessa tarkasteltavaa suomen kielen itsenäistä verkkokurssia. Vastaajista 12 ilmoittaa opiskelleensa aiemmin nimenomaan kieliä itsenäisellä verkkokurssilla. Noin puolet vastaajista (22/42) raportoi pääsyykseen suomen kielen alkeiskurssin suorittamiseksi sen, että he uskovat kurssin helpottavan kotoutumista Suomeen. Suosituin syy alkeiskurssin suorittamiseksi verkkokurssina lähiopetuksen sijaan oli aikataulutus (25/42 vastaajaa).

Alkukyselyn varsinainen tutkimusosuus koostuu 28 väittämästä (ks. Liite 1), joihin vastataan viisiportaisella asteikolla (1 = *strongly disagree*, 5 = *strongly agree*). Väittämien avulla selvitimme osallistujien käyttämiä itsesäätelyyn liittyviä oppimisstrategioita ennen kurssin alkua. Lin Teng (2022) toteaa, että kyselytutkimus on erinomainen menetelmä oppimisstrategioiden tarkasteluun, mutta olemassa olevat mittarit on tärkeää mukauttaa kulloisenkin tutkimuksen kulttuuriseen ja muuhun kontekstiin sopiviksi. Koostimme kyselymme väittämät tutkimuksemme teorian sekä aiemmissa tutkimuksissa käytettyjen kyselylomakkeiden OSLQ:n (*Online Self-Regulated Learning Questionnaire*, Lan ym., 2004; Barnard ym., 2008), MSLQ:n (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, Pintrich ym., 1991) ja SILL:in (*Strategy Inventory for Language Learning*, Oxford, 1990) pohjalta valikoiden kyselyihin mukaan ne väittämät, jotka soveltuvat kiinnostuksen kohteenamme olevan kurssiformaatin tarkasteluun.

MSLQ-mittari suunniteltiin arvioimaan korkeakouluopiskelijoiden motivaatiota ja oppimisstrategioita luokkahuoneympäristössä (Pintrich ym., 1991). OSLQ (Lan ym., 2004; Barnard ym., 2008) kehitettiin tutkimuksessa, joka käsittelee itseohjautuvaa oppimiskäyttäytymistä verkossa, verkkokurssikäsitteitä sekä akateemista suoriutumista. Kysely mittaa kuutta itseohjautuvuuden osa-aluetta verkko-oppimisessa: tavoitteiden asettamista, opiskeluympäristön järjestämistä, tehtävien tekemiseen liittyviä strategioita, avun hakemista ja itsearviointia. Muokkasimme ja yhdistelimme MSLQ:ta ja OSLQ:ta tutkimuksemme tavoitteisiin sopivaksi hyödyntämällä erityisesti SILL-kyselyä (Oxford, 1990), jota on käytetty laajalti oppimisstrategioiden tutkimuksessa toisen kielen oppimisen kontekstissa. SILL-kyselyn väittämät jakautuvat kuuteen luokkaan, jotka ovat muististrategiat, kognitiiviset strategiat, kompensatiostrategiat, metakognitiiviset strategiat, affektiiviset strategiat ja sosiaaliset strategiat. Näistä otimme mukaan erityisesti metakognitiivisiin ja affektiivisiin strategioihin liittyviä väittämiä ja muokkasimme niitä sopiviksi juuri tälle verkkokurssille. Lisäsimme kyselyyn myös oppimisen lokukseen liittyviä väittämiä.

Tutkimusaineistomme toinen osa (seurantakyselyn tulokset) koostuu 14 vastaajan vastauksista. Seurantakysely sisältää avoimia kysymyksiä, joiden avulla selvitimme, miten oppijat edistyivät kurssin suorittamisessa seitsemän viikon mittaisen tarkastelujakson aikana. Lisäksi kysely kartoittaa opiskelijoiden kurssin aikana hyödyntämiä strategioita kyllä/ei-kysymyksillä. Seurantakyselyn avulla kartoitimme,

miten oppijat refleктоivat käyttämäänsä strategioita verkkokurssin aikana ja miten heidän käyttämänsä strategiat heijastuvat opintomenestykseen ja kurssin suorittamiseen.

4 Tulokset

4.1 Itsesäätöiset oppimisstrategiat alku- ja seurantakyselyssä

Tässä alaluvussa esittelemme ja vertailemme alku- ja seurantakyselyiden tuloksia. Tuomme esiin kyselyyn vastanneiden itsearvioita itsesäätöisten oppimisstrategioiden käytöstään kurssin alussa ja seurantakyselyssä seitsemän viikon jälkeen. Vastauksia ei voi määrällisesti verrata toisiinsa, sillä alkukyselyyn vastasi 42 henkilöä ja seurantakyselyyn 14 henkilöä, joten tarkastelemme aineistoa ennen kaikkea laadullisesti. Alhainen vastausprosentti seurantakyselyyn tuo jo itsessään esiin tutkimuksemme kannalta kiinnostavan näkökulman: Miksi vain 14 vastaajaa 42:sta sai suoritettua verkkokurssia tavoiteaikataulussa?

Tavoitteiden asettaminen

Sekä alku- että seurantakyselyssä on selvitetty verkkokurssilla opiskelun tavoitteiden asettamista viiden väittämän avulla, jotka käsittelevät arvosanatavoitteita, lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteita, ajanhallintaa sekä opiskelun laadun varmistamista (ks. Liite 1). Näistä kaikkein tärkeimmäksi vastaajat arvioivat opiskelun korkean laadun tavoittelemisen myös verkko-opinnoissa (väittämä 5). Vastaajista 83 prosenttia vastasi olevansa *samaa* tai *täysin samaa mieltä* väittämän ”I always ensure the highest quality of my work, even when it’s online” kanssa. Seurantakyselyn kyllä/ei-skaalalla vastaajien arviot ovat maltillisempia: 57 prosenttia vastaajista arvioi edelleen varmistaneensa oman opiskelun korkean laadun verkkokurssilla opiskellessaan, kun 43 prosenttia vastasi, ettei näin ole tehnyt. Verkossa tapahtuvaan opiskeluun suhtaudutaan siis kunnianhimoisesti ja verkkokurssilla halutaan lähtökohtaisesti suoriutua mahdollisimman hyvin. Suomen kielen verkkokurssilla opiskelun aikana kuitenkin joidenkin työskentelyn korkean laadun tavoittelu laskee.

Kysyttäessä lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteiden asettamisesta alkukyselyssä vastaajat raportoivat pitkän aikavälin tavoitteiden olevan heille hieman lyhyen aikavälin tavoitteita tärkeämpiä. Seurantakyselyssä näiden erot olivat merkittävämpiä: jopa 71 prosenttia vastaajista arvioi, ettei ole asettanut lyhyen aikavälin tavoitteita verkkokurssilla opiskellessaan, mutta 79 prosenttia vastaajista kertoi kuitenkin asettaneensa pitkän aikavälin tavoitteita kurssin aikana. Tutkimuksen mukaan (esim. Zimmerman, 2002; Oxford, 2002) myös lyhyen aikavälin konkreettiset tavoitteet olisivat kuitenkin tärkeitä hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi. Tavoitteiden asettamiseen liittyvistä väittämistä eniten (7 prosenttia) *täysin eri mieltä* -vastauksia sai väittämä 1 ”I set a goal for my final grade in online courses”, eli loppuarvosana ei ole kaikille tärkeä tavoite. Tämä saattaa selittyä sillä, että vastaajista monelle suomen kielen oppiminen on tärkeää esimerkiksi integraation mahdollistajana, jolloin kurssiarvosanalla ei ole niin paljoa väliä. Lisäksi vastaajista osa on henkilökunnan jäseniä, jotka eivät saa kurssin suorittamisesta opintopisteitä tai arvosanaa.

Opiskeluympäristön järjestäminen

Opiskeluympäristön järjestämistä koskevista kysymyksistä vastaajat pitivät tärkeimpänä väittämää 7 ”I find a comfortable place to study”. Vastaajista 80 prosenttia oli *samaa* tai *täysin samaa mieltä* mukavan opiskelupaikan järjestämisen tärkeydestä. Seurantakyselyn mukaan kaikki vastaajat olivat löytäneet mukavan opiskelupaikan suomen verkko-opiskeluun. Vastaajat kokevat lähes yhtä tärkeäksi opiskelupaikan häiriöttömyyden (väittämä 6), ja seurantakyselyn tuloksen mukaan kaikki vastanneet olivat myös toteuttaneet tätä strategiaa. Yhtä tärkeää vastaajille on myös sellaisen ajankohdan järjestäminen opiskelulle, jolloin häiriöitä on mahdollisimman vähän (väittämä 8). Nämä olivat suosittuja oppimisstrategioita myös esimerkiksi Ganievan ynnä muiden (2020) tutkimuksessa.

Ajanhallinta

Ajanhallintaan liittyvistä strategioista eniten *samaa* tai *täysin samaa mieltä* (55 prosenttia) -vastauksia sai väittämä 10 ”I try to schedule a specific time every week to study for my online courses, and I observe the schedule”. 19 prosenttia vastaajista oli kuitenkin eri mieltä viikoittaisen aikataulun laatimisesta ja noudattamisesta verkkokurssiopiskelussa. Seurantakyselyn mukaan vain 36 prosenttia vastasi tehneensä näin käytännössä. Lisääjän varaaminen verkkokurssiopiskeluun (väittämä 9) ja opiskelun jakaminen tasaisesti päivien kesken (väittämä 11) saivat samansuuntaiset vastaukset: monet suunnittelevat käyttävänsä enemmän aikaa verkkokurssiopiskelussa ja jakavansa opiskelun tasaisesti ajallisesti, kun taas osa vastaajista ei aio niin tehdä. Ajanhallinnan merkitys oppimistuloksille on huomattu useissa tutkimuksissa (esim. Broadbent & Boom, 2015; Ganieva ym. 2020), joten sen epäonnistuminen saattaa olla syy sille, miksi seurantakyselyyn mennessä suurin osa verkkokurssin opiskelijoista ei ollut pysynyt kurssin aikataulussa.

Tehtävien tekeminen

Tehtävien tekemiseen liittyviä strategioita selvitettiin kolmen väittämän (12–14) avulla, jotka koskevat muistiinpanojen tekemistä, opiskelumateriaalien ääneen lukemista sekä lisäharjoitusten tai muiden tapojen etsimistä kielenopiskeluun. Näistä eniten *samaa* tai *täysin samaa mieltä* (62 prosenttia) -vastauksia sai väittämä 12 ”I try to take more thorough notes for my online courses because notes are even more important for learning online than in a regular classroom”. Seurantakyselyn tulokset ovat jokaisen väittämän kohdalla samat: 57 prosenttia vastaajista kertoo tehneensä muistiinpanoja, lukeneensa ääneen tai etsineensä muita tapoja harjoitella suomea verkkokurssilla opiskellessaan, kun taas 43 prosenttia raportoi, ettei ole näitä strategioita käyttänyt.

Avun hakeminen

Alkukyselyn mukaan avun hakemiseen liittyvistä strategioista vastaajille yhtä tärkeitä strategioita ovat osaavan henkilön löytäminen konsultointia varten (väittämä 15, johon yhteensä 62 prosenttia vastasi *samaa* tai *täysin samaa mieltä*) ja opettajalta avun pyytäminen sähköpostitse (väittämä 17, johon yhteensä 64 prosenttia vastasi *samaa* tai *täysin samaa mieltä*). Sen sijaan ongelman jakaminen vertaisoppijoiden kanssa

(väittämä 16) ei alkukyselyn vastausten mukaan ole yhtä tärkeä strategia opiskelijoille: yhteensä 40 prosenttia vastasi olevansa *samaa* tai *täysin samaa mieltä* väittämän kanssa. Seurantakyselyn mukaan avun hakemiseen liittyviä strategioita on käytetty huomattavasti suunniteltua vähemmän verkkokurssin aikana. Seurantakyselyn vastaajista 71 prosenttia vastasi, ettei ole etsinyt ketään konsultointia varten, 79 prosenttia raportoi, ettei ole jakanut ongelmiaan vertaisoppijoiden kanssa ja 93 prosenttia ei ole hakenut aktiivisesti apua opettajalta sähköpostitse.

Verkkokurssin opettajan havainnot kurssilta vahvistavat seurantakyselyn tuloksen: Vain muutama opiskelija on kirjoittanut kysymyksen tai avunpyynnön kurssin keskustelualueelle, vaikka tätä mahdollisuutta tarjotaan monessa kohdassa verkkokurssilla. Opiskelijoille on tarjottu myös vapaaehtoisia Zoom-tapaamisia, joihin oli seurantakyselyn keräämiseen mennessä osallistunut vain yksi opiskelija. Tässä tutkimuksessa tarkasteltavalla verkkokurssilla opiskelijoiden ongelmat jäävät siis mitä ilmeisimmin jakamatta ja ehkä myös ilman ratkaisua. Avun hakeminen joko opettajalta tai kanssaopiskelijoilta on tutkitusti yhteydessä hyvään suoriutumiseen akateemisissa opinnoissa ja täten tärkeä taito (Li ym., 2023). Verkko-opinnoissa avun hakemisen tärkeys korostuu ja opiskelijat tarvitsivat enemmän avun hakemisen strategioiden käyttöä pärjätäkseen verkkokurssilla (Yang & Stefaniak, 2023). Yang ja Stefaniak (2023) ehdottavatkin, että verkkokurssilla opiskelijoita olisi hyvä ohjeistaa avun pyytämisen tapoihin ja keinoihin. Opiskelijat kokevat usein häpeää avun pyytämiseen liittyen, ja sitä olisi pyrittävä vähentämään korostaen avun hakemisen tärkeyttä hyvien oppimistulosten saavuttamisessa.

Itsearviointi

Itsearviointiin liittyvistä strategioista vastaajille merkittävin tämän kyselyn perusteella on oman edistymisen tarkastelu kurssin aikana (väittämä 20). Yhteensä 80 prosenttia vastaajista on *samaa* tai *täysin samaa mieltä* väittämän kanssa. Tämän strategian käyttö korostuu myös seurantakyselyssä, jonka perusteella kaikki vastaajat yhtä lukuun ottamatta olivat tarkastelleet edistymistään kurssin aikana. Sen sijaan vertaisten kanssa kommunikointi omasta oppimisesta (väittämä 19) ei ollut vastaajien mukaan merkittävää. Yhteensä 48 prosenttia oli *eri* tai *täysin eri mieltä* väittämän kanssa. Sama tulos näkyy myös seurantakyselyssä, jonka mukaan vain kaksi vastaajaa on verrannut oppimistaan vertaistensa kanssa. Suurelle osalle vastaajista oman oppimisen yhteenveto ja havainnointi (väittämä 18) on myös tärkeä osa itsenäistä oppimista. Puolet vastaajista oli *samaa* tai *täysin samaa mieltä* väittämän kanssa. Seurantakyselyn perusteella yli puolet (57 prosenttia vastaajista) raportoi hyödyntäneensä tätä strategiaa verkkokurssin aikana. Tutkimuksen mukaan (esim. Brown & Harris, 2014) itsearviointi kehittää itsesääteilytaitoja lisäämällä opiskelijan motivaatiota, sitoutuneisuutta ja tehokkuutta sekä vähentämällä opiskelijan riippuvuutta opettajasta. Näin ollen hyvät itsearviointitaidot ovat yhteydessä myös oppijoiden opintomenestykseen.

Affektiiviset strategiat

Affektiivisista strategioista merkittävimmäksi tämän tutkimuksen perusteella osoittautui itsensä kannustaminen positiivisella minäpuheella kurssin aikana (väittämä 26). Alkukyselyssä suurin osa raportoi olevansa *samaa* tai *täysin samaa mieltä* (yhteensä 81 prosenttia) väittämän kanssa. Myös seurantakyselyn mukaan kaikki vastaajat yhtä lukuun ottamatta olivat hyödyntäneet tätä strategiaa. Suurin osa vastaajista on *samaa* tai *täysin samaa mieltä* (yhteensä 69 prosenttia) alkukyselyn väittämän 21 kanssa: “I encourage myself to speak the language I’m learning even when I am afraid of making a mistake”. Myös suurin osa seurantakyselyn vastaajista (86 prosenttia) raportoi käyttäneensä tätä strategiaa kurssin aikana. Kyselyiden perusteella vastaajat eivät vertailleet itseään ja omaa suoritustaan kuviteltuihin oppijoihin (väittämä 25). Alkukyselyn vastauksissa 50 prosenttia vastaajista oli *eri* tai *täysin eri mieltä* väitteen kanssa. Seurantakyselyyn vastanneista yhtä lukuun ottamatta kukaan ei ollut verrannut itseään kuviteltuun oppijaan. Tämä on opintomenestyksen näkökulmasta hyvä asia, sillä tutkimuksen mukaan oppijan motivaatio laskee, jos oppija ei koe pärjäävänsä itselleen asettamansa kuvitelman kanssa (White, 2008).

Oppimisen hallinta

Oppimisen hallintaa ja oppimisen lokusta käsittelevien väittämien avulla selviää, että vastaajilla on vahva sisäinen lokus. Jopa 88 prosenttia vastaajista on *samaa* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että on oppijan omalla vastuulla löytää tehokkaat oppimisen tavat itsenäisellä verkkokurssilla (väittämä 27). Sisäinen lokus lisää tutkimuksen mukaan menestystä itsenäisesti suoritettavissa kieliopinnoissa (Bown, 2006). Vahva sisäinen lokus näyttää lisänneen vastaajien menestystä myös tällä verkkokurssilla, sillä kaikki seurantakyselyn 14 vastaajaa olivat ajatelleet kurssin aikana olevansa itse vastuussa tehokkaista oppimistavoista. Alkukyselyssä 36 prosenttia vastaajista oli kuitenkin *samaa* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että on opettajan ja oppimateriaalin vastuulla mahdollistaa tehokas oppiminen verkkokurssilla (väittämä 28). Seurantakyselyn vastaajien mukaan näin oli kurssin aikana ajatellut noin viidesosa, mikä on vähemmän kuin alkukyselyssä. Siten sisäinen lokus korostuu seurantakyselyn vastaajien käyttämissä oppimisstrategioissa ja on yhteydessä kurssin suorittamiseen tavoiteajassa.

4.2 Seurantakyselyn huomioita käytetyistä oppimisstrategioista

Seurantakyselystä selviää, että valtaosa (10/14 vastaajaa) aloitti kurssin tekemisen viiveellä. Vain kaksi vastaajaa aloitti kurssin tekemisen heti verkkokurssin avauduttua. Kaksi vastaajaa oli aloittanut verkkokurssin tekemisen vasta seurantakyselyn lähettämisen aikoihin, eli noin 6–7 viikkoa kurssin avautumisen jälkeen. Syyksi sille, että vastaajat eivät olleet vielä aloittaneet kurssia tai aloittivat sen viiveellä, vastaajat mainitsevat avoimissa vastauksissa muun muassa muiden kurssien työkuorman. Opiskelijat siis priorisoivat (ymmärrettävästi) pääaineopintojaan suomen oppimisen kustannuksella. Lisäksi itsenäisesti suoritettava verkkokurssi saattaa opiskelijoiden näkökulmasta olla lähiopetuskurssia helpompi jättää kesken. Näin on todettu myös tutkimuksissa, joissa on vertailtu opiskelumenestystä verkkokursseilla ja

lähiopetuskursseilla. Verkkokursseilla opiskelevat keskeyttävät kurssin useammin ja heidän oppimistuloksensa ovat heikommat lähiopetuskurssiin verrattuna. (Wilson & Allen, 2011; Ghosh, 2023.) Seurantakyselyyn vastanneiden opiskelutahti verkkokurssilla oli kahta opiskelijaa lukuun ottamatta vähäisempi kuin tavoitelaajuus. Puolet vastaajista oli kurssin ensimmäisessä osassa, kun tavoitteena oli olla opiskellut 3 osaa kuudesta 7 viikon aikana.

Suurelle osalle vastaajista itsenäisen verkkokurssin tekeminen oli herättänyt positiivisia tunteita, kuten *kiinnostusta* (11/14 vastaajaa), *tyytyväisyyttä* (8/14) ja *iloa* (6/14). Suurin osa vastaajista oli *tyytyväisiä* tai *erittäin tyytyväisiä* (12/14) verkkokurssin materiaaleihin. Yhden vastaajan suhtautuminen materiaaliin oli *neutraali* ja yksi vastaaja raportoi olevansa *erittäin tyytymätön* verkkokurssin materiaaleihin. Kurssin suorittaminen olikin herättänyt vastaajissa myös negatiivisia tunteita, kuten *huolestuneisuutta* (5/14) sekä *tylsyyttä* (2/14). Verkkokurssilla vaikeaa vastaajien mukaan oli erityisesti ääntämisen ja suullisten taitojen harjoittelu. Haasteena koettiin, ettei oppijoiden ja opettajien välillä ole säännöllistä vuorovaikutusta. Yksi vastaaja mainitsi myös, että on haaste muistaa tehdä verkkokurssia eteenpäin joka päivä. Vastaajat raportoivat avoimissa vastauksissa käsittelevänsä negatiivisia tunteita esimerkiksi tekemällä kurssia osissa hitaasti eteenpäin, jotta välttyisivät ylikuormitukselta.

Seurantakyselyyn vastanneiden kokemukset siitä, työskentelevätkö he yksin kurssilla, ovat ristiriitaisia. Noin puolet vastanneista (6/14) on kokenut työskentelevänsä verkkokurssilla yksin, kun taas toiset (8/14 vastaajaa) eivät näin ole kokeneet. Yhteistä kaikille vastaajille on kuitenkin se, että he ovat kaikki kokeneet kurssin opettajien olevan tavoitettavissa tarvittaessa. Vastaajilta kysyttiin myös, miten yksinäisyyden tunne työskentelyssä ja vertaisoppijoiden puuttuminen ovat vaikuttaneet heidän oppimiskokemuksensa itsenäisellä verkkokurssilla. Vastauksista ilmenee, että puolelle vastaajista (7/14) nämä tekijät eivät ole vaikuttaneet negatiivisesti kurssin aikana. Eräs vastaaja raportoi jopa, ettei pitänyt kurssilla olevista tehtävistä, jotka sisälsivät pakotettua vuorovaikutusta muiden opiskelijoiden kanssa. Yksi vastaaja puolestaan mainitsee, etteivät yksinolon tunteet ole haitanneet, jos kurssisisällön ymmärtämisessä ei ole ongelmia. Toisen vastaajan mukaan vertaistuki voisi kuitenkin olla hyödyllistä erityisesti alkeisoppijoille. Eräs vastaaja tuo myös esiin, että vuorovaikutteisempi opiskelu tekisi joistakin asioista, kuten keskustelemisen ja ääntämisen harjoittelemisesta, helpompia oppia. Lisäksi vastauksissa kuvataan vaihtelevia tuntemuksia itsenäisessä verkko-opiskelussa, kuten esimerkissä 1 näkyy:

- (1) When working alone, sometimes I felt lonely, but sometimes free and comfortable.

Se, että kurssin vastuopettajat ovat tavoitettavissa, on lisännyt vastaajien mukaan motivaatiota jatkaa kurssin tekemistä. Yksi vastaaja koki, että tunne yksin suorittamisesta on päinvastoin lisännyt hänen motivaatiotaan kurssilla. Toinen vastaaja puolestaan raportoi, että lähiopetuksen puute on laskenut hänen motivaatiotaan, kuten esimerkistä 2 käy ilmi:

- (2) The lack of in-person interaction has demotivated me in a way. I think I would have benefited more from a multimodal course where for example whilst most learning is conducted online, there is opportunity to meet in person.

5 Lopuksi

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että korkeakoulutetuilla suomen alkeisoppijoilla on itsearviointiin perustuvan raportoinnin mukaan hallussaan monipuolisia oppimisstrategioita itsenäistä verkko-opiskelua varten. Tutkimuksen vastaajina olleet suomenoppijat raportoivat hallitsevansa strategioista etenkin opiskeluympäristön järjestämisen optimaaliseksi verkko-opiskelua varten sekä oman työskentelyn laadun varmistamisen verkko-opinnoissa. Suurin osa myös ajattellee vastuun oppimisesta olevan oppijalla itsellään. Mielenkiintoista on se, miten nämä alkukyselyn ennakoitsearviointit oppisstrategioista muuttuvat pian varsinaisen verkkokurssiopiskelun aloittamisen myötä. Opiskeluympäristön mukavuuteen ja häiriöttömyyteen on edelleen panostettu ja omaa edistymistä on tarkasteltu verkkokurssin suorittamisen aikana, mutta esimerkiksi avun hakemiseen liittyviä strategioita tai oman opiskelun laadun varmistamista verkko-opinnoissa ei ole toteutettu. Myös ajanhallinta on osoittautunut ennakoitsearviota haastavammaksi.

Huomattavaa on, että iso osa verkkokurssin osallistujista ei ollut seurantakyselyyn mennessä edennyt kursilla tavoiteajassa. Osallistujat eivät siis mahdollisesti olleet arvioineet hallussaan olevia oppimisstrategioita realistisesti, tai kurssin suorittamiselle oli tullut joitain muita esteitä. On hyvä pohtia, kenen vastuulla oppimisstrategioiden hallinta kansainvälisten opiskelijoiden korkeakouluopetuksessa on. Voidaanko ajatella opiskelijoiden korkeakoulutasolla jo hallitsevan riittävän hyvät taidot myös itsenäiseen opiskeluun vai pitäisikö korkeakouluopetukseen sisällyttää oppimisstrategioiden esittelyä ja opettamista? Esimerkiksi Adnanin ja Anwarin (2020) havaintojen mukaan verkko-opiskelu aiheuttaa haasteita kehittyvissä maissa esimerkiksi käytännön teknisten haasteiden vuoksi. Kuinka voidaan varmistaa, että eri puolilta maailmaa saapuvat kansainväliset opiskelijat ovat tasaveroisessa asemassa (verkko-)opintojen suorittamisen suhteen? Itsesäättöisiä oppimisstrategioita olisi hyvä opettaa osana verkkokurssiopiskeluakin. Esimerkiksi ajanhallinnan ja avun pyytämisen tavoista ja strategioista olisi hyvä jakaa opiskelijoille tietoa osana kurssia.

Aikataulullisista syistä tämän tutkimuksen kyselyt toteutettiin melko lähellä toisiaan ja seurantakysely toteutettiin ajankohtana, jolloin noin puolet kyseisestä kurssista olisi pitänyt olla tehtynä. Tulokset saattaisivat olla erilaiset, jos seurantakysely olisi toteutettu vasta kurssin lopussa vajaan puolen vuoden päästä kurssin aloituksesta. Seurantakyselyn ajankohta oli myös mahdollisesti haastava, sillä se lähetettiin lukukauden lopulla, jolloin opiskelijoilla on usein monia tehtävien palautuksia, tenttejä tai muita aikarajoja. On myös mahdollista, että itsenäinen kielenopiskelu verkkokurssilla aikataulutetaan loma-ajoille, ja jotkin kyselyihin osallistuneet suomenoppijat ovat mahdollisesti jättäneet kurssin aloituksen myöhempään tarkoituksellisesti. Pidemmällä seuranta-aikavälillä tulokset ja suoritukset saattaisivat siis olla erilaiset.

Tämän tutkimuksen valossa on tärkeää pohtia korkeakoulujen nykyistä suuntausta lisätä ajasta ja paikasta riippumattomia verkko-opiskelumahdollisuuksia. Itsenäisesti suoritettavien kurssien laatimiseen kannustetaan tällä hetkellä laajasti, mutta oppimistulokset ja suoritusten määrä saattavat jäädä vähäisiksi. Itsenäiset verkkokurssit pyritään myös usein luomaan sellaisiksi, että niiden toteuttamiseen tarvitaan mahdollisimman vähän opettajan opetusresurssia eli toisin sanoen mahdollisuutta opettajan ja opiskelijoiden väliselle vuorovaikutukselle. Erilaisia keskustelualueita voidaan toki kursseille sisällyttää, mutta tälläkin kyseisellä opintojaksolla opiskelijat eivät ole niitä hyödyntäneet. Seurantakyselyn mukaan kyse ei ole siitä, etteikö ongelmia olisi tai yhteydenpitoa toivottaisi olevan, mutta opiskelijat eivät aktiivisesti itse tuo ongelmia tai yhteydenpidontarvetta esille. On tärkeää pohtia, millaiset yhteydenottotavat olisivat toimivampia ja saisivat opiskelijat osallistumaan aktiivisemmin.

Pidemmän aikavälin tutkimusaineiston lisäksi jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia myös taustamuuttujien, kuten ensikielen ja aiempien opiskelukokemusten, vaikutusta oppimisstrategioiden valintaan ja kurssimenestykseen. Tämän tutkimuksen pienellä vastaajajoukolla tämä ei ole mahdollista. Laajempi aineisto voisi tarjota syvällisempää ymmärrystä siitä, miten erilaiset taustatekijät vaikuttavat itsenäisen kielenopiskelun onnistumiseen verkkokurssilla.

Tavoittemme oli tuottaa tietoa suomen kieltä alkeistasolla opiskelevien itsesäätöisistä oppimisstrategioista verkkokurssiympäristössä. Toivomme, että artikkelissa tekemämme havainnot tarjoavat arvokasta tietoa sekä verkkokurssien suunnittelijoille että suomenoppijoille itselleen siitä, millaisia asioita itsenäisessä kielen verkko-opiskelussa tulisi ottaa huomioon.

Lähteet

- Adnan, M. & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1). <http://www.doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Akpen, C. N., Asaolu, S., Atobatele, S., Okagbue, H., & Sampson, S. (2024). Impact of online learning on student's performance and engagement: A systematic review. *Discovery Education*, 3. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253->
- Alegre, A. A. (2014). Academic self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in first-year university students. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79–120. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Barnard, L., Lan, W., To, Y., Osland P., Valerie, L. & Shu-Ling (2008). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005>
- Bown, J. (2006). Locus of learning and affective strategy use: Two factors affecting success in self-instructed language learning. *Foreign Language Annals*, 39(4), 640–659. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02281.x>
- Broadbent, J. & Boom. W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. Teoksessa J. H. Flavell, & E. M. Markman (Toim.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development*, 77–166. Wiley.
- Brown, G. & Harris, L. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self- assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 2(1), 22–30. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>
- Chansri, C., Kedcham, A., & Polrak, M. (2024). The relationship between self-regulated learning strategies and English language abilities and knowledge of undergraduate students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 17(1), 286–307.
- Filippou, K. (2019). Students' academic self-efficacy in international master's degree programs in Finnish universities. *Journal of International Education in Business*, 12(1), 45–62. <https://doi.org/10.1108/JIEB-02-2019-0010>
- Ganieva, M., Khorokhorina, G., Pletneva, N. & Fomina, S. (2020). EFL Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies in Online Educational Setting. *ICEMT 2020: 2020 The 4th International Conference on Education and Multimedia Technology*, 156–160.

- Ghosh, P. (2023). Comparative study of student performance in online vs. traditional classroom settings. *International Journal of Scientific Research and Education*, 7(3), 76–85.
- Hauck, M. & Hampel R. (2008). Strategies for Online Learning Environments. Teoksessa S. Hurd & T. Lewis (toim). *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690999>
- Kaiser, V., Calvetti, P. Ü., Waskow, M. H., Wolfart, A., Diaz, G. B., Magalhães, C. R., Casanova, J. R., Almeida, L., & Reppold, C. T. (2025). *Self-regulation of learning and positive psychology in university students*. *Current Psychology*, 44. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-07100-3>
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. The Adult Education Company.
- Lan, W.Y., Bremer, R., Stevens, T., & Mullen, G. (2004). Self-regulated learning in the online environment. Paper presented at the annual meeting, American Educational Research Association, San Diego, California.
- Lee, D., Allen, M., Cheng, L., Watson, S., & Watson, W. (2021). Exploring relationships between self-efficacy and self-regulated learning strategies of English language learners in a college setting. *Journal of International Students*, 11(3), 567–585. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i3.2145>
- Li, R., Hassan, N. C., & Saharuddin, N. (2023). College student's academic help-seeking behavior: A systematic literature review. *Behavioral Sciences*, 13(8), 637. <https://doi.org/10.3390/bs13080637>
- Malmberg, J., & Kontturi, H. (2024). *Itsesäätöinen oppiminen*. Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-tsesaatonen-oppiminen> (Luettu 1.12.2024.)
- Niinivaara, J., & Lehtonen, H. (2023). Verkko-opetuksen kehittäminen viestintä- ja kieliopinnoissa – yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset vuorovaikutuksesta. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.33352/prlg.119994>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers.
- Oxford, R. (2002). Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. Teoksessa J. Richards & W. Renandya (toim). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 124–132. Cambridge.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

- Rahimi, M. & Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 73–81. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.019>
- Teng, L.S. (2022). Self-Regulated Learning and Language Learning Strategies. *English Language Education*, 26. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99520-1_2
- White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: An overview. Teoksessa T. W. Lewis & M. S. Hurd (toim.) *Language Learning Strategies in Independent Settings*, 3–24. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690999-003>
- Wilson, D., & Allen, D. (2011). Success rates of online versus traditional college students. *Research in Higher Education Journal*, 14, 1-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068796.pdf>
- Yang, F., & Stefaniak, J. (2023). A systematic review of studies exploring help-seeking strategies in online learning environments. *Online Learning*, 27(1), 107-126. <https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3400>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2011) Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>

Liite 1 Alku- ja seurantakyselyn väittämät

Väittämä	Kategoria
1. I set a goal for my final grade in online courses.	Tavoitteiden asettaminen
2. I set short-term (daily or weekly) goals for my learning in online courses.	
3. I set long-term goals (monthly or for the semester) for my learning in online courses.	
4. I set goals to help me manage studying time for my online courses.	
5. I always ensure the highest quality of my work, even when it's online.	
6. I choose the location where I study to avoid too much distraction.	Opiskeluympäristön järjestäminen
7. I find a comfortable place to study.	
8. I choose a time with few distractions for studying for my online courses.	
9. I allocate extra studying time for my online courses because I know it is time-demanding.	Ajanhallinta
10. I try to schedule a specific time every week to study for my online courses, and I observe the schedule.	
11. Although we don't have to attend daily classes, I still try to distribute my studying time evenly across days.	
12. I try to take more thorough notes for my online courses because notes are even more important for learning online than in a regular classroom.	Tehtävien tekeminen
13. I read aloud instructional materials posted online to fight against distractions.	
14. I try to find extra exercises and other ways to use the language outside of the course material to master the course content.	
15. I find someone who is knowledgeable in course content so that I can consult with them when I need help.	Avun hakeminen
16. I share my problems with fellow learners to get peer support and help to solve possible problems.	
17. I am active in getting help from the instructor through e-mail.	
18. I summarize my learning in online courses to examine my understanding of what I have learned.	Itsearviointi
19. I communicate with my classmates to find out how I am doing in my online classes.	
20. I think about my progress in learning.	

21. I encourage myself to speak the language I'm learning even when I am afraid of making a mistake.	Affektiiviset strategiat
22. I give myself a reward or treat when I do well in speaking the language I'm learning.	
23. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using the language I'm learning.	
24. I write down or talk to someone else about how I feel when I am learning a new language.	
25. I compare myself and my performance in an online course to those of other imagined fellow students and their performance.	
26. I encourage myself by speaking positively to keep going with my studies in an online course (e.g., I remind myself that I'm just a beginner with this language, so it's okay if I don't understand everything right away).	
27. It is my own responsibility to find effective ways of learning the online course materials as best as I can.	Oppimisen hallinta (<i>locus of learning</i>)
28. It is the teacher's and the material's responsibility to make it possible for me to learn effectively on an online course	

Learning by doing: Intercultural lessons from a transnational course

Sarah Mattila (Åbo Akademi University), Sara Cotelli Kureth (Université de Neuchâtel), Jana Čepičková (University of West Bohemia), Nathalie Kirchmeyer (KTH Royal Institute of Technology, Stockholm)

1 Introduction

This article reports on a transnational online course, created by the language centres at Åbo Akademi University (Finland), the University of Neuchâtel (Switzerland), the University of West Bohemia (Czech Republic) and the KTH Royal Institute of Technology (Sweden). This Collaborative Online International Learning (COIL) course was developed with multiple objectives in mind, including challenging students to interact in multicultural settings. After providing background information about COIL and intercultural competence, we will briefly describe our course and its main objectives. We will then analyse and question how intercultural communication was presented to students and how it was enacted by students in team meetings and decision-making processes, using data from students' surveys, learning journals, and one-to-one interviews with teachers. As we had decided to only offer minimal guidance to students, we wish to explore how much input and assistance students need to develop intercultural skills and know-how.

2 Collaborative Online International Learning (COIL)

Virtual exchange (VE), a dynamic educational model that leverages digital technology to connect students across borders, has emerged as a powerful tool for enhancing global learning experiences. It offers a cost-effective and accessible alternative to traditional study abroad programmes. Under the umbrella of different types of VE, Collaborative Online International Learning (COIL) has gained prominence as a transformative educational approach (Dooly & O'Dowd, 2018). COIL enables students and faculty from different countries to work together on joint projects through online platforms, fostering intercultural collaboration and academic exchange. By integrating diverse perspectives and real-world challenges into the learning process, COIL enhances global awareness and critical thinking while breaking down barriers to international education. It is for this reason that our four language centres have been collaborating on this new course "Transnational Collaboration for Sustainable Solutions" since 2023.

The pedagogy underpinning COIL is inherently student-centred, with an emphasis on collaborative project-based learning, which was the structure chosen for our course. In COIL courses, students work together on joint projects that address real-world challenges. Four essential dimensions characterise the COIL model (Rubin & Guth, 2022):

- Student and teacher collaboration: Courses are co-developed and co-taught by educators situated in different cultural and geographic settings, fostering authentic intercultural engagement. In our setting, we had four European countries but with many international students, thus many more nationalities.
- Use of online technology: Virtual platforms facilitate real-time and asynchronous communication, enabling seamless collaboration despite geographical barriers. For our course, we used Moodle for the first iteration of the course and Digicampus for the second.
- Integration of the international dimension: The curriculum explicitly incorporates global perspectives, with joint projects designed to meet learning outcomes emphasising intercultural and interdisciplinary skills. The groups in our course were from mixed disciplines and they had to research sustainability challenges on a global level before narrowing down their solution idea for a precise situation.
- Reflective practice: Students are encouraged to reflect critically on their experiences, exploring the challenges and opportunities of working in diverse, multicultural, and multidisciplinary teams. In our setting, this was mainly done through the six learning journal entries and the one-to-one interviews with the team mentor.

Through its focus on collaboration, co-creation, and reflective practice, COIL not only enhances students' academic and professional competencies but also prepares them to navigate the complexities of a globally interconnected world. It is thus the perfect place for students to deepen and practice their intercultural competencies.

3 Intercultural competence

According to Knowledge@Wharton, as cited in Lee (2018), global teams are like oceans: when navigated effectively, they link the world together; but with poor navigation, teams risk driving apart. Leading or working in a global team requires an understanding of cultural differences (Lee, 2018). Hofstede (1991, p.5) defines culture as "the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another." Culture can manifest differently depending on factors such as religious beliefs, nationality, ethnicity, gender, age, organisational identity, biases, assumptions, worldviews, and communication patterns (Lee, 2018). Hall (1976) further conceptualises culture as an iceberg, where only ten percent is visible above the surface, while a significant portion remains hidden. Understanding another culture involves making generalisations, while acknowledging that these can

be shaped by factors such as region, organisational context, personal experiences, generation, and gender (Tomalin & Nicks, 2010).

Intercultural competence (ICC) is an essential skill in both higher education and professional contexts, enabling individuals to effectively navigate diverse cultural settings through a combination of knowledge, attitudes, skills, values, and actions. It fosters understanding, respect, and adaptability in cross-cultural interactions, addressing global challenges, reducing prejudice, and promoting collaboration (Huber & Reynolds, 2014). ICC includes key components such as intercultural communication (effective expression and understanding), intercultural sensitivity (empathy for cultural differences), and intercultural responsibility (a commitment to respect and cooperation) (Guillén-Yparrea & Ramírez-Montoya, 2023). Frameworks such as Byram's model and Deardorff's process model emphasise ICC as a dynamic and ongoing process of personal and interpersonal growth, requiring openness, curiosity, and active engagement with cultural differences (Deardorff, 2006; Munezane, 2021).

According to Dervin (2010), intercultural communication entails *savoir-faire* (know-how), *savoir-analyser* (knowing to analyse) but also *savoir-(ré)agir* (knowing how to (re)act), in other words identifying actions in co-constructed discourses, being able to analyse discourses in terms of stereotypes, and being able to adapt one's emotions and actions in intercultural settings. Acting and learning thus play an important role in cultivating ICC. Consequently, the effective development of ICC in higher education involves intentional pedagogical strategies, including facilitated learning, cooperative teamwork, experiential activities, and structured assessments focusing on respectful and effective responses. Gregersen-Hermans (2016) highlights three essential dimensions for embedding ICC into curricula: students' characteristics, personal biographies, and the quality of intercultural contact. Through deliberate educational efforts, ICC equips individuals with the skills necessary to become global citizens, capable of navigating complex cultural environments, building meaningful relationships, and contributing to sustainable development.

4 TRANSNATIONAL COLLABORATION FOR SUSTAINABLE SOLUTIONS: ICC in our course

4.1 Overview of the course

As we have seen, students need to be challenged to act in multicultural settings. This is a key reason teachers at our four universities developed the COIL course "Transnational Collaboration for Sustainable Solutions" — a course which allows students to develop their communication skills in English while exploring the topic of sustainable development in interdisciplinary and transnational teams.

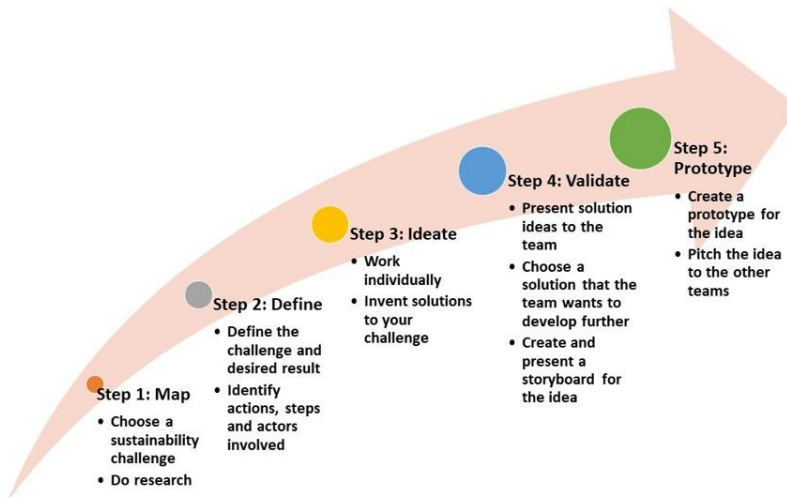
Graduate and undergraduate students from all study programmes at the four universities can enrol in the course; the only prerequisite is that they have a B2 level of English. The course is worth 5 ECTS credits and consists of a ten-week online module. During this module, students work in transnational and interdisciplinary teams of four to five members. Although the course entails some joint meetings, teams complete

most of the course work independently with supervision and guidance from a team mentor (one of the four teachers on the course). The working language is English, but students are encouraged to utilise any language they know which can facilitate collaboration.

In terms of the content and methodology of the course, the Sustainable Development Goals (SDGs) are used as a framework for selecting a sustainability challenge and students follow the Design Sprint model (Knapp & Zeratsky n.d.) to investigate this challenge and create a solution. The Design Sprint is a structured process (especially common in business) that involves the five steps shown in Figure 1.

Figure 1

The five design sprint steps in our course



Students start the course by familiarising themselves with the SDGs using the United Nations website on Sustainable Development Goals.¹ They compare the progress that has been made thus far in various countries by studying and discussing the executive summary² and interactive maps of The Sustainable Development Report (SDR). They also discuss the concept of megatrends using the megatrend cards³ developed by the EU Policy Lab. In step 1 of the Design Sprint, the teams select a sustainability challenge

1 <https://sdgs.un.org/goals>

2 <https://dashboards.sdindex.org/chapters/executive-summary>

3 https://knowledge4policy.ec.europa.eu/foresight/megatrends-engagement-tools_en

to focus on and proceed to step 2, which involves defining and investigating the challenge further. In step 3, students ideate solutions to their chosen challenge and as part of step 4, students' solution ideas are evaluated within the teams. In the fifth and final step of the Design Sprint, teams create a feasible solution that they pitch to other teams with the help of a prototype. A feasible solution means that it could be implemented in a local or national context.

To complete the five steps of the Design Sprint, teams conduct regular meetings. The teams submit meeting minutes and reports, as well as learning journal entries. This helps the students remain organised and reflect on the work they are doing, and it allows team mentors to follow the teams' progress. Alongside the project tasks and team meetings, students are given plenty of material to study and activities to complete individually. These include, for example, exercises and advice on how to negotiate and disagree politely, how to give feedback, and how to write emails in a suitable tone. Students access the material and submit assignments through the learning platform of the course (Moodle and Digicampus).

To facilitate successful collaboration, teams participate in a kick-off session which includes teambuilding elements. In addition, students complete a personal cultural profile and compare their profiles within the team (see below), before completing a team contract and a communication plan. The objective is to raise students' awareness of the fact that people can have very different communication styles, attitudes and expectations which may be culture-related, but can also be a matter of personal preferences. By discussing, for example, communication styles, preferences regarding communication platforms or suitable meeting times and personal reasons for choosing the course, successful team collaboration is more likely.

The pilot version of the course took place during March–May 2024 with 16 students who were divided into four teams. The second course version ran between October–December 2024 with 21 students divided into five teams. Although our students all came from Finnish, Swiss, Czech and Swedish institutions, their background was quite diverse. As more students from Åbo Akademi University, and fewer students from the Swiss, Czech and Swedish institutions had registered, we enrolled international students from Åbo Akademi University and thus had in the course, besides Europeans, students with an Asian and African background.

4.2 Interculturality in our course

A learning by doing approach was employed for ICC development, aiming to enhance intercultural awareness while improving students' communication skills in international and multidisciplinary teams. This means students were given few explicit tasks or readings on intercultural communication. They were, however, constantly engaged in intercultural communication in their team meetings and they were often asked to reflect on intercultural aspects in the learning journal entries (see section 5.2.).

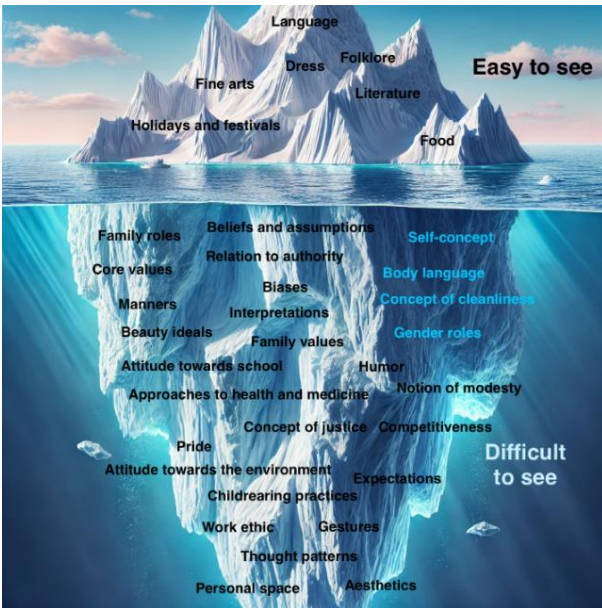
As outlined in the course overview, one of the tasks students were required to complete was a personal cultural profile, with the aim to develop a team's

communication plan. Thanks to globalisation, people today can communicate with individuals across the globe. Successful communication requires ICC and therefore, as Tomalin & Nicks (2010) highlight, it is crucial to distinguish between cultural influences and personal experiences. To facilitate this understanding, students were tasked with completing an adapted version of the personal cultural profile designed by Tomalin & Nicks (2010) (see Appendix). This exercise allowed them to identify, discuss, and compare their individual cultural profiles.

The questions in the profile focus on various dimensions of communication, including communication style, working style, discussion style, business style, leadership style, business relationships, decision-making style, basis for decision-making, attitude to time, and work-life balance. A central objective is to help students identify key features of their communication style, especially in the contexts of social and professional relationships. These aspects often belong to the “difficult to see” category, as represented in Hall’s (1976) Cultural Iceberg model (see Figure 2). Consequently, identifying, comparing, and discussing these characteristics among team members is essential before completing the team’s communication plan.

Figure 2

The cultural iceberg



Note. Image created using OpenAI DALL·E. The image was generated in response to this prompt: 'Generate an iceberg'. Labels were added manually following the example of Hall (1976).

Before engaging with the personal cultural profile, students were provided with explanations and guidance on key questions. For instance, they were encouraged to reflect on their attitude towards time: Are they highly punctual or more flexible in their scheduling? Do they prioritise completing tasks by a deadline or allow for extensions to ensure quality? Similarly, students were asked to consider their discussion style: Do they interrupt or interject during conversations, or do they prefer to wait for their turn? They also had to evaluate whether their communication style is fact-based or more socially oriented. To identify their specific communication approach, they were prompted to assess whether they tend to be direct or indirect, whether they offer criticism openly or prefer to “save face,” and how they handle disagreements.

Another exercise, later in the course, presented students with some information on intercultural communication. In weeks 6–7, students were asked to watch an interactive video, based on a talk by Erin Meyer (2019) on giving negative feedback. This was at a time in the course when students had to negotiate the solution they would choose as the basis for their prototype. Everyone had to think of ideas and present them to the team. Thus, students had to give feedback to other team members and the group had to negotiate a common idea. Erin Meyer provided several examples of culturally based miscommunication when giving feedback. Several questions were inserted in the video to help the students consider the larger implications of these examples for their own setting. We also added a more general quiz about how to give constructive and useful feedback to help students navigate this step.

Apart from these two reflective exercises that were designed to help students gain a deeper understanding of ICC and equip them with practical tools, we assumed students were exercising their ICC in the team meetings and group discussions. We also used the learning journal entries to ask students to think back and report on intercultural communication in their groups and team mentors were ready to assist students if they needed help negotiating through any important cultural issues. In the next section, we will look at data that we collected to assess if such a minimal input is enough for students to deepen their ICC and if our emphasis on active learning was understood and positively evaluated by students.

5 Students’ intercultural communication skills

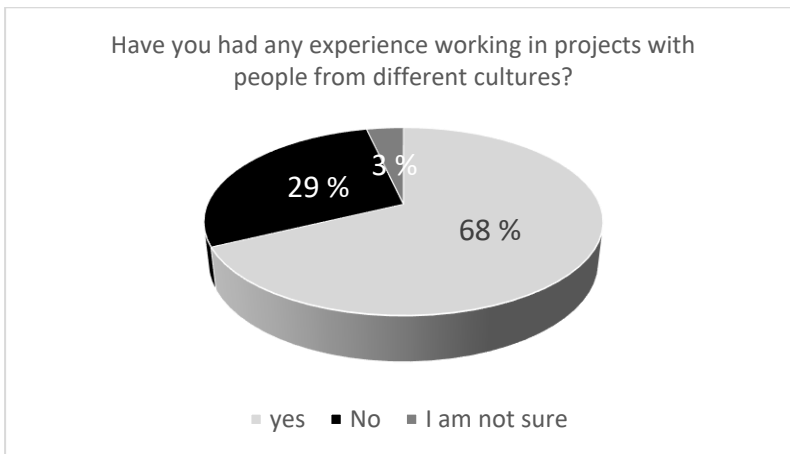
We evaluated our course protocol by collecting three types of data: students’ answers to pre-course and end-of-course questionnaires, students’ journal entries and one-to-one interviews with mentors. We also used this data to ask students about ICC and we can thus report on how they viewed their development in this key competence for our course.

5.1. Questionnaires

The start-of-course questionnaire⁴ allowed us to map how much students knew about working in multicultural settings and how they felt about transnational collaboration. As shown in Figures 3 and 4, we learned that two thirds of the students had already experienced working in intercultural groups and that three quarters of them were expecting potential problems in group work because of this intercultural setting.

Figure 3

Students' prior experience of intercultural collaboration



Note. Answers to the question 'Have you had any experience working in projects with people from different cultures?' (n = 28)⁵

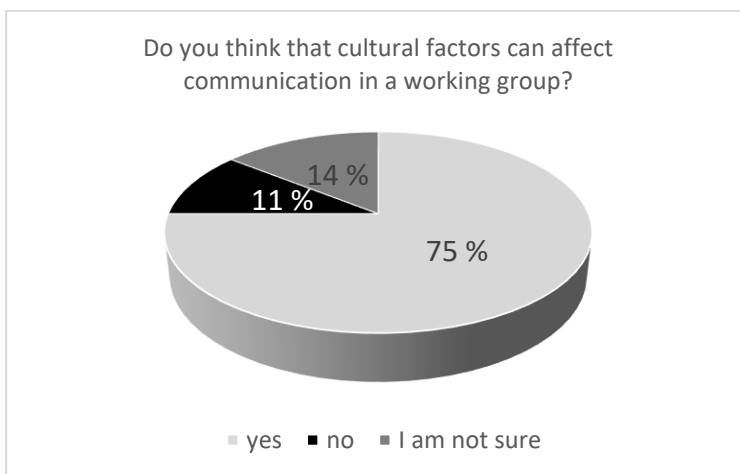
Expected issues raised by students ranged from the practical (e.g., time differences and lack of a common first language) to the relational. For example, several students feared being rude to others due to not knowing the other culture's codes and many feared misunderstandings. Many students mentioned that people "think differently" across cultures and that this could affect teamwork in different ways. One student considered that the countries involved in the course were quite similar, all European, and that they were not expecting any problems because of this.

⁴ Data was gathered via a Qualtrics questionnaire: <https://www.qualtrics.com>

⁵ 28 students out of the 37 answered the start-of-course questionnaire.

Figure 4

Students' views of the impact of culture on communication



Note. Answers to the question ‘Do you think that cultural factors can affect communication in a working group?’ (n = 21).

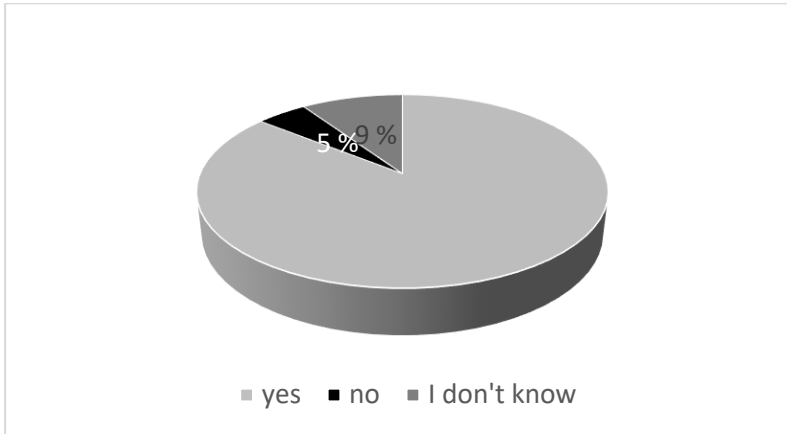
All in all, students seemed more than ready and eager to tackle these challenges. In the start-of-course questionnaire, we asked them to choose between different adjectives to describe how they felt about group work in the multicultural setting of the course. The following adjectives were chosen by the 28 students: interested (1x), confident (4x), curious and excited (7x) and enthusiastic (9x).

In the end-of-course questionnaire⁶, we asked about the students’ self-awareness of ICC and a large majority responded that they had gained confidence in working with multicultural partners (see Figure 5). To the question “Which elements of the course contributed most and best to your overall learning?”, one student reported that “cooperating with people from all over the world helped [them] see how different cultures approach not only English but just working together, it was a very enriching experience.”

⁶ Data for the end-of-course questionnaire was gathered via the Feedback tool on Moodle. 21 out of the 37 students answered this questionnaire.

Figure 5

Students' self-assessment of developing confidence in working with multicultural partners



Note. Answers to the question 'Do you feel that you have gained confidence in working with multicultural partners in the future thanks to this course?' (n= 21).

Similarly, when sharing key takeaways from the course, several students provided information about how they had developed their ICC. One student commented that they had learned how "working through a screen can complicate simple tasks like communicating and reading the room, but that with enough patience and cultural awareness we can all collaborate efficiently." Another listed "working in an international team in a foreign language" and a third "increased cultural awareness", along with "effective communication", "communication skills" and "being able to solve conflicts amicably."

Answers to the end-of-course questionnaire thus showed how the majority of students, even if many of them had already worked in multicultural groups before, had deepened their confidence thanks to the very practical and reflective settings of the course. It seems that learning by doing and asking students to reflect on intercultural communication by themselves may be a useful strategy to enhance ICC.

5.2. Learning journal entries and one-to-one interviews

Data description

We asked students to submit six journal entries in the ten weeks of the course, and a few specifically asked feedback from students on their awareness of ICC, with regards to the SDGs and group work in the course. For the first journal entry in the first week of the course, we asked students to reflect on their personal cultural profile and the discussion in their group when they compared their results and also, how ICC was linked to the SDGs, another key concept in our course. In the third journal entry, in

week 4, we asked students to consider how their understanding of teamwork and collaboration had evolved and reflect on any personal growth or challenges they had experienced in working with teammates from diverse cultural backgrounds. In weeks 6–7, students had to explain in the fifth journal entry, what they had learned about negotiation skills and providing feedback, considering especially their own strengths and weaknesses and potential cultural differences they had noticed. Finally, in the last entry journal, students were asked to produce audio or video responses to a few general questions on the course. This included a question about their collaboration with students from different disciplines and cultures and how this had “enhanced” their ability to address sustainable issues. We also asked which cultural factors had affected communication in their team.

In the one-to-one interviews with team mentors, we asked similar questions as in the general course evaluation (see section 5.1.), as we wanted students to have an opportunity to elaborate on their answers. The last question was designed to help students report on how they had developed or not developed their ICC: “Do you feel that the course has helped you understand how to work with people from different cultures? What will be different for you the next time you work in international and multicultural teams?” We will now present the main themes found in the learning journal entries and interviews. Generally, the views elicited in the end-of-course interviews with the mentors mirrored and very often repeated what students had shared in the journal entries. That is why we decided to aggregate these data.

Analysis

Firstly, it is interesting to explore how students viewed ICC. When analysing which precise skills and qualities the students think they have needed and developed when interacting in their multicultural groups, the first quality we noticed was “open-mindedness” (interview, INT)⁷: the ability to recognise one’s own cultural stance and “see beyond our cultural bubble” (journal entry, JE), get “some new perspectives” (JE), “see different points of view” (JE). In the interview, a student mentioned they had no communication problems in their team because everyone was “open and understanding”. Other qualities found in students’ feedback include patience,⁸ “active listening” (JE and INT), “empathy” (INT),⁹ “adaptability” (INT), “responsibility” and

⁷ “Cultural competency is about the attitude of **openness** and **respect** for diversity, which is a vital concept in order to reach the sustainable goal and bring us impactful collaboration” (JE)

⁸ “when everyone don’t have the similar sort of perspectives like a similar sort of background as well so that became a difficult thing so what I learned, like, how to be **patient** in making them understand and also understanding myself because you know like they have their own perspectives or backgrounds to talk about that” (INT).

⁹ “One of the most profound aspects of this journey has been working with teammates from diverse cultural backgrounds. It’s been both enriching and challenging. On the one hand, diverse teams bring an excess of ideas, experiences, and approaches to the table, which can lead to innovative solutions and holistic viewpoints.

respect” (INT)¹⁰. These are not only mentioned by students; they also seem to be enacted by some, as with this student who reports on some communication issues faced by their team:

One challenge we are facing in our team is that one of the members is not participating as much as the others. I think this is an issue because the dynamic is not balanced. I don’t know whether this is due to cultural differences but, because it might be, I am trying to take a step back and appreciate that we just need to have an honest and open conversation with the teammate. Therefore, for now, I want to take the best decision in order to enhance the team effort.

Because of the multicultural setting of the course, this student showed understanding, open-mindedness, respect and empathy for a team member who was not fulfilling their responsibilities. This is an interesting glimpse into the *‘savoir-(ré)agir’* of ICC.

Furthermore, students’ journal entries and one-to-one interviews give us some details on points that were raised in the questionnaires. For example, several students share details on how they have gained their previous experience of working in multicultural groups. These can be personal, like having “many friends from other countries” (JE) or “hobbies [that] involve people from different cultural backgrounds, which leads to [them having] experienced a lot of different things” (INT) and, being foreigners “living in another country” (INT), thus experiencing intercultural communication on a daily basis.

These data also prove right and wrong some of the assumptions that students had at the beginning of the course regarding the issues related to intercultural communication. Time differences and personal schedules are mentioned as being a problem for some groups.¹¹ Real misunderstandings, however, are never mentioned, only different communication styles:

Cultural factors influenced our teams’ communication, especially in decision-making. For instance, some members preferred direct communication, while others used a more indirect style. Dealing with these differences needed patience and understanding of cultural differences. The varying levels of English proficiency in the team occasionally affected productivity, as discussions sometimes needed clarification or repetition to ensure everyone

However, on the other hand, it requires a high level of empathy, open-mindedness, and adaptability to navigate through cultural differences effectively.” (JE).

¹⁰ “there’s so much to learn like into consideration that we we are different people and we have our goal, but I have to think also about their cultural aspects maybe they are totally different from mine so it’s always not only being **responsible** but **respective** [*sic*] to others” (INT).

¹¹ “sometimes we struggled to communicate because we were very busy with other responsibilities” (INT).

understood. However, these challenges also highlighted the importance of clear communication and inclusivity. By actively listening and supporting one another, we were able to overcome these barriers and maintain progress.

As can be seen from this quote from a journal entry, students rose to the challenge and found ways to overcome communication barriers. As mentors could see from students' feedback, the communication within the groups was generally good, except in the case mentioned earlier about the student who did less work than their teammates. The fact that team mentors did not have to intervene can also be seen as an indication of students' ICC.

One of the main themes in the data is how much cultural differences are a strength and not a problem, especially when looking at SDGs. We mentioned earlier that in the last journal entry prompt, we had used a leading and positive question, asking how cultural differences "enhanced" the ability to address sustainable issues. It is important to point out that it was not this last journal entry that elicited very positive responses about intercultural group work but rather previous journal entries and interview answers. We found 11 instances in the data where students mentioned that "in the context of this course [...] our intercultural differences will not be an obstacle as some could believe but actually a major source of strength" (JE). Many students link this with the global challenge presented by the SDGs:

Thanks to the opportunity of working with students from different nationalities, and studying and discussing SDG's together, which is not only interesting, but really enjoyable, I even didn't expect that before! We gather and share our thoughts and experiences, which allows us to better grasp the complexities of the world's challenges. This exchange of ideas not only deepens our understanding but also helps us develop strategies that are inclusive and effective in different cultural contexts. (JE)

Many students recognised that "each member brought unique insight shaped by their academic and cultural backgrounds, which enriched our discussions and solutions." This was evident to the teachers when listening to the teams' final presentations, as we could see how they had combined their interests and knowledge to form a unique project.

Equally important in the data, however, with 13 instances, was the mentioning of absence of cultural differences between team members. Some emphasised the fact that they were all Europeans,¹² others the fact that they were all students: "we are

¹² "we are all still from Europe and the cultures don't differ too much when it comes to things like this" (INT); "because we were all from a European backgrounds in my team so in the end we still have some sort of similarities and myself I come from a Mediterranean culture and a Mediterranean household but I live in a central European country which is Switzerland so I'm I'm sort of halfway between different cultures so I feel like I can adapt pretty good but if I had to collaborate with people coming from

from different nationalities as three but we are so like similar in some aspects maybe of studying analysing researching and that's why I didn't feel so much difference between each other" (INT). A few students mentioned that differences were due to "personal attitude" (INT) and "personalities" (JE) and not cultures.

Seven students did mention that they recognised some differences but wrote that these differences were not "huge" or "big" and that by working through them, they managed to gain a deeper ICC. One reported that they had "experienced tremendous growth in this regard" (JE). Another student shared: "Thanks to this experience, I feel more comfortable about working with people from different culture in future jobs" (INT).

Even if the cultures were sometimes close, some students still said the course had made them aware of more subtle differences between European countries: "Teamwork collaboration in a multicultural approach made me realise that I was falsely applying the whole of Europe realities that I know to be true for Western and Southern Europe (Spain, Italy, France, Switzerland, Germany and Great Britain). I realised that I was not aware about some specificities of European Northern countries."

It thus seems that our course protocol was successful, at least for some students who really managed to develop a self-awareness of their own cultural background and their stance towards intercultural communication. The journal entries and the one-to-one interviews show that many students gained confidence in intercultural communication, even if they had already experienced it and even if the cultures present in our course were quite similar (for the groups who had only Swedish, Finnish, Swiss and Czech students).

6 Conclusion

The COIL course that our four language centres developed in 2023 that is at the heart of this article has thus been successful in deepening our students' knowledge of and confidence in intercultural communication, even with such minimal input from the teachers. It seems that students may not need extensive theoretical information about ICC to enact it in multicultural groups. We think that the personal cultural profile activity at the very start of the course, along with the two reflective exercises provided during the course, and the self-reflection that students had to perform for the learning journal entries allowed them to consider their own cultural stance and that of others, reminding them to be open-minded towards their team members. The general friendly atmosphere of the course and the common goal within the teams also helped them practise empathy, patience, active listening and critical thinking, emphasising how ICC is also a *savoir-(ré)agir*.

Based on this analysis, we do not see a need to add explicit tasks or readings on intercultural communication for future implementations of the course. We will,

Asian cultures or maybe from South America or something maybe I I would have to learn a bit about their culture to really adapt myself" (INT).

however, provide students with more opportunities to reflect on intercultural communication seeing as reflection is a vital part of the learning by doing approach (Huber & Reynolds, 2014).

References

- Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dervin, F. (2010), Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts in higher education. In F. Dervin, & F. Suomela-Salmi (eds.), *New approaches to assessment in higher education* (pp. 157-74). Peter Lang.
- Dooly, M., & O'Dowd, R. (2018). Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practice. In M. Dooly & R. O'Dowd (eds.), *In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects* (pp. 11-34). Peter Lang.
- Gregersen-Hermans, J. (2016) Intercultural competence development in higher education. In D. Deardorff & L. A. Arasaratnam-Smith (eds.), *Intercultural competence in higher education* (pp. 67-82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315529257-7>
- Guillén-Yparrea, N., & Ramírez-Montoya, M.S. (2023). Intercultural competence in higher education: A systematic review from 2016 to 2021. *Cogent Education*, 10(1), 2167360. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2167360>
- Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books Doubleday.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organisations; Software of the mind*. McGraw-Hill.
- Huber, J., & Reynolds, C. (eds.) (2014). *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi Series n°3. Council of Europe.
- Knapp, J., & Zeratsky, J. (n.d.). *The design sprint*. Retrieved March 7, 2025, from <https://www.thesprintbook.com/the-design-sprint>
- Lee, M. R. (2018). *Leading virtual project teams*. CRC Press.
- Meyer, E. (2019). *Negative feedback*. Global Leadership Network. Retrieved March 7, 2025, from <https://globalleadership.org/videos/leading-others/negative-feedback-2>
- Munezane, Y. (2021). A new model of intercultural communicative competence: Bridging language classrooms and intercultural communicative contexts. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1664–1681. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698537>
- Rubin, J., & Guth, S. (eds.) (2022). *The guide to COIL virtual exchange: Implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning*. Routledge.

SARAH MATTILA, SARA COTELLI KURETH, JANA ČEPIČKOVÁ, NATHALIE KIRCHMEYER

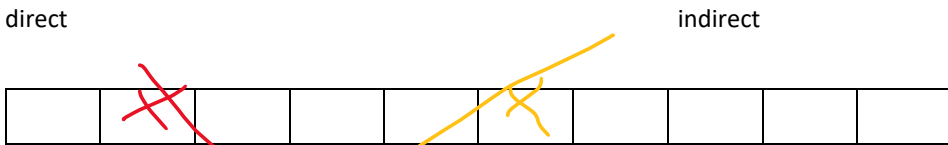
Tomalin, B. & Nicks, M. (2010). *The world's business cultures: And how to unlock them.* Thorogood.

Appendix

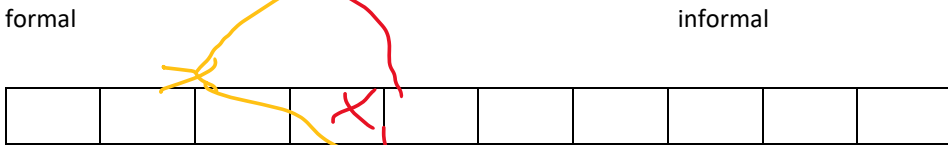
Personal Cultural Profile

Students were asked to complete this profile before the kick-off session of the course. During the kick-off, students gathered in their teams in breakout rooms. They were instructed to use the "Annotate" function, pick a different colour, and then mark the boxes and draw the line as how it appeared on their own profile. Having all the lines on the screen made it easier to see potential similarities and differences among the team members.

1 Communication style



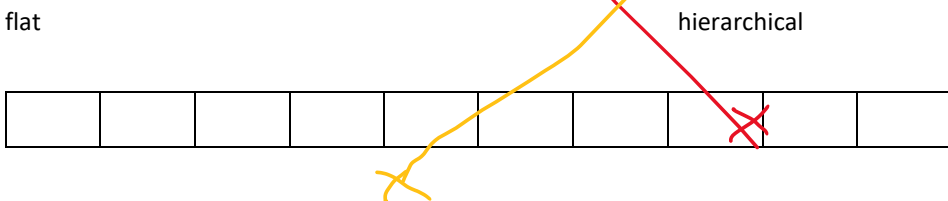
2. Working style



3. Discussion style



4. Leadership style (Do you prefer a flat organisational structure where authority is redistributed to employees/team members, who are less supervised and more empowered to get involved in problem-solving and making decisions? Or a hierarchical organisational structure resembling a pyramid with a clear power structure in place, and where the chain of command goes from the top to the bottom?)



5. Work and relationship (What is more important for you when working on a project? Completing the task or maintaining a good relationship with your friends?)

relationship

task

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

6. Decision-making style (Do you prioritise the needs and goals of the group as a whole over the needs and desires of each individual?)

individualistic

collective

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

7. Basis for decision-making

facts

instincts

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

8. Attitude to time

scheduled

flexible

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

9. Work/life balance

live to work

work to live

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Minä osaan! -itsearviointityökalu ja opiskelijoiden kokemuksia ruotsin itsearvioinnista

Liisa Niemi ja Miina Vaaramo

1 Johdanto

Tässä artikkelissa esittelemme kehittämäämme automaattista palautetta antavaa työkalua ruotsin kielen itsearviointiin. Lisäksi tarkastelemme lyhyesti opiskelijoiden itsearviointityökalusta saamia tuloksia sekä koostamme ja analysoimme työkalusta saamaamme palautetta. Aluksi käsittelemme ruotsin kielen arviointia ja tutkimuksia siitä.

1.1 Ruotsin kielen taidon arviointi korkeakoulussa

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tutkintoasetuksiin sisältyy vaatimus toisen kotimaisen kielen taidon osoittamisesta. Asetusten mukaan opiskelijan tulee osoittaa sellaista toisen kotimaisen kielen suullista ja kirjallista taitoa, joka vaaditaan valtion henkilöstöltä kaksikielisessä viranomaisessa (laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003, 6 §) ja joka on tarpeen oman alan tai ammatin kannalta. Opiskelija, jonka koulusivistyskieli on suomi, osoittaa osaamisensa ruotsin kielessä, mikäli häntä ei erikseen vapauteta opinnoista. Tavallisin tapa toisen kotimaisen kielen taidon osoittamiseen on suorittaa tutkinto-ohjelma- tai pääainekohtainen ruotsin kielen opintojakso opintojen yhteydessä.

Ruotsin kielen arviointi korkeakoulussa on kriteeriperusteista, jota opetushallituksen mukaan pidetään ”oikeudenmukaisena ja reiluna, koska arviointikriteerit on määrätty etukäteen ja ne perustuvat opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Kriteeriperusteinen arviointi voi olla laadullista tai määrällistä” (Opetushallitus N.d.-a).

Ruotsin kielen suullisen ja kirjallisen kielitaidon osaamista arvioidaan kolmiportaisella asteikolla *hylätty – tyydyttävä taito – hyvä taito*. Eurooppalaisessa viitekehyksessä (EVK) arvosana *hylätty* vastaa taitotasoa A2 tai sen alle, *tyydyttävä taito* taitotasoa B1 ja *hyvä taito* taitotasoa B2. Arviointi perustuu Suomen lainsäädäntöön (asetus 481/2003) ja ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhteiseen vuosina 2003–2005 toteutettuun hankkeeseen Korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusten yhteismitallisuuden kehittäminen (KORU-hanke).

Elsisen ja Juurakko-Paavolan (2006, 13) mukaan KORU-hankkeen päätavoitteena oli parantaa korkeakoulujen ruotsin kielen arvioinnin yhteismitallisuutta ja läpinäkyvyyttä. Muina tavoitteina olivat kielitaidon arvioinnin kriteereiden ja käytänteiden selkiyttäminen ja yhtenäistäminen, ruotsin opettajien arviointivalmiuksien parantaminen sekä uuden ja pysyvän, yhteistyöhön perustuvan toimintakulttuurin

luominen ruotsinopettajille. Hankkeessa korkeakouluille luotiin ruotsin kielen arviointiin yhtenäiset taitotasokuvaukset, joista myöhemmin tässä artikkelissa käytetään termiä KORU-kriteerit.

KORU-kriteereissä (Elsinen & Juurakko-Paavola, 2006, 95-99) yhdistyy holistinen (kokonaisarvio yleisestä taitotasosta) ja analyyttinen arviointi (osien arviointi yksitellen ja eritellen). Holistiset kuvaukset korostavat toiminnallista ja sosiolingvististä näkökulmaa. Niissä myös näkyy työelämässä vaadittavan kielitaidon ja viestinnän ymmärrettävyys. Analyyttiset kuvaukset täydentävät holvistista kuvausta. Ne sisältävät kielitietoon ja tekstuaaliseen tietoon liittyviä piirteitä, jotka ovat holistisen kuvauksen tukena ja auttavat arvioijaa analysoimaan arvioitavaa tuotosta tarkemmin. Holistiset kuvaukset määräävät suorituksen sijoittumisen tietylle tasolle, vaikka analyyttisistä kriteereistä osa saattaakin olla ylemmällä tai alemmalla taitotasolla. Opiskelijan saaman arvosanan ei siten tule olla analyyttisten kriteereiden keskiarvo. Taitotasokuvauksia suositellaan käytettäväksi sekä opettajien tekemässä arvioinnissa että opiskelijoiden itse- ja vertaisarvioinneissa.

1.2 Tutkimuksia ruotsin kielen itsearviointista

Opetushallituksen arviointisanaston mukaan itsearviointi on ”oman toiminnan jäsentynyttä arviointia”. Itsearviointitaidot koostuvat reflektiosta, itsearviointista ja metakognitiosta (Opetushallitus N.d.-a). Itsearviointi sen sijaan on prosessi, jossa opiskelija tarkkailee ja arvioi omaa oppimistaan. Tarkoituksena on tunnistaa vahvuudet ja kehittämiskohteet, jotta hän voi parantaa omaa suoritustaan. Itsearviointi auttaa opiskelijaa löytämään uusia tapoja tuloksekkaaseen opiskeluun, tulemaan tietoisemmaksi omasta oppimisprosessistaan ja soveltamaan aikaisemmin käyttämiään oppimisstrategioita. (Opetushallitus N.d.-b)

Itsearviointia toisen kotimaisen kielen kontekstissa on selvitetty muun muassa Kansallisen arvioinnin koulutuskeskuksen (Karvin) raportissa (Härmälä & Marjanen, 2023, 114). Siinä vertaillaan peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden käsityksiä omasta kielitaidosta ja todetaan, että oppilaiden käsitykset ruotsin osaamisesta poikkeavat englannista huomiota herättävällä tavalla. Oppilaat arvioivat osaamisensa olevan asteikolla 0–5 A-englannissa keskiarvolla 4,4, kun taas B1-ruotsissa käsitysten keskiarvo on 2,7.

Lukion tavoitetaso ruotsissa on B1–B2. Juurakko-Paavolan ja Åbergin (2018) ruotsin kielen osaamisvaatimuksista vapauttamista käsittelevässä artikkelissa arvioidaan, että lukion päätteeksi pojista vain noin 10 prosenttia ja tytöistä 20 prosenttia saavuttaa taitotason B1.

Opiskelijoiden näkemyksiä ruotsin osaamisesta yliopistotasolla on tutkittu Taina Juurakko-Paavolan (2024, 86) selvityksessä toisen kotimaisen kielen ylioppilastutkinnon pakollisuuden poistamisen vaikutuksista Suomen kielitaidon kannalta. Selvityksen mukaan 28 prosenttia kyselyyn vastanneista yliopisto-opiskelijoista arvioi ruotsin kielen osaamisensa tasolle A1 ja 24 prosenttia tasolle A2, eli yli puolet opiskelijoista ei kokenut olevansa yliopiston ruotsin opintojakson vaatimalla taitotasolla. 38 prosenttia arvioi olevansa taitotasolla B1 ja 6 prosenttia tasolla B2.

Juurakko-Paavola kuitenkin huomauttaa, että suurin osa opiskelijoista oli parhaillaan suorittamassa ruotsin opintojaksoa. Selvityksen mukaan on myönteistä, että noin puolet ylittää oman arvionsa mukaan tavoitetasolle opintojen aikana.

2 Minä osaan! -itsearviointityökalu

Hanke, työnimellä Minä osaan!, alkoi syksyllä 2022 käytännön tarpeesta. Sen tavoitteena on luoda työkalu, joka antaa palautetta automaattisesti Moodle-oppimisolustalla kurssin työtilassa, ja johon opiskelija voi vastata omaan tahtiinsa. Työkalun avulla opiskelija voi reflektoida monipuolisesti omaa ruotsin kielen osaamistaan. Konkreettiset esimerkit tekevät ruotsin kielen arvioinnista opiskelijalle selkeää ja läpinäkyvää. Itsearviointityökalu tarkentaa, millaista kielitaito B1–B2-tasolla on ja miten sitä arvioidaan. Itsearviointi opintojakson aikana voi auttaa opiskelijaa kehittämään omaa kielitaitoaan niillä osa-alueilla, joilla on puutteita.

2.1 Taustamateriaali

KORU-kriteerit (Elsinen & Juurakko-Paavola, 2006, 27–28, 96) toimivat itsearviointityökalun pohjana. KORU-kriteereissä on suullisen kielitaidon osalta neljä ja kirjallisen kielitaidon osalta kolme toisistaan riippumatonta analyttistä kriteeriä. Suullisen kielitaidon analyttisesti arvioitavat osa-alueet ovat *vuorovaikutustaidot*, *sanasto*, *rakenteet* ja *ääntäminen*. Kirjallisen kielitaidon analyttisesti arvioitavat osa-alueet ovat *tekstin sisältö ja jäsentely*, *sanasto* ja *rakenteet*. KORU-taitokuvauksissa tekstin- ja kuullunymmärtämistaidon arviointia ei käsitellä.

Itsearviointityökalun taitotasokuvauksiin on yhdistetty kuvaimia EVK:n täydentävästä osasta (Council of Europe, 2020) ja lukion opetussuunnitelman perusteista 2019 (Opetushallitus, 2019, 370–379), joka on Suomessa laadittu EVK:hon pohjautuva sovellus samalla taitotasolla.

Itsearviointityökalua on laajennettu kattamaan myös vuorovaikutustaitoja ja oppituntien ulkopuolista oppimista. Hyödyntämällä EVK:n taitotasokuvaimia *mediaatiosta* vuorovaikutus tulee paremmin näkyviin. Mediaatiolla tarkoitetaan rakentavaa vuorovaikutusta (Salo ym., 2020). Käytännössä se tarkoittaa viestin vastaanottamista ja tuottamista vuorovaikutuksessa. Yksinkertaisimmillaan mediaatio on vastaanotetun viestin välittämistä eteenpäin jollakin toisella tavalla, esimerkiksi kotona luetun tekstin sisällön välittämistä suullisesti oppitunnilla. Mediaatio nivoo vuorovaikutuksen kaikkiin KORU:n kielenoppimisen osa-alueisiin sekä tekstin- ja kuullunymmärtämistaitoihin.

Mediaatiolle ei ole ollut yhteismitallisia taitotasokuvauksia ennen vuoden 2018 Eurooppalaisen viitekehyksen täydentävää osaa ja lisäkuvaimia (Opetushallitus, 2018, 90-122). Ne eivät näy KORU-kriteereissä. EVK:n täydentävä osa (Council of Europe, 2020) käsittelee mediaatiota laajasti. Mediaatio jaetaan muotoihin (*activities*) ja strategioihin (*strategies*). Muotoja ovat tekstin mediaatio, käsitteiden mediaatio ja vuorovaikutuksen mediaatio. Strategioita ovat strategiat uuden konseptin selittämiseksi ja strategiat tekstin ymmärrettävyyden lisäämiseksi. Käytännössä yhtä mediaatiotyyppiä ei voi täysin erottaa toisesta.

2.2 Minä osaan! -lausumat

Itsearviointityökalussa kielitaitoa kuvataan minä osaan -lausumilla. Työkalu painottaa osaamista puutteiden sijaan – taitotasokuvausten vaatimustasoa unohtamatta. Myönteinen näkökulma motivoi opiskelijaa huomaamaan, mitä kaikkea hän osaa kielellä tehdä ja missä hän tarvitsee lisää harjoittelua. Tavoitteena on näin myös vahvistaa opiskelijan myönteistä näkemystä itsestään kielenkäyttäjänä sekä tuoda yhtenäisyyttä arviointikriteereiden tulkintaan.

Lähdemateriaalia minä osaan -lausumien laadintaan on runsaasti ja se on osittain englanniksi. EVK:n täydentävää osaa (Council of Europe, 2020) ei ole toistaiseksi julkaistu suomeksi. Eurooppalaisen viitekehyksen lisäkuvaimissa esimerkkejä on tasoilla pre-A1–C2 ja näistä keskityimme erityisesti tasoihin B1 (*tyydyttävä taito*) ja B2 (*hyvä taito*). Lisäksi otimme kuvaimia tasoilta A1 ja A2 (*alle osaamistavoitteiden*). Kuvaimia on myös varsinaisten tasojen välillä, esimerkiksi Processing text -osiossa B1–B2-tason kuvaimia on neljä (B1, B1+, B2 ja B2+). EVK:n ohjeiden mukaan käyttäjällä on vapaus mukauttaa luokkia oman näkökulman mukaan (Council of Europe, 2020, 91). Siten valitsimme kuvaimia soveltuvien osien ja meidän kontekstiemme sopivasti: opintojaksojen, osaamistavoitteiden ja käytännön näkökulmasta. Mietimme, mitä opetamme ja mitä arvioimme, mikä on oleellista ja mikä nykyisissä arviointikriteereissä jää vielä huomiotta. Saimme apua ja hyödyllisiä näkökulmia kollegoilta Magdalini Liontoulta ja Eva Braidwoodilta (Liontou & Braidwood, 2023).

Pyrimme säilyttämään KORU-kriteereistä (Elsinen & Juurakko-Paavola, 2006) kaiken, mutta muotoilimme niitä EVK:n mukaiseen myönteisempään muotoon. Minä osaan! -lausumissa ei arvioida opiskelijaa, vaan hän itse arvioi tuottamaansa kieltä. Esimerkiksi KORU-kriteerien lauseen “Käyttää rakenteita yksipuolisesti ja osin puutteellisesti” muokkasimme muotoon “Käytän enimmäkseen yksinkertaisia lauserakenteita tai toistan usein samaa rakennetta (esim. aloitan lauseet minä-sanalla tai muulla subjektilla).”

KORU-kriteereistä poiketen emme ole lausumissa täysin erotelleet kirjallista ja suullista kielitaitoa, koska molemmissa tarvitaan sanaston hallintaa ja kielen rakenteita. Emme ottaneet jaottelua myöskään suoraan EVK:sta. Eurooppalaisessa viitekehyksessä kielitaito jaetaan neljään eri vuorovaikutuksen tapaan: vastaanottamiseen, tuottamiseen, vuorovaikutukseen ja mediaatioon. (Opetushallitus, 2018, 6). Kieltä harjoiteltaessa on tavallista, että opiskelijan kuuntelemaa tai lukemaa autenttista materiaalia työstetään oppitunnilla suullisesti. Näin rakentavaa vuorovaikutusta harjoitellaan käyttämällä eri viestintätapoja.

2.3 Itsearviointityökalun osiot ja kysymykset

Itsearviointityökalu koostuu seitsemästä osiosta: *vaivaton vuorovaikuttaja, selviytyvä viestijä, sanasiippo, kielioppiguru, luonteva ääntäjä, ymmärtävä keskustelija ja selkeä kirjoittaja*. Nimillä pyrimme kuvaamaan osioiden sisältöä yksinkertaisesti yleiskielellä.

Kukin itsearviointityökalun osio koostuu lyhyestä ohjeesta ja 3–9 monivalintakysymyksestä. Yhteensä kysymyksiä on 36. Jokaisessa kysymyksessä on

kolme minä osaan -lausumaa, joista yksi vastaa B2-tasolla (hyvä taito, HT) ruotsia osaavan opiskelijan, yksi B1-tasolla (tydyttävä taito, TT) ruotsia osaavan opiskelijan ja yksi kielitaidoltaan alle osaamistavoitteiden jäävän opiskelijan näkemystä osaamisestaan. Lausuma, joka kuvaa alle osaamistavoitteiden jäävää taitotasoa vastaa taitotasoa A2–A1. Myös tämä väittämä on puettu positiiviseen minä osaan -muotoon, sillä mielestämme on tärkeää huomata, että myös kielitaidoltaan alle opintojakson osaamistavoitteiden jäävä opiskelija kuitenkin osaa kieltä.

Alla on esimerkkejä lausumista eri osioissa (esimerkit 1–7). Olemme laittaneet tason näkyviin, jotta lukijan on helpompi pysyä mukana esimerkeissä ja taitotasossa. Taitotasot eivät vastausvaiheessa näy opiskelijalle.

Vaivaton vuorovaikuttaja -osiossa on yhdeksän kysymystä, ja siinä arvioidaan vuorovaikutusosaamista etenkin suullisessa kielitaidossa.

Esimerkki 1.

Vaivaton vuorovaikuttaja, kysymys 4.

Joudun pyytämään toistoa tai selvennystä toisilta opiskelijoilta melko usein. (alle osaamistavoitteiden)

Saatan tarvita tukea toisilta vuorovaikutustilanteessa. (TT)

Osaan tarvittaessa tukea muita vuorovaikutustilanteessa. (HT)

Seuraava osio on nimeltään *Selviytyvä viestijä*. Siinä opiskelija arvioi tapojansa käyttää ruotsin kieltä. Tässä osiossa on kolme kysymystä, joissa yhdistyvät suullinen ja kirjallinen kielitaito.

Esimerkki 2.

Selviytyvä viestijä, kysymys 1.

Osaan selittää omin sanoin olennaiset asiat yksinkertaisesta, arkipäiväisestä aiheesta, kuten ajankohtaisesta uutisesta tai kuulumisista. (TT)

Osaan selittää oman alan erityisiä, mutkikkaita asioita selkeästi, helpotajuisesti ja omin sanoin helpommalla kielellä. (HT)

Osaan selittää omin sanoin tärkeimmät seikat lyhyestä, yksinkertaisesta puheesta tai tekstistä, joka käsittelee tuttuja tai oman alan yleiskielisiä aiheita. (alle osaamistavoitteiden)

Kolmannessa osiossa tarkastellaan sanaston hallintaa sekä suullisessa että kirjallisessa kielitaidossa. Osiossa on kuusi kysymystä, ja nimesimme osion *Sanasieppoksi*.

Esimerkki 3.

Sanasieppo, kysymys 5.

Sanastossani on toisinaan muiden kielten vaikutusta esimerkiksi englannista tai saksasta. (TT)

Sanastossani sekoittuu ruotsi ja muut kielet. (alle osaamistavoitteiden)

Sanastossani ei juurikaan ole muiden kielten vaikutusta. (HT)

Neljännessä osiossa, *Kielioppigurussa*, on viisi kysymystä rakenteiden hallinnasta. Siinä yhdistyvät suullinen ja kirjallinen kielitaito.

Esimerkki 4.

Kielioppiguru, kysymys 2.

Osaan korjata tekemäni virheet, jos saan niistä palautetta. (TT)

En välttämättä huomaa tekemiäni virheitä enkä osaa korjata niitä, vaikka saisin niistä palautetta. (alle osaamistavoitteiden)

Kun huomaan tekeväni virheitä, pystyn useimmiten korjaamaan ne itse. (HT)

Viides osio on nimeltään *Luonteva ääntäjä*. Se keskittyy suulliseen kielitaitoon. Kysymyksiä on viisi, joista yhdessä on ääntämisesimerkkejä helpottamaan oman osaamisen tunnistamista.

Esimerkki 5.

Luonteva ääntäjä, kysymys 5.

Ääntämiseni mahdolliset epätarkkuudet eivät saamani palautteen perusteella kiinnitä kuulijan huomiota häiritsevästi. (HT)

Ääntämiseni mahdolliset epätarkkuudet saattavat saamani palautteen perusteella kiinnittää kuulijan huomion, mutta eivät estä vuorovaikutusta. (TT)

Ääntämiseni epätarkkuudet estävät saamani palautteen perusteella luontevan keskustelun. (alle osaamistavoitteiden)

Kuudennen osion nimi on *Ymmärtävä keskustelija*. Opiskelija arvioi, kuinka ymmärrettävää kieltä hän käyttää ja kuinka hyvin hän ymmärtää muiden puhetta. Kysymyksiä on kolme.

Esimerkki 6.

Ymmärtävä keskustelija, kysymys 3.

Ymmärrän satunnaisia asioita keskustelukumppanin puheesta, mutta pääsisältö jää epäselväksi. (alle osaamistavoitteiden)

Ymmärrän keskustelukumppania yleiskielisissä ja oman alan keskusteluissa, mikäli puhe on selkeää ja jäsenneiltyä. (TT)

Ymmärrän yleensä keskustelukumppania yleiskielisissä ja oman alan keskusteluissa, vaikka puhe ei olisi erityisen selkeää tai vaikka puhe olisi nopeaa. (HT)

Viimeinen osio, *Selkeä kirjoittaja*, käsittelee tekstin ymmärrettävyyttä, tarkoituksenmukaisuutta, johdonmukaisuutta, yhtenäisyyttä, kohderyhmän huomioon ottamista, kääntäjän käyttöä ja sidosteisuutta. Kysymyksiä on viisi.

Esimerkki 7.

Selkeä kirjoittaja, kysymys 3.

Osaan muodostaa lauseita ja kirjoittaa selväpiirteistä tekstiä itse sanakirjan avulla. Osaan kirjoittaa suoraan kohdekielellä kääntämättä tekstiä. (HT)

Osaan muodostaa lauseita ja kirjoittaa tekstiä itse sanakirjan avulla, mutta satunnaisesti saatan turvautua kääntäjään tai tekoölyyn. (TT)
Turvaudun ja luotan kääntäjään tai tekoölyyn tekstejä kirjoittaessani.
(alle osaamistavoitteiden)

Itsearviointi on toteutettu Moodlen tenttityökalulla, joka sekoittaa vastausvaihtoehtojen järjestyksen. Tällä halusimme varmistaa, että opiskelija lukee kaikki vastausvaihtoehdot, eikä valitse väittämää ennakkokäsityksensä perusteella. Valitsimme tenttityökalun myös siksi, että se on Moodlen sisäinen työkalu, ja Moodlen työkaluista ainoa, joka mahdollistaa itsearviointityökalun teknisen toteutuksen.

Vastattuaan kaikkiin kysymyksiin ja palautettuaan ne opiskelija saa sanallisen palautteen tuloksistaan. Alla (esimerkki 8) on *tydyttävän taidon* loppupalaute. Sanallinen palaute on holistinen kuvaus kielitaidosta kyseisellä tasolla.

Esimerkki 8.

Arvioit oman kielitaitosi kokonaisarvosanalla **tydyttävä taito (TT)**.

Se tarkoittaa, että viestit pääosin ymmärrettävästi rutiininomaisissa työelämän tilanteissa. Viestintä kanssasi toimii mahdollisesta epätarkkuudesta tai hitaudesta huolimatta. Tulet toimeen ruotsiksi! Osaat kirjoittaa ymmärrettäviä ja pääosin yhtenäisiä tekstejä, joissa otat huomioon viestintätilanteen ja kohderyhmän.

Huomaathan, että itsearviointi on suuntaa antava työkalu oman tämänhetkisen osaamisen tunnistamiseen. Itsearviointin avulla voit tunnistaa omia vahvuuksiasi ja kehittämiskohteitasi. Kielitaidon eri osa-alueet voivat kehittyä eri tahtiin, jolloin sinulla voi olla jollakin osa-alueella esimerkiksi hyvä taito ja jollakin alle osaamistavoitteiden, vaikka kokonaisarvosana onkin TT. Kielitaitoa voi kehittää läpi elämän. Opettajan arviointi voi poiketa omasta arviostasi.

Arviointiasteikko: hyvä taito - tyydyttävä taito - hylätty (linkki KORU-kriteereihin)

Moodlen tenttityökalulla toteutettu kysely antaa opiskelijalle (valitettavasti) myös pistemäärän. Koimme tämän ongelmallisena, sillä sanallisia lausumia ja arviointikriteereitä ei mielestämme ole tarpeen pisteyttää. Tekniikan kuitenkin niin

vaatiessa päädyimme antamaan alle osaamistavoitteiden -lausumasta 0 pistettä, *tyydyttävän* taitotason lausumasta 0,5 pistettä ja *hyvän* taitotason lausumasta yhden pisteen. Näin ollen itsearviointityökalun kokonaispistemäärä on 36 pistettä.

Itsearviointin sanallinen loppupalautte määrätty kokonaispistemäärän perusteella. Testailun pohjalta päädyimme jakamaan arvosanat seuraavasti: opiskelija, joka saa 0–40 prosenttia kokonaispistemäärästä, saa arvosanaksi *hylätty* (alle osaamistavoitteiden). Opiskelija, joka saa 40–80 prosenttia kokonaispistemäärästä, saa arvosanaksi *tyydyttävä taito*, ja opiskelija, joka saa 80–100 prosenttia kokonaispistemäärästä, saa arvosanaksi *hyvä taito*.

Loppupalautteen luettuaan opiskelija pääsee tarkastelemaan antamia vastauksia kysymyskohtaisesti. Tässä vaiheessa hän saa tiedon valitsemissään lausumien tasosta. Tarkoituksena on, että opiskelija käy läpi palautteen ja huomaa itse vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan. Opiskelija voi analysoida, onko hän jossain osiossa valinnut vaikkapa useita alle osaamistavoitteiden -tasoisia lausumia, vaikka kokonaisarvosana on *tyydyttävä taito*. Toisaalta opiskelija voi myös huomata vahvuutensa selkeämmin: missä osioissa tai missä lausumissa hän on arvioinut osaamisensa tavoittelemalleen taitotasolle.

3 Itsearviointityökalun ja palautekyselyn vastaukset

Teetimme itsearviointityökalun ja opiskelijapalautteen ruotsin kielen oppitunnilla lokakuussa 2024. Osa poissa olleista teki itsearviointityökalun ja palautteen kotona. Kaikilta kysyttiin kirjallinen lupa käyttää vastauksia anonymisti tutkimuksessa ja siitä tehtävissä julkaisuissa. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus kieltää vastaustensa tai palautteensa käyttö. Palautteen ja itsearviointityökalun vastauksia ei voi yhdistää toisiinsa.

3.1 Itsearviointityökalun vastaukset

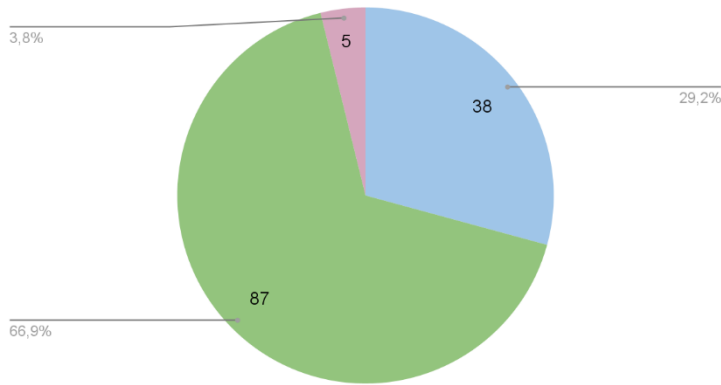
Opiskelijoiden itsearviointityökalun vastaukset kerättiin Moodlen tenttityökalulla tehdyllä monivalintakyselyllä oman kurssin työtilassa. Vain opettajalla oli pääsy opiskelijoiden tietoihin, ja tiedot anonymisoitiin ennen analysointia. Lausumiin vastasi 130 opiskelijaa Oulun ja Turun yliopistojen eri tiedekunnista. Yksi opiskelija kielsi vastaustensa käytön. Kokosimme numeeriset vastaukset taulukkoon 0,5 pisteen tarkkuudella. Ryhmittelimme opiskelijoiden kokonaispistemäärät kolmelle taitotasolle: *alle osaamistavoitteiden – tyydyttävä taito – hyvä taito*.

Kuviosta 1 käy ilmi itsearviointityökalun vastaukset. Vastauksissa (n=130) noin 67 prosenttia opiskelijoista arvioi kielitaitonsa *tyydyttäväksi* (vihreä), noin 4 prosenttia *hyväksi* (punainen) ja lähes kolmasosa alle tavoitetason (sininen).

Kuvio 1

Itsearviointityökalun vastaukset

Jakauma: alle tavoitetason / TT / HT



3.2 Palautekyselyn vastaukset

Keräsimme itsearviointityökalusta palautetta anonymisti. Palautekyselyssä oli 11 kysymystä. Saimme 98 vastausta. Neljä opiskelijaa kielsi vastaustensa käytön anonymisti tutkimuksessa ja siitä tehtävissä julkaisuissa. Palautekysely koostui valintaruutukysymyksestä (1), kysymyksistä lineaarisella asteikolla (3) ja avoimista kysymyksistä (7). Halusimme saada palautetta seuraavista asioista:

- Minkälaisen kuvan opiskelija saa kielitaidostaan itsearviointityökalun avulla?
- Avaavatko, konkretisoivatko ja selkeyttävätkö lausumat ruotsin kielen arviointikriteerejä?
- Kuinka helppo tai vaikea lausumista on valita omaa kielitaitoa parhaiten kuvaava vaihtoehto?
- Miten opiskelija tunnistaa kaikki puolet kielitaidossaan ja osaako hän arvioida niitä?
- Mitä hyvää ja hyödyllistä ja mitä huonoa itsearviointityökalussa on?
- Miten itsearviointitulokset vastaa opiskelijan omaa käsitystä kielitaidosta?
- Miten työkalua voisi kehittää?

Ryhmittelimme ja analysoimme avoimien kysymysten vastaukset teemoittain. Käsittelemme niitä lisäksi Copilot-tekoälyllä, joka teki tiivistelmiä avoimista vastauksista. Eri kehotteita käyttäen ja tulokset huolellisesti tarkistaen saimme muodostettua kokonaiskuvan avoimista vastauksista. Seuraavaksi käsittelemme tuloksia ja palautteesta eniten esille nousevia teemoja.

Ensimmäisellä kysymyksellä tahdoimme selvittää, millaisen kuvan opiskelija saa ruotsin kielen taidostaan itsearviointityökalun avulla. Kielitaidon kuvaamiseen oli yhdeksän

vaihtoehtoa, joista voi valita yhden tai useamman: *laaja, realistinen, totuudenmukainen, vääristynyt tai väärä, selkeä, suppea, epärealistinen, epäselvä* ja *ei mikään yllä olevista*. Suluissa olevat prosentit ilmaisevat, kuinka suuri osa vastaajista on valinnut kyseisen vaihtoehdon.

Vastaajien mukaan itsearviointityökalu antaa kielitaidosta *realistisen* (n. 59 %), *totuudenmukaisen* (n. 44 %) ja *selkeän* (n. 35 %) kuvan. Noin 14 prosenttia pitää saamaansa kuvaa *laajana*, kun taas noin 13 prosentilla on päinvastainen mielipide: itsearviointityökalu antaa kielitaidosta *suppean* kuvan. Noin kymmenesosa vastaajista pitää työkalun antamaa arviota *epäselvänä*. Pari vastaajaa ei ole valinnut mitään edellä olevista vaihtoehdoista. Kukaan ei pidä saamaansa kuvaa *vääränä* tai *vääristyneenä*.

Myös avoimissa palautteissa nousee esille samat teemat. Palautteissa mainitaan itsetuntemuksen lisääminen: 25 vastaajan 94:stä mielestä työkalu auttaa ymmärtämään omia vahvuuksia ja kehityskohteita. Työkalun monipuolisuus ja kattavuus saa kiitosta 24:ltä vastaajalta: heidän mukaansa lausumat kuvailevat ja havainnollistavat kielen eri osa-alueita laajasti ja monipuolisesti. Työkalu auttaa siten hahmottamaan kielitaidon kokonaisuutta ja konkretisoi omaa taitotasoa. Vastaajien mukaan itsearviointityökalun palaute on myös realistista. Toisaalta yksittäisissä palautteissa mainitaan myös, että kokonaiskuvan saaminen on haastavaa.

Alla olevat palautteet (1–5) havainnollistavat opiskelijoiden kokemuksia.

Palaute 1.

Työkalu auttoi pohtimaan oman kielitaidon tilannetta ja kehitystä. Se antoi myös itsetuntoa niiltä osin, mitkä asiat minulla on hyvin hallussa. [- -]

Palaute 2.

Minusta tulos vastasi käsitystäni taidoistani. Sen avulla näki, että jotkin asiat sujuvat paremmin ja jossain olisi kehittämisen varaa.

Palaute 3.

Antaa mahdollisuuden arvioida omaa osaamista rehellisesti ja kattavasti eri osa-alueilta

Palaute 4.

Kokonaisuudessa oli huomioitu hyvin kaikki kielitaidon osa-alueet. [- -].

Palaute 5.

Itsearviointityökalun palaute oli kattava ja realistinen.

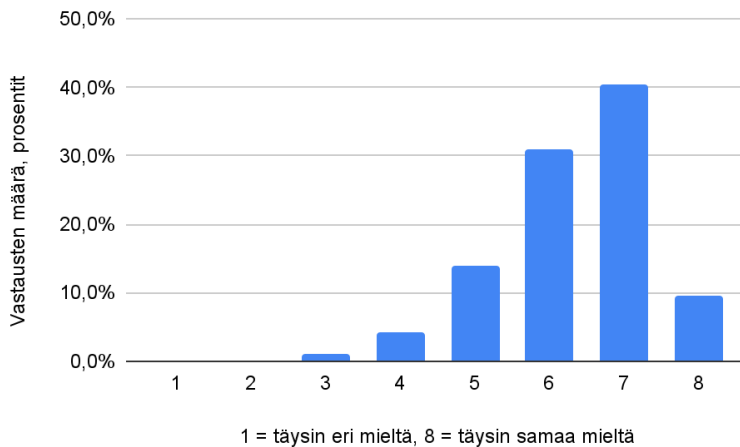
Toiseen, kolmanteen ja neljänteen kysymykseen (kuviot 2–4) vastaukset kerättiin lineaarisella asteikolla, jossa opiskelijat vastasivat väittämään valitsemalla numeroarvon, kokonaisluvun 1–8. Asteikon numeroarvot yksi ja kahdeksan edustavat väittämän ääripäitä eikä niiden väliin jääville luvuille ole sanallista määritelmää. Kuvioissa 2–4 näkyy kukin numeroarvo (1–8) ja sen saama prosenttiosuus.

Toisen kysymyksen avulla selvitettiin, avaavatko, konkretisoivatko ja selkeyttävätkö lausumat arviointikriteerejä. Tulokset näkyvät kuviossa 2. Mitä suurempi numeroarvo,

sitä myönteisempi palaute on. Puolet vastaajista on väittämän kanssa täysin tai lähes täysin samaa mieltä. Reilu kolmannes vastaajista arvioi väittämää numeroarvolla 6. Kukaan ei ole väittämän kanssa täysin eri mieltä.

Kuvio 2

Lausumat avasivat, konkretisoivat ja selkeyttivät ruotsin kielen arviointikriteerejä.



Tulosta vahvistavia kommentteja tuli esiin myös avoimissa vastauksissa (palautteet 6 ja 7).

Palaute 6.

Työkalu konkretisoi omaa kielitaitoani selkeämmin, mitä viralliset arviointikriteerit. [- -]

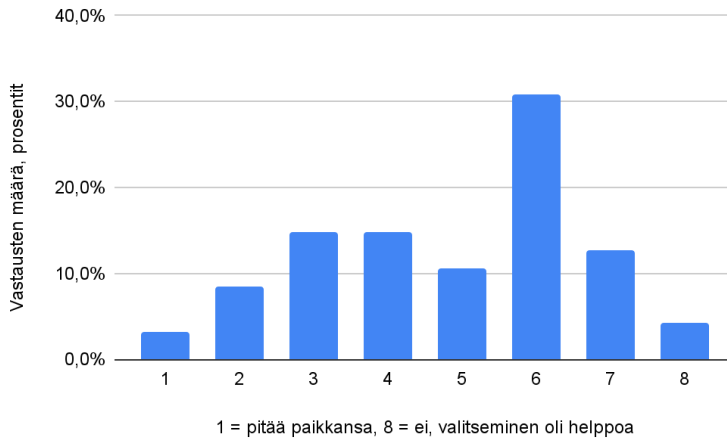
Palaute 7.

Työkalu konkretisoi ja havainnollisti, mitä kaikkea kielitaidon osa-alueet pitävät sisällään ja minkä tasoinen osaaminen vastaa mitäkin arviointitasoa. Itsearviointi sai todella pohtimaan omaa kielitaitoa. [- -] Yhdelle tasolle mahtuu siis laaja kirjo eri tasoisia kielen käyttäjiä. Minusta oli myös hyvä, että ääntämisestä oli annettu mallit, joihin omaa tuotosta pystyi vertaamaan.

Kuviossa 3 nähdään vastaukset kysymykseen *Lausumista oli vaikea valita kielitaitoani parhaiten kuvaavin vaihtoehto*. Suurin numeroarvo (8) tarkoittaa, että lausumien valitseminen oli helppoa ja numero yksi puolestaan, että lausumien valitseminen oli vaikeaa. Vajaa puolet (n. 47 %) kuvaa lausumien valitsemista suhteellisen helppona (numeroarvot 6–8). Vastauksissa reilu 11 prosenttia pitää lausumien valitsemista vaikeana tai melko vaikeana (1–2). Noin kolmannes vastaajista arvioi lausumien valitsemista numeroarvoilla 3 ja 4.

Kuvio 3

Lausumista oli vaikea valita kielitaitoani parhaiten kuvaava vaihtoehto.



Opiskelijat, jotka kokivat lausumien valitsemisen vaikeaksi, kommentoivat lausumia muun muassa seuraavasti (palautteet 8–11):

Palaute 8.

Joidenkin vaihtoehtojen taso vaihteli liian suuresti. Usein koin, että osaan ruotsia paremmin kuin huonoin vaihtoehto, mutta en tarpeeksi hyvin, jotta voisin laittaa seuraavan vaihtoehdon. Tällöin helpommin laitoi huonomman vaihtoehdon, vaikka todellisuudessa toinen taso olisi ehkä lähempänä. Parempaa vaihtoehtoa ei viitsinyt laittaa, sillä useinmiten on itselleen kovin ankara.

Palaute 9.

Joissain lausumissa vastausvaihtoehdot muistuttivat hyvin paljon toisiaan; näiden eriyttäminen voisi helpottaa vastaamista (joskin on ymmärrettävää, ettei asiaa välttämättä voi muotoilla kovin monella tavalla).

Palaute 10.

Joskus oli hankalaa miettiä omaa vastausta, jos omasta mielestä sijoittuisi jonnekin kahden vaihtoehdon välille. Näissä tapauksissa valitsin sen, jonka puolella olin mielestäni enemmän, vaikka vastausvaihtoehto ei täysin vastannutkaan omaa arviotani.

Palaute 11.

Jotkin lauserakenteet olivat monimutkaisia ja väittämä jäi ehkä epäselväksi.

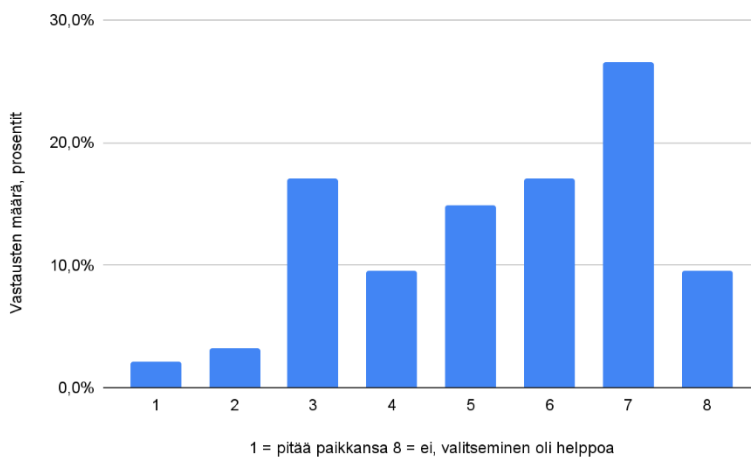
Neljännän kysymyksen (kuvio 4) avulla halusimme selvittää, johtuuko mahdollinen lausumien valitsemisen vaikeus siitä, että opiskelija ei tunnista kaikkia puolia kielitaidossaan eikä osaa arvioida niitä. Numeroarvot osoittavat lausumien valitsemisen helppoutta ja vaikeutta: mitä suurempi numero, sen helpompaa

lausumien valitseminen oli. Numero yksi viestii siitä, että lausumien valitseminen oli vaikeaa kielitaidon tunnistamisen ja arvioinnin takia.

Noin 36 prosenttia vastaajista näkee lausumiin vastaamiseen helppona tai melko helppona tai kokee tunnistavansa oman osaamisensa hyvin (numeroarvot 7–8). Noin 6 prosenttia (numeroarvot 1–2) on sitä mieltä, että lausumien valitseminen oli vaikeaa. Yhteensä noin viidennes arvioi lausumien valitsemisen jokseenkin vaikeaksi (numeroarvot 1–3).

Kuvio 4

Minun oli vaikea valita lausumia, koska en tunnista kaikkia puolia kielitaidossani ja en osaa arvioida niitä.



Opiskelijat perustelevat lausumien valitsemisen vaikeutta muun muassa näin (palautteet 12 ja 13):

Palaute 12.

On vähän vaikeaa näin opiskelijana hahmottaa, mitä ne oman alan vuorovaikutustilanteet voivat olla. Tai oli epäselvää, tuliko kuvitella omassa mielessä olevansa jossakin tulevassa työelämän tilanteessa vai esimerkiksi nyt tässä elämäntilanteessa että keskustelisi jonkun esimerkiksi toisen opiskelijan kanssa alaan liittyvistä koulutehtävistä ja aiheista.

Palaute 13.

Joihinkin lausumien asioihin ei ole kohdannut elämässä, joten oli välillä vaikea arvioida mikä on oma taso.

Kaikki 94 opiskelijaa eivät kerro, vastaako itsearvioinnin tulos omaa käsitystä kielitaidosta. 35 opiskelijaa kokee, että tulos vastaa heidän käsitystään omasta kielitaidostaan. Lisäksi 21 opiskelijaa on sitä mieltä, että tulos vastaa aika lailla, suurin

piirtein tai jokseenkin omaa käsitystä kielitaidosta. Vain yksi opiskelija ilmoittaa, että tulos ei vastaa hänen käsitystään omasta kielitaidostaan.

Kyselyssä pyydettiin myös kehitysideoita. Niissä nostetaan esille muun muassa vastausvaihtoehdot. 24 vastaajaa 94:stä ehdottaa lisäämään vastausvaihtoehtoja, jotta arviointi olisi tarkempaa ja vaihtoehdot erottuisivat paremmin toisistaan. 13 vastaajaa 94:stä ehdottaa muutoksia tekniseen toteutukseen: toivotaan esimerkiksi pisteiden poistamista, graafista yhteenvetoa tuloksista, äänitteitä, suullisia tehtäviä sekä vinkkejä, mitä omassa kielitaidossa voisi lähteä testin perusteella kehittämään. Toisaalta toivotaan myös, että olisi mahdollisuus jättää vastaamatta osaan kysymyksistä tai valita useampi vaihtoehto jossakin kysymyksessä. Yksittäisissä palautteissa toivotaan, että lausumat olisivat taitotasojen mukaisessa järjestyksessä. Alla esimerkkejä avoimista vastauksista (palautteet 14–15).

Palaute 14

Lopussa työkalu voisi antaa ideoita, mitä lähteä korjaamaan omissa taidoissa.

Palaute 15

En ole varma, mutta pitäisikö kaikissa aihealueissa olla saman verran vastauksia, jotta niillä olisi yhtä suuri painoarvo lopputuloksessa.

Yksittäisissä vastauksissa kommentoidaan (palaute 8) vaativuutta itseä kohtaan, oman kielitaidon arvioinnin vaikeutta ja kielitaidon tasoeroja. Tasoerot kielitaidossa voivat palautteen mukaan vaikuttaa keskusteluihin ruotsin tunneilla, mikä puolestaan voi vaikeuttaa oman taitotason arviointia ja siten vääristää vastauksia.

17 opiskelijaa 94:stä vastaa, ettei työkalussa ole mitään huonoa. Kahdeksan vastaajan mielestä työkalua ei myöskään tarvitse kehittää tai heillä ei ole ideoita siihen.

4 Päätelmät ja pohdinta

Itsearviointityökalun tulosten jakauma (kuvio 1) saa pohtimaan, olemmeko määrittelleet arvosanojen määräytymisen Moodlen tenttityökaluun oikein ja painottuvatko kielitaidon osa-alueet samanarvoisesti. On totta, että opintojaksoilla on opiskelijoita, joiden kielitaito ei ole B1–B2-tasolla. On kuitenkin yllättävää, että lähes kolmasosa opiskelijoista sai itsearviointinissa lopputulokseksi *alle osaamistavoitteiden*, mikä tarkoittaa taitotasoa A2 tai alemmaa. Vaikka opiskelijoiden taitotaso on vuosien saatossa laskenut (Juurakko-Paavola, 2024, 142–144), opettajan näkökulmasta osaamisen taso ei välttämättä aina ole näin hälyttävä. B2-tason eli *hyvän taidon* on itsearviointityökalussa saanut lopputulokseksi alle 4 prosenttia vastaajista. Käytännössä ruotsin kielen opintojaksoillamme yleisin arvosana on *tyydyttävä taito* ja se oli itsearviointityökalussakin yleisin tulos (n. 67 %). On hyvä kuitenkin muistaa, että eri opetusryhmien osaamistasot voivat vaihdella huomattavasti. On ryhmiä, joissa arvosanaan *hyvä taito* ei yllä kukaan.

Palautteissa nousee esille niitä asioita, jotka itsekin olemme kokeneet vaikeimmiksi lausumia laatiessamme. Laadimme niitä huolella ja monelta kantilta pohtien. Palasimme lähteisiin usein ja vertasimme keskenään EVK:n täydentävän osan (Council

of Europe, 2020), tiivistelmän (Opetushallitus, 2018) LOPS:n (2019) ja KORU-kriteerien (Elsinen & Juurakko-Paavola, 2006) muotoiluja sekä peilasimme niitä omiin käsityksiimme arvioinnista. Pyrimme löytämään taitotasokuvauksista meidän kontekstiimme tärkeimmät sisällöt ja tiivistämään ne minä osaan -muotoon kolmelle eri tasolle. Silti koimme haastavana sekä minä osaan -muotoon muuntamisen että lausumien konkretisoimisen. Oli vaikeaa miettiä, miten saamme kuvaimet soveltumaan eri alojen opintojaksoihin ja viestintätilanteisiin, ja mitkä käytännön esimerkit konkretisoivat lausumia sekä helpottavat oppijaa tunnistamaan osaamistaan paremmin.

Koimme, että lausumien jaottelu kolmelle tasolle oli monin paikoin pulmallista. Taitotasokuvauksia tarkastellessamme huomasimme, että hyvätkään arviointiasteikot eivät ole aukottomia ja kaiken kattavia, joten jouduimme luomaan lausumia myös itse. KORU-kriteerien ytimekkyys ja EVK:n laajat, polveilevat kuvaimet eivät käyneet aina yhteen. Haasteita toi myös se, että EVK:n täydentävän osan kuvaimista suurinta osaa ei ole vielä suomennettu. Monessa lausumassa taitotasojen erot ovat hiuksenhienoja, ja on ymmärrettävää, että opiskelijan saattaa välillä olla hankala erottaa tasot toisistaan. Selkeämmät erot vastausvaihtoehtojen välillä auttaisivat valitsemaan sopivimman vaihtoehdon. Lisäksi kysymysten ja lausumien selkeämpi muotoilu sekä esimerkit ja lisähuomautukset voisivat auttaa vastaajaa ymmärtämään kysymykset paremmin.

Itsearviointityökalua tehdessämme törmäsimme usein myös teknisiin rajoitteisiin. Halusimme luoda työkalun, joka toimii sulavasti ja antaa palautteen automaattisesti. Emme löytäneet tarpeisiimme täydellisesti sopivaa teknistä toteutusta, vaan tyydyimme parhaaseen saatavilla olevaan: Moodlen tenttityökaluun. Ruotsin opintojaksojen sanallinen arviointi oli hankala pusertaa matemaattisesti mitattavaan muotoon ja jaotella prosentteihin. Toisaalta halusimme välttää ulkoisten työvälineiden käytön sekä käytännön että tietoturvasyistä, joten Moodle oli ensisijainen valinta. Tenttityökalu toi kuitenkin omat rajoitteensa: esimerkiksi liukuasteikkoa ei ole saatavilla eikä visuaalisen ilmeen muokkaaminen ole mahdollista.

Tätä tekstiä kirjoittaessamme on ollut mielenkiintoista tutustua aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Emme mielestämme voi verrata tuloksiamme luotettavasti tutkimuksissa saatuihin tuloksiin, koska hanketta ei käynnistetty tutkimusmielessä. Se lähti liikkeelle omista käytännön tarpeista. Itsearviointityökalun vastauksissa noin 67 % opiskeliyoista arvioi kielitaitonsa *tydyttäväksi*, noin 4 % *hyväksi* ja lähes kolmasosa *alle tavoitetason*. Vaikka pidämme tätä arvosanjakaumaa huolestuttavana, on mielenkiintoista huomata, että A1–A2-tasolle itsensä arvioivia on tutkimuksessa vielä enemmän. Juurakko-Paavolan (2024) selvityksessä *tydyttävän taidon* itselleen arvioi 38 %, *hyvän taidon* 6 % ja A1–A2-tasolle itsensä arvioi yli puolet vastanneista.

Itsearviointityökalun luominen ja kaikki siihen sisältyvä pohjatyö on selventänyt meille kielitaidon tasoja entisestään. Mikäli saamme työkalun tarpeeksi luotettavaksi, uskomme työkalusta olevan hyötyä myös muille opettajille. Tähän tarvitsimme kollegoiden tukea. Hanke on saanut myös miettimään ruotsin opintojaksojen vaatimuksia ja tehtävätyyppejä. Voi pohtia, onko B1–B2-tason opintojaksolla relevanttia ja motivoivaa teettää opiskelijan arvioimaan osaamistasoon nähden

vaativia tekstilajeja. Arvosanaan *tydyttävä taito* kuuluu yksinkertaisten, pääosin yhtenäisten ja ymmärrettävien rutiininomaisen työelämässä tarvittavien yleisten tai oman alan tekstien kirjoittaminen (Elsinen & Juurakko-Paavola, 2006, 154). Toisaalta on tärkeää, että myös B2-tason osaaminen tulee esille opintojakson oppimateriaaleissa ja harjoituksissa.

Saamistamme tuloksista on meille hyötyä käytännön työssä. Se on lisännyt tietoa opiskelijoiden itsearvioinnista. Myös opiskelija oppii analysoimaan kielitaitoaan monipuolisemmin ja ymmärtää, mitkä kaikki osa-alueet kuuluvat kielitaitoon. Käymällä vielä tarkemmin läpi opiskelijoiden vastaukset, opettaja voi ohjata opiskelijan oppimista eniten harjoittelua tarvitseville alueille.

Tarkoituksenamme on jatkaa itsearviointin kehittämistä palautteiden pohjalta. Työkaluun voisi lisätä vinkkejä eri osa-alueiden harjoitteluun ja sieltä voisi karsia muutamia päällekkäisyyksiä. Nyt itsearviointityökalussa on 36 kysymystä, joten sitä olisi tarpeen lyhentää, jotta opiskelijat malttavat tehdä sen loppuun asti. Joidenkin lausumien muotoilua tulisi vielä tiivistää ja hioa. Kaikkia kehitysideoita emme pysty teknisistä syistä toteuttamaan. Esimerkiksi välitason väittämiä lisätessä pisteiden lasku ja lausumien muotoilut täytyisi miettiä uudestaan: jo nyt oli hankala pusertaa kolme toisistaan eroavaa väittämää ja saada sanallinen arviointi matemaattisesti toimivaan muotoon.

Palautekyselyn kysymyksiä tulisi myös kehittää. Analyysin myötä huomasimme, että monet kysymykset sisältävät enemmän kuin yhden asian, jolloin osa vastaajista vastasi vain osaan asioista. Sen vuoksi vastausten analysointi ja luokittelu oli vaikeaa. Joissakin kysymyksissä hajontaa oli enemmän kuin toisissa, mikä saa miettimään, johtuuko se huonosta kysymyksenasettelusta. Osa palautekyselyn väitteistä oli johdattelevia ja lineaariset asteikot epäselviä. Käyttämämme lineaariset asteikot osoittautuivat hankaliksi sanallistaa ja analysoida. Huomasimme, että onnistuneen palautekyselyn luominen on vaikeaa.

Itsearviointityökalun kehittämisen lisäksi voimme verrata opiskelijoiden saamaa tulosta opettajan tekemään opintojakson arviointiin ja saada näin näkökulmaa siihen, miten opiskelijan itsearviointi ja opettajan arviointi suhteutuvat toisiinsa.

Tavoitteenamme on, että itsearviointityökalusta hyötyvät korkeakouluissa opiskelijoiden lisäksi paitsi ruotsinopettajat, myös muut kieltenopettajat, jotka opettavat A2–B2-tasoisia opintojaksoja. Sen vuoksi aiomme jakaa työkalun kollegoille vapaasti käytettäväksi ja kommentoitavaksi, sekä esitellä työkalua Kielikeskuspäivillä 2025.

Lähteet

- Council of Europe. (2020). Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume. www.coe.int/lang-cefr
- Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. (2006). *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi, KORU*. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Härmälä, M. & Marjanen, J. (2023). *B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/b1-ruotsin-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2022>
- Juurakko-Paavola, T. (2024). *Selvitys toisen kotimaisen kielen ylioppilastutkinnon pakollisuuden poistamisen vaikutuksista Suomen kielitaidon kannalta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2024:14. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-755-0>
- Juurakko-Paavola, T. & Åberg, A.-M. (2018). Ruotsin kielen osaamisvaatimuksista vapauttaminen korkeakouluissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2018/ruotsin-kielen-osaamisvaatimuksista-vapauttaminen-kekorkeakouluissa>
- Opetushallitus. (N.d.-a). *Arviointisanasto opettajille*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille>
- Opetushallitus. (N.d.-b). *Kielenopiskelutaidot*. <https://www.oph.fi/fi/kielenopiskelutaidot>
- Opetushallitus. (2018). *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Täydentävä osa ja lisäkuvaimet. Tiivistelmä*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/evk_companion_volume_tivistelma.pdf
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Salo, O-P., Kajander K., Kantelinen R. & Wallinheimo K. (2020). Mediaatio – mitä se on? *Tempus* 6/2020, 12–13. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Mediaatio%2C%20mit%2C%20se%20on%20Tempus%2006_2020%20.pdf

Lait ja asetukset

Kielilaki 423/2003.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423>

Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030424>

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>

Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta
valtionhallinnossa 481/2003.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030481>

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>

Opiskelijoiden kuulumisen tunnetta tukevat pedagogiset ratkaisut monimuotoisella ja opiskelijälähtöisellä opintojaksolla

Salme Korkala, Veera Saksala

1 Johdanto

Opiskelijat tulevat korkeakouluun hyvin erilaisilla taustoilla, ja siirtymä korkeakouluopintoihin voi tuoda heille mukanaan monenlaisia uusia haasteita (Silva, 2017). Korkeakoulussa esimerkiksi opiskelutavat, odotus itseohjautuvuudesta ja opiskeltavien sisältöjen abstraktiotaso saattavat poiketa totutusta (Jalkanen & Taalas, 2015). Myös akateemiseen yhteisöön sosiaalistuminen (Torvelainen ym., 2021) sekä yhteisön viestintäkäytännöt, kuten tieteellisen kirjoittamisen konventiot, voivat tuntua uusista opiskelijoista vierailta (Lillis & Turner, 2001). Aiemmassa tutkimuksessa on keskitytty opintojen alkuvaiheen opiskelijoihin (ks. esim. Dias, 2022; Maluenda-Albornoz ym., 2023; Potts, 2021; Riikonen & Kotilainen, 2024; Strayhorn, 2021; Yong ym., 2025), mutta näyttäisi siltä, että kandidaattivaiheen opiskelijoita on tutkittu vähemmän (Henttonen ym., 2023). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan heitä. Kandidaatintutkielman kirjoitusvaiheessa opiskelijat ovat jo ensimmäisen vuoden opiskelijoita tottuneempia akateemiseen toimintaympäristöön ja sen konventioihin. Sen sijaan heidän sitoutumistaan opiskeluun voi heikentää se, että opiskelijoilla on tarve yhdistää opiskelu muihin opintoihin, työelämään tai henkilökohtaiseen elämään ja heillä voi olla haasteita esimerkiksi motivaation, opiskelutaitojen tai akateemisten taitojen suhteen (ks. esim. Lyyra ym., 2022). Kandidaatintutkielman kirjoitusvaihe voi opiskelijoille haastava myös siksi, että heidän tulee hyödyntää aiempaa itseohjautuvammin ja kattavammin omaa osaamistaan.

Opiskelijoiden tutkielmanprosessit ja valmiudet sen hallintaan ovat yksilöllisiä (ks. Kantola, 2020), koska esimerkiksi heidän taustansa, osaamisensa ja elämäntilanteensa eroavat toisistaan. Tutkielmaa kirjoittavilla opiskelijoilla onkin erilaisia ohjauksen ja tuen tarpeita, jotka edellyttävät ohjauksen toteuttamista räätälöidysti (ks. Kantola, 2020) ja joihin voidaan vastata muun muassa joustavilla pedagogisilla ratkaisuilla. Itselleen sopivien opiskelutapojen myötä opiskelijoiden on mahdollista vahvistaa omaa asiantuntijuuttaan sekä tunnistaa aiempaa selkeämmin olevansa osa akateemista yhteisöä. Monimuotoisesti toteutettu opiskelijälähtöinen pedagogiikka voi kuitenkin haastaa opiskelijoiden kuulumisen tunteen rakentumista osana yhteisöä, koska itsenäinen ja verkkovälitteinen työskentely saattaa lisätä heidän yksinäisyyttään ja siten heikentää heidän hyvinvointiaan (ks. Brodie & Osowska, 2021). Kuulumisen tunne on opiskelijan hyvinvoinnille tärkeää, mutta se voi myös vahvistaa hänen sitoutuneisuuttaan opintojen suorittamiseen (ks. esim. Kelly ym., 2024). Tuleekin tarkastella, miten pedagogisesti voidaan mahdollistaa kuulumisen tunteen rakentumista opiskelijälähtöisillä ja monimuotoisilla opintojaksoilla.

Tässä artikkelissa tarkastelemme kandidaatintutkielmaa kirjoittavien opiskelijoiden näkemyksiä pedagogisista ratkaisuista, jotka tukevat heidän oppimistaan ja tutkielmaprosessiaan monikielisellä viestintä- ja kieliopintojaksolla. Opintojakson monimuotoisessa pedagogiikassa keskiössä on opiskelijalähtöinen ohjaus, jonka tavoitteena on vahvistaa opiskelijoiden kuulumisen tunnetta ja itseohjautuvuutta sekä tarjota oikea-aikaista tukea tutkielman kirjoittamisprosessissa. Lähestymme tutkimusaihetta opiskelijapalautteen avulla seuraavan tutkimuskysymyksen kautta: mitkä kuulumisen tunteeseen liittyvät pedagogiset ratkaisut näyttäytyvät opiskelijoille merkityksellisinä opiskelijalähtöisellä ja monimuotoisella opintojaksolla.

2 Pedagogiset lähtökohdat

Monimuotoinen ja opiskelijalähtöinen pedagogiikka mahdollistaa perinteistä opettajakeskeistä pedagogiikkaa paremmin sen, että opiskelijat voivat kehittää muuttuvassa maailmassa tarvittavaa osaamista (ks. Mentz & Baine, 2020). Koronapandemian myötä etäopetus ja itsenäisen opiskelun eri muodot ovat tulleet osaksi arkea. Sekä opiskelijat että opettajat toivovat, että nämä säilyvät lähiopetuksen rinnalla osana opetuskäytäntöjä (Eringfeld, 2021). Monimuotoisessa opetuksessa ja ohjauksessa yhdistellään joustavasti, pedagogisesti perustellusti ja teknologisesti tarkoituksenmukaisesti eri työskentelyaikoja, paikkoja, työtapoja ja välineitä (Taalas ym., 2022). Tällaisessa monimuotoisessa työskentelyssä opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua opetukseen ja ohjaukseen heille parhaiten sopivilla tavoilla ja saada oikea-aikaista tukea. Tämä edellyttää, että opetuksen ja ohjauksen toteuttamisessa kiinnitetään erityistä huomiota vuorovaikutusmahdollisuuksien rakentamiseen (Williams ym., 2006). Lisäksi keskeistä on se, että opiskelijoilla on aktiivinen ote omasta oppimisestaan ja heitä ohjataan kantamaan vastuuta siitä (Damşa & de Lange, 2019). Monimuotoisen opetuksen ja ohjauksen avulla voidaan ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset tarpeet vahvemmin kuin perinteisessä opettajakeskeisessä luento-opetuksessa, mikä puolestaan vahvistaa opiskelijoiden opiskelu- ja työhyvinvointia (Jagals, 2020).

Monimuotoinen, joustava pedagogiikka on vahvasti yhteydessä opiskelijalähtöisyyteen. Damşa ja de Lange (2019) toteavat, että opiskelijalähtöisessä pedagogiikassa keskiössä ovat opiskelijoiden tarpeet ja opiskelijat kantavat itse vastuun oppimisestaan opettajien tarjoaman pedagogisen tuen ja ohjauksen avulla. Tällöin opettajalla ei ole luennoivaa ja toimintaa johtavaa roolia, vaan opettajasta tulee ohjaaja, joka tukee opiskelijaa tämän omalla oppimispolulla (Damşa & de Lange, 2019). Kun opiskelija pystyy itse vaikuttamaan siihen, miten ja milloin hän työskentelee, hänen itsenäinen työskentelyotteensa ja sitoutuneisuutensa opintojakson suorittamiseen vahvistuvat (ks. esim. Zarouk ym., 2020). Opiskelijasta tulee tiedon omaksujan sijaan aktiivinen ja tutkiva tiedon rakentaja ja prosessoija (Damşa & de Lange, 2019). Tämä vahvistaa opiskelijan käsitystä itsestään pystyvänä opiskelijana, mutta samalla se vahvistaa hänen työelämävalmiuksiaan ja akateemista asiantuntijuuttaan (Jagals, 2020).

Perinteisestä opettajakeskeisestä luokahuoneopetuksesta poikkeava, teknologioita hyödyntävä ja itsenäistä työtettä korostava pedagogiikka voi olla myös haastavaa opiskelijoille. Teknologivälitteisessä viestinnässä vuorovaikutussuhteiden

rakentaminen ja ylläpitäminen sekä sitoutuneisuus osallistumiseen voivat tuntua opiskelijoista vaikeilta (Horila & Raappana, 2023). Lisäksi he saattavat tuntea yksinäisyyttä ja heidän kuulumisen tunteensa saattaa heikentyä (Liu & Lin, 2024). Jotta tämänkaltaiset kielteiset vaikutukset voitaisiin välttää, tulee ymmärtää, miten monimuotoisella opintojaksolla voidaan pedagogisesti tukea opiskelijoiden kuulumisen tunteen rakentumista.

Kuulumisen tunnetta on määritelty eri tieteenaloilla eri tavoin (ks. esim. Allen ym., 2021; Dost & Mazzoli Smith, 2023). Eri määritelmien mukaan kuulumisen tunteen kokeminen edellyttää, että henkilöllä on 1) käsitys yhteydestä tiettyyn yhteisöön, ryhmään tai ympäristöön, 2) mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä 3) riittävät sosiaaliset taidot ja kyvykkyys kuulua yhteisöön, ryhmään tai ympäristöön (Allen ym., 2021). Tässä artikkelissa lähtökohtana on Allenin ym. (2021) määritelmä kuulumisen tunteesta. Tällöin kuulumisen tunne nähdään vuorovaikutuksessa todentuvana ja yksilön vuorovaikutukselle antamissa merkityksissä rakentuvana kokemuksena siitä, että hän on osa tiettyä yhteisöä, ryhmää tai ympäristöä.

Myös opiskelun kontekstissa kuulumisen tunteeseen liittyvät vahvasti vuorovaikutus, vuorovaikutussuhteet ja opiskelijan kyvykkyys. Thomas (2012) esittää, että opiskelijoiden kuulumisen tunne rakentuu siitä, tuntevatko opiskelijat itsensä hyväksytyiksi, arvostetuiksi, osallisiksi ja toisten tukemiksi. Lisäksi opiskelijoiden tulee voida kokea olevansa tärkeitä opintojaksolla. On myös esitetty, että voidakseen kuulua korkeakouluun, opiskelijan tulee tunnistaa, että hänellä on tarvittavat kyvyt kuulua siihen (Burke ym., 2016). Yksilölle sopivien työskentelytapojen lisäksi opiskelijan kuulumisen tunnetta korkeakoulussa vahvistavat muun muassa vertaisuus suhteet, mielekäs vuorovaikutus sekä kokemus siitä, että hänen osaamistaan arvostetaan ja hänen tavoitteitaan tuetaan (ks. esim. Dost & Mazzoli Smith, 2023). Kuulumisen tunnetta voidaan vahvistaa myös ohjauksen avulla (Collins, 2021). Koronan jälkeisissä tutkimuksissa on lisäksi havaittu, että korkeakouluopiskelijoiden kuulumisen tunteeseen liittyvät opettajan antama palaute sekä opiskelijoiden näkemysten ja itsevarmuuden vahvistaminen (Collins, 2021), oppimista ja työskentelyä tukeva ilmapiiri (Owusu-Agyeman, 2021), epävarmuuden hallinta (Potts, 2021), käytetty kieli (Penner ym., 2021), toimintakulttuurin ja vastuiden ymmärtäminen (Cooper & Newton, 2021), yhteinen tavoite (Knekt & McCartney, 2021) sekä jaetut arvot (Le Roux & Groenewald, 2021; Viola, 2021). Monet näistä ovat yhteydessä toimintaympäristön kulttuuriin ja yksilön identiteettiin.

Opiskelija määrittää yliopisto-opintojensa alkuvaiheessa identiteettiään (Riikonen & Kotilainen, 2024). Identiteetin rakentaminen tapahtuu erityisesti kolmen kysymyksen kautta: kuka olen, kuinka sovin joukkoon ja kuka tulen olemaan (Meehan & Howells, 2018). Nähdäksemme kandidaatintutkielman kirjoittaminen vaikuttaisi olevan alkuvaiheen opintojen jälkeen seuraava keskeinen vaihe, jossa opiskelija rakentaa identiteettiään. Kandidaatintutkielman kirjoitusvaiheessa opiskelija voi rakentaa identiteettiin kytkeytyvää tutkijaminäänsä seuraavien kysymysten kautta: kuka olen tieteentekijänä ja tutkijana, kuinka sovin akateemiseen yhteisöön ja millainen

asiantuntija minusta tulee. Tähän identiteettityöhön on yhteydessä kuulumisen tunne (Masika & Jones, 2016).

Opiskelijan identiteetin rakentamisen tavoin myös kuulumisen tunne rakentuu kolmella tasolla: yksilön tasolla, sosiaalisella tasolla ja ympäristön tasolla (Allen ym., 2021). Yksilön tasolla opiskelija rakentaa omaa identiteettiään selvittämällä sitä, kuka hän on. Sosiaalisella tasolla opiskelija toimii vuorovaikutussuhteissa ja niistä muodostuvissa ryhmissä ja yhteisöissä, jolloin hän arvioi, millaisia yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia hänen itsensä ja muiden välillä on. Samankaltaisuuksien tunnistamisen on havaittu lisäävään kuulumisen tunnetta (Chadha ym., 2024; Masika & Jones, 2016). Kun opiskelija työskentelee muiden kanssa, hän saa palautetta omasta toiminnastaan sekä tiedoistaan ja taidoistaan. Tämä auttaa häntä muodostamaan käsityksen omasta itsestään ja oppimaan, mitkä toimintatavat ovat sosiaalisesti hyväksyttäviä kyseisessä ryhmässä tai yhteisössä (ks. esim. Carter & Fuller, 2016). Ympäristön tasolla opiskelijan kuulumisen tunteeseen vaikuttaa niin fyysinen kuin kulttuurinenkin toimintaympäristö (Dias, 2022). Fyysistä ympäristöä edustavat esimerkiksi yliopiston kampus rakennuksineen (Dias, 2022) mutta myös virtuaaliset oppimisympäristöt, sillä ne laajentavat erityisesti monimuotoisessa opiskelussa oppimisympäristön käsitettä (ks. esim. Keppell & Riddle, 2012). Kun kulttuuri määritellään laajasti, siihen kuuluvat kieli, arvot, normit, tiedot, taidot ja tavat, joiden varaan yhteisö rakentuu (Tieteen termipankki, 2025). Näin ollen akateemisessa kontekstissa kulttuurista toimintaympäristöä ovat esimerkiksi akateemiset toimintatavat sekä oman alan tekstikonventiot.

Jotta voidaan rakentaa opiskelijan kuulumisen tunnetta tukevia pedagogisia ratkaisuja, suunnittelussa tulee kiinnittää huomiota siihen, että opiskelijalla on mahdollisuus onnistua, saada tukea ja työskennellä itselleen sopivalla tavalla. Hänellä tulee olla myös mahdollisuuksia olla yhteydessä opettajiin ja muihin opiskelijoihin. Lisäksi tieto siitä, mitä opiskelijalta odotetaan, millaisia käytäntöjä noudatetaan ja miten paljon työtä tavoitteiden saavuttaminen edellyttää, tukee pedagogisesti opiskelijan kuulumisen tunteen kehittymistä. Mitä enemmän opiskelijalta odotetaan itseohjautuvuutta ja mitä enemmän opintojaksolla on itsenäistä työskentelyä, sitä tärkeämpää on, että opettaja pystyy ohjaamaan ja tukemaan opiskelijan oppimisprosessia yhteistyössä opiskelijan kanssa.

3 Pedagogiset ratkaisut kandidaatintutkielman kirjoittamista tukevalla opintojaksolla

Tässä artikkelissa tarkastelemme opiskelijoiden näkemyksiä kuulumisen tunteen mahdollistavista pedagogisista ratkaisuista opiskelijälähtöisellä ja monimuotoisella Tutkimusviestintä-opintojaksolla. Kyseinen opintojakso on kolmas kandidaatin tutkintoon kuuluvista monikielisistä viestintä- ja kieliopintojaksoista (UVK), jotka muodostavat koko kandidolin mittaisen jatkumon (ks. Jalkanen ym., 2016; Jalkanen, 2017). Tämä kandidaatintutkielman kirjoittamista tukeva opintojakso on toteutettu Jyväskylän yliopiston Monikielisen akateemisen viestinnän keskuksessa (Movi) aiemmin lähiopetuksena, jonka aikataulu on suunniteltu tutkinto-ohjelman kanssa.

Opiskelijapalaute kuitenkin osoitti, että opintojakso ei tarjonnut riittävän oikea-aikaista tukea yksilöllisiin tutkielmaprosesseihin. Lisäksi opiskelijapalautteesta välittyi tarve joustaville suoritusmahdollisuuksille muun muassa opiskelijoiden erilaisten elämäntilanteiden ja erilaisen osaamisen vuoksi. Tämän vuoksi kehitimme lähiopetuksen rinnalle opiskelijälähtöisen ja monimuotoisen toteutuksen, jonka suunnittelussa hyödynsimme Jyväskylän yliopiston JYU Learn-kehittämistyössä luotua monimuotoisen oppimisen, opetuksen ja ohjauksen tutkimuspohjaista mallia (ks. Taalas ym., 2022). Monimuotototeutus pilotoitiin keväällä 2023, ja se on toteutettu vuoden 2024 loppuun mennessä yhteensä kuusi kertaa.

Opintojakson monimuotoisella toteutuksella pyrimme yhdistelemään joustavasti, pedagogisesti perustellusti ja teknologisesti tarkoituksenmukaisesti erilaisia paikkoja, työtapoja ja välineitä, jotta jokainen voisi opiskella hänelle parhaiten sopivalla tavalla. Toteutuksella on lähiopetusta, Zoomin välityksellä tapahtuvaa etäopetusta ja -ohjausta, verkko-opetusta sekä itsenäisesti opiskeltavia materiaaleja ja kandidaatintutkielman kirjoittamista tukevia oppimistehtäviä. Opintojakso on modulaarinen (ks. Janssen ym., 2015), mikä mahdollistaa opintojakson suorittamisen yksilöllisesti opiskelijan omien tarpeiden mukaisesti. Opintojakso rakentuu viidestä osasta eli moduulista, jotka ovat Kick off!, Planning stage, Just do it!, Feedback ja Finalizing your thesis.

Monimuotototeutuksella opiskelijan roolissa korostuvat hänen oma aktiivisuutensa sekä omaan oppimiseen vaikuttaminen ja siitä vastuun kantaminen opiskelijälähtöisen pedagogiikan mukaisesti (ks. Damşa & de Lange, 2019). Tällä opintojaksolla opiskelija suunnittelee, mitkä sisällöistä ovat hänen oman osaamisensa kehittämisen ja tutkielmaprosessin kannalta relevantteja ja milloin hän opiskelee kunkin moduulin, jotta opintojakso olisi oikea-aikainen hänen tutkielmaprosessinsa kannalta ja vastaisi hänen tarpeitaan. Tässä on nähtävissä kytköksiä opiskelijälähtöisen pedagogiikan lisäksi itseohjautuvaan oppimiseen (ks. Gureckis & Markant, 2012).

Opettajan roolissa puolestaan korostuu ohjaus, ja opettajien tehtävänä on erityisesti tarjota pedagogista tukea ja ohjausta opiskelijalle hänen oppimispolullaan (ks. Damşa & de Lange, 2019). Tuen ja ohjauksen suunnittelussa hyödynsimme Salmonin (2013) viisiportaista verkko-ohjauksen ja -oppimisen mallia, sillä se sopii hyvin monimuotoisen ja opiskelijälähtöisen toteutuksen suunnitteluun – kuvaahan malli vaiheittaista prosessia, jossa opiskelijat kehittyvät monimuotoisessa oppimisessa aktiivisiksi ja vastuullisiksi oppijoiksi. Se tarjoaa rakenteen oppimisen ohjaukseen, tukee yhteisöllistä oppimista ja huomioi oppijoiden muuttuvat ohjaus- ja tukitarpeet prosessin aikana. Malli painottaa oppijoiden sosiaalista vuorovaikutusta, kriittistä ajattelua ja yhteisöllistä oppimista, jotka ovat erityisen tärkeitä monimuoto-opiskelussa.

Mallin ensimmäisellä tasolla varmistetaan ohjauksen avulla verkkoympäristön saatavuus ja motivoidaan opiskelijoita (Salmon, 2013). Mallin mukaisesti tällä toteutuksella on aluksi Kick off! -moduuli, joka sisältää koko ryhmän yhteisen kasvokkain tapahtuvan tapaamisen. Tapaamisessa esitellään opintojakso ja oppimisympäristö sekä motivoidaan opiskelijoita opintojakson suorittamiseen. Tavoitteena on esimerkiksi avata opintojakson oppimistehtävien merkitystä ja sitä,

milloin ne ovat oikea-aikaisia tutkielmapirosessin kannalta ja tukevat sitä parhaalla mahdollisella tavalla. Lisäksi tässä moduulissa on Salmonin (2013) mallin toisen tason mukaisesti tavoitteena tutustua ja rakentaa opettajien tuella vuorovaikutussuhteita. Tapaamisessa muodostetaan myös opiskelijoista vertaisryhmät, sillä vertaisryhmän tuki on tärkeä resurssi oppimisessa (ks. Torvelainen & Lukkari, 2015) ja vertaisryhmätyöskentelyyn osallistumisen on todettu lisäävän opiskelijoiden kuulumisen tunnetta (ks. Dost & Mazzoli Smith, 2023; Masika & Jones, 2016). Vertaisryhmät muodostetaan opiskelijoista, joiden tavoitteena on saada kandidaatintutkielmat valmiiksi samaan aikaan. Tällöin opiskelijalla on mahdollisuus saada myös vertaisryhmältään oikea-aikaista tukea omaan tutkielmapirosessiinsa. Toteutuksen aikana opiskelijat tapaavat vertaisryhmän ja kirjoittamisen ohjaajan kanssa ainakin kerran saadakseen tukea tutkielman työstämiseen sekä harjaantuakseen tekstien systemaattisessa tarkastelussa ja palautevuorovaikutuksessa. Tämytyypinen vertaispalautetyöskentely tukee tutkielman kirjoittamispirosessia ja vahvistaa opiskelijoiden työelämätaitoja (ks. esim. von Boehm, 2017). Vertaispalautetapaamisen lisäksi opettajat rohkaisevat vertaisryhmiä tekemään yhteistyötä myös muilla tavoilla.

Mallin kolmannella tasolla opiskelijoita ohjataan löytämään heille relevantin tiedon äärelle sekä kannustetaan ja tuetaan heitä (Salmon, 2013). Toteutuksen aikana opettajat huolehtivat tiedonvälityksestä eli tukevat opiskelijoita tiedon etsimisessä ja ohjaavat heitä hakeutumaan materiaalien äärelle ja tekemään oppimistehtäviä, kun ne ovat opiskelijoiden tutkielmapirosessin kannalta relevantteja ja oikea-aikaisia. Opettajat siis ohjaavat opiskelijoita itseohjautuvuuteen ja tukevat heitä esimerkiksi opiskelun suunnittelussa. Tässä tukena on työskentelysuunnitelma, joka jokaisen opiskelijan tulee laatia Kick off! -tapaamisen jälkeen. Siinä opiskelija suunnittelee tutkielmapirosessinsa etenemistä ja sitä, milloin opintojakson sisällöt ja oppimistehtävät ovat oikea-aikaisia tutkielmapirosessin kannalta. Opettajan tehtävä on tukea ohjauksen avulla työskentelysuunnitelman tekemistä.

Neljännellä tasolla opiskelijat rakentavat tietoa yhdessä ja ohjauksella pyritään tukemaan opiskelijoita ajatusten kehittämissä eteenpäin sekä lisäämään heidän ymmärrystään tarjoamalla erilaisia näkökulmia ja esimerkkejä (Salmon, 2013). Tavoitteena on, että opiskelijat kehittävät omaa ajatteluaan eteenpäin ja syventävät sitä erilaisten näkökulmien avulla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tällainen yhteistyössä tapahtuva oppiminen laajentaa opiskelijoiden ymmärrystä omasta osaamisestaan ja innoittaa heitä kehittämään sitä edelleen (Jagals, 2020). Toteutuksen aikana onkin säännöllisesti ohjaustapaamisia, jotka toteutetaan etänä. Näissä ohjaustapaamisissa keskitytään asioihin ja sisältöihin, jotka ovat sillä hetkellä olennaisia opiskelijoiden tutkielmapirosessin ja opintojakson suorittamisen kannalta. Tavoitteena on, että opiskelijat ottavat Salmonin (2013) mallin viidennen tason mukaisesti vastuun omasta oppimisestaan, hyödyntävät muiden asiantuntemusta sekä soveltavat oppimaansa omassa tutkielmapirosessissa.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tämän tutkimuksen aineisto koostui monimuotototeutuksille osallistuneilta opiskelijoilta kerätystä väli- ja loppupalautteesta. Palautekyselyssä oli avoimia kysymyksiä työskentelytavoista, ohjauksesta ja tuesta, vertaisryhmätyöskentelystä, oppimisympäristöstä, materiaaleista sekä oppimistehtävistä. Lisäksi opiskelijoita pyydettiin kertomaan, mikä opintojaksolla toimi ja kuinka he kehittäisivät sitä. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus kertoa vapaasti muista ajatuksistaan. Välipalautekyselyyn vastasi 42 opiskelijaa, ja loppupalautetta antoi 16 opiskelijaa.

Tarkastelimme aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa teoreettiset käsitteet tuodaan analyysiin ennalta määriteltynä ja tarkasteltavasta ilmiöstä ennakkoon tiedettyinä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Korkeakouluopiskelijoiden kuulumisen tunteen rakentumista on tutkittu melko paljon (ks. esim. Allen ym., 2021; Dost & Mazzoli Smith, 2023; Meehan & Howells, 2018), joten rakensimme kategorisointimatriisin aiemman tutkimuksen sekä monimuotoisen ja opiskelijälähtöisen pedagogiikan käsitteistön pohjalta. Analyysissa tunnistimme kategorioihin liittyviä ilmauksia aineistosta ja kvantifioimme aineiston (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kategoriat ja mainintojen määrät on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1*Tutkimuksen kategorisointimatriisi*

Kategoria	Alakategoriat	Kategoria	Alakategoriat
1. Opintojakso	Työskentelymuodot ja käytänteet (53) Opiskelijälähtöisyys (9) Joustavuus ja yksilölliset opintopolut (34) Oikea-aikaisuus (14) Tuki (55) Sisällöt ja oppimistehtävät (76)	4. Ryhmä ja vertaiset	Vertaisryhmässä toimiminen (45) Yhteiset tavoitteet (2) Yhdessä oppiminen (3)
2. Opiskelija	Oppiminen (3) Akateeminen asiantuntijuus (1) Opiskelijan rooli (23) Identiteetti (2) Sitoutuminen (1) Itseohjautuvuus (9) Osaaminen/taidot (7) Motivaatio (6) Kokemus välittämisestä/hyväksynnästä (1) Samankaltaisuus/erilaisuus muiden kanssa (2) Epävarmuus (7) Hyvinvointi (10)	5. Vuorovaikutus	Vuorovaikutussuhteet (26) Palaute (17) Mahdollisuudet vuorovaikutukseen (22) Kunnioittaminen, luottamus (1) Ilmapiiiri (12)
3. Opettaja	Ohjaus (15) Opettajan rooli (3) Tuki ja kannustus (23)	6. Toimintaympäristö	Akateeminen toimintaympäristö (0) Akateemiset konventiot (0) Yhteisö (8) Oppimisympäristö (36) Kieli (1)

Säilytimme kategorisointimatriisissa ne alakategoriat, joihin ei tullut yhtään mainintaa aineistossa. Tämä auttoi tunnistamaan, mitkä monimuotoisella ja opiskelijälähtöisellä opintojaksolla tehdyt pedagogiset ratkaisut olivat merkityksellisiä opiskelijoille.

5 Kuulumisen tunteen mahdollistavat pedagogiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa selvitimme, mitkä kuulumisen tunteeseen liittyvät pedagogiset ratkaisut näyttäytyvät opiskelijoille merkityksellisinä opiskelijälähtöisellä ja

monimuotoisella opintojaksolla. Raportoimme tulokset Allenin ym. (2021) jaottelun mukaan: yksilön taso, sosiaalinen taso ja ympäristön taso.

5.1 Yksilön tasolla merkitykselliset pedagogiset ratkaisut

Tämän tutkimuksen mukaan kuulumisen tunteeseen yksilötasoon liittyviä tekijöitä ovat erityisesti opiskelijan kyky toimia itseohjautuvasti ja rakentaa vuorovaikutussuhteita. Lisäksi yksilötasolla opintojakson suoriutumiseen sitoutumiseen vaikuttivat opiskelijan motivaatio sekä mahdollisuus suorittaa opintojakso joustavasti ja yksilöllisesti. Opiskelijälähtöiseen pedagogiikkaan kytkeytyvä itseohjautuvuuden odotus näyttäisi liittyvän yksilötasolla usein myös epävarmuuteen.

Kun tarkastellaan yksilötasoa, opiskelijan rooli ja vastuu omasta opiskelustaan näyttävät keskeisinä tekijöinä kuulumisen tunteen kannalta. Aineistosta ilmenee, että vastuun ottaminen omasta oppimisesta tuntuu opiskelijoista luontevalta kandidaatin tutkinnon loppuvaiheessa. Monet opiskelijat painottavat, että monimuotoinen ja opiskelijälähtöinen viestintä- ja kieliopintojakso vaatii vastuun ottamista omasta oppimisesta ja itseohjautuvuutta. Tällainen vaikuttaa olevan mielekäs työskentelytapa usealle opiskelijalle: *“[Itsenäinen työskentely ja opiskelu on tuntunut] hyvältä, vastuu näyttää tässä vaiheessa opintoja ainoastaan positiivisena asiana.”* Tämänkaltainen vastuun ymmärtäminen omasta oppimisesta liittyy korkeakouluopiskelijoiden kuulumisen tunteeseen (Cooper & Newton, 2021).

Itsenäiseen opiskeluun liittyvän vastuun ymmärtämisen myötä opiskelija pystyy sitoutumaan opintojakson suorittamiseen ja sen tavoitteisiin. Vaikka opiskelija olisi kokenut itsenäisen opiskelun hyödylliseksi, siihen voi silti liittyä haasteita:

[Itsenäinen työskentely ja opiskelu] on tuntunut ihan hyvältä. Ehkä enemmän kaipaisin kuitenkin myös opetusta kandin rakentamisesta, eikä vain itseopiskeltua materiaalia. Eli ehkä on sitten ollut hieman vaikeuksiakin ottaa vastuuta omasta oppimisesta.

Myös itseohjautuvuus voi haastaa opiskelijan osaamista eikä se sovi kaikille:

Itse olisin kokenut mieluisammaksi olla sellaisessa ryhmässä kurssilla, jonka opetus olisi ollut lähinä ja asioita olisi käyty enemmän yhdessä läpi. Lisäksi on ollut haastavaa hahmottaa, milloin tulisi edetä mihinkin kohtaan kurssin vaiheissa.

Itseohjautuvuus edellyttää opiskelijalta erilaisia taitoja, kuten esimerkiksi sen, että opiskelija tunnistaa omaa osaamistaan ja kehityskohteitaan sekä pystyy laatimaan aikatauluja, joiden avulla hän voi saavuttaa asettamia tavoitteita. On huomionarvioista, että taidot tai kyvykkyys ei kuitenkaan nouse tässä tutkimuksessa yhtä vahvana esiin kuin aiempien tutkimusten perusteella olisi voinut olettaa (vrt. esim. Allen ym., 2021). Taitojen osalta opiskelijat vaikuttavat tunnistavan asioita, jotka heidän omassa osaamisessaan ovat haastaneet opintojakson suorittamista ja itsenäisestä opiskelusta: *“Aikaa ei ole juuri riittänyt itsenäiselle opiskelulle tai sille ei ole osannut varata aikaa.”* ja *“On ollut haastavaa hahmottaa, milloin tulisi edetä mihinkin kohtaan kurssin vaiheissa.”*

Opintojakson suorittamiseen sitoutumisessa keskeistä on myös opiskelijan motivaatio: *”Olen motivoitunut saamaan kandin valmiiksi, joten työskentely sujuu hyvin.”* Opiskelijan motivaatiota voi heikentää esimerkiksi kokemus hänelle sopimattomasta työskentelytavasta, jolloin opintojakson suorittamiseen voi olla vaikea sitoutua: *”motivoitumisessa oli hieman haasteita, kun työskentely oli niin yksinäistä.”* ja *”Tiedän, että Moodlen materiaaleihin pitäisi perehtyä, mutta on vaikea motivoitua siihen.”* Sopiva työskentelytapa sen sijaan näyttäisi tuottavan opiskelijoille motivaatiota: *”[Opiskelu on ollut] yllättävän helppoa, motivoivaa ja työn imua”*. Pedagogisista ratkaisuista se, että opiskelijat saavat suunnitella oman etenemisaikataulunsa opintojaksolla, vaikuttaa lisäävän heidän motivaatiotaan. Yksilöllisen aikataulun myötä opintojaksosta tulee opiskelijalle oikea-aikainen. Näin se vastaa hänen tarpeisiinsa: *”On ollut hyvä, että tehtäviä on saanut tehdä omaan tahtiin, jolloin ne hyödyttää eniten.”* ja *”Sai osallistua silloin kun oli tarve, eikä tarvinnut osallistua turhaan.”* Tällaiset pedagogiset ratkaisut, jotka mahdollistavat motivaation vahvistumisen, ovat opiskelijoille tärkeitä, sillä aiemmassa tutkimuksessa on osoitettu motivaation olevan yhteydessä korkeakouluopiskelijoiden kuulumisen tunteeseen (ks. esim. Kelly ym., 2024; Pedler ym., 2021).

Kuulumisen tunteen on todettu olevan yhteydessä myös korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointiin (ks. esim. Allen ym., 2021). Yksilötasolla opintojakson toteutustapa koetaan hyvinvointia lisäävänä, sillä joustava ja yksilölliset opintopolut huomioiva toteutustapa ei ole sidottu tiettyihin aikatauluihin ja opiskelu on helppo yhdistää omaan elämäntilanteeseen: *”Joustava ja omaan tahtiin työskentely auttoi kevään aikana. Stressiä aiheutui muista kursseista paljon joten joustavuus tämän kurssin kohdalla helpotti.”* Osa opiskelijoista kokee kontaktiopetuksen kuormittavana, jolloin joustavat pedagogiset ratkaisut mahdollistavat tällaiselle opiskelijalle sopivamman tavan oppia ja kehittää omaa osaamistaan: *”Pilotti tuntui itselle sopivalta, kun keskusteli muiden kanssa, jota olivat muissa ryhmissä ja kävivät esim. lähiopetuksessa, johon itsellä ei kändien teon aikaan olisi ollut jaksamista.”*

Korkeakouluopiskelijoiden kuulumisen tunteeseen yksilötasolla vaikuttavat epävarmuus ja sen hallinta (Potts, 2021). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kuvaama epävarmuus kytkeytyy erityisesti tietoon. Jos opiskelija ei ole varma, mitä kysyä tai mihin hän kaipaa apua ja tukea, hänen voi olla vaikea hakea tukea: *”Ongelma on se, ettei tiedä mitä pitäisi kysyä eikä siten saa tukea kirjoittamiseen.”* Epävarmuuden hallinnassa opiskelijoita tiedon lisäksi auttavat opintojakson pedagogiset ratkaisut: *”Oli siis helpottavaa, kun pieniä asioita sai varmistettua HMP-[ohjaus]tapaamisissa sekä varmistusta sille, että on oikeilla raitteilla.”* Vaikka opintojaksoon on rakennettu paljon mahdollisuuksia tuen saamiseen ja useat opiskelijat kokevat, että opettajat haluavat auttaa opiskelijoita eikä heidän *”tarvitse mieltä, että kehtaako laittaa viestiä jostain asiasta”*, joukossa voi olla myös epävarmoja opiskelijoita. Opiskelijat vaikuttavat tunnistavan oman vastuunsa tuen hakemisessa opiskelijälähtöistä pedagogiikkaa toteuttavalla opintojaksolla. Heillä ei kuitenkaan välttämättä ole kykyä tai rohkeutta pyytää heidän tarpeitaan vastaavaa tukea: *”Haluaisin saada enemmän tukea kieliasun hiomiseen ja samanlaista palautetta saada useammin, kuin Feedback -tapaamisessa. Itsestäni se on kuitenkin ollut kiinni sillä en itse ole uskaltanut kysyä apua.”* ja

“Osaisinpa vain hyödyntää paremmin teidän osaamistanne.” Olisikin tärkeää, että pedagogisia ratkaisuja valitettaessa kiinnitettäisiin huomiota siihen, miten niiden avulla voidaan vähentää opiskelijoiden epävarmuuden kokemusta ja näin vahvistaa heidän kuulumisen tunnettaan.

5.2 Sosiaalisella tasolla merkitykselliset pedagogiset ratkaisut

Sosiaalisella tasolla tarkastelemme opiskelijoiden vertaissuhteita, opiskelija–opettaja–vuorovaikutussuhdetta sekä mahdollisuuksia vuorovaikutukseen muiden kanssa, sillä kyky rakentaa ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita (Allen ym., 2021) sekä työskennellä yhdessä muiden kanssa (Pesonen ym., 2021) on nähty merkityksellisinä kuulumisen tunteen kokemuksissa. Opintojaksolla rakentuvat vuorovaikutussuhteet mahdollistavat palautevuorovaikutuksen, joka näyttäytyy tärkeänä kaikille opiskelijoille.

Tässä tutkimuksessa pedagogista ratkaisuista eniten opiskelijoiden mielipiteitä jakaa vertaisryhmätyöskentely. Osa opiskelijoista ei koe opintojakson vertaisryhmää merkityksellisenä, sillä he kokevat saavansa vastaavan vertaistuen muualta, kuten esimerkiksi kandiseminaarista. Toisaalta osa opiskelijoista kokee vertaisryhmätyöskentelyn opintojaksolla tärkeänä. Tällöin vertaisryhmän vuorovaikutuksessa korostuu tuki: *“The other students and their peer-support helped a lot during the course.”* Useimmiten he kuitenkin näkevät opintojakson vertaissuhteita merkityksellisempinä oman tutkinto-ohjelmansa sisältä rakentuneet vertaisryhmät. Palautteiden perusteella nämäkin opiskelijat vaikuttavat silti tunnistavan, että vertaisryhmät voisivat tarjota tarpeellista tukea: *“Vertaisryhmän kanssa emme hirmuisesti työskennelleet, koska kandiditiimin vertaistyöskentely antoi niin hyvän tuen. Mutta jos kandiditiimin vertaistyö ei olisi ollut niin aktiivista olisin kokenut tämän jakson vertaisryhmän hyödyllisemmäksi.”* Vaikuttaa siis siltä, että pedagogisena ratkaisuna vertaisryhmätyö kannattaa sisällyttää myös monimuotoiseen ja opiskelijalähtöiseen opintojaksoon, sillä koetun tuen on havaittu olevan yhteydessä kuulumisen tunteen rakentumiseen (ks. esim. Yong ym., 2025).

Vertaisryhmätyöskentely ei ole aina opiskelijoista helppoa: *“Olemme parini kanssa joutuneet ‘johtamaan’ ja viemään vertaisryhmän työskentelyä eteenpäin ja muiden rooli on ollut passiivisempi, mikä on vähän turhauttanut.”* Opiskelijoiden aiemmat kokemukset vertaisryhmätyöskentelystä ja asenteet ryhmää kohtaan voivat vaikuttaa ryhmän toimintaan (Horila & Raappana, 2023): *“Heti alkuun vertaisryhmän jäsen ilmoitti, ettei koe tällaista toimintaa tarpeellisena ja luulen, että se söi motivaatiota kaikilta ryhmäläisiltä. Ei olla oltu pakollista enempää tekemisissä.”* ja *“Minun ryhmässäni ei ryhmätoiminta oikein saanut tuulta siipien alle ryhmäläisten penseän asenteen vuoksi.”* Huolimatta mahdollisista haasteista vertaisryhmätyöskentelyssä opiskelijat selvästi tunnistavat vertaisryhmään liittyvät mahdollisuudet saada tukea vertaisryhmältä: *“Jos saisi sellaisen vertaisryhmän aikaan, jonne voisi heittää pieniäkin kysymyksiä esimerkiksi viitteistä tai rakenteesta ja siellä yhdessä voitaisiin niitä pohtia.”*

Jos opiskelijalla ei ole mahdollisuutta työskennellä vertaisryhmässä, häneltä voi jäädä puuttumaan merkityksellinen tuki ja hänen kuulumisen tunteensa voi heikentyä (ks.

Dost & Mazzoli Smith, 2023; Masika & Jones, 2016). Kaiken kaikkiaan vertaiset nähdään merkityksellisinä oman oppimisen ja kehittymisen kannalta: *“Vertaisryhmän työskentely oli mielestäni merkittävä osa kurssia. Feedback keskusteluissa muiden opiskelijoiden kommentit olivat tärkeitä ja niistä oppi paljon.”* Oppiminen ja kehittyminen vahvistavat opiskelijan käsitystä itsestään osaavana toimijana akateemisessa maailmassa ja näin ollen tukevat hänen akateemisen asiantuntijuutensa rakentumista. Yhdessä muiden kanssa oppiminen myös luo opiskelijoille kokemusta samankaltaisuudesta, jolloin heidän kuulumisen tunteensa voi vahvistua (ks. Chadha ym., 2024; Masika & Jones, 2016).

Vertaisryhmässä toimimisen lisäksi opiskelijat tuovat usein esiin vuorovaikutussuhteensa kandipariin. Pääosin oma kandipari koetaan tärkeänä tukena ja kannustajana:

On hienoa sinänsä tehdä kandia parin kanssa, kun asiasta voi keskustella jonkun kanssa, näkökulmia tulee kahdesta suunnasta, samoin ideoita ja ehdotuksia. Kun toinen tekee, tulee itselle positiivisestikin paine tehdä. Ja kun toinen on saanut kandiin sisältöä, saattaa se antaa inspiiraatiota omaan sisältöön.

Toisten tukeminen voi saada opiskelijan tuntemaan itsensä tarpeelliseksi, mikä puolestaan voi vahvistaa kuulumisen tunnetta vuorovaikutussuhteessa (ks. esim. Dost & Mazzoli Smith, 2023). Kandipari ei kuitenkaan välttämättä näyttäytyä tukena ja kannustajana, jos opiskelija kokee erilaisuutta suhteessa kandipariinsa tai kyvykkyydessä työskennellä yhteisen tavoitteen eteen. Tällaisessa tehtävääorientoituneessa vuorovaikutussuhteessa molemmilla osapuolilla tulisi olla kyky ja mahdollisuus edistää työtä:

Parini on todella aktiivinen opiskelija, ja hän hiihtää edellä, kun minä yritän vielä keksiä, mistä saan sukset itselleni, saati että saan ne vielä jalkaan. Yritän hoitaa vointiani, ja samaan aikaan parini saa kandiin sisältöä. Tämän voisi nähdä positiivisena, että edes jompi kumpi saa tekstiä kandiin, mutta minä en halua ratsastaa toisen tekemisillä, ja koen jääväni velkaa. Koen, että kohta minulla on kandin loppuosa omilla harteillani, kun kandipari on kohta tehnyt oman osuutensa.

Sosiaalisella tasolla vertaissuhteiden lisäksi merkityksellisenä näyttäytyy suhde opettajaan. Tätä suhdetta opiskelijat kuvaavat varsin positiivisesti: *“Koen, että opettajat ovat lähestyneet tasavertaisempina kuin kevään kandin samalla [lähiopetus]kurssilla, jonka ehdin aloittaa ennen tätä. Kohtaaminen on lämmintä, tsemppaavaa, informoivaa, hyödyllistä ja huumorintajuista.”*, *“Opettajat olivat todella mukavia ja kannustavia ja antoivat paljon positiivista palautetta.”* ja *“Teillä oli myös hyvä meininki ja hauskoja juttuja. Olitte aina positiivisella tuulella ja nämä auttoivat tekemään kurssista mukavan suorittaa.”* Monimuotoisella ja opiskelijalähtöisellä opintojaksolla tehdyt pedagogiset ratkaisut saattavat vahvistaa tämänkaltaisia kokemuksia, koska opettajien rooli on muuttunut ja he toimivat ohjaajina sekä tukena opiskelijan omalla oppimispolulla (ks. (Damşa & de Lange, 2019): *“Opettajat ovat olleet ahkeria ja aktiivisia suunnan näyttäjiä.”* Opettajan muuttunut rooli voi helpottaa opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutussuhteen rakentumista ja lisätä kokemusta luottamuksesta: *“Tällainen toteutus antaa minulle opiskelijana sen tunteen, että*

opettajat aidosti luottavat minuun ja siihen että tässä vaiheessa opintojani/ kandia tiedän itse minkä verran tarvitsen apua. Avun pyytäminen tuntuu myös helpolta ja luontevalta! Aiempi tutkimus osoittaa luottamuksen olevan merkittävä tekijä kuulumisen tunteen rakentumisessa (ks. esim. Thomas, 2012). Kokemus luottamuksesta voi siis vahvistaa opiskelijan kuulumisen tunnetta sekä hänen kokemustaan siitä, että hänen osaamistaan arvostetaan. Tämä puolestaan voi vahvistaa hänen käsitystään omasta asiantuntijuudestaan.

Opettajien tarjoama ohjaus niin verkkovälitteisesti, yhteisissä tapaamisissa kuin Moodleen rakennettuna koetaan toimivaksi pedagogiseksi ratkaisuksi: *“[Opintojaksolla on toiminut hyvin] opettajien muistutukset ja kommunikointi sähköpostin kautta sekä mahdollisuus jutella melkeen mistä vain damage controllissa.”*, *“Vastuu [itsenäisestä] oppimisesta oli helppoa, sillä vaaditut opintojakson tehtävät olivat merkattu selkeästi ja niistä muistuteltiin.”* ja *“Olin välillä vähän pihalla siitä, mitä milloinkin pitäisi tehdä. Moodlesta ja opettajilta sai kyllä aina vastaukset askarruttaviin ongelmiin.”* Moodlesta lähetetään ohjausviestejä opiskelijoille, ja opiskelijoilla on mahdollisuus lähettää opintojaksoon liittyviä kysymyksiä opettajille sekä saada moduulien suorittamiseen ohjausta videoiden muodossa. Tällaisen onnistuneen monimuotoisen ohjauksen avulla voidaan vahvistaa korkeakouluopiskelijoiden kuulumisen tunnetta (ks. Collins, 2021).

Opiskelijat näkevät tärkeänä etenkin sen, että he voivat saada henkilökohtaista tukea ja ohjausta oman aikataulunsa mukaisesti: *“Tukea saa myös henkilökohtaisella tasolla sen hetkiseen tilanteeseen, eikä vain yleispäteviä neuvoja!”*. Opiskelijoille heidän tarpeitaan vastaavan tuen saamisen mahdollistavat monimuotoinen ja opiskelijälähtöinen ohjaus sekä luottamukseen perustuva opiskelija–opettaja-vuorovaikutussuhde: *“Opettajat ovat aivan ihania. Teidän tuki ja asenne on supertärkeitä. Huomaa, että teillä on halua saada opiskelijat onnistumaan, mikä tuntuu hyvältä hyvin henkilökohtaisesti!”* Lisäksi omakohtaisen tuen ja ohjauksen edellytyksenä on, että opettaja kuulee opiskelijaa ja opiskelijalle muodostuu käsitys siitä, että hän tulee kuulluksi. Tutkimusten mukaan tämä vahvistaa kuulumisen tunnetta (ks. esim. Delahunty ym., 2013; Strayhorn, 2021).

Henkilökohtainen tuki ja ohjaus toteutuvat vuorovaikutuksessa, joten erityisesti monimuotoisella ja opiskelijälähtöisellä opintojaksolla tulee tarjota paljon mahdollisuuksia olla yhteydessä opettajaan, jotta opiskelijoiden riski keskeyttää opintojakso ei kasvaisi (ks. Akpen ym., 2024; Delahunty ym., 2013; Myers ym., 2021). Mahdollisuus vuorovaikutukseen on vahvasti yhteydessä myös kuulumisen tunteeseen (Allen ym., 2021). Opiskelijapalautteessa nousee esiin, että opiskelijat kokevat heillä olleen paljon mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksissa opettajan kanssa: *“Koen, että tukea on kyllä saatu tarpeeksi opettajilta, esimerkiksi meillä on ollut monia mahdollisuuksia kysyä apua zoomtapaamisissa, damage controllissa tai laittamalla sähköpostia.”* Opintojaksolla mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa opettajan kanssa pyritään mahdollistamaan erilaisten pedagogisten ratkaisujen kautta. Näitä ovat vapaaehtoiset tapaamiset, yhteistyölle rakentuvat oppimistehtävät ja monimuotoinen ohjaus. Jo tieto siitä, että on mahdollisuus olla vuorovaikutuksissa ja saada tukea, voi tuottaa opiskelijalle tuen kokemuksen (ks. Maluenda-Albornoz ym., 2023), vaikka

mahdollisuutta ei hyödyntäisikään: *“Koko ajan on ollut sellainen olo, että apua on saatavilla, jos vain kysyttävää tulee.”*

Monimuotoisella ja opiskelijälähtöisellä opintojaksolla on tärkeää, että opiskelijat voivat itse oman tarpeensa mukaan vaikuttaa siihen, miten he hyödyntävät mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksissa niin opettajien kuin vertaisten kanssa. Tällä opintojaksolla opiskelijat vaikuttavat rakentavan vertaisryhmilleen vuorovaikutuskanavia, joiden kautta on mahdollista olla yhteydessä muihin: *“WA-ryhmä mahdollistaa erilaisten kysymysten kysymisen ja ajatustenvaihdon muiden ryhmäläisten kanssa.”* Tämänkaltaisen vuorovaikutuksen vastavuoroisuus ja kaikkien ryhmän jäsenten aktiivinen osallistuminen keskusteluun luovat todennäköisesti opiskelijoille kokemuksen, että he tulevat kuulluiksi ja heidän näkemyksiään arvostetaan. Kuulluksi tuleminen ja arvostuksen kokemus vahvistavat tutkimusten mukaan korkeakouluopiskelijoiden kuulumisen tunnetta (ks. esim. Dost & Mazzoli Smith, 2023).

Opintojaksolla mahdollisuuksia opiskelijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen on rakennettu pedagogisesti, sillä esimerkiksi eräs oppimistehtävistä on vertaisryhmässä käytävä palautekeskustelu. Opiskelijat näkevät liki poikkeuksetta tämän pedagogisen ratkaisun olevan mielekäs ja hyödyllinen, vaikka vertaisryhmätyöskentely ei muutoin tuntuisikaan tärkeältä: *“Vertaisryhmätapaaminen oli hyvä, muilta opiskelijoilta sai hyviä kommentteja omaan kandiin. Muuten vertaisryhmä on jäänyt irralliseksi, eikä kovinkaan merkityksellinen.”* ja *“Vertaisryhmätyöskentelyn merkitys korostui opintojakson lopussa, jolloin pääsimme lukemaan toisten kandeja ja saamaan itse palautetta. Mielestäni oli hyödyllistä, että sai näkökulmaa toisten kandeista ja toisaalta myös itse kohdennettua palautetta. Omassa vertaisryhmässä oli myös kiva, kun opiskelijat olivat toisista kandiryhmistä, jolloin heidän kandeihin ei ollut aiemmin päässyt tutustumaan ja toisaalta sai heiltä uudenlaista näkökulmaa.”* Vertaisilta saadun palautteen lisäksi opettajilta saatu yksilöity palaute nousee opiskelijoiden näkökulmasta erittäin tärkeäksi ja hyödylliseksi. Opintojaksolla opiskelijat saavat palautetta monessa eri vaiheessa omasta työstään, ja myös oppimistehtävät on rakennettu siten, että niistä saatu palaute auttaa opiskelijaa työstämään omaa tutkielmatekstiään eteenpäin. Tämänkaltaisen pedagoginen ratkaisu vaikuttaisi siis olevan toimiva ja tuottavan opiskelijan tarvitsemaa tukea.

5.3 Ympäristön tasolla merkitykselliset pedagogiset ratkaisut

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella fyysisenä ja kulttuurisena kokonaisuutena (ks. Dias, 2022). Tässä tutkimuksessa fyysinen ympäristö käsittää kampuksen ja opetustilat, mutta siihen kuuluu myös virtuaalinen oppimisympäristö Moodle. Kulttuuriseksi ympäristöksi ajatellaan puolestaan esimerkiksi akateemiset toimintatavat, kuten tietyllä tapaa toteutettavat oppimistehtävät ja kirjoitusprosessit. Tarkastelemme seuraavaksi ympäristöön liittyviä pedagogisia ratkaisuja, jotka kytkeytyvät opiskelijan kuulumisen tunteeseen.

Selkeä oppimisympäristö voi edistää opiskelijan motivaatiota ja tehdä oppimiskokemuksesta myönteisemmän (ks. Akpen ym., 2024; Davids ym., 2014;

Torrissi-Steele & Atkinson, 2020; Vo & Ho, 2024). Voidaan myös olettaa, että selkeä oppimisympäristö vähentää opintojakson suorittamiseen liittyviä mahdollisia epävarmuuksia ja vahvistaa kokemusta omasta kyvykkyydestä. Etenkin monimuotoisella opintojaksolla, jossa opiskelijat työskentelevät paljon itsenäisesti, on tärkeää rakentaa virtuaalinen oppimisympäristö selkeäksi. Valtaosa opiskelijoista kokee, että tässä on onnistuttu: *“Materiaalit ovat helposti saatavilla ja jäsennelty hyvin moodleen. Moodle-työtila toimi mielestäni hyvin.”* Opintojaksolla pyritään erityisesti siihen, että ympäristön toimintalogiikka ja sisällöt ohjaisivat opiskelijoita. Näyttäisi siltä, että tällä voidaan vähentää opiskelijoiden epävarmuutta ja tukea opintojaksolla etenemistä: *“Mielestäni materiaalit olivat toimivia ja olivat järjestelty loogisesti niin, että sieltä pystyi varmistamaan asioita, joita siinä kohdassa oli tarve.”*

Jos opiskelija kokee, että virtuaalisen oppimisympäristön toimintalogiikka ei vastaa hänen aiempia kokemuksiaan tai hänen omaa logiikkaansa, hänen saattaa olla haastavaa toimia siellä: *“Oli aluksi vaikeaa löytää kaikki materiaalit. Mielestäni työtilaa voisi kehittää tekemällä erilliset kansiot/välilehdet jokaiselle vaiheelle, kuten monen muun kurssin työtilassa on. Se on tuttu työtila ja siellä on helppo suunnistaa.”* Tutkimusten mukaan tutut asiat vahvistavat kuulumisen tunnetta (Dost & Mazzoli Smith, 2023), joten navigointihaasteiden tuottama vierauden tunne saattaa heikentää sitä.

Vierauden tunnetta saattaa syntyä myös silloin, jos opiskelija ei tunne osaavansa riittävällä tavalla fyysisessä tai kulttuurisessa toimintaympäristössä käytettävää kieltä. Aiemman tutkimuksen mukaan käytetty kieli vaikuttaa korkeakouluopiskelijoiden kuulumisen tunteeseen: jos kieltä ei ymmärrä, se ehkäisee kuulumisen tunteen syntymistä (ks. Penner ym., 2021). Koska tutkittava opintojakso on monikielinen, on luonnollista, että myös Moodle-työtila on monikielinen. Näyttää kuitenkin siltä, että käytetystä kielestä riippumatta opiskelijat kokevat saavansa tarvitsemansa tuen, sillä ainoastaan yksi opiskelija nostaa esiin monikielisyydestä nousevan haasteen: *“Erikoiset englannin kieliset nimet, paljon linkkejä ja ohjeita monissa osioissa, tiedostoissa, videoissa ja dioilla. Tähän kaipaisin selkeyttä.”*

Vaikka fyysiseen ympäristöön kytkeytyvät tekijät näyttäytyvät tässä tutkimuksessa merkityksellisinä, yhtä lailla kulttuurinen ympäristö vaikuttaa opiskelijan oppimiskokemukseen. Kulttuuriseen ympäristöön liittyy keskeisesti opintojakson ilmapiiri, joka rakentuu toimintakulttuurin ja vuorovaikutussuhteiden kautta. Muutama opiskelija kertoo, ettei ilmapiiri aina ole opiskelijoiden keskinäisissä tapaamisissa oppimista tukeva. Sen sijaan kaikki kokevat opintojakson ilmapiiriin olevan positiivinen niissä tilanteissa, joissa opettaja on läsnä. Opintojaksolla vallitseva *“rento henki”*, *“todella mukava, turvallinen ja tervetullut olo opettajien puolesta”* ja *“hyvä ja kannustava tunnelma”* mahdollistavat sen, että opiskelija voi kokea tulevansa kuulluksi ja arvostetuksi sekä olevansa merkityksellinen opintojaksolla (ks. Owusu-Agyeman, 2021). Näin ollen on mahdollista, että hänen kuulumisen tunteensa vahvistuu (ks. Thomas, 2012).

Näemme, että korkeakoulukontekstissa kulttuuriseen ympäristöön liittyvät ilmapiirin lisäksi opintojaksoon kytkeytyvät oppimistehtävät ja niiden tehtävänannot, sillä niiden

avulla opiskelijat harjoittelevat tiedeyhteisössä toimimista. Kandivaiheen opiskelijat eivät välttämättä tunnista omia tuentarpeitaan tutkielmaprosessin eri vaiheissa tai sitä, miten jokin oppimistehtävä voi tukea tutkielman kirjoittamisprosessia. He ovatkin vielä harjaantumassa tieteellisen kirjoittamisen toimintakulttuuriin, mihin he kokevat saavansa tukea opintojakson materiaaleista ja oppimistehtävistä. Tämän tutkimuksen mukaan näyttäisi olevan tärkeä säilyttää opiskelijalähtöistä pedagogiikkaa hyödyntävillä opintojaksoilla myös *“pakollisia tehtäviä”*, vaikka opiskelijoilta tuleekin kiitosta siitä, että *“Oppimistehtävissä – ei ollut ns. pakkopullaa, joka aiheuttaisi vain enemmän stressiä, kun tarkoitus on olla kandin tukena.”* Opintojaksolla hyväksytyyn suoritukseen edellytetään opiskelijoilta tehtäviä, jotka tukevat sekä tutkielman kirjoittamisprosessia että opiskelua opintojaksolla:

Varsinkin Check point [-työskentelysuunnitelma] oli mielestäni hyvä tehtävä, koska siinä piti oikeasti miettiä miten nyt alkaa kandia tekemään. Se on kulkenut tässä koko ajan mukana aikatauluttamassa työtä. Jos se ei olisi ollut pakollinen tehtävä, en tiedä olisiko sitä saanut aikaiseksi tehtyä vaikka siitä on itselle valtava hyöty.

Oppimistehtävät ovat osa opintojakson työskentelytapoja. Se, miten työskentelytavat sopivat opiskelijalle, voi vaikuttaa hänen kuulumisen tunteeseensa (ks. Pesonen ym., 2021). Jos opiskelija kokee, että opintojakson toimintatavat ja oppimistehtävät sopivat hänelle, se voi vahvistaa hänen kuulumisen tunnettaan ja sitoutuneisuutta opintojakson suorittamiseen. Näin syntyvä onnistunut oppimiskokemus voi vastaisuudessa auttaa opiskelijaa selviytymään samankaltaisista tilanteista ja kokemaan kuulumisen tunnetta.

6 Johtopäätökset

Tutkimuksessa tavoitteenamme oli tarkastella kandidaatintutkielmaa kirjoittavien opiskelijoiden näkemyksiä monikielisen, opiskelijalähtöisen ja monimuotoisen opintojakson pedagogisista ratkaisuista, jotka liittyvät kuulumisen tunteeseen ja näyttäytyvät merkityksellisinä opiskelijoille. Tuloksissa nousi esiin yksilöön, sosiaalisuuteen ja ympäristöön liittyviä tekijöitä.

Tuloksissa yksilötasolla osoittautuvat merkityksellisiksi ne pedagogiset ratkaisut, jotka mahdollistavat yksilölle sopivat työskentelytavat ja jotka näin voivat vahvistaa hänen käsitystään omista kyvyistään sekä lisätä hänen opiskelumotivaatiotaan. Opiskelijalähtöinen ja monimuotoinen toteutustapa, joka korostaa itsenäistä työskentelyä sekä opiskelijan omaa aktiivisuutta ja vastuuta, osoittautui monille toimivaksi. Se ei kuitenkaan välttämättä sovi kaikille opiskelijoille, joten sen rinnalla on hyvä tarjota myös kasvokkaista opetusta. Myös lähiopetuksessa tulisi pyrkiä mahdollistamaan opiskelijoille yksilölliset opintopolut ja aikataulut, sillä ne tukevat opiskelijoiden tutkielmaprosessia, lisäävät heidän hyvinvointiaan sekä auttavat heitä sitoutumaan opintojakson suorittamiseen. Näin myös kuulumisen tunteen kokeminen on mahdollista.

Sosiaalisella tasolla kuulumisen tunne rakentuu vuorovaikutuksessa. Se, että opintojaksolle on rakennettu erilaisia mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa sekä opettajien että muiden opiskelijoiden kanssa, koettiin tärkeänä. Etenkin opiskelija–

opettaja-suhde näyttäytyi opiskelijoiden palautteessa merkityksellisenä ja varsin positiivisena. Opiskelijälähtöisessä oppimisessa opettajan muuttunut rooli, jossa hän luopuu perinteisestä kontrollista ja opettamisen sijaan pikemminkin ohjaa opiskelijaa, on keskeinen. Tämä näyttäisi edistävän tasavertaisempaa opiskelija–opettaja-suhdetta, mikä voi tukea luottamuksellisen oppimisilmapiirin rakentumista. Luottamuksen ja tasavertaisuuden rakentumista näyttävät tukevan opintojaksolla tekemämme pedagogiset ratkaisut. Lisäksi monipuoliset vuorovaikutusmahdollisuudet opettajan kanssa opintojaksolla toteutetussa monimuotoisessa ohjauksessa näyttäytyivät tärkeänä erityisesti oikea-aikaisen tuen näkökulmasta.

Kuulumisen tunne rakentuu sosiaalisella tasolla myös vertaissuhteissa. Kandivaiheen opiskelijoille vertaisilta saatu tuki oli merkityksellistä, mutta vertaisryhmätyöskentely pedagogisena ratkaisuna jakoi mielipiteitä. Mikäli opiskelijat saivat vastaavan tuen muualta, he eivät kokeneet vertaisryhmätyöskentelyä merkityksellisenä. Sen sijaan palautevuorovaikutus vertaisten kanssa koettiin tärkeäksi riippumatta siitä, kuinka merkityksellisenä muu vertaisryhmätyöskentely nähtiin. Vertaisilta saadun palautteen lisäksi opettajalta saatu yksilöllinen palaute oli merkityksellistä. Opiskelijat painottavatkin tuen, kannustuksen ja palautteen henkilökohtaisuuden merkitystä vuorovaikutuksessa opettajan kanssa.

Ympäristön tasolla merkittävänä tekijänä näyttäytyi erityisesti fyysiseen ympäristöön lukeutuva oppimisympäristö Moodle. Oppimisympäristön selkeydellä voidaan tukea opiskelijan kokemusta omasta kyvykkyydestään oppijana ja vähentää opintojakson suorittamiseen liittyviä mahdollisia epävarmuuksia. Mikäli opiskelijalla on haasteita oppimisympäristössä toimimisessa, se voi aiheuttaa vierauden tunnetta ja heikentää hänen käsitystään omista kyvyistään, mikä puolestaan voi vähentää kuulumisen tunnetta ja heikentää näkemystä omasta asiantuntijuudesta. Kulttuurisen ympäristön näkökulmasta puolestaan merkityksellistä on opintojakson monikielisyys. Sen voisi ajatella aiheuttavan opiskelijoissa epävarmuutta, mutta tulosten perusteella näyttää siltä, että näin ei tapahdu. Tämä saattaa johtua siitä, että opintojakso on opiskelijoille jo kolmas monikielisistä viestintä- ja kieliopinnoista, joten he ovat tottuneet toimimaan monikielisesti omilla opinnoissaan.

Opiskelijapalautteen perusteella näyttää siltä, että kehitystyön lähtökohtana olleisiin muutostarpeisiin pystyttiin vastaamaan monimuotoisen toteutuksen pedagogisten ratkaisujen avulla. Kehittämämme modulaarisen opintojakson myötä opiskelijat pystyivät ottamaan aktiivisen roolin oppimisestaan, rakentamaan omien tarpeidensa mukaisia opintopolkuja ja saamaan oikea-aikaista tukea ja ohjausta yksilöllisiin tutkielmaprosesseihinsa. Koko toteutus oppimistehtävineen tuki tutkielman valmistumista, mikä vahvisti opiskelijoiden motivaatiota ja sitoutumista opintoihin ja näin mahdollisti kuulumisen tunteen kokemisen.

Monimuotoiset työskentelytavat tarjosivat kaikille opiskelijoille mahdollisuuksia kokea kuulumisen tunnetta heille tarpeellisilla tavoilla ja tasoilla. Vaikka kaikille opiskelijoille ei olisikaan merkityksellistä kokea vahvaa kuulumisen tunnetta opintojaksolla, on tärkeää luoda mahdollisuuksia kuulumisen tunteen rakentumiselle käyttämällä pedagogisia ratkaisuja, jotka saavat opiskelijat tuntemaan itsensä arvostetuiksi ja

muiden tukemiksi. Kokemus kuulumisen tunteesta vahvistaa opiskelijan mahdollisuuksia kehittää yksilöllisiä ominaisuuksiaan ja kompetenssiaan, jotka kytkeytyvät akateemiseen asiantuntijuuteen. Tutkimusaineiston perusteella ei pystytä sanomaan, kokevatko opiskelijat kuulumisen tunnetta, mutta sen avulla voidaan tarkastella kuulumisen tunteen kokemuksen mahdollistavien pedagogisten ratkaisuiden toimivuutta. Tehdyt pedagogiset ratkaisut vaikuttavat valtaosalle opiskelijoista toimivilta ja näin ollen kuulumisen tunteen kokemus mahdollistuu opintojaksolla.

Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttaa opiskelijapalautekyselyiden kysymyksen asettelu. Kyselyillä kerättyä palautetta on käytetty opintojakson kehittämisessä, joten osa kysymyksistä käsittelee tiettyjä opintojakson pedagogiikkaan liittyviä asioita, kuten vertaisryhmätyöskentelyä. Tämän vuoksi keskityimme tarkastelemaan erityisesti palautelomakkeen avoimiin kysymyksiin tulleita vastauksia, joissa opiskelijat saivat vapaasti ilmaista omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan ilman kysymyksenasettelun vaikutusta.

Jatkossa olisi tärkeää tutkia, kokevatko opiskelijat kuulumisen tunnetta tällä tai samankaltaisia pedagogisia ratkaisuja sisältävillä monikielisillä opintojaksoilla ja miten heidän kuulumisen tunteensa rakentuu. Lisäksi tulisi verrata lähiopetukseen ja monimuotototeutukseen osallistuvien opiskelijoiden kokemuksia niistä pedagogisista ratkaisuista, jotka vaikuttavat kuulumisen tunteen rakentumiseen. Näin saataisiin tietoa siitä, miten opiskelijat kokevat erilaisten pedagogisten ratkaisujen vaikuttavan heidän kuulumisen tunteeseensa. Tulevissa tutkimuksissa olisi hyvä tarkastella, mitkä tuen ja ohjauksen muodot sekä lähiopetuksessa että monimuotototeutuksessa liittyvät erityisesti kuulumisen tunteeseen, sillä tämän tutkimuksen tuloksissa tuki ja ohjaus näyttäytyvät hyvin merkityksellisinä tekijöinä opiskelijoille.

Tulevaisuudessa tarve monimuotoisille ja opiskelijälähtöisille opintojaksoille tulee lisääntymään niin tutkinto-opiskelussa kuin jatkuvassa oppimisessä. Korkeakouluopiskelijoilla on yhä moninaisempia taustoja, ja osa opiskelijoista tulee opiskelemaan suurimman osan tutkinnoistaan etänä. Eri tavoin opintojaan suorittaville tulisi pystyä takaamaan ensiluokkainen opiskelijakokemus, jonka rakentumisessa on tunnistettu Jyväskylän yliopistossa kolme osa-aluetta: 1) kiinnittyminen yliopistoyhteisöön ja omaan tieteenalaan, 2) hyvinvointi ja ohjaus sekä 3) akateemiset valmiudet (Jyväskylän yliopisto, 2024). Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että kehittämämme modulaarinen, opiskelijälähtöinen ja monimuotoinen toteutustapa voi osaltaan olla rakentamassa tällaista kokemusta, tukemassa opiskelijoiden opiskeluhuvinvointia sekä vahvistamassa heidän akateemista asiantuntijuuttaan ja työelämävalmiuksiaan.

Lähteet

- Akpen, C. N., Asaolu, S., Atobatele, S., Okagbue, H., & Sampson, S. (2024). Impact of online learning on student's performance and engagement: a systematic review. *Discover Education*, 3(205).
<https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0>
- Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73, 87–102.
<https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Brodie, J., & Osowska, R. (2021). Supporting entrepreneurship students' sense of belonging in online virtual spaces. *Industry and Higher Education*, 35(4), 353–359.
<https://doi.org/10.1177/0950422221999264>
- Burke, P., Bennett, A., Burgess, C., Gray, K., & Southgate, E. (2016). *Capability, belonging and equity in higher education: Developing inclusive approaches*. Centre of Excellence for Equity in Higher Education, University of Newcastle.
- Carter, M. J., & Fuller, C. (2016). Symbols, meaning, and action: The past, present, and future of symbolic interactionism. *Current Sociology*, 64(6), 931–961.
<https://doi.org/10.1177/0011392116638396>
- Chadha, S., Ha, T., & Wood, A. (2024). Thinking you're different matters more for belonging than being different. *Scientific Reports*, 14(7574).
<https://doi.org/10.1038/s41598-024-58252-y>
- Collins, J. (2021). Validation in doctoral education: Exploring PhD students' perceptions of belonging to scaffold doctoral identity work. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 715–735.
<https://doi.org/10.28945/4876>
- Cooper, J. N., & Newton, A. (2021). Black female college athletes' sense of belonging at a historically black college and university (HBCU). *The Journal of Negro Education*, 90(1), 71–83.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/black-female-college-athletes-sense-belonging-at/docview/2655180820/se-2>
- Damşa, C., & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education. *Uniped*, 42, 9–26.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>

- Davids, M. R., Chikte, U. M., & Halperin, M. L. (2014). Effect of improving the usability of an e-learning resource: a randomized trial. *Advances in Physiology Education, 38*(2), 155–160.
<https://doi.org/10.1152/advan.00119.2013>
- Delahunty, J., Verenikina, I., & Jones, P. (2013). Socio-emotional connections: identity, belonging and learning in online interactions. A literature review. *Technology, Pedagogy and Education, 23*(2), 243–265.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.813405>
- Dias, D. (2022). The higher education commitment challenge: Impacts of physical and cultural dimensions in the first-year students' sense of belonging. *Education Sciences, 12*(4), 231.
<https://doi.org/10.3390/educsci12040231>
- Dost, G., & Mazzoli Smith, L. (2023). Understanding higher education students' sense of belonging: A qualitative meta-ethnographic analysis. *Journal of Further and Higher Education, 47*(6), 822–849.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2191176>
- Eringfeld, S. (2021). Higher education and its post-colonial future: Utopian hopes and dystopian fears at Cambridge University during Covid-19. *Studies in Higher Education, 46*(1), 146–157.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859681>
- Gureckis, T. M., & Markant, D. B. (2012). Self-directed learning: A cognitive and computational perspective. *Perspectives on Psychological Science, 7*(5), 464–481.
<https://doi.org/10.1177/1745691612454304>
- Henttonen, A., Ahlberg, K., Scheja, M., Fossum B., & Westerbotn, M. (2023). Students' ways of experiencing writing a bachelor's thesis: a phenomenographic interview study. *Higher Education Research & Development, 42*(7), 1640-1653.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2174085>
- Horila, T., & Raappana, M. (2023). Yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä etäopetuksen pienryhmätilanteista. *Prologi - Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti, 19*(1), 25–42.
<https://doi.org/10.33352/prlg.119943>
- Jagals, D. (2020). Defining research focus in self-directed learning: An autoethnographic reflection. Teoksessa E. Mentz & R. Bailey (toim.), *Self-directed learning research and its impact on educational practice* (1–25). AOSIS.
<https://doi.org/10.4102/aosis.2020.BK206.0f>
- Jalkanen, J. (10.11.2017). Yhdessä parempaa yliopistopedagogiikkaa. *Tiedeblogi*.
<https://www.jyu.fi/fi/blogit/tiedeblogi/juha-jalkanen-yhdessa-parempaa-yliopistopedagogiikkaa>

- Jalkanen, J., Almonkari, M., & Taalas, P. (2016). Viestintä- ja kieliopintojen kehittäminen kansainvälistyvässä korkeakoulutuksessa. *Yliopistopedagogiikka*, 23(1), 14–16.
- Jalkanen, J., & Taalas, P. (2015). Oppimisen rajapinnoilla yliopiston viestintä- ja kieliopinnoissa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen, & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus: Kohti kokonaisvaltaista oppimista* (63–79). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. Ainedidaktisia tutkimuksia, 8. <http://hdl.handle.net/10138/153212>
- Janssen, F., Grossman, P., & Westbroek, H. (2015). Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: The power of modularity. *Teaching and Teacher Education*, 51, 137–146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.009>
- Jyväskylän yliopisto. (2024) Mistä muotoutuu ensiluokkainen opiskelijakokemus? OpiskeluPLUS-työssä hahmotetaan hyviä käytäntöjä ja kehitetään uusia. Saatavilla 31.3.2025 <https://www.jyu.fi/fi/uutinen/mista-muotoutuu-ensiluokkainen-opiskelijakokemus-opiskeluplus-tyossa-hahmotetaan-hyvia-kaytantoja-ja>
- Kantola, J. (2020). Kaksi tarinaa gradun tekemisestä – Itsensä johtamisen näkökulma. Teoksessa H. Katajamäki (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (40–54). VAKKI.
- Kelly, M., Nieuwoudt, J., Willis, R., & Lee, M. (2024). Belonging, enjoyment, motivation, and retention: University students’ sense of belonging before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 1–20. <https://doi.org/10.1177/15210251241231242>
- Keppell, M., & Riddle, M. (2012). Distributed Learning Spaces: Physical, Blended and Virtual Learning Spaces in Higher Education. Teoksessa M. Keppell, K. Souter, & M. Riddle (toim.), *Physical and Virtual Learning Spaces in Higher Education: Concepts for the Modern Learning Environment* (1–20). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-114-0.ch001>
- Knekta, E., & McCartney, M. (2021). What can departments do to increase students’ retention? A case study of students’ sense of belonging and involvement in a biology department. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(4), 721–742. <https://doi.org/10.1177/1521025118788351>
- Le Roux, A., & Groenewald, E. (2021). The elusiveness of a sense of place-belonging: One student's struggle on a diverse South African campus. *Issues in Educational Research*, 31(3), 854–870. <http://www.iier.org.au/iier31/le-roux.pdf>

- Lillis, T., & Turner, J. (2001). Student writing in higher education: Contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57–68.
<https://doi.org/10.1080/13562510020029608>
- Liu, Q., & Lin, D. (2024). The impact of distance education on the socialization of college students in the Covid-19 era: Problems in communication and impact on mental health. *BMC Medical Education*, 24.
<https://doi.org/10.1186/s12909-024-05551-7>
- Lyyra, P., Anttonen, S., Oksanen, A., Waselius, T., Waselius, S., Hietalahti, M., Lehtonen, K., & Uotinen, V. (2022). Korkeakouluasteen avointen etäopintojaksojen suorittamisen eri vaiheiden riskitekijät. *Yliopistopedagogiikka*, 29(1).
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202208264376>
- Maluenda-Albornoz, J., Berríos-Riquelme, J., Infante-Villagrán, V., & Lobos-Peña, K. (2023). Perceived social support and engagement in first-year students: the mediating role of belonging during COVID-19. *Sustainability*, 15(1), 597.
<https://doi.org/10.3390/su15010597>
- Masika, R., & Jones, J. (2016). Building student belonging and engagement: Insights into higher education students' experiences of participating and learning together. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 138–150.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1122585>
- Meehan, C., & Howells, K. (2018). In search of the feeling of 'belonging' in higher education: undergraduate students transition into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1376–1390.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1490702>
- Mentz, E., & Bailey, R. (2020). Preface. Teoksessa E. Mentz & R. Bailey (toim.), *Self-directed learning research and its impact on educational practice* (xxix–xii). AOSIS.
<https://doi.org/10.4102/aosis.2020.BK206.0f>
- Myers, F., Glover, H., & Stephens, C. (2021). Learner interrupted: understanding the stories behind the codes – a qualitative analysis of HE distance-learner withdrawals. *Journal of Further and Higher Education*, 45(8), 1134–1146.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1931061>
- Owusu-Agyeman, Y. (2021). The relationship between supportive campus environment and cultural diversity in enhancing students' sense of belonging in higher education. *Journal for multicultural education*, 15(4), 429–444.
<https://doi.org/10.1108/JME-06-2021-0089>
- Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2021). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397–408.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>

- Penner, K., de Moissac, D., Rocque, R., Giasson, F., Prada, K., & Brochu, P. (2021). Sense of belonging and social climate in an official language minority post-secondary setting. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 51(4), 26–39.
<https://doi.org/10.47678/cjhe.v51i4.189087>
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I., & Wallin, A. (2021). Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationships. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 425–436.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>
- Potts, C. (2021). Seen and unseen: First-year college students' sense of belonging during the Covid-19 pandemic. *College Student Affairs Journal*, 39(2), 214–224.
- Riikonen, J., & Kotilainen, S. (2024). First-year university students' perceptions of themselves as writers of academic texts. Teoksessa A. Károly, L. Kokkonen, M. Gerlander, & P. Taalas (toim.), *Driving and embracing change: Learning and teaching languages and communication in higher education* (221-240). University of Jyväskylä. JYU Studies, 1.
<https://doi.org/10.17011/jyustudies/1>
- Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning* (2. painos). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203074640>
- Silva, P. (2017). Scaffolding assignments: Analysis of AssignMentor as a tool to support first-year students' academic writing skills. *E-Learning and Digital Media*, 14(1–2), 86–97.
<https://doi.org/10.1177/20427530176956>
- Strayhorn, T. L. (2021). Analyzing the short-term impact of a brief web-based intervention on first-year students' sense of belonging at an HBCU: a quasi-experimental study. *Innovative Higher Education*, 48(1), 1–13.
<https://doi.org/10.1007/s10755-021-09559-5>
- Taalas, P., Mäkelä, T., Ikonen, P., Korkala, S., & Rajaniemi, H. (2022). Monimuotoinen oppiminen, opetus ja ohjaus Jyväskylän yliopistolla. *Yliopistopedagogiikka*, 29(2).
<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2022/12/22/monimuotoinen-oppiminen-opetus-ja-ohjaus-jyvaskylan-yliopistolla/>
- Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in higher education at a time of change. Paul Hamlyn Foundation.
- Tieteen termipankki. (2025) Ihmistieteet: kulttuuri. Saatavilla 31.3.2025
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Ihmistieteet:kulttuuri>

- Torrissi-Steele, G. & Atkinson, T. (2020). Instructors and students on the same page: Usability of instructor loaded resources In LMS sites. *EDULEARN20 Proceedings*, 6614–6619.
[10.21125/edulearn.2020.1726](https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1726)
- Torvelainen, P., & Lukkari, T. (2015). Tiedeyhteisön viestintäkäytäntöjen oppimista tukeva pedagogiikka. *Yliopistopedagogiikka*, 22(2).
<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/10/29/tiedeyhteison-viestintakaytanteiden-oppimista-tukeva-pedagogiikka/>
- Torvelainen, P., Tarnanen, M., Aalto, E., Hankala, M., & Kainulainen, J. (2021). Luokanopettajaopiskelijat tekstien tuottajina yhden yliopistovuoden aikana. Teoksessa E. Luukka, A. Palomäki, L. Pihkala-Posti, & J. Hanska (toim.), *Opetuksen ja oppimisen ytimessä* (119–141). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- von Boehm, S., Suojala, M., & Veikkolainen, K. (2017). Opiskelijoiden kokemuksia vertaispalautetyöskentelystä kielen ja kirjoittamisen opiskelussa. *Aikuiskasvatus*, 37(2), 108–121.
<https://doi.org/10.33336/aik.88411>
- Viola, J. K. (2021). Belonging and global citizenship in a STEM university. *Education Sciences*, 11, 803.
<https://doi.org/10.3390/educsci11120803>
- Vo, H., & Ho, H. (2024). Online learning environment and student engagement: the mediating role of expectancy and task value beliefs. *The Australian Educational Research*, 51, 2183–2207.
<https://doi.org/10.1007/s13384-024-00689-1>
- Williams, E. A., Duray, R., & Reddy, V. (2006). Teamwork orientation, group cohesiveness, and student learning: A study of the use of teams in online distance education. *Journal of Management Education*, 30(4), 527–629.
<https://doi.org/10.1177/1052562905276740>
- Yong, M. H., Chikwa, G., & Rehman, J. (2025). Factors affecting new students' sense of belonging and wellbeing at university. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–14.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2025.2453104>
- Zarouk, M. Y., Olivera, E., Peres, P., & Khaldi, M. (2020). The impact of flipped project-based learning on self-regulation in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(17), 127–147.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v15i17.14135>

***Prompting* aplicado a la competencia gramatical en ELE**

Sara Pérez Arroyo

1 Introducción y contexto

Las herramientas basadas en inteligencia artificial (IA en adelante) están propiciando cambios profundos en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Un ejemplo destacado es ChatGPT, cuya versión gratuita lanzada en noviembre de 2022, ha evidenciado tener unas implicaciones antes no existentes en la realidad de las aulas. En el presente contexto, resulta ineludible que los docentes participen en el mismo entorno digital que sus estudiantes, orientando sus esfuerzos a aprovechar el uso de la IA de forma crítica y contextualizada (Zawacki-Richter et al., 2019).

En línea con este panorama, en la guía publicada por la UNESCO en el 2023, se subraya la importancia de equilibrar las ventajas y los riesgos de su uso, advirtiendo de la urgencia de valorar las implicaciones concretas que la IA tendrá en la formación futura. Aunque las directrices desarrolladas en el documento constituyen un importante avance, aún es necesario explorar escenarios reales que permitan constatar de manera empírica las oportunidades y tensiones que surgen en el aula.

Precisamente estas reflexiones exigen gran relevancia en el ámbito de la enseñanza de lenguas en el contexto educativo finlandés. No cabe duda de que los alumnos, habituados al uso de nuevos recursos digitales, los dominan y aspiran a aprovecharlos al máximo y que el grado de dominio de la IA condicionará irremediablemente la relación que el estudiante tenga con el aprendizaje.

La dicotomía entre tensión-potencial fue la que propició el desarrollo de una experiencia didáctica en el Centro de Lenguas de la Universidad Aalto. La iniciativa se originó a partir de una pregunta concreta: ¿Podría el uso de ChatGPT en el aula de ELE mejorar la comprensión que un grupo de estudiantes de nivel B1 consolidado tenía sobre la selección de los tiempos del pasado en español? Esta cuestión reviste especial relevancia, dado que el manejo de los tiempos del pretérito en español representa uno de los mayores desafíos para los aprendientes de ELE, quienes tienen que lidiar con matices semánticos y pragmáticos complejos.

En este artículo se pone el foco de atención en cómo el material que se genera mediante *prompts* puede beneficiar el aprendizaje de estos contenidos gramaticales, y al mismo tiempo, cómo el uso de la IA favorece aspectos como la curiosidad, el espíritu crítico y la capacidad de trabajo en equipo (Chiu et al., 2023).

2 El *prompting* en la enseñanza

El *prompting* se entiende como el acto de suministrar instrucciones a los grandes modelos del lenguaje (LLM en adelante)¹ con el objetivo de generar contenido específico. Este enfoque se fundamenta en la premisa de que, aunque herramientas como ChatGPT pueden producir respuestas de notable coherencia y utilidad, el resultado final depende en gran medida de la claridad y precisión del *prompt* (White et al., 2023). Por consiguiente, la redacción de estas instrucciones debe adaptarse al nivel de los estudiantes, a los objetivos de la asignatura y al estilo requerido, asegurando así la máxima pertinencia de las respuestas para el contexto educativo con el que se esté trabajando.

Como consecuencia de lo expuesto, la ingeniería de prompts (*prompt engineering*) se ha consolidado como una competencia esencial para interactuar eficazmente con las LLMs. Esta práctica consiste en diseñar y estructurar las instrucciones de modo que se establezcan reglas, se automaticen procesos y se defina tanto la calidad como la cantidad de las respuestas generadas. De hecho, se asemeja a una forma de programación, ya que permite personalizar no solo los contenidos producidos, sino también la interacción con la IA (Mollick, 2023).

Según White et al. (2023), existe un catálogo de técnicas de ingeniería de *prompts* presentadas como “patrones”, concebidos para abordar los frecuentes desafíos en la generación de contenidos y la interacción con LLMs. Estos patrones constituyen un método de transferencia de conocimiento que brinda soluciones reutilizables facilitando la adaptación de los *prompts* a distintos contextos educativos. En este sentido, la aplicación de dichos patrones puede optimizar la enseñanza de contenidos curriculares, reforzar competencias lingüísticas y aumentar la motivación del alumnado, entre otros objetivos pedagógicos.

La importancia del *prompt* en educación también se manifiesta en su capacidad para guiar el aprendizaje y fomentar la reflexión crítica entre los estudiantes. Estudios como los de Zawacki-Richter (2019) han evidenciado que la formulación adecuada de preguntas y la utilización de *prompts* específicos pueden mejorar significativamente la comprensión y el rendimiento académico de los estudiantes. En otras palabras, un *prompt* bien diseñado puede ser un catalizador para el aprendizaje significativo, ya que invita a explorar y conectar conceptos de manera más profunda.

Mollick (2023) propone siete enfoques distintos para utilizar la IA en las aulas. Cada uno de ellos ofrece beneficios pedagógicos y presenta desafíos específicos que deben ser considerados para mitigar riesgos como la complacencia, los errores y los sesgos inherentes a la IA. Estos enfoques son:

1. Tutor: proporciona instrucciones directas y personalizadas, adaptándose al nivel y ritmo de aprendizaje del estudiante.

¹ Las siglas provienen del término inglés *Large Language Models*.

2. Coach: fomenta la metacognición y el autoanálisis, ayudando a los estudiantes a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje.
3. Mentor: ofrece retroalimentación constructiva y orientación para mejorar proyectos y tareas, equilibrando fortalezas y áreas de mejora.
4. Compañero de equipo: actúa como un compañero de equipo virtual, facilitando la colaboración y la distribución de tareas basadas en las habilidades de cada miembro.
5. Herramienta: funciona como una herramienta multifuncional para realizar tareas específicas, como la generación de contenidos o la resolución de problemas.
6. Simulador: crea escenarios prácticos para que los estudiantes apliquen sus conocimientos en situaciones simuladas, promoviendo la práctica activa.
7. Estudiante: permite a los estudiantes enseñar a la IA sobre un tema, reforzando su comprensión a través de la explicación y corrección de errores.

Estos enfoques demuestran cómo los *prompts* bien diseñados son fundamentales para que la IA pueda desempeñar los papeles anteriormente mencionados y funcionar como complemento al proceso educativo. Según Mollick (2023), esta integración mejora el rendimiento académico, desarrolla destrezas digitales del siglo XXI y fomenta habilidades no-cognitivas. Estas se refieren a aspectos emocionales, la gestión del tiempo, la adaptabilidad, la actitud positiva o la capacidad de trabajo en equipo. Además, la inclusión de la IA en las clases incentiva la curiosidad de los estudiantes y estimula la participación en las actividades.

Por su parte, en Chiu et al. (2023) se destacan también diversas las implicaciones que la IA tiene en la perspectiva del educador, subrayando que promueve el desarrollo de estrategias pedagógicas más adaptables, replicables y eficientes. Esta adaptabilidad permite a los docentes atender una mayor diversidad de estilos de aprendizaje en el aula, así como ampliar sus capacidades de investigación y diversificar sus metodologías de enseñanza.

En consonancia con estos estudios, la comunidad educativa enfrenta dos desafíos fundamentales. En primer lugar, es necesario determinar hasta qué punto el impacto de la IA en el aula influye de manera significativa en el rendimiento académico de los estudiantes. En segundo lugar, se debe evaluar si el coste asociado con la implementación de la IA en el entorno educativo justifica los beneficios obtenidos con respecto a las herramientas y metodologías ya existentes, o si, por el contrario, constituye una inversión ineficiente de tiempo y recursos.

3 Propuestas de *Prompting* aplicado al desarrollo de la capacidad de selección entre tiempos del pasado en español

3.1 Contexto

Este trabajo tiene como objetivo compartir una experiencia didáctica llevada a cabo en la clase de español como lengua extranjera (ELE) para un grupo de alumnos que iniciaba el nivel B2. Los estudiantes, que cursaban la asignatura de Español 7 en el

Centro de lenguas (*Kielikeskus*) de la Universidad Aalto en enero y febrero del 2024, estaban conformados por 12 finlandeses y tres estudiantes internacionales (un alemán, una rumana y una china) con edades comprendidas entre los 23 y los 34 años. Varios de ellos se preparaban para su intercambio de estudios a países hispanos, y tres de ellos ya habían pasado una estancia *Erasmus* en ciudades españolas. Por este motivo, casi todos tenían un estrecho vínculo académico con la lengua meta.

En la sesión inaugural del curso, los estudiantes manifestaron un interés considerable en mejorar su dominio de los tiempos pasados en español. El análisis de la autoevaluación realizada el primer día de clase reveló que, a pesar de haber completado el nivel B1, persistían dudas en esta área específica. Estas inseguridades se atribuían principalmente a la falta de confianza. La mayoría había estudiado español en contextos no inmersivos, utilizando principalmente materiales escritos y la instrucción de la profesora, sin exposición significativa a un *input* oral auténtico. Además, muchos habían seguido cursos consecutivos en un periodo relativamente breve (cinco meses), lo que probablemente obstaculizó la asimilación completa de los contenidos gramaticales.

3.2 Objetivos

Con la finalidad de alinear los objetivos pedagógicos marcados por el currículo con los intereses y necesidades de los alumnos, se diseñó una actividad integradora que abarcara la competencia gramatical, el saber hacer, el saber aprender y el uso de un LLM. Los objetivos de la actividad creada para estos estudiantes fueron los siguientes:

- 1) Fortalecer la competencia gramatical. Dotar a los estudiantes de herramientas que faciliten una comprensión profunda y aplicada de los diferentes tiempos del pasado en español.
- 2) Estimular la reflexión metalingüística mediante la interpretación y el análisis de las estructuras gramaticales, contribuyendo a una comprensión más significativa y contextualizada de los tiempos del pretérito (Regueiro, 2016).
- 3) Mejorar la competencia pragmática y reflexionar sobre cuándo, cómo y dónde una estructura es adecuada o no (Regueiro, 2016).
- 4) Desarrollar la competencia digital utilizando una LLM para generar y evaluar resultados, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre la pertinencia de las respuestas obtenidas por ChatGPT y contrastarlas con su propio trabajo.
- 5) Fomentar un ambiente lúdico incentivando la creación de frases desafiantes entre compañeros, promoviendo la práctica colaborativa y el refuerzo de la selección de los tiempos pasados.
- 6) Promover la autoconciencia y el protagonismo del estudiante ayudándoles a reconocer su proceso de aprendizaje y a asumir un papel activo ofreciendo estrategias metacognitivas. (Instituto Cervantes, 2006)

3.3 Metodología

Durante la implementación de la actividad didáctica, se llevaron a cabo diversas tareas diseñadas para fortalecer las competencias gramaticales, metacognitivas y digitales de los alumnos, así como para fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y lúdico. A continuación, se detalla el desarrollo de estas tareas:

En primer lugar, se facilitó a los estudiantes un documento creado con Padlet, el cual contenía el paradigma de los tiempos pasados en español. Este recurso tenía como objetivo agilizar el repaso morfológico correspondiente a niveles anteriores, asegurando que los estudiantes contaran con un espacio común para consultar las formas verbales sin que esto representara una carga adicional.

Posteriormente, se solicitó a cada estudiante que redactara una frase desafiante destinada a sus compañeros, enfocada en la selección de los tiempos pasados en español. Esta fase de la actividad se planteó en formato de concurso, incentivando a los alumnos a crear oraciones lo más complejas posible para retar a sus compañeros. Las frases generadas se recopilaron en un documento compartido en un muro de Padlet, donde se incluyeron las opciones de respuesta, pero no las respuestas correctas. De esta manera, se promovió la colaboración entre los estudiantes, evitando tanto la repetición de estructuras como de usos específicos de los tiempos del pretérito.

A continuación, la profesora seleccionó una muestra de las oraciones creadas por los estudiantes y elaboró un juego de Kahoot. Durante este juego, los alumnos respondieron a las frases y se discutieron los casos más complicados y las dudas surgidas, lo que facilitó una comprensión más profunda de las estructuras gramaticales utilizadas.

Seguidamente, se presentó a los estudiantes otro conjunto de preguntas de opción múltiple, creadas por ChatGPT. Este nuevo set de 15 frases fue elaborado siguiendo las mismas directrices propuestas a los alumnos, manteniendo la coherencia en los desafíos planteados. Para escribir el *prompt* se siguió la siguiente estructura:

Figura 1*Creación del prompt para actividades gramaticales*

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PROMPT
OBJETIVO	Especifica el tipo de actividad: de relleno de huecos, de selección múltiple, de verdadero o falso... Indica la extensión.	Crea 15 preguntas de selección múltiple. Cada pregunta debe incluir un espacio en blanco y cuatro posibles respuestas correctas (puede haber más de una respuesta válida).
CATEGORÍA GRAMATICAL	Indica la categoría gramatical.	La selección debe enfocarse en los tiempos del pasado de español: pretérito perfecto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto.
AUDIENCIA Y CONTEXTO	Describe detalladamente el tipo de estudiantes y el contexto educativo.	Estas preguntas van dirigidas a un grupo de estudiantes de nivel B2 del Centro de lenguas de la Universidad Aalto. Sus edades están comprendidas entre 22 a 34 años. Todos tienen como lengua materna el finés a excepción de un alemán, una china y una rumana.
REGISTRO	Determina los factores diatópicos, diafásicos y diastráticos.	Incluye los usos distintivos entre pretérito perfecto e indefinido.

Los estudiantes respondieron nuevamente a este conjunto de preguntas de selección múltiple y se resolvieron las dudas pertinentes. Tras completar esta actividad, se informó a los estudiantes que las frases habían sido generadas por ChatGPT, lo que despertó su curiosidad y fomentó un interés en el desarrollo de la actividad.

En el siguiente paso, se pidió a los alumnos que compararan las frases de creación propia con las producidas por la IA. Para ello, se contó con la asistencia de la profesora y se proporcionó un documento del Instituto Cervantes que detallaba los usos de los tiempos pasados en los niveles B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El análisis de las respuestas reveló una serie de carencias en las producciones de ChatGPT, lo que permitió identificar áreas de mejora en el diseño de los *prompts* utilizados.

En este punto, se mostró a los estudiantes las instrucciones que la profesora había escrito para generar las frases con la IA.

Figura 2

Prompt para actividad con los tiempos del pasado.

Crea 15 preguntas de selección múltiple. Cada pregunta debe incluir un espacio en blanco y cuatro posibles respuestas correctas (puede haber más de una opción válida). La selección debe enfocarse en los tiempos del pasado en español: pretérito perfecto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto. Estas preguntas van dirigidas a un grupo de estudiantes de en el Centro de Lenguas de la Universidad Aalto. Sus edades están comprendidas entre 22 a 34 años. Todos tienen como lengua materna el finés a excepción de un alemán, una china y una rumana. Usa

Ante las deficiencias detectadas, los alumnos decidieron refinar dichas instrucciones con el objetivo de obtener respuestas más acordes con las expectativas. Esta etapa no estaba programada inicialmente; sin embargo, debido al compromiso adquirido por los alumnos durante el desarrollo de la actividad, ellos mismos decidieron participar en la mejora del *prompt*.

Así, se solicitó a la IA que incorporara los tipos de contextos y verbos que habían estado ausentes en los resultados iniciales. En la primera refinación del *prompt*, se añadieron verbos irregulares, reflexivos, imperfecto de cortesía, estilo indirecto y verbos perfectivos en pretérito imperfecto. Al observar que los resultados aún no eran completamente satisfactorios, los estudiantes decidieron formular frases más breves con preguntas específicas relacionadas con estas carencias. De esta manera, ChatGPT generó oraciones más variadas y adecuadas, abordando los aspectos pragmáticos y gramaticales previamente omitidos.

Finalmente, se llevó a cabo una reflexión conjunta sobre el papel desempeñado por la IA durante todo el proceso. Los estudiantes pudieron apreciar cómo la interacción con la herramienta de IA no solo les proporcionó ejemplos prácticos para el aprendizaje de los tiempos pasados, sino que también les permitió desarrollar una mayor capacidad de análisis crítico y adaptación de sus estrategias de aprendizaje.

A continuación, se profundizará en las partes de la actividad correspondientes a los resultados del análisis inicial y del refinamiento del *prompt*, con el fin de clarificar la metodología empleada y los aprendizajes derivados de esta experiencia didáctica.

3.4 Análisis de los resultados

Para llevar a cabo este análisis, se empleó el inventario de gramática del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), enfocándose específicamente en las secciones correspondientes a los niveles B1 y B2 para los tiempos del pasado en indicativo. Este marco de referencia, junto con la ayuda de la profesora, permitió a los estudiantes evaluar tanto sus propios resultados como los generados por ChatGPT, centrándose en los siguientes valores de los pretéritos: valor descriptivo, imperfecto de cortesía, verbos perfectivos en forma de indefinido y estilo indirecto con indefinido. Además, los alumnos identificaron dos categorías adicionales que no estaban representadas en la primera respuesta de la IA: verbos irregulares y verbos reflexivos.

El análisis de los primeros resultados reveló una contradicción notable: ChatGPT no generó ninguna frase que incluyera verbos irregulares o reflexivos, en contraste con las cuatro frases producidas por los estudiantes (una con verbo reflexivo y tres con verbos irregulares). Además, la IA tampoco proporcionó ejemplos que utilizaran el imperfecto de cortesía, verbos perfectivos en indefinido o estilo indirecto con indefinido. Por su parte, los alumnos sí generaron dos frases que incorporaban verbos perfectivos en indefinido. Asimismo, tanto ChatGPT como los estudiantes produjeron oraciones en imperfecto con valor descriptivo, uno de los primeros usos enseñados al inicio del aprendizaje de los tiempos del pasado.

Estos hallazgos destacan las limitaciones actuales de los LLM en la generación de estructuras gramaticales avanzadas y específicas requeridas para un nivel específico de lengua. Por ejemplo, la ausencia de verbos irregulares y reflexivos en las respuestas de ChatGPT, a pesar de haber sido específicamente instruida para dirigirse a estudiantes de nivel B2, sugiere que la LLM aún enfrenta desafíos en la contextualización y personalización de contenido didáctico. Este hallazgo subraya una limitación inherente a los LLMs: recopilan conocimiento basado en datos previos y por ello en muchas ocasiones sus resultados tienden a ser predeterminados. En contraste, el lenguaje natural implica aspectos como la pragmática, la psicología del lenguaje y la sociolingüística, que son fundamentales para la producción de un *output* real y contextualizado.

Asimismo, la diferencia en el tiempo invertido entre la generación de respuestas por parte de ChatGPT y los estudiantes subraya la necesidad de equilibrar eficiencia con profundidad de aprendizaje. Mientras que la IA ofrece respuestas rápidas, los estudiantes dedican un tiempo considerable a la resolución de problemas, lo que fomenta un aprendizaje más reflexivo y autónomo. Este contraste resalta la importancia de integrar la IA como una herramienta complementaria que potencia, pero no debe sustituir.

3.5 Refinamiento del *prompt*

Una observación inesperada durante la implementación de la actividad fue el elevado grado de compromiso que los estudiantes demostraron. Inicialmente, no se había programado que los alumnos continuarían desarrollando un diálogo activo con ChatGPT más allá de las indicaciones proporcionadas por el docente. Sin embargo, los aprendientes decidieron perseverar en la interacción con la IA, mostrando una notable resistencia a rendirse ante los resultados obtenidos tras el uso del *prompt* inicial.

Esta iniciativa autónoma reveló las capacidades críticas de los estudiantes ya que tras la identificación áreas de mejora en las respuestas generadas por la IA, procedieron a ajustar sus *prompts*, incorporando mejoras derivadas del análisis colaborativo que se había llevado a cabo. En su intento de mejorar la calidad de las preguntas, los estudiantes formularon un nuevo *prompt* solicitando específicamente la inclusión de las categorías gramaticales adicionales:

Figura 3

Refinamiento del prompt

Por favor, incluye también este tipo de categorías en las frases: verbos irregulares, verbos reflexivos, imperfecto de cortesía, estilo indirecto y verbos perfectivos en imperfecto.

No obstante, la respuesta de ChatGPT siguió sin cumplir plenamente con las expectativas, ya que, de las 15 preguntas generadas, solo una incluía un verbo irregular, dos incorporaban el estilo indirecto y un único ejemplo presentaba un verbo perfectivo en pretérito imperfecto.

Frente a esta limitación, los estudiantes decidieron continuar refinando sus *prompts*, adoptando una estrategia más específica para guiar a la IA. En esta segunda fase, enfocaron sus solicitudes en categorías particulares, logrando así una mayor precisión en las respuestas. Los *prompts* que resultaron efectivos fueron:

“¿Puedes dar dos ejemplos con verbos irregulares?”

“Crea tres frases con verbos reflexivos”

“Dame tres ejemplos de oraciones con selección múltiple y verbos de carácter perfectivo con pretérito imperfecto”

“Escribe cuatro frases con pretérito imperfecto de cortesía”

“¿Podrías darme tres ejemplos de frases con estilo indirecto en pretérito indefinido?”

Este comportamiento proporcionó una valiosa lección para el docente: la importancia de fomentar la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes al interactuar con herramientas de IA y desarrollar habilidades metacognitivas.

4 Conclusiones

A lo largo de esta experiencia docente, la integración de la IA en el aula generó un doble impacto positivo. Por un lado, propició que el alumnado alcanzara hallazgos significativos en torno a los contenidos gramaticales reflexionando de una manera colaborativa sobre ellos. Por otro, surgieron aportaciones directamente vinculadas al uso de la herramienta digital, lo que enriqueció la dinámica de la sesión y permitió vislumbrar nuevas posibilidades en la relación entre docente, estudiantes e IA.

El análisis colaborativo de los *prompts* generados por la IA evidenció ciertas limitaciones en la variedad y complejidad de las formas verbales propuestas, especialmente en lo referente a los matices pragmáticos. Sin embargo, estas carencias propiciaron la exploración de usos del pasado que también son menos frecuentes en los ejercicios de gramática habituales, donde existen una tendencia a la repetición de estructuras convencionales. De este modo, el alumnado ejercitó su conciencia lingüística y afianzó la comprensión de los pasados en un contexto de gramática significativa. Además, la toma de protagonismo en el proceso de aprendizaje aumentó

la confianza de los estudiantes para abordar la selección y el uso de los tiempos verbales de manera más dinámica y contextualizada.

Por otra parte, la experiencia con ChatGPT evidenció que, en cada iteración, es necesario realizar ajustes en los *prompts* basados en los resultados obtenidos en la ronda anterior. De esta forma, tanto el docente como los estudiantes tuvieron la oportunidad de aprender a formular *prompts* más adecuados, comprendiendo que en pocas ocasiones un modelo de LLM produce resultados óptimos en el primer intento. Se evidenció que, en la mayoría de los casos, la clave radica en establecer un diálogo continuo con la IA, considerándola como una aliada en lugar de una solución irrefutable. No obstante, la implementación tecnológica por sí sola tampoco garantiza el éxito de la unidad didáctica; la presencia activa del docente y la interacción constante con los aprendientes constituyen elementos esenciales. Sin duda, la IA se reveló como un recurso de apoyo cuyo potencial se maximizó al establecerse un diálogo colaborativo entre todas las partes involucradas.

Desde un punto de vista académico, la metodología basada en el reto y la coevaluación condujo a un aprendizaje más colaborativo y reflexivo. Por un lado, la IA sirvió para generar modelos de frases y situaciones comunicativas novedosas, ajenas al control directo del profesor, lo cual favoreció un distanciamiento que motivó al alumnado a evaluar críticamente la información. Por otro lado, este proceso supuso un cambio de roles: se rompió la dicotomía tradicional entre el profesor (voz de autoridad) y el estudiante (receptor de contenidos) para dar paso a una dinámica en la que ambos se posicionan de forma crítica ante las sugerencias de la IA. Así, los estudiantes desarrollaron una consciencia mayor del valor de su propio razonamiento, lo cual repercutió tanto en su seguridad lingüística como en su desempeño académico.

En definitiva, la integración de la IA en el aula —en particular, el uso de *prompts* diseñados con propósito— constituye un camino prometedor para fomentar la participación, la motivación y la reflexión lingüística. No obstante, su aprovechamiento óptimo pasa por un proceso continuo de ajuste y supervisión, en el que el docente y los estudiantes adoptan un papel proactivo, asumiendo que la gramática y la pragmática van más allá de la mera respuesta que un modelo de lenguaje pueda proporcionar.

Bibliografía

- Chiu, T. et al. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Floridi, L. (2023). AI as agency without intelligence: on ChatGPT, Large Language Models, and Other Generative Models. *Philosophy & Technology* 36, 15. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13347-023-00621-y>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes: [CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español](https://www.cvc.edu/plan-curricular-del-instituto-cervantes-niveles-de-referencia-para-el-espanol).
- Mollick, E. (2023b). Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts, *The Wharton School Research Paper*. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4391243>
- Mollick, E. y Mollick, L. (2023). Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts *the Wharton School Research Paper*. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4475995>
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2016). *La competencia gramatical del profesor de ELE ante la diversidad de modelos teóricos*. En M. A. Lamolda González (Comp.) y O. Cruz Moya (Ed.), *La formación y competencias del profesorado*. XXVI Congreso ASELE (pp. 881–890).
- Thomas K.F. Chiu, T. (2024). Future research recommendations for transforming higher education with generative AI, *Computers and Education. Artificial Intelligence*, Volume <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X23000760>
- UNESCO (2023). Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior, Unesco biblioteca digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa
- White, J., Fu, Q., Hays, S., Sandborn, M., Olea, C., Gilbert, H., Elnashar, A., Spencer-Smith, J., & Schmidt, D. C. (2023). *A Prompt Pattern Catalog to Enhance Prompt Engineering with ChatGPT*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.11382>
- Zawacki-Richter, Olaf & Marín, Victoria & Bond, Melissa & Gouverneur, Franziska. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education -where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, volumen 16, p. 39.

Students' perceptions of telepresence robot mediated simultaneous hybrid participation in the university ESP classroom

Tytti Kim

1 Introduction

Interaction in hybrid teaching contexts, where learning takes place simultaneously in the classroom and remotely online, using traditional teleconferencing tools can lead to unequal experiences between on-campus and remote participants (e.g. Jones et al., 2021, Mayer, 2023, Jakonen 2023, 16). In addition, remote participants may find remote attendance challenging due to e.g. reduced engagement, ineffectiveness of nonverbal cues and imbalance of teacher and peer attention between on-campus and remote participants (e.g. Wang et al. 2018; Mayer, 2023, 107). As for hybrid teaching, teachers have reported little perceived benefit when compared to the high complexity and effort involved (Mayer, 2023, 108), and technical issues and limitations in interaction and personal connection have posed difficulties for both students and teachers (Lorenzo-Lledó et al., 2021, 1326).

Telepresence robots (TPRs) may help address some of these concerns endemic to hybrid teaching by enabling greater interactional resources for remote participation compared to more traditional video-assisted methods (Jakonen & Jauni, 2021; 2022; Jauni & Jakonen, 2022). This in turn can help make remote students' learning experience more interactive. Additionally, TPRs may have implications for peer interaction in hybrid teaching: unlike traditional teleconferencing tools, TPRs allow remote attendants to navigate the classroom, participate in group discussions, interact with peers and instructors at eye-level, and better capture and transmit nonverbal cues. TPRs have been shown to help students remain connected to their peers and teachers, overcoming isolation (Newheart 2016).

Since TPR's have been used to provide access to students who may have otherwise been unable to attend, this study explores student perceptions of TPR-mediated attendance in the simultaneous hybrid context from the perspectives of flexibility and accessibility. The wider context is the university ESP classroom where, in addition to face-to-face participation, one student at a time can choose to participate remotely by using the TPR. For this study, first-year business students (Turku School of Economics, autumn 2024, N = 60) were asked about TPRs and accessibility and flexibility at the start and end of the course. Responses to these questions were analysed quantitatively. In addition, qualitative content analysis (e.g. Elo & Kyngäs, 2008) was used to analyse an open question on the reflection survey regarding TPRs in the university language and communication classroom. Students' perceptions may contribute to our understanding of their experiences of accessibility and flexibility of

language and communication studies, and how hybrid participation could be facilitated in university language and communication studies in the future.

2 Background

During the COVID-19 pandemic and the initial emergency remote teaching phase (ERT, Hodges et al. 2020), the physical interaction central to language and communication studies was replaced by a remote connection, and classroom interaction suffered as a result (e.g. Tigert 2020, Riekkinen et al., 2022; Kim et al., 2023). While remote teaching is here to stay, studies have shown that regular good-quality interaction, regardless of teaching mode, reduces course withdrawal and increases student well-being (Pedler et al., 2022; Hirsto & Murtonen, 2022). In recent years, resources have been allocated to supporting students and pedagogical development initiatives like 2digi2 authored by 13 participating university Language Centres to help higher education language and communication teachers build interaction and relationships and meet diverse learning needs in online teaching (FINELC 2023). As language and communication teachers “navigate the rapidly changing digital teaching environment”, many aim to improve the accessibility and flexibility of their courses across all modes of teaching and learning.

The Centre for Language and Communication Studies at University of Turku has in place an 80% attendance policy for contact teaching in most mandatory language and communication courses. While there is currently little data on whether strict attendance requirements contribute to course withdrawal from language and communication courses at the University of Turku in particular, student withdrawal from courses in general has been a long-standing challenge in higher education (e.g. Tight et al., 2020; Harvey et al., 2021). In practice, student withdrawal from courses may lead to cancellation of teaching groups, resourcing difficulties, and ultimately financial inefficiency. Whether efforts to increase accessibility and flexibility of studies help reduce student withdrawal from courses merits further research to identify effective practices; one suggestion and frequent request from the student body is hybrid and/or flexible mode of participation or attendance.

At present, most contact teaching at the Centre for Language and Communication Studies at the University of Turku is offered as either entirely on-campus or entirely remote teaching, with hybrid teaching being quite uncommon despite students’ frequent calls for it. There are likely two reasons for this: first, studies have shown that in hybrid teaching, interaction using traditional teleconferencing tools can be unequal between on-campus and remote participants, adversely affecting remote participants’ movement, spatial awareness, awareness of others in the space, and experience of authenticity of social presence (e.g. Jones et al.; 2021, Mayer, 2023; Jakonen 2023, 16). As a result, students may find that e.g. reduced engagement, ineffectiveness of nonverbal cues and imbalance of teacher and peer attention between on-campus and online participants have a detrimental impact on their experience of remote attendance (e.g. Wang et al. 2018; Mayer, 2023, 107). Second, teachers have negatively weighed the benefits of hybrid teaching against its complexity and requirements (Mayer, 2023, 108) as well as the potential for technical issues and reduced interaction and personal connection (Lorenzo-Lledó et al., 2021, 1326).

TPRs may help address some of these concerns that students and teachers have regarding interaction: using a TPR, a remote attendant can navigate the classroom, participate in group discussions by speaking normally with minimal latency, interact with on-campus peers and instructors at eye-level, and better capture and transmit nonverbal cues. Students attending via TPR may have increased movement, spatial awareness, awareness of others in the space, and experience of authenticity of social presence, potentially leading to more active participation and reduced passivity, which is a frequently cited concern of language and communication teachers (e.g. Ewing & Cooper 2021; Jakonen 2023; Kim et al. 2023). Previously, university staff have been shown to perceive TPRs as having potential for enhancing education (e.g. Leoste et al., 2022) and even though further study is needed, the same may be true for remote participants in hybrid learning contexts in language and communication studies. Perhaps with the embodied interaction made possible by the robot, teachers can focus on being more present in the physical classroom instead of monitoring the chat of a traditional teleconferencing tool, thereby effectively lowering the cognitive strain of hybrid teaching for the teacher and decreasing the imbalance of teacher attention between on-campus and remote participants.

Despite their potential for hybrid educational contexts, TPRs bring with them a new set of concerns: the relative complexity of the robot and supporting infrastructure (Lei et al., 2022) as well as the connectivity issues, hardware limitations, and complex UI (Talisainen et al., 2024) can discourage both students and teachers. TPRs can also evoke interesting responses in students: in their 2022 study, Lei et al. examined social perceptions of TPRs and found that TPRs are more likely to be accepted if they are considered useful, and TPRs are more likely to be considered useful if there is social pressure to use them. Additionally, Lei et al. (2022) found that positive social support and encouragement improves perceptions of TPRs' usefulness. In contrast, since the Covid-19 pandemic, teachers and students are already familiar with traditional teleconferencing tools and may favour them despite their limitations for hybrid teaching. Given the potential of TPRs to facilitate hybrid interaction in the higher education language and communication classroom, we need to examine whether TPRs could in part help meet students' increasing demands for accessible and flexible modes of participation in higher education language and communication studies.

3 Current study

To contribute to the body of research whether TPRs could in part help meet students' increasing accessibility and flexibility needs, the present study examines first-year business students' experiences of TPR-mediated simultaneous hybrid attendance, their perceived effects on accessibility and flexibility, and changes in student perceptions over their first English for Special Purposes course. The specific context for the present study is En1a Business Communication I, the first English and Business Communication course required for first-year Business students at Turku School of Economics. Like many of the mandatory language and communication courses offered at the Centre of Language and Communication Studies, the course consists of twelve lessons with an 80% attendance requirement.

At the start of the course, first-year business students across four teaching groups (N = 84) received an introduction into Dr Teppo Jakonen's research project *Hybrid Bodies*, funded by Academy of Finland. The research project examines social interaction in hybrid classrooms using a multimodal conversation analytic perspective, studying how TPRs can be used as an interaction and participation resource. As part of data collection for the research project, a limited hybrid attendance possibility was presented to the students: even though the groups were on-campus teaching, one student at a time could participate in teaching using a self-driving TPR, the Double 3 by Double Robotics, instead of joining the class in person.

After receiving the introduction and seeing the device, students took an initial survey. Another survey was administered at the end of the course as part of a course reflection task. These surveys surveyed the students' perceptions regarding the usefulness TPRs in supporting accessibility and flexibility of language and communication studies and were administered with the objective of answering the following research questions:

1. How do students' perceptions of the usefulness of telepresence robots in supporting the accessibility and flexibility of language and communication studies change over their first English and Business Communication course?
2. Are there differences in students' perceptions regarding accessibility, flexibility, and telepresence robots between those who used or saw the robot being used, and those who did not?
3. What more can student reflections reveal about students' perceptions of telepresence robots in the language and communication classroom?

Students' perceptions of TPRs supporting accessibility and flexibility in language and communication studies are hypothesized to be more positive at the end of the course than at the start of the course. Additionally, as perceptions of usefulness, social support and encouragement lead to greater acceptance of TPRs (Lei et al., 2022), participants who use or see the TPR being used are hypothesised to have more positive perceptions of their usefulness in supporting the accessibility and flexibility of language and communication studies.

4 Results

Out of 84 students, 60 took both the initial survey and the reflection survey and consented to participating in the present study. For clarity, these students are later referred to as participants. In the initial survey, the participants were asked about their perceptions of the usefulness of TPRs in supporting accessibility and flexibility of language and communication studies. These questions were set on a 5-point Likert scale. In the reflection survey, the participants were again asked about their perceptions of the usefulness of TPRs in supporting the accessibility and flexibility of language and communication studies. Additionally, the participants were asked to reflect on the usefulness of TPRs in the university language and communication classroom (open-ended question). Even though this question was set as optional, 58 out of 60 participants chose to respond.

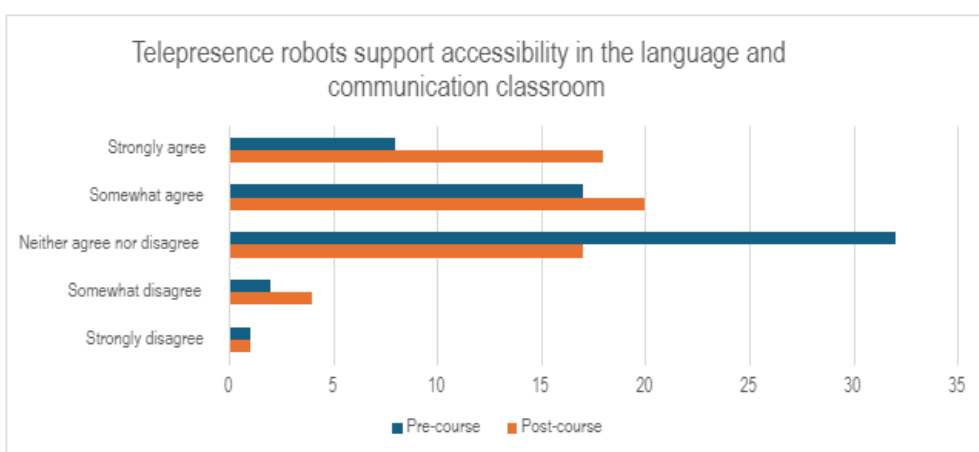
Next, the results of the quantitative analysis are discussed to answer research questions 1 and 2.

4.1 Student perceptions of the usefulness of telepresence robots in supporting accessibility and flexibility in language and communication studies before and after the course

Research question 1. To answer research question 1, how do student perceptions of the usefulness of TPRs in supporting the accessibility and flexibility of language and communication studies change over their first English and Business Communication course, responses to the statements ‘Telepresence robots support accessibility in the language and communication classroom’ and ‘Telepresence robots support flexibility in the language and communication classroom’ were encoded. The responses, set on a 5-point Likert scale on which participants could indicate their agreement or disagreement with the statements. These options (strongly disagree, somewhat disagree, neither agree nor disagree, somewhat agree, strongly agree) were encoded and assigned values between 1 to 5, respectively, before being analysed quantitatively using SPSS. Figures 1 and 2 below illustrate the frequencies of different responses to these two statements, starting with the statement ‘Telepresence robots support accessibility in the language and communication classroom’ (Figure 1).

Figure 1

Responses to the statement ‘Telepresence robots support accessibility in the language and communication classroom’



As per Figure 1, at the start of the course, eight participants (13%) strongly agreed with the statement ‘Telepresence robots support accessibility in the language and communication classroom’, 17 (28%) somewhat agreed, 32 (53%) neither agreed nor disagreed, two participants (3%) somewhat disagreed, and one (2%) strongly disagreed with the statement. In comparison, at the end of the course, 18 participants (30%) strongly agreed with the statement, 20 (33%) somewhat agreed, 17 (28%) neither agreed nor disagreed, four (7%) somewhat disagreed, and one participant (2%)

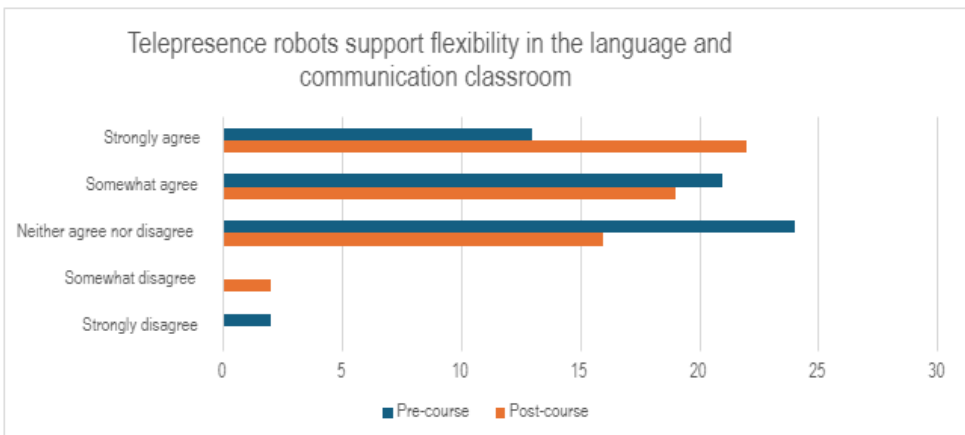
strongly disagreed with the statement. In other words, the number of participants who strongly agreed with the statement 'Telepresence robots support accessibility in the language and communication classroom' was 17 per cent higher at the end of the course than before the course, the number of participants who somewhat agreed with the statement was 5 per cent higher at the end of the course than before the course, the number of participants who neither agreed nor disagreed with the statement was 23% lower at the end of the course than before the course. The number of participants who somewhat disagreed with the statement at the end of the course had increased by 4% when compared to the initial numbers while the number of participants who strongly disagreed with the statement remained unchanged. As such, on average, participants who at the start of the course had neutral perceptions about whether TPRs support accessibility in language and communication classes (positive 41%, neutral 53%, negative 5%) may have adopted a more positive perception by the end of the course (positive 63%, neutral 28%, negative 9%).

To test this, the data were analysed statistically. As the data represents a pre-test-post-test setup, participants were paired with themselves. As no normal distribution was found, a related samples Wilcoxon Signed Rank test was selected as the method. This indicated that on average, participants perceived TPRs as supporting accessibility in language and communication studies more after than before the course, $T = 389$, $z = 2.456$, $p = .014$, two-tailed.

Next, the participants' responses to the statement 'Telepresence robots support flexibility in the language and communication classroom' is discussed.

Figure 2

Responses to the statement 'Telepresence robots support flexibility in the language and communication classroom'



As per Figure 2, at the start of the course, 13 participants (22%) strongly agreed with the statement 'Telepresence robots support flexibility in the language and communication classroom', 21 (35%) somewhat agreed, 24 (40%) neither agreed nor disagreed, and two participants (3%) strongly disagreed with the statement. In

comparison, at the end of the course, 22 (37%) strongly agreed with the statement, 19 (32%) somewhat agreed, 16 (27%) neither agreed nor disagreed, and two participants (3%) somewhat disagreed. The number of participants who strongly agreed with the statement 'Telepresence robots support flexibility in the language and communication classroom' was 15 per cent higher at the end of the course than before the course, the number of participants who somewhat agreed with the statement was 3 per cent lower at the end of the course than before the course, the number of participants who neither agreed nor disagreed with the statement was 13 lower at the end of the course than before the course, and the numbers of participants who disagreed either somewhat or strongly were unchanged. As such, it may be that on average, participants who at the start of the course had neutral perceptions about whether TPRs support flexibility in language and communication classes (positive 57%, neutral 40%, negative 3%) may have adopted a more positive perception by the end of the course (positive 69%, neutral 27%, negative 3%).

As in the previous instance, these responses were tested statistically. As the participants were paired with themselves in a pre-test-post-test setup and no normal distribution was found, a related samples Wilcoxon Signed Rank test was again selected as the statistical analysis method. A related samples Wilcoxon signed rank test indicated that on average, participants perceived TPRs as supporting flexibility in language and communication studies more after than before the course, $T = 372.5$, $z = 2.192$, $p = .028$, two-tailed.

To summarize the results for research question 1, participants had a more positive view of the usefulness of TPRs in supporting accessibility and flexibility after the course, compared to before.

Research question 2. To answer research question 2, are there differences in perceptions between students who used or saw the TPR being used and students who did not, participants were divided into two groups based on whether they used or saw the TPR being used at any point during the course. For the group who did not see the TPR being used ($N = 29$), related samples Wilcoxon signed rank tests indicated that on average, participants' perception of TPRs' usefulness in supporting accessibility in the language and communication classroom was unchanged, $T = 69$, $z = 0.537$, $p = .592$, two-tailed, and that on average, participants' perception of TPRs supporting flexibility in the language and communication classroom was unchanged, $T = 70$, $z = 1.213$, $p = .225$, two-tailed. As such, there was no significant difference in the initial and post-course perceptions of TPRs' usefulness in supporting accessibility or flexibility for participants who neither used nor saw the TPR being used in class. In contrast, for the group where participants either used or saw the TPR being used ($N = 31$), related samples Wilcoxon signed rank tests indicated that on average, participants' perception of TPRs supporting accessibility in the language and communication classroom was more positive after the course than before the course, $T = 133.5$, $z = 2.818$, $p = .005$, two-tailed, and that on average, participants' perception of TPRs supporting flexibility in the language and communication classroom was unaltered, $T = 125$, $z = 1.822$, $p = .068$, two-tailed.

To summarize the results for research question 2, whether participants used the TPR or saw it being used in class influenced their views regarding the usefulness TPRs in supporting accessibility, but whether participants used the TPR or saw it being used in class had no statistically significant effect on their views regarding the usefulness of TPRs in supporting flexibility.

4.2 Student reflections on telepresence robots in the language and communication classroom

Research question 3. To answer research question 3, what more can student reflections reveal about students' perceptions of TPRs in the language and communication classroom, student reflections were analysed qualitatively. In addition to the questions set on the 5-point Likert scale featured on both the initial survey and the reflection survey, the participants were asked to reflect on TPRs in the university language and communication classroom in their reflection survey. 58 participants responded to the open-ended question, but one student reported not having heard about the robot. This participant was excluded from analysis. The remaining 57 participants, whose written responses ranged from 1 to 5 sentences, were categorised based on their reflection survey (post-course) responses to the questions 'Do telepresence robots support flexibility in the university language and communication classroom?' and 'Do telepresence robots support accessibility in the university language and communication classroom?'. This way, each participant was assigned perception score of -4...4 based on their perceptions after the course. The following groups were distinguished:

Table 1

Participants' post-course perception scores

Perception	Participants	Score
Negative perception	5 (9%)	-4...-1
Neutral perception	10 (18%)	0
Positive perception	42 (74%)	1...4

As per Table 1, at the end of the course, 74% of participants had a positive perception of the usefulness of TPRs in terms of supporting accessibility and/or flexibility, 18% of participants had a neutral perception, and 5% of participants had a negative perception. To better understand post-course perceptions of TPRs' usefulness, participants were asked to reflect on the question 'Please reflect on telepresence robots in the university language and communication classroom. What are your feelings regarding pilots and initiatives like these?' The responses to this open-ended question were analysed using the Inductive Approach (Elo & Kyngäs, 2008), where raw data is used to distinguish patterns and themes among responses. Based on this approach, seven themes were distinguished from participants' reflections, represented in Table 2 on page 267 and exemplified below.

Students' post-course perceptions of telepresence robots

Negative perception: 5 participants. Participants with a negative perception of TPRs in the university language and communication classrooms responded either 'strongly disagree' or 'somewhat disagree' to the questions 'Do telepresence robots support flexibility in the university language and communication classroom?' and/or 'Do telepresence robots support accessibility in the university language and communication classroom?' in the post-course reflection survey and had a perception score of -4...-1. In addition to negative comments about TPRs, four themes could be distinguished in the reflections of participants with negative perceptions of TPRs: general aversion to TPRs (3 mentions), no personal need to use a TPR (2 mentions), and preference for other teleconferencing tools over TPRs and for face-to-face interaction (1 mention each).

Participants who had a general aversion to TPRs based on their comments described themselves as 'not a huge fan', calling TPRs 'pretty useless', or 'a waste of time since we no longer have COVID'. Additionally, one of these expressed a strong preference for only learning languages in the classroom (Example 1).

Example 1. 2202.

I only like to learn languages in the classroom and the robot is in my opinion a waste of time especially now when we do not have COVID or something else like that.

Even though two participants stated having no personal need to use a TPR, one commented on potential uses for others (Example 2).

Example 2. 3602.

I personally didn't see the robot as a useful tool but for somebody it could be an important tool.

Neutral perceptions: 10 participants. Participants with a neutral perception of TPRs in the university language and communication classrooms responded 'neither agree nor disagree' to the questions 'Do telepresence robots support flexibility in the university language and communication classroom?' and 'Do telepresence robots support accessibility in the university language and communication classroom?' in the post-course reflection survey and had a perception score of 0. In addition to neutral comments about TPRs, six themes could be distinguished in the reflections of participants with neutral perceptions of TPRs, presented in descending order based on their prevalence: accessibility and flexibility benefits (5 mentions), new innovation (2 mentions), preference for other teleconferencing tools over TPRs (2 mentions), no personal need to use a TPR (1 mention) and preference for face-to-face interaction (1 mention).

In contrast with participants with negative perceptions of the usefulness TPRs, in this group, participants did not write about having a general aversion to TPRs. Instead, five

participants mentioned the accessibility and flexibility benefits of TPRs even if some were hesitant to use it themselves (e.g. Example 3):

Example 3. 2503.

For now, I don't think I'll use these robots. However, for some, these robots may be helpful due to prolonged illness or travel.

In addition, two participants commented on the newness of TPRs in the university language and communication classroom, one pointing out a possible threshold for trying them (Example 4):

Example 4. 2503.

I think many people still have a high threshold for trying these because they are new and haven't seen how they work in practice.

Two participants expressed preference for other teleconferencing tools over TPRs. However, one of these was under the erroneous impression that their face would be visible to the entire classroom rather than just those in the robot's proximity (Example 5).

Example 5. 3603.

The concept of taking part on a class (etänä) is a beautiful [sic] concept but with your face being showed to every member isn't maybe okay (I heard that it goes like this). Why not only to use google meet or something easier??

In addition, two participants preferred face-to-face participation. In Example 6, participant 1401 highlights the importance of face-to-face interaction for students' participation and well-being:

Example 6. 1401.

I think that being face to face with others improves participation and well being in a way that telepresence robots cant [sic] provide.

Additionally, in this group, one student who used the robot in class also reported on technical problems as per Example 7 below.

Example 7. 4103.

Telerobot was fun to try but there was way too many technical problems.

Positive perception: 42 participants. Participants with a positive perception of TPRs in the university language and communication classrooms responded either 'somewhat agree' or 'strongly agree' to the questions 'Do telepresence robots support flexibility in the university language and communication classroom?' and 'Do telepresence robots support accessibility in the university language and communication classroom?' in the post-course reflection survey and had a perception score of 1...4. In addition to positive comments about telepresence robots, six themes could be distinguished in

these participants' reflections: accessibility and flexibility benefits (25 mentions), new innovation (14 mentions), no personal need to use a TPR (7 mentions), preference for TPRs over traditional teleconferencing tools (5 mentions), preference for other teleconferencing tools over TPRs (1 mention), and preference for face-to-face interaction (1 mention).

25 participants commented that they appreciated the accessibility and flexibility benefits TPRs provide, e.g., to help students combine studies with other responsibilities (Example 8), to enable students to participate regardless of their location (Example 9), to help students meet attendance requirements (Example 10), and even potentially reducing student withdrawal from courses (Example 11):

Example 8. 3501.

I think it's important and beneficial to try these kinda things since it might help some students to integrate university studies with other aspects of life.

Example 9. 2301.

I believe that in reality it could be a sustainable and cool new way to enable studying from home or abroad.

Example 10. 1301.

Considering the high level of expected attendance in language studies, having such option is a great alternative!

Example 11. 4302.

I think telepresence robots are such a great idea. It gives students the flexibility to choose how to attend classes, and this could also help reduce course dropouts.

14 participants commented on the innovation value of TPRs in the university language and communication classroom, some calling it 'sci-fi' (Example 12) and 'a new way of communicating' (Example 13), while others wrote about the initial threshold for getting used to the robot (Examples 14 and 15).

Example 12. 3202.

I think it is nice to offer a possibility to attend a class with the telepresence robot, but something about it still feels so "sci-fi" (...)

Example 13. 3504.

It's just such a new way of communicating that I'm not used to it quite yet.

Example 14. 2501.

I think that it will be a good addition to learning when everybody gets used to it.

Example 15. 2502.

Studying while the telepresence robot was in our class felt weird at first but I got used to it really fast.

Seven participants expressed no personal need for the robot, but often recognised potential uses for the future (Example 16) or possible accessibility and flexibility benefits (Example 17):

Example 16. 2102.

Personally I wasn't really interested in using a telepresence robot. But if I were sick, I think it would be useful to be able to attend remotely.

Example 17. 4304.

I think it's a good idea to try new flexible modes of participation. Personally I however wouldn't feel comfortable to use the telepresence robot.

Additionally, in contrast with participants with neutral or negative perceptions of TPRs, participants with positive perceptions expressed preference for TPRs over traditional teleconferencing tools (5 mentions, Examples 18-20):

Example 18. 2302.

I think the robot achieves a better remote way for communication than zoom would.

Example 19. 4504.

(...) The robot was way better mode for that than zoom. It is way more flexible and not so unwieldy. (...) I highly hope these kind of tools can be used in a wider range of courses.

Example 20. 3302.

I think the telepresence robots give better results in learning than being for example in a zoom call if you can't come to the class.

Still, even in the group with positive perceptions of TPRs, one participant preferred other teleconferencing tools (Example 21) and another preferred face-to-face participation (Example 22).

Example 21. 2205.

I think they are nice and should be supported. Still I do think the robot is just glorified zoom too

Example 22. 4102.

I don't mind robots, but prefer that people are physically present.

To summarise results related to research question 3, seven thematic categories of opinions were identified from student reflections. The five participants who had negative perceptions of TPRs after the course expressed having a general aversion to them (3 mentions) or having no personal need for them (2 mentions) while the 10 participants with neutral perceptions after the course mostly highlighted their accessibility and flexibility benefits (5 mentions), expressed preference for other teleconferencing tools (2 mentions), and expressed concern over the newness of TPRs (2 mentions). Finally, participants who had positive perceptions of TPRs highlighted their accessibility and flexibility benefits (25 mentions), wrote about TPRs as an innovation (14 mentions), expressed having no personal need for TPRs (7 mentions) and expressed preference for TPRs over traditional teleconferencing tools (5 mentions). These thematic categories and their frequency in participants' mentions are illustrated in Table 2 below.

Table 2

Themes identified in post-course reflections

	Participants (N =5) with negative perceptions of TPRs after the course, # / % of mentions	Participants (N = 10) with neutral perceptions of TPRs after the course, # / % of mentions	Participants (N = 42) with positive perceptions of TPRs after the course, # / % of mentions
General aversion to TPRs	3 / 43%	0 / 0%	0 / 0%
Preference for face-to-face interaction	1 / 14%	1 / 9%	1 / 2%
No personal need for TPRs	2 / 29%	1 / 9%	7 / 13%
Preference for other teleconferencing tools over TPRs	1 / 14 %	2 / 18%	1 / 2%
Innovation	0 / 0%	2 / 18%	14 / 26%
Accessibility and flexibility benefits	0 / 0%	5 / 45%	25 / 47%
Preference for TPRs over other teleconferencing tools	0 / 0%	0 / 0%	5 / 9%

5 Discussion

The present study set out to examine first-year business students' perceptions of the usefulness of TPRs in supporting accessibility and flexibility of language studies, changes in their perceptions over their first English for Special Purposes course offered by the Centre for Language and Communication Studies at the University of Turku, and

anything else that we could learn about their perceptions of TPRs based on their post-course reflections. Based on these objectives, three research questions were devised: 1) How do students' perceptions of the usefulness of telepresence robots in supporting the accessibility and flexibility of language and communication studies change over their first English and Business Communication course, 2) Are there differences in students' perceptions regarding accessibility, flexibility, and telepresence robots between those who used or saw the robot being used, and those who did not, and 3) what more can student reflections reveal about students' perceptions of telepresence robots in the language and communication classroom? As for the hypotheses, students' perceptions of TPRs supporting accessibility and flexibility in language and communication studies were hypothesized to be more positive at the end of the course than at the start of the course. Additionally, as perceptions of usefulness, social support and encouragement lead to greater acceptance of TPRs (Lei et al., 2022), participants who use or see the TPR being used were hypothesised to have more positive perceptions of their usefulness in supporting the accessibility and flexibility of language and communication studies.

Quantitative and qualitative analysis of data aimed at answering these research questions revealed three key findings. Firstly, participants had a more positive view of the usefulness of TPRs in supporting accessibility and flexibility after the course, compared to before: the quantitative analysis of initial and post-course survey responses shows a significant improvement in student perceptions of TPRs' usefulness in supporting accessibility and flexibility of language and communication studies. This confirms the initial hypothesis. In addition, the results of the qualitative analysis show that while many participants were mostly unfamiliar with the concept of the TPR based on the initial survey, and neither supported nor rejected the claims of accessibility and flexibility benefits, their reflection survey responses indicate increased awareness of the TPR's functionalities and benefits and greater general acceptance towards its use in classroom settings, even though some participants still expressed personal reservations after the course.

Secondly, it was found that whether participants used the TPR or saw it being used in class influenced their views regarding the usefulness of TPRs in supporting the accessibility flexibility of language and communication studies but had no effect on their views regarding TPRs and flexibility. This, too, in part confirms the initial hypothesis. Social pressure and encouragement are thought to improve students' perceptions of TPRs, and the results indicate more positive perceptions of the usefulness of a TPR in supporting accessibility, especially after having used it, interacted with it, or seen it used. However, this had no statistically significant effect on student perceptions of TPRs and flexibility, which may mean that the participants' initial, pre-course concerns regarding the TPR related to its ease of use and accessibility, and not so much flexibility (see e.g. Lei et al. 2022, Talisainen et al., 2024).

Finally, seven thematic categories were distinguished during qualitative content analysis of participants' post-course reflections, the results shedding light on the opinions, attitudes, experiences and perceptions students have regarding TPRs. To summarise, the five participants who had negative perceptions of TPRs after the

course expressed having a general aversion to them (3 mentions) or having no personal need for them (2 mentions) while the 10 participants with neutral perceptions after the course mostly highlighted their accessibility and flexibility benefits (5 mentions), expressed preference for other teleconferencing tools (2 mentions), and expressed concern over the newness of TPRs (2 mentions). Finally, participants who had positive perceptions of TPRs highlighted their accessibility and flexibility benefits (25 mentions), wrote about TPRs as an innovation (14 mentions), and expressed preference for TPRs over traditional teleconferencing tools (5 mentions). Still, some participants expressed having no personal need for TPRs (7 mentions).

In addition, although various TPRs have been commercially available throughout the 21st century, they are a relatively recent and little-used method of remote attendance, having only been used in the Centre for Language and Communication Studies at the University of Turku since 2022 as part of the research project *Hybrid Bodies* (Jakonen, 2022-2026). Only one device is currently available on reservation via Teppo Jakonen. Furthermore, there are still technical issues and some reservations to overcome: for example, one student with a neutral perception reported having used the robot but lamented the technical problems associated with its use. This is in line with the findings of Talisainen et al., (2024), who studied the technical challenges of TPRs in comparison to traditional teleconferencing tools in educational settings and found that connectivity issues, limitations of hardware, as well as complex UI can be a barrier for some users.

As for the limitations of the present study, it should be noted that several factors may have influenced the participants' perceptions of the TPR. For example, initial attitudes were generally ambivalent or leaning towards the positive rather than the negative. In addition, student feedback for the course overall was highly positive, which may have led to greater overall appreciation of the TPR than otherwise would have been the case. Furthermore, the current study was carried out in one course (four teaching groups), with specific requirements for e.g. group work and attendance, and with no other remote or hybrid attendance methods available to the participants. Offering a limited hybrid attendance possibility on a course traditionally offered as on-campus teaching may have in part contributed to the overall student experiences of flexibility and accessibility, leading to participants possibly perceiving the TPR more positively than they otherwise would have. Furthermore, the strict attendance policy, combined with the fact that the TPR could only be used by one student at a time, may have placed a degree of social pressure on TPR use, which Lei et al. (2022) have previously shown to lead to increased acceptance.

While some participants expressed preference for TPRs over traditional teleconferencing tools, a slightly smaller number of participants, even though they may have recognised the robots' potential usefulness, expressed preference for traditional teleconferencing tools. In this group, some participants even reported refusing to try the robot on principle: for example, one student reported that they would rather miss class than use the TPR. Despite some participants having very negative perceptions of TPRs, three fourths of participants had a positive perception of the TPR after the

course. On average, the participants' positive attitudes and optimistic outlook, especially after using the robot, interacting with it, or seeing the robot in use, are encouraging.

6 Conclusion

The present study examined first-year business students' perceptions of the usefulness of telepresence robots for supporting accessibility and flexibility in higher education language and communication studies and found that firstly, students had a more positive view of the usefulness of TPRs in supporting accessibility and flexibility after the course, compared to before. Secondly, it was found that whether students used the TPR or saw it being used in class influenced their views regarding the usefulness of TPRs in supporting the accessibility flexibility of language and communication studies but had no effect on their views regarding the usefulness of TPRs in supporting the flexibility of language and communication studies. Social pressure and encouragement are thought to influence students' perceptions of TPRs. Finally, seven thematic categories were distinguished in students' post-course reflections, shedding light on the opinions, attitudes, experiences and perceptions students have regarding TPRs. Given that TPRs have potential to facilitate hybrid interaction in the higher education language and communication classroom, the findings and insights offered by the present study may help address students' concerns and wishes regarding hybrid attendance and help teachers respond to students' increasing requests regarding accessible and flexible modes of learning and participation in higher education language and communication studies.

References

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1): 107-115. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569>.
- Harvey, A., Szalkowicz, G., & Luckman, M. (2021). The re-recruitment of students who have withdrawn from Australian higher education.
- Hirsto, L. & Murtonen, M. 2022. Vuorovaikutus ja hyvinvointi opetuksen ytimessä. *Yliopistopedagogiikka*. 29(2).
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jakonen, T., & Jauni, H. (2022): Managing activity transitions in robot-mediated hybrid language classrooms. *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2022.2059518.
- Jakonen, T., & Jauni, H. (2021). Mediated learning materials: visibility checks in telepresence robot mediated classroom interaction. *Classroom Discourse*, 12(1-2), 121-145. DOI: <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1808496>
- Jakonen, T. 2023. Videovälitteinen vuorovaikutus ja kieltenopetus. In *Kieliä ikä kaikki. Jatkuvaa kielenoppimista kestävään tulevaisuuteen*. University of Turku.
- Jauni, H., Jakonen, T. (2022). Etäläsnaolorobotti rullaa luokkahuoneeseen: osallistuminen ja toimijuus hybridiopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*.13(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2022/etalasnaolorobotti-rullaa-luokkahuoneeseen-osallistuminen-ja-toimijuus-hybridiopetuksessa>
- Kim, T., Maijala, M., Mäntylä, K., Mäkinen, S. (eds.) 2023. *Kieliä ikä kaikki. Jatkuvaa kielenoppimista kestävään tulevaisuuteen*. University of Turku.
- Kim, T., Maijala, M., Pelto, A. (2023). Kieltenopettajien kokemuksia vuoden 2020 etäopetuksen aikana. In Kim, T., Maijala, M., Mäntylä, K., and Mäkinen, S. (eds.); *Kieliä ikä kaikki: Jatkuvaa kielenoppimista kestävään tulevaisuuteen*. Turun yliopisto.
- Lei, M., Clemente, I., Liu, H., Bell, J. (2022). The Acceptance of Telepresence Robots in Higher Education. *International Journal of Social Robotics* 14:1025–1042. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12369-021-00837-y>
- Leoste, J., Virkus, S., Talisainen, A., Tammemäe, K., Kangur, K., & Petriashvili, I. (2022). Higher education personnel’s perceptions about telepresence robots. *Frontiers in Robotics and AI*, 9.

- Lorenzo-Lledó, A., Lledó, A., Gilabert-Cerdá, A. & Lorenzo G. (2021). The Pedagogical Model of Hybrid Teaching: Difficulties of University Students in the Context of COVID-19. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040096>
- Mayer, S. (2023). Understanding the Challenges and Opportunities of Hybrid Education with Location Asynchrony. *Proceedings of the 56th Hawaii International Conference on System Sciences*. <https://hdl.handle.net/10125/102641>.
- Newhart, V.A., Warschauer, M., & Sender L. (2016). Virtual Inclusion via Telepresence Robots in the Classroom: An Exploratory Case Study.
- Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397–408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Riekkinen, J., Murtonen, M., Aldahdouh, T., Nokelainen, P. (2022). Korkeakouluopettajien hätäetäopetukseen liittyvät negatiiviset ja positiiviset kokemukset COVID-19-pandemian aikana. *Yliopistopedagogiikka* (2).
- Talisainen, A., Leotste, J. & Virkus, S. (2024). Exploring Challenges in Remote Communication: Comparing Teleconferencing Software and Telepresence Robots Usage in Higher Education. *Proceedings of the Future Technologies Conference (FTC) 2024*, Volume 2, 287-300. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-73122-8>.
- The Network of Finnish University Language Centres FINELC. (2023). 2digi2. Assisting teachers in navigating the rapidly changing digital teaching environment.
- Tigert, J. (2020). Pandemianaikaista kielipedagogiikkaa: näkökulmia maahanmuuttajien etäopetukseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(5).
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 44(5), 689-704. DOI: [10.1080/0309877X.2019.1576860](https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860).
- Wang, Q., Huang, C. & Quek, C. (2018). Students' perspectives on the design and implementation of a blended synchronous learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2018, 34(1).

Verkkokielikurssit ja hyvinvointi – opiskelijoiden kokemuksia

Katja Peltola, Svenska handelshögskolan,
Birgitta Tjurin-Muranen, Turun yliopisto

1 Johdanto

Verkko-opiskelusta on viime vuosina tullut kiinteä osa korkeakouluopiskelijoiden arkea. Kielikeskuksissa kurssitarjonta on monipuolistunut, kun lähikurssien rinnalle on tullut yhä enemmän verkko- ja monimuotokursseja. Verkkokursseja ei enää nähdä vain perinteisesti asynkronisina omatoimikursseina, vaan rinnalle ovat tulleet myös synkroniset kurssit, joilla opettaja ja opiskelijat tapaavat verkossa reaaliaikaisesti. Opiskelijoiden hyvinvoinnin näkökulmasta verkkokursseilla on monia etuja, kuten joustavuus ja mahdollisuus opiskella missä tahansa. Niihin liittyy kuitenkin myös haasteita, esimerkiksi yksinäisyyden ja eristäytyneisyyden tunteita (Borup ym., 2012; Salmela-Aro ym., 2022), jotka korostuvat erityisesti itsenäisillä asynkronisilla kursseilla. Samat tunteet voivat kuitenkin olla läsnä myös synkronisilla kursseilla, sillä kuten Hilli ja Åkerfeldt (2020) huomauttavat, pelkkä opettajan ja opiskelijoiden oleminen samassa paikassa samaan aikaan ei automaattisesti riitä yksinäisyyden ja eristyneisyyden tunteiden lieventämiseen.

Opiskelijoiden hyvinvointi on yksi oppimisen avaintekijöistä (Hossain ym., 2023), johon liittyy keskeisesti myös opiskeluun liittyvä hyvinvointi (Korhonen ym., 2023). Opiskelijoiden hyvinvoinnin merkitys korostuu erityisesti verkko-opiskelun yhteydessä (Lister ym., 2024), kun etäisyys opettajaan ja muihin opiskelijoihin kasvaa. Verkko-opiskelu on opiskelijakeskeisempää (Wang ym., 2022) ja vaatii enemmän itseohjautuvuutta (Borup ym., 2020), kuin opiskelu lähiopetuksessa. Tästä syystä opiskelijat joutuvat ottamaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan, mikä saattaa vaikuttaa heidän henkiseen hyvinvointiinsa (Lister ym., 2024). Verkkokurssien yleistyessä on entistäkin tärkeämpää kiinnittää huomiota opiskelijoiden hyvinvointiin, sillä etäopetuksessa opettajat eivät välttämättä kohtaa opiskelijoitaan lainkaan kasvotusten, jolloin epämuodolliset keskustelut jäävät usein käymättä.

Tässä artikkelissa tarkastelemme kielikeskusopiskelijoiden hyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä verkkokielikursseilla. Erityisesti etäkurssien kontekstissa opiskelijahyvinvointiin liittyvien tekijöiden laajempi ymmärtäminen voi tuoda uusia näkökulmia opetuksen kehittämiseen. Tutkimuksen aineistona on 70 kielikeskusopiskelijan vastaukset keväällä 2024 kahdessa kielikeskuksessa tekemäämme verkkokyselyyn.

1.1 Verkko-opetuksen muotoja

Verkko-opetus on perinteisesti jaettu asynkronisiin ja synkronisiin muotoihin (Borup ym., 2012). Asynkroninen opiskelu mahdollistaa opiskelijoille etenemisen itselle sopivaan tahtiin, koska se ei vaadi reaaliaikaista vuorovaikutusta opettajan tai muiden opiskelijoiden kanssa. Asynkronisiin kursseihin voi kuitenkin sisältyä myös opettajan ohjausta esimerkiksi erilaisten määräaikaisten muodossa, ja osa tehtävistä voi sisältää työskentelyä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa (Finelc, ei pvm.). Asynkroniseen verkko-opetukseen liittyy joustavuus, sillä opiskelijat voivat pitkälti itse määrittellä miten ja milloin opiskelevat. Vapaudesta ja joustavuudesta huolimatta opiskelijat saattavat tuntea yksinäisyyttä asynkronisilla kursseilla, ja ilman annettuja määräaikoja kurssityöt saattavat helposti kasautua (Sun, 2014). Opiskelu asynkronisilla verkkokursseilla edellyttääkin opiskelijalta vahvoja itsenäisen opiskelun taitoja sekä sitoutumista opiskeluun (Fabrizz ym., 2021; Turk ym., 2024).

Synkronisessa verkko-opiskelussa sekä opettaja että opiskelijat ovat yhtä aikaa läsnä verkossa ennalta sovittuina aikoina esimerkiksi videoyhteyden välityksellä (Martin ym., 2021). Synkronisiin verkkokursseihin liittyvät reaaliaikaiset tapaamiset ovat keino vähentää verkko-opiskeluun liittyvää fyysistä etäisyyttä (Wang ym., 2022), sillä ne mahdollistavat opettajan ja opiskelijoiden sekä opiskelijoiden keskinäistä tutustumista toisiinsa. Tutustuminen puolestaan vahvistaa kuuluvuuden tunnetta ja sitoutumista, jotka ovat keskeisiä tekijöitä oppimisen näkökulmasta (Yuyun, 2023). Toisaalta reaaliaikaiset tapaamiset vähentävät opiskelun joustavuutta asynkronisiin kursseihin verrattuna.

1.2 Opiskelijahyvinvointi

Hyvinvointi on moniulotteinen käsite, joka ulottuu emotionaalisiin ja fyysisistä tekijöistä, kuten tunnekokemukset ja toimintakyky, kontekstuaalisiin tekijöihin, kuten ihmissuhteet ja oman elämän olosuhteet (Hossain ym., 2023; Korhonen ym., 2023; Soutter ym., 2014). Opiskelijahyvinvointiin liittyvässä tutkimuksessa käsitteellä esiintyy useita erilaisia määritelmiä, joissa hyvinvointiin vaikuttavat tekijät ovat erilaisia tai aihetta lähestytään eri näkökulmista (Hossain ym., 2023).

Käsitteen moniulotteisuudesta ollaan yleisesti yhtä mieltä, mutta sen määritelmästä ei ole onnistuttu saavuttamaan yhteisymmärrystä (Kaya & Erdem, 2021; Douwes ym., 2023). Esimerkiksi Lister ym. (2021) tarkastelevat opiskelijahyvinvointia verkko-opinnoissa mielenterveyden näkökulmasta keskittyen mielenterveyttä vahvistaviin ja heikentäviin tekijöihin, joita tarkastellaan kolmen keskeisen teema-alueen näkökulmasta: opintoihin, opiskelutaitoihin ja ympäristöön liittyvät tekijät. Soutter ym. (2014) puolestaan luovat opiskelijoiden hyvinvoinnin mallin, jonka kulmakiviä ovat resurssit ja mahdollisuudet, sosiaaliset suhteet sekä tunne, että opiskelija otetaan vakavasti opiskeluympäristössään. Opiskelijahyvinvoinnin tutkimusta kartoittavassa katsausartikkelissaan Hossain ym. (2023) puolestaan tunnistavat kahdeksan hyvinvoinnin keskeistä osa-alueetta: positiiviset tunteet, negatiivisten tunteiden puuttuminen, ihmissuhteet, sitoutuminen, saavutukset, merkitys opiskeluympäristössä, sisäiset tekijät sekä ulkoiset tekijät.

Tässä tutkimuksessa opiskelijahyvinvointi ymmärretään kokonaisvaltaisena tilana, joka koostuu psyykkisestä, fyysisestä, sosiaalisesta ja akateemisesta hyvinvoinnista (Korhonen ym., 2023; Douwes ym., 2023). Akateemiseen hyvinvointiin vaikuttavat esimerkiksi erilaiset opintoihin kiinteästi liittyvät seikat, kuten opetusmenetelmät, opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus sekä erilaiset arviointiin liittyvät kysymykset (Lister ym., 2024; Riva ym., 2020; Jones ym., 2020).

1.3 Tunteet kielenoppimisessa

Emotionaaliset tekijät ovat tärkeä osa opiskelijan hyvinvointia (Hossain ym., 2023), sillä tunteet ovat keskeisiä oppimisprosessin ja hyvinvoinnin kannalta (Mendzheritskaya & Hansen, 2019). Hyvinvoinnin näkökulmasta yksi keskeisistä tekijöistä on kuulumisen tunne eli tunne muiden hyväksynnästä ja ryhmään kuulumisesta (Dost & Mazzoli Smith, 2023). Kuulumisen tunne vahvistaa oppimismotivaatiota ja opiskeluun sitoutumista, mikä puolestaan vaikuttaa positiivisesti oppimiseen (Castro & Shelton-Strong, 2024; Dost & Mazzoli Smith, 2023; Worsley ym., 2021). Opiskelijoiden tunteiden ymmärtäminen on tärkeää myös verkkokielikurssilla, sillä tunteet suuntaavat opiskelijan huomiota sekä vaikuttavat oppimateriaaliin kohdistuvaan kiinnostukseen ja opiskelijan sitoutumiseen (Leminen & Lydén, 2023).

Aiempi tutkimus tunteista vieraan kielen oppimisessa on keskittynyt lähinnä kielteisiin tunteisiin, kuten ahdistukseen¹ (Fraschini & Tao, 2021; Leminen & Lydén, 2023). Vieraan kielen oppimiseen liittyvää ahdistusta verkko-opinnoissa voidaan vähentää esimerkiksi edistämällä opiskelijoiden ryhmässä oppimista ja vertaistyöskentelyä (Wang & Zhang, 2021). Uudemmissa tutkimuksissa kuitenkin tarkastellaan myös myönteisiä tunteita², kuten riemua, iloa ja ylpeyttä kielen oppimisesta (Fraschini & Tao, 2021; Leminen & Lydén, 2023). Vaikka verkkokielikurssilla opiskelijat saattavat jännittää viestimistä kohdekielellä (Wang & Zhang, 2021), vieraan kielen oppimisen iloa kasvattaa mahdollisuus käyttää kohdekieltä tunneilla mahdollisimman paljon (Franchini & Tao, 2021).

1.4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kielikeskusopiskelijoiden hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä verkkokielikurssilla. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten erilaiset kurssin rakenteeseen liittyvät tekijät vaikuttavat opiskelijahyvinvointiin verkkokielikurssilla?
2. Millainen rooli tunteilla on opiskelijahyvinvointiin verkkokielikurssilla?
3. Millaisia ulkoisia tekijöitä liittyy opiskelijahyvinvointiin verkkokielikurssilla?

¹ Foreign Language Anxiety [FLA]

² Foreign Language Enjoyment [FLE]

2 Tutkimuksen toteutus

2.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui 70 opiskelijaa Svenska handelshögskolanin ja Turun yliopiston kielikeskuksista kevätlukukaudella 2024. Molemmat kielikeskukset tarjoavat kursseja sekä kampuksella että verkossa. Kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat valinneet verkkokieli kurssin ja useimmat heistä opiskelivat vapaavalintaista kieltä. Tarkempia tietoja osallistujista on esitelty Taulukossa 1.

Taulukko 1

Osallistujat

ikä		opiskeltu kieli		syy osallistua verkkokurssille	
≤ 25	62%	englanti	3%	verkkokurssi mielisempi kuin lähikurssi	46%
26-30	21%	espanja	21%	kyseistä kurssia ei ole lähikurssina	24%
> 30	17%	italia	16%	muu syy***	30%
sukupuoli		ranska	17%		
nainen	77%	ruotsi*	26%		
mies	19%	saksa	3%		
muu ei halua kertoa	3% 1%	suomi**	4%		
		venäjä	10%		

* ruotsia opiskeltiin sekä vieraana että toisena kotimaisena kielenä

** suomea opiskeltiin vieraana kielenä

*** esim. aikataulut, halu kerrata kieltä itsenäisesti

Kyselyyn vastanneet opiskelijat opiskelivat sekä synkronisilla (47%) että asynkronisilla (53%) verkkokieli kurseilla. Synkroniseksi luokiteltiin kurssit, jotka sisälsivät reaaliaikaista opetusta verkkoalustalla, esimerkiksi Teamsissa tai Zoomissa. Asynkronisiksi puolestaan luokiteltiin sekä täysin itsenäisesti suoritettavat verkkokurssit että ohjatut itseopiskelukurssit, joilla omatoimista opiskelua oli aikataulutettu esimerkiksi tehtävien määräaikojen avulla.

2.2 Aineistonkeruu ja analyysi

Kysely toteutettiin verkkolomakkeella. Lomake oli saatavilla sekä suomeksi että englanniksi ja siihen saattoi vastata joko suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi. Kysely oli

jaettu viiteen osa-alueeseen, jotka oli valittu aiemman tutkimuksen perusteella (esim. Lister ym., 2024). Taustakysymyksiä oli kuusi ja opiskelijahyvinvointiin liittyviä kysymyksiä 12. Kaksi opiskelijahyvinvointiin liittyvistä kysymyksistä oli määrällisiä, loput kymmenen laadullisia. Kysymykset testattiin koevastaajilla ja niihin tehtiin tarvittavat muutokset ennen kyselyn avaamista opiskelijoille. Kyselylinkki saatekirjeineen lähetettiin edellä mainittujen kielikeskusten verkkokursseja opettaville opettajille, jotka puolestaan lähettivät sen omille opiskelijoilleen.

Tutkimukseen osallistuminen oli opiskelijoille vapaaehtoista. Kyselyn etusivulle oli linkitetty tutkimuksen tietosuojailmoitus sekä tietoa suostumuksesta osallistua tutkimukseen. Ennen kyselyyn vastaamista osallistujan tuli antaa suostumuksensa vastaustensa käyttämiseen tutkimustarkoitukseen. Vastaajille kerrottiin myös, että kysely oli täysin anonyymi, eikä heitä voisi tunnistaa tutkimuksen tuloksista.

Aineiston analyysissä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa aineistolähtöinen analyysi yhdistettiin teoriasta tuleviin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineisto koodattiin aineistolähtöisesti, minkä jälkeen koodattu aineisto ryhmiteltiin teorian pohjalta luotuihin kategorioihin. Kategoriat olivat samat kuin kyselyssä käytetyt osa-alueet: opiskelutaidot, kurssin rakenne, kuulumisen tunne, tunteet ja ulkoiset tekijät. Analyysin toisella kierroksella kategorioita yhdistettiin niin, että lopputuloksena oli kolme kategoriaa: kurssin rakenne, tunteet ja ulkoiset tekijät. Molemmat kirjoittajat osallistuivat aineiston analysointiin.

3 Tulokset

Tutkimuksessa oli tavoitteena kartoittaa, miten erilaiset kurssin rakenteeseen liittyvät tekijät, opiskelijoiden kurssin aikana kokemat tunteet sekä varsinaisen yliopistomaailman ulkopuoliset tekijät vaikuttivat opiskelijahyvinvointiin kieliverkkokursseilla.

3.1 Kurssin rakenne ja opiskelijahyvinvointi

Erilaisina kurssin rakenteeseen liittyvinä tekijöinä tarkastelimme kurssin työmäärää, palautetta, arviointia sekä opettajan ja muiden opiskelijoiden taholta saatua tukea. Kyselyyn valitut tekijät perustuivat aiempaan opiskelijahyvinvointia käsittelevään tutkimukseen (esim. Lister ym., 2021).

3.1.1 Kurssin työmäärä

Vastaajista 63% piti verkkokielikurssinsa työmäärää sopivana kurssin opintopistemäärään nähden. Asynkronisilla kursseilla opiskelijat olivat hieman tyytyväisempiä työmäärään kuin synkronisilla kursseilla.

“The workload is just right on my online language course, I can learn new things but not too tired.” (Opiskelija 68)

“[...] mukavaa kun vihdoon on kurssilla jonka työt vastaavat opintopistemäärää.” (Opiskelija 4)

Kurssin työmäärän koki liian suureksi 32% vastaajista. Tuloksissa ei ollut eroa synkronisten ja asynkronisten kurssien opiskelijoiden välillä. Liian suureksi koettu työmäärä aiheutti stressiä, kun kurssimateriaalien opiskelemiseen ja oppimiseen ei tuntunut olevan tarpeeksi aikaa. Liian suuri työmäärä saattoi myös aiheuttaa negatiivista asennetta kurssia kohtaan.

“Työmäärä on todella suuri, joka vaikuttaa välillä jaksamiseen.” (Opiskelija 37)

“Tällä kurssilla kaikki tunnit ovat pakollisia ja niillä työskentely on todella intensiivistä. Taso ja vaatimukset tällä kurssilla ovat olleet valtavat ja ne vievät ison osan ajasta. Opintopisteisiin nähden tällä kurssilla on ihan liikaa työmäärää.” (Opiskelija 38)

Asynkronisilla kursseilla kokemukseen työmäärän suuruudesta vaikutti myös kurssitöiden aikataulutus. Opiskelijat olivat tyytyväisiä mahdollisuuden opiskella itsenäisesti omassa tahdissa.

“Kurssin suorittamisen joustavuus ja sopiva työmäärä helpottaa sen sovittamista muihin töihin.” (Opiskelija 2)

“The workload is suitable and thanks to the online course's flexibility I can plan my days better. The only mandatory deadline is a quiz once a week, which I like since it gives me structure but also good flexibility for my days.” (Opiskelija 61)

Toisaalta kurssitöiden omatoiminen aikatauluttaminen muodostui osalle opiskelijoista ongelmaksi, mikä saattoi johtaa tehtävien kasautumiseen. Ohjatuilla asynkronisilla kursseilla opettajan viikkoviestit auttoivat opiskelijoita etenemään kurssilla.

“Välillä on hankala saada itseni tekemään tehtäviä kaikkien muiden akuutimpien tehtävien keskellä. Erityisesti kun Moodlessa näkee koko ajan kurssin, ja tulee syyllinen olo, kun ei ole tehnyt hetkeen.” (Opiskelija 19)

”Opettajan lähettämät viikkoagendat toimivat mukavasti itselleni sopivan opiskelutahdin rytmittäjänä.” (Opiskelija 35)

Varsinaisen työmäärän ohella myös opiskelutaitojen taso näytti vaikuttavan opiskelijahyvinvointiin. Vastaajista 88% totesi opiskelutaitojensa olevan hyvät tai todella hyvät verkkokurssilla opiskelemiseen. Opiskelutaitojen ollessa riittävällä tasolla opiskelu koettiin vaivattomaksi. Puutteelliset opiskelutaidot tai oman kielitaidon tason riittämättömyys puolestaan saattoivat saada työmäärän tuntumaan suuremmalta, mikä aiheutti opiskelijoille stressiä ja ahdistusta.

“Oma osaamistaso tukee tätä kurssia ja omalla vahvalla peruspohjalla verkkokurssi ei ole ollu liian vaikea.” (Opiskelija 30, opiskelutaitojen taso: 5/5)

“Opintojen edistyminen on täysin kiinni omien opiskelutaitojen tasosta.” (Opiskelija 32, opiskelutaitojen taso: 4/5)

“Stressaa ja ahdistaa.” (Opiskelija 43, opiskelutaitojen taso: 1/5)

3.1.2 Palaute

Opettajalta saatua palautetta pidettiin tärkeänä osana kurssia, sillä sen avulla opiskelijat saivat kuvan omasta oppimisestaan ja kohdekielen taitotasostaan. Myönteinen palaute lisäsi opiskelijahyvintointia, sillä se koettiin kannustavana ja se motivoi oppimaan lisää. Korjaava palaute puolestaan aiheutti joillekin opiskelijoille motivaation laskua ja ahdistusta. Valtaosa opiskelijoista näki kuitenkin korjaavan palautteen rakentavana ja hyödyllisenä, sillä sen avulla he pystyivät helposti paikantamaan osa-alueet, jotka vaativat lisää harjoittelua.

“It is nice to have feedback, no matter how positive or negative it is. Without getting feedback it is difficult to study or assess yourself.” (Opiskelija 69)

“The positive feedback from the teacher has encouraged me to learn more.” (Opiskelija 68)

“Negatiivinen palaute lisää kielten opiskelusta aiheutuvaa ahdistusta.” (Opiskelija 46)

“Negatiivinen palaute herättää opiskelemaan paremmin.” (Opiskelija 41)

Opiskelijan näkökulmasta myös palautteen muodolla ja sen antajalla oli merkitystä. Aineistossa opiskelijat eivät maininneet lainkaan vertaispalautetta, vaan ainoastaan opettajalta saatu palaute nähtiin palautteena. Myöskään esimerkiksi digitehtävistä saatua välitöntä palautetta mallivastauksineen ei välttämättä tulkittu palautteeksi, vaan opiskelijat ilmoittivat, etteivät he olleet saaneet kurssillaan lainkaan palautetta.

“En ole saanut palautetta kun kurssilla tehdään Sanomapron verkkotehtäviä.” (Opiskelija 13)

3.1.3 Arviointi

Arvosana-arviointi oli yleisesti opiskelijoiden mieleen, sillä sitä pidettiin kannustavana ja motivoivana. Monet opiskelijat halusivat saada kurseistaan hyviä arvosanoja ja olivat myös valmiita panostamaan opiskeluun enemmän.

“1-5 ja numerolla arviointi ehdottomasti kannustaa panostamaan opiskeluun. Muuten en olisi nähnyt niin paljon vaivaa kurssin eteen ja oppiminen olisi jäänyt vähäisemmäksi.” (Opiskelija 3)

“Haluan saada mahdollisimman hyvän arvosanan ettei keskiarvo laske.” (Opiskelija 27)

Hyväksytyt/hylätyt -arviointimuoto nähtiin vähemmän kuormittavana, sillä tällöin kurssi oli mahdollista suorittaa hyväksytysti ilman suorituspainetta. Tämä arviointitapa mahdollisti opiskelijoiden mielestä paremmin virheiden tekemisen, mikä teki opiskelusta paineettomampaa ja lisäsi opiskelijahyvintointia. Siitä huolimatta, että hyväksytyt/hylätyt -arviointi teki opiskelusta mukavampaa, osa opiskelijoista totesi sen

johtaneen heidät tekemään ainoastaan vähimmäismäärän työtä kurssin eteen, minkä ei koettu auttavan omaa oppimista.

“[...] hyv/hyl vähentää paineita onnistumisen suhteen ja antaa mahdollisuuden harjoitella myös enemmän virheiden kautta.” (Opiskelija 23)

“Vaikuttaa siten, että teen minimimäärän, etenkin silloin jos kurssia on raskasta suorittaa ja koen, etten juurikaan opi mitään.” (Opiskelija 21)

Isolle osalle opiskelijoista kohdekielen oppiminen oli kuitenkin olennaisinta, ja tällöin kurssin arviointimuoto koettiin toissijaiseksi.

”Se ei vaikuta, sillä opiskelen itseäni varten ja on itsestäni kiinni miten paljon tulen oppimaan.” (Opiskelija 34)

”Teen aina parhaani ja yritän oppia haluamani asiat hyvin.” (Opiskelija 10)

3.1.4 Tuki

Opettajan saavutettavuus koettiin tärkeänä opiskelun tukemisen muotona sekä asynkronisilla että synkronisilla kursseilla. Asynkronisilla kursseilla, joilla opettaja ja opiskelijat eivät yleensä tapaa toisiaan, opettajan saavutettavuus ja lähestyttävyyys luovat turvallisuuden tunnetta. Toisaalta asynkronisia kursseja valitsivat myös opiskelijat, jotka halusivat opiskella täysin itsenäisesti, eivätkä kokeneet tarvitsevansa tukea opettajalta tai muilta kurssilaisilta. Osa opiskelijoista olisi kuitenkin kaivannut tukea niin asynkronisilla kuin synkronisillakin kursseilla, mutta eivät oman kokemuksensa mukaan sitä saaneet.

”Opettajan helppo lähestyttävyyys tuo turvallisuuden tunnetta ja kurssia on paljon mukavempi suorittaa.” (Opiskelija 18)

”Valitsin kurssin, jotta saan tehdä töitä rauhassa ilman tukea.” (Opiskelija 44)

”I haven't gotten support from either, really.” (Opiskelija 56)

Synkronisella kurssilla opettaja ja opiskelijat ovat verkossa reaaliaikaisessa vuorovaikutuksessa, jolloin opettaja voi läsnäolollaan tukea opiskelijoita ja luoda positiivista ilmapiiriä. Opettajan lisäksi myös muilta opiskelijoilta saatu tuki korostui synkronisella kurssilla. Tunne tuesta sitoutti opiskelijoita kurssiin ja loi luottamusta oppimiseen.

”It makes me feel more confident when supported well by the teacher and other students. Learning is two-way.” (Opiskelija 63)

”To some extent, since the more I feel that the teacher and classmates like interacting with me and appreciate my attitude and curiosity, the more engaged with and committed to the class I feel.” (Opiskelija 70)

3.2 Tunteet ja opiskelijahyvinvointi

Tunteet ovat tärkeä osa ihmisen elämää, myös opinnoissa. Aineiston perusteella muun muassa kuuluvuuden tunne, opiskelijoiden kursseilla tuntema ilo tai epämuukavuus ja jännittämisen tunteet vaikuttivat opiskelijahyvinvointiin.

3.2.1 Kuulumisen tunne

Kuulumisen tunne oli opiskelijoille tärkeää erityisesti synkronisilla kursseilla. Opettaja pystyi tukemaan kuulumisen tunteen kehittymistä ottamalla kaikki opiskelijat tasapuolisesti huomioon ja esimerkiksi kutsumalla heitä nimeltä. Kuulumisen tunnetta vahvistivat myös mahdollisuus aktiiviseen osallistumiseen tunneilla sekä opiskelukavereiden näkeminen avointen kameroiden välityksellä. Pienryhmähuoneiden käyttö puolestaan auttoi opiskelijoita tutustumaan toisiinsa ja sai aikaan kuuluvuuden tunnetta opiskelijoiden huomattessa, että he eivät olleet yksin opintojensa kanssa, vaan kurssikaverit olivat tarvittaessa tukena.

“Ryhmähenki tuntuu hyvältä ja opettaja huomioi kaikki oppilaat, joten koen olevani osa ryhmää.” (Opiskelija 28)

“Seeing my classmates faces, hearing them respond and ask questions to the teacher, and having friendly interactions with them in the breakout rooms. A feeling of belonging gives me motivation because it means that I perceive a social reward from participating and performing well in class.” (Opiskelija 70)

Asynkronisilla kursseilla kuuluvuuden tunnetta ei niinkään kaivattu. Asynkronisen kurssin valinneista opiskelijoista monet olivat opiskelleet kieltä aiemmin ja valinneet itseopiskelukurssin voidakseen opiskella itsenäisesti ja kerratakseen taitojaan omissa tahdissaan:

“En tunne olevani osa mitään ryhmää tai yhteisöä, mutta halusinkin suorittaa kurssin nimenomaan itsenäisesti, joten en ole tätä yhteisöllisyyttä kaivannut.” (Opiskelija 2)

3.2.2 Ilon ja ylpeyden tunteet

Kysyttäessä millaiset tekijät tuottivat opiskelijoille ilon ja ylpeyden tunteita verkkokielikursseilla, painottuivat sekä synkronisilla että asynkronisilla kursseilla erityisesti uuden oppiminen sekä onnistumisen tunne esimerkiksi tentissä tai tehtävän tekemisessä.

“Pidän uuden oppimisesta, ja koen ilon tunnetta aina, kun huomaan oppineeni uusia sanoja, ja ymmärrän hieman paremmin kurssilla opeteltavaa kieltä kurssin ulkopuolellakin.” (Opiskelija 47)

“Onnistuin tekemään kielioppitehtävän ensimmäisellä yrityksellä täysin oikein.” (Opiskelija 21)

Synkronisten kurssien opiskelijoille iloa tuottivat erityisesti opettaja, ryhmätyöt ja hyvä ilmapiiri ryhmässä. Monet synkronisen kurssin opiskelijat kokivat myös suulliset tehtävät ja pienryhmähuoneharjoitukset antoisiksi ja he toivoivat enemmän suullista harjoittelua kielten verkkokursseille.

“Ammattitaitoinen ja innostava opettaja” (Opiskelija 34)

"Breakout" -huoneet, joissa olemme samassa 4 hengen porukassa läpi kurssin. Olemme tutustuneet toisiimme ja meillä on hyvä meininki.” (Opiskelija 48)

“Tykkään puhua ja mielestäni sitä pitäisi painottaa paljon enemmän kielen kursseilla.” (Opiskelija 15)

Asynkronisilla kursseilla puolestaan opiskelijoille toi iloa muun muassa mahdollisuus opiskella itsenäisesti itselle sopivaan omaan tahtiin, innostavat tehtävät sekä selkeiksi koetut kurssiohjeet.

“Erityisesti itsenäisen opiskelun mahdollisuus omana aikana, kun koulun ja yksityiselämän sekä työelämän sovittaminen onnistuu mutkitta.” (Opiskelija 18)

“Onnistumiset, selkeät tehtävät & hyvät kurssiohjeet.” (Opiskelija 17)

“Näiden tehtävien tekeminen on kivaa ajanvietettä, kunnes tulee mahdoton tehtävä vastaan, mutta siitäkin pääsee lopulta eteenpäin.” (Opiskelija 42)

3.2.3 Epämukavuuden tunteet

Ilon ja ylpeyden lisäksi opiskelijat tunsivat myös epävarmuutta, stressiä ja epämukavuutta. Kysyttäessä epämukavuuden tunteita aiheuttavista tekijöistä, yleisinä teemoina sekä asynkronisilla että synkronisilla verkkokursseilla korostuivat muun muassa vaikeiksi koetut tehtävät, omat tehdyt virheet sekä tunne siitä, että aiemmin opitut asiat olivat unohtuneet.

“Jos tehtävät ovat liian vaikeita eivätkä meinaa millään onnistua.” (Opiskelija 16)

“Toisinaan huomaa unohtaneensa sanastoa tai kielioppia, jonka opetteli viime viikolla. Se saattaa lannistaa hetken, mutta kokemuksesta tiedän tämän olevan oppimisprosessille luontaista. Luotan prosessiin.” (Opiskelija 35)

Vaikka synkronisilla kursseilla monet opiskelijat kokivat suullisten tehtävien ja pienryhmäharjoitusten tuovan iloa, saivat tällaiset harjoitukset joissakin opiskelijoissa aikaan stressin, jännittämisen, ahdistuksen ja epämukavuuden tunteita.

”Ahdistus on erittäin iso este varsinkin zoom-kurssilla, jossa tulee pitää kameraa auki koko ajan sekä puhua mikkiin” (Opiskelija 58)

“Sometimes breakout sessions -> I try not to think about it too much” (Opiskelija 67)

“I only feel uncomfortable if I have to speak in front of the whole class.”
(Opiskelija 62)

Huomion arvoista kuitenkin on, että yli neljäsosa opiskelijoista, kurssityyppistä riippumatta, ei tuntenut lainkaan epämukavuuden tunteita opiskellessaan kieltä verkkokurssilla.

“Ei mikään tällä kursilla ole saanut minua tuntemaan oloani epämukavaksi.”
(Opiskelija 7)

“En koe epämukavuutta näillä kieliverkkokursseilla.” (Opiskelija 26)

3.3 Opiskelijahyvinvointiin liittyviä ulkoisia tekijöitä

Yliopisto ja opinnot eivät ole erillinen saareke opiskelijan elämässä, ja niinpä myös yliopisto-opiskelun ulkopuoliset tekijät vaikuttivat merkittävästi opiskelijoiden hyvinvointiin ja jaksamiseen. Haasteina hyvinvoinnille nähtiin esimerkiksi talous- ja terveyshuolet sekä ajanhallinnan vaikeudet. Hyvinvointia edistävinä tekijöinä puolestaan koettiin esimerkiksi sosiaaliset suhteet ja mahdollisuus suorittaa opintoja verkkokursseina.

3.3.1 Haasteita hyvinvoinnille

Haasteiksi hyvinvoinnille nousivat muun muassa heikko taloustilanne, ansiotyössä käyminen, muiden opintojen kuormittavuus, ajanhallinnan vaikeudet sekä terveydelliset ongelmat.

Aineistossa korostuivat opiskelijoiden haastava taloustilanne sekä palkkatyön ja opintojen yhdistämisen vaikeus.

“Opiskelua vaikeuttaa taloustilanne, jonka takia on pakko tehdä miltei täyspäiväisesti töitä. Töiden ja opiskelujen ohella ei jää aikaa muulle, mikä vaikeuttaa elämää. Opintukea en enää saa. Jatkuva stressi opintolainan takaisinmaksusta asettaa kursseille lisäpaineita, sillä ei ole varaa olla pääsemättä läpi, muttei myöskään ole varaa panostaa opiskeluihin jättämällä töitä pois.” (Opiskelija 43)

Haasteiksi mainittiin myös samanaikaisesti kuormittavat muut opinnot sekä erityisesti itsenäisellä asynkronisella kurssilla ajanhallinnan vaikeudet, kun tehtävät alkoivat kasautua.

”Muut kurssini ovat vieneet paljon aikaani, joten tämä kurssi tuntuu nyt hyvin työläältä.” (Opiskelija 7)

”Koska mikään ei ole tahdittamassa opiskelua, työtä on vaikeaa saada tehtyä tarpeeksi ja tulee laitettua muita kursseja itsenäisen kielikurssin edelle, mikä vähän harmittaa, kun kielen oppiminen on siten aika hidasta.” (Opiskelija 13)

Myös opiskelijoiden mieliala ja terveydentila nousivat tutkimuksessa vahvasti esille. Opiskelijoilla ilmeni esimerkiksi motivaation puutetta, stressiä, uupumusta ja ahdistusta sekä psyykkisiä ja fyysisiä terveysongelmia.

”Motivaatio suorittaa kurssi loppuun on heikko.” (Opiskelija 10)

”Minulla on ollut stressiä muista kursseista ja työstä, ja on ollut merkkejä loppuunpalamisesta.” (Opiskelija 53)

”Vaikeuttavia tekijöitä: 2 (melko uutta) mielenterveyden diagnoosia ja 1 uusi niihin kokeiluvaiheessa oleva lääke (ei pysty keskittymään kunnolla ja väsyttää koko ajan).” (Opiskelija 40)

”Kärsin migreenistä ja niskahartiaseudun jumista, jotka aikaansaavat päänsärkyä ja tällöin opiskelu ei onnistu.” (Opiskelija 34)

Vaikka vastaajat nostivat kyselyssä esille monia opiskelijahyvinvointia heikentäviä tekijöitä, kuitenkin viidennes heistä koki, että ulkoiset tekijät eivät vaikuttaneet heidän hyvinvointiinsa.

”Mikään ulkoinen tekijä ei vaikeuta opiskelua tällä kurssilla.” (Opiskelija 8)

”Muu opiskeluni sujuu hyvin, olen taloudellisesti vakaassa tilanteessa, ihmissuhteeni ovat hyviä ja elämäni on ylipäätään oikein onnellista, joten koen että opiskelen kaiken kaikkiaan helpoissa olosuhteissa ja että voin itse vaikuttaa näihin olosuhteisiin.” (Opiskelija 28)

3.3.2 Hyvinvointia edistäviä tekijöitä

Opiskelijoiden mukaan heidän hyvinvointiaan vahvistivat erityisesti sosiaaliset suhteet sekä mahdollisuus suorittaa kurssi verkossa. Aineistossa korostui ihmissuhteiden tärkeys, eli perheen, ystävien ja opiskelukavereiden tarjoama tuki.

”Puolisoni puhuu espanjaa toisena kielenään, joten hän perheineen helpottaa espanjan opiskelua.” (Opiskelija 35)

”Helpottaa jos samalla kurssilla on ystäviä jotka pystyvät auttaa.” (Opiskelija 23)

”Positiivisesti kurssin suorittamiseen vaikuttaa, jos teen tehtäviä muiden samaa kieltä osaavien kanssa, kun voi kysyä apua ja miettiä asioita ääneen.” (Opiskelija 16)

Hyvinvointia tukevana tekijänä nousi vahvasti esille myös mahdollisuus suorittaa opintojakso verkkokurssina, sillä se helpotti monen opiskelijan mukaan arkea ja aikataulutusta. Verkkokurssille osallistuminen mahdollisti monesti opiskelijalle muun muassa työssäkäynnin, toisella paikkakunnalla asumisen, harrastamisen ja muutoin aikataulullisesti päällekkäiset opintojaksot.

”Muut kurssit, työ ja vähäinen vapaa-aika vaikeuttavat opiskelua ja siihen käytettävää aikaa, mutta toisaalta kurssin itsenäisyys ja motivaatio kielen oppimiseen helpottavat sitä.” (Opiskelija 7)

”Asun itse Espoossa ja opiskelen Turussa. Lähiopetus vaikeuttaa itseäni paljon, kun käyn myös töissä pääkaupunkiseudulla. Onneksi on näitä verkkokursseja, jotka pelastavat minut hädästä.” (Opiskelija 23)

4 Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kielikeskusopiskelijoiden hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä verkkokielikursseilla. Tarkastelimme opiskelijahyvinvointia kurssin rakenteen, opiskelijoiden tunteiden sekä opiskeluun liittyvien ulkoisten tekijöiden näkökulmasta.

4.1 Pohdinta

Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyi kurssin rakenteeseen liittyviin tekijöihin. Tulosten perusteella valtaosa opiskelijoista oli tyytyväisiä kurssinsa työmäärään suhteessa sen tuottamiin opintopisteisiin, kun taas noin kolmannes koki työmäärän liian suureksi. Varsinaisen kurssimateriaalin lisäksi kokemukseen työmäärän suuruudesta voivat vaikuttaa myös opiskelijan opiskelutaidot ja kielitaidon taso. Verkkokurssille riittämättömät opiskelutaidot, tekniset taidot sekä valitulle kurssille riittämätön kielitaidon taso voivat aiheuttaa opiskelijalle ylimääräistä työtä, mikä saattaa vaikuttaa negatiivisesti hyvinvointiin ja jaksamiseen. Riittävät opiskelutaidot kannattelevat verkko-opinnoissa ja vahvistavat hyvinvointia (Lister ym., 2023; Hewitt & Stubbs, 2017), kun taas puutteet opiskelutaidoissa ja ongelmat työmäärän hallinnassa voivat aiheuttaa opiskelijoissa stressiä ja ahdistuksen tunteita (Hewitt & Stubbs, 2017).

Arvioinnin ei nähty heikentävän hyvinvointia verkkokielikurssilla, vaan siihen suhtauduttiin pääasiassa positiivisesti. Arvosana-arviointia pidettiin kannustavana ja oppimista motivoivana, vaikka se vaati enemmän työtä verrattuna rennommaksi koettuun hyväksytytty/hylätty-arviointiin. Aiemman tutkimuksen näkökulmasta tulos oli yllättävä, sillä arvioinnin on todettu verkkokursseilla olevan valtaosalle opiskelijoista hyvinvointia heikentävä tekijä (Lister ym., 2023; Wang & Zhang, 2021). Tulosten eroavaisuuteen saattaa vaikuttaa se, että suurin osa vastaajista suoritti vapaavalintaisia kieliopintoja, jolloin oma oppiminen koettiin usein tärkeämmäksi kuin arviointi.

Palautteen merkitys korostuu verkko-opetuksessa, sillä palautteen antaminen ja saaminen on tapa vähentää etäisyyttä opettajan ja opiskelijoiden välillä (Jensen ym., 2021). Verkko-opetuksessa palaute ei enää rajoitu vain suoraan opettajalta opiskelijalle annettuun palautteeseen, vaan sillä on myös monia muita, teknologian mahdollistamia muotoja (Pardo, 2017). Ongelmana voi kuitenkin olla, että opiskelijat eivät miellä esimerkiksi digitehtävistä saatavia mallivastauksia palautteeksi, kuten tuloksissamme kävi ilmi. Koska palautemuotoja on erilaisia, termi *palaute* voidaan ymmärtää eri tavoin (Jensen ym., 2021). Tällöin myös odotukset palautetta kohtaan ovat erilaisia, ja esimerkiksi opettajalla voi olla palautteesta erilainen näkemys kuin opiskelijoilla. Eri palautemuodoista ja niiden merkityksestä olisikin hyvä keskustella opiskelijoiden

kanssa avoimesti heti kurssin alussa, jotta pettymyksiltä ja väärinkäsityksiltä voitaisiin välttyä.

Sekä asynkronisilla että synkronisilla kursseilla opiskelijat kokivat opettajan antaman tuen ja saavutettavuuden tärkeäksi. Opettajan rooli on siis keskeinen myös verkkoympäristössä, vaikka opiskelu verkkokursseilla on opiskelijakeskeisempää (Wang ym., 2022) ja vaatii parempaa itsesääätelykykyä (Wang & Zhang, 2021) verrattuna opiskeluun lähikursseilla. Jos tuen saamisessa ja opettajan saavutettavuudessa on puutteita, voi tuloksena olla opiskelijoiden uupumista (Salmela-Aro ym., 2021) ja tyytymättömyyttä (Niinivaara & Lehtonen, 2023). Mielenkiintoinen piirre tuloksissa oli kuitenkin asynkronisille kursseille hakeutuneet opiskelijat, joilla ei ollut tarvetta opettajan tarjoamaan tukeen ja jotka eivät kaivanneet kuulumisen tunnetta kurssilla. Aiemmassa tutkimuksessa nimenomaan kuulumisen tunteen on havaittu olevan keskeinen tekijä niin oppimisen kuin hyvinvoinnin kannalta (Dost & Mazzoli Smith 2023).

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin opiskelijahyvinvointia tunteiden näkökulmasta. Opiskelijat kokivat verkkokielikursseilla opiskellessaan monenlaisia tunteita, kuten iloa ja ylpeyttä, mutta myös epämukavuutta. Tulostemme mukaan opiskelijat tunsivat iloa erityisesti uuden oppimisesta ja onnistumisesta. Positiivisen tunnetilan on todettu edistävän opiskelijan kykyä omaksua vierasta kieltä (Dewaele ym., 2019), ja vieraan kielen opiskelusta nauttivat opiskelijat tuntevat yleensä vähemmän jännitystä ja ahdistusta kieltenopiskelussa (Li & Xu, 2019).

Epämukavuuden tunnetta vastaajissa puolestaan aiheuttivat haastaviksi koetut tehtävät sekä erityisesti synkronisilla kursseilla suullisiin harjoituksiin osallistuminen vieraalla kielellä. Saman suuntaisia tuloksia ovat saaneet esimerkiksi Almonkari ja Kunttu (2012), joiden mukaan merkittävä osa korkeakouluopiskelijoista jännittää esiintymistä tai vieraalla kielellä puhumista. Vieraan kielen verkkokursseilla Wangin ja Zhangin (2021) mukaan puolestaan jopa lähes 65% korkeakouluopiskelijoista kokee jännitystä puhetilanteissa. Mitä ahdistuneempia ja epävarmempia opiskelijat ovat omista kyvyistään, sitä vähemmän he pyrkivät viestimään suullisesti ja osallistumaan vuorovaikutteiseen toimintaan (Mihai ym., 2022). Jos verkkokielikursseilla panostetaan opiskelijoiden tutustumiseen keskenään, esimerkiksi oppituntien alussa tai harjoitusten aikana pienryhmähuoneissa, voidaan mahdollisesti vähentää opiskelijoiden kokemaa jännitystä ja luoda turvallinen ja kannustava opiskeluympäristö. Saman suuntaisesti González-Lloret (2020) suosittaa teettämään verkkokielikursseilla suullisia tehtäviä pienryhmissä, sillä se edistää vuorovaikutusta opiskelijoiden kesken, vahvistaa sitoutumista tehtävään ja toimii myös tärkeänä välineenä yhteisen oppimisyhteisön rakentamisessa.

Opiskelijan elämä on jatkuvaa tasapainoilua yliopiston ja muun elämän vaatimusten välillä. Viimeinen tutkimuskysymys keskittyi opiskelijahyvinvointiin erilaisten opiskeluun liittyvien ulkoisten tekijöiden näkökulmasta. Opiskelijan arkeen ja hyvinvointiin vaikuttavat opiskelun lisäksi muun muassa elämäntilanne, terveys, taloudellinen tilanne sekä ihmissuhteet (Lister ym., 2021). Hyvinvointia heikentävinä tekijöinä tuloksissamme painottui opiskelijoiden taloudellinen tilanne ja opintojen

ohessa ansiotyössä käymisen välttämättömyys sekä ajanhallinnan ongelmat. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen [THL] (2024) KOTT³-tilastojen mukaan noin 58% korkeakouluopiskelijoista teki ansiotyötä opintojen ohella lukuvuoden aikana ja heistä yli 40% koki työn teon haittaavan opintojen edistymistä. Opintojen viivästymisen lisäksi opintojen ja työssäkäynnin yhteensovittaminen voi vaikuttaa myös jaksamiseen ja elämänhallintaan (Isotalo ym., 2024), ja korkeakouluopiskelijat toivovatkin saavansa tukea erityisesti stressin- ja ajanhallintaan (Kunttu ym., 2016). Ajankäytön suunnittelu on yksi korkeakouluopiskelijan tärkeimmistä opiskelutaidoista, sillä hyvä ajankäytön suunnittelu lisää opiskelijan hyvinvointia sekä hallinnan tunnetta opinnoissa (Lapin korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointipalvelut, ei pvm.).

Opiskelijan hyvinvointia edistävinä ulkoisina tekijöinä tuloksissamme korostuivat ihmissuhteet ja mahdollisuus suorittaa kurssi verkossa. Ihmissuhteiden keskeinen rooli opiskelijahyvinvoinnin tukemisessa on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Lister ym., 2023). Mahdollisuus kurssin suorittamiseen verkossa puolestaan helpotti monen opiskelijan opiskelun ja arjen yhdistämistä sekä ajanhallintaa, kun opiskelijan oli mahdollista vapaamman aikataulun ja paikasta riippumattoman kurssille osallistumisen ansiosta esimerkiksi käydä ansiotyössä tai asua toisella paikkakunnalla. Alkuvuonna 2021 pandemia-aikaan poikkeusoloissa kerätty aineisto toi esille etäopiskeluun liittyviä vakavia hyvinvoinnin ongelmia, eikä suuri enemmistö opiskelijoista nauttinut itsenäisestä työskentelystä (Korhonen ym., 2023). Kevätlukukaudella 2024 kyselyymme vastanneista opiskelijoista 46% ilmoitti suosivansa verkkokurssille osallistumista. Saman suuntaisia tuloksia on saanut opiskelijakyselyssään Krizsán (2024), jonka opiskelijoista 60% valitsisi kurssimuodoksi mieluiten verkkokurssin. Yleisesti voidaan todeta, että tänä päivänä verkko-opiskelu ja sen tarjoama joustavuus lisäävät opiskelijatytyväisyyttä (Niinivaara & Lehtonen, 2023).

4.2 Johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkastelimme erilaisia kielikeskusopiskelijoiden hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä kurssin rakenteen, tunteiden ja ulkoisten tekijöiden näkökulmasta. Tärkeimmät tulokset on esitetty koottuna Kuvassa 1. Otoksen suhteellisen pienen koon vuoksi tulokset ovat suuntaa antavia, eivätkä suoraan yleistettävissä. Lisäksi useimmat kyselyyn vastanneet suosivat verkkokursseja ja opiskelivat vapaavalintaista kieltä, mikä saattaa myös osaltaan vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

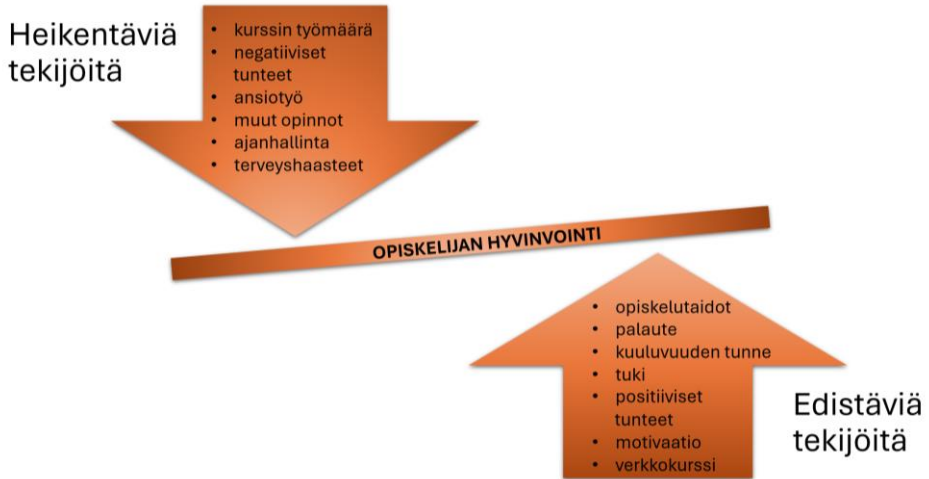
Tulosten perusteella kuuluvuuden tunne verkkokielikurssilla auttaa vähentämään osallistujien välistä fyysisen etäisyyden tunnetta. Erityisesti synkronisilla kursseilla opettajan on tärkeää luoda opiskelijoille mahdollisuuksia tutustua toisiinsa, mikä auttaa hälventämään jännitystä ja luomaan turvallista opiskeluilmapiiiriä. Asynkronisilla kursseilla opettajan saavutettavuus sekä selkeät tehtävänannot ja ohjeistukset luovat turvallisuuden tunnetta opiskelijoille. Myös verkkokurssilla opettajan on hyvä muistaa, että opiskelijoiden tunnetilat sekä lukuisat opiskelun ulkopuoliset tekijät vaikuttavat heidän aktiivisuuteensa ja kykyynsä suoriutua kurssista ja sen tehtävistä. Opiskelijat

³ Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus (KOTT)

ovat keskenään erilaisia ja heillä on erilaisia tarpeita, elämäntilanteita ja oppimistyyliä. Opiskelijahyvinvoinnin näkökulmasta on tämän tutkimuksen tulosten perusteella tärkeää, että kielten kursseja tarjotaan eri muodoissa, sekä kampuksella että verkossa.

Kuva 1

Opiskelijahyvinvointiin vaikuttavia keskeisiä tekijöitä



Lähteet

- Almonkari, M. & Kunttu, K. (2012). Korkeakouluopiskelijoiden jännittämiskokemusten yhteys opiskelukykyyyn. *Prologi : puheviestinnän vuosikirja 2012*, 7–27. <http://prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat>
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education*, 15, 195–203. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.001>
- Castro, E., & Shelton-Strong, S. J. (2024). Exploring emotions in language learning: Learners' self-awareness, personal growth, and transformation on a CLIL course. *Language Teaching Research : LTR*. <https://doi.org/10.1177/13621688241267366>
- Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128–2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dost, G., & Mazzoli Smith, L. (2023). Understanding higher education students' sense of belonging: a qualitative meta-ethnographic analysis. *Journal of Further and Higher Education*, 47(6), 822–849. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2191176>
- Douwes, R., Metselaar, J., Pijnenborg, G. H. M., & Boonstra, N. (2023). Well-being of students in higher education: The importance of a student perspective. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190697>
- Fabriz, S., Mendzheritskaya, J., & Stehle, S. (2021). Impact of Synchronous and Asynchronous Settings of Online Teaching and Learning in Higher Education on Students' Learning Experience During COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12, 733554–733554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733554>
- Finelc. *2digi2*. Saatavilla 19.12.2024 <https://2digi2.languages.fi/>
- Fraschini, N. & Tao, Y. (2021). Emotions in online language learning: exploratory findings from an ab initio Korean course. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(5), 1305–1323. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1968875>
- González-Lloret, M. (2020). Collaborative Tasks for Online Language Teaching. *Foreign Language Annals*, 53(2): 260–269 <https://doi.org/10.1111/flan.12466>
- Hewitt, A., & Stubbs, M. (2017). Supporting law students' skills development online : a strategy to improve skills and reduce student stress? *Research in Learning Technology*, 25, 1–24. <https://doi.org/10.25304/rlt.v25.1786>

- Hilli, C., & Åkerfeldt, A. (2020). Redesigning distance courses to support social and teaching presence in adult and upper secondary education. *Education in the North*, 27(2), 38–55. <https://doi.org/10.26203/qvfi-1t89>
- Hossain, S., O’Neill, S., & Strnadová, I. (2023). What Constitutes Student Well-Being: A Scoping Review Of Students’ Perspectives. *Child Indicators Research*, 16(2), 447–483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>
- Isotalo, E., Kalin, S., Karhunen, H., Saarinen, T., Tuomala, J., Tynjälä, P & Virtanen, A. (2024). Korkeakouluopiskelijoiden työssäkäynnin vaikutukset. *Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2024:8*. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165553/VNTEAS_2024_8.pdf
- Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2021). Understanding feedback in online learning – A critical review and metaphor analysis. *Computers and Education*, 173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104271>
- Jones, E., Priestley, M., Brewster, L., Wilbraham, S. J., Hughes, G., & Spanner, L. (2021). Student wellbeing and assessment in higher education: the balancing act. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(3), 438–450. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1782344>
- Korhonen, V., Pesonen, H., Ketonen, E., Hangelin, S. & Inkinen, M. & Toom, A. (2023). Korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin haasteet pandemia-ajan etäopiskelussa. *Yliopistopedagogiikka*. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/07/31/korkeakouluopiskelijoiden-opintoihin-kiinnittymisen-ja-hyvinvoinnin-haasteet-pandemia-ajan-etaopiskelussa/>
- Krizsán, A. (13.9.2024). *Digital Legal English Classroom Four Years Later: Students’ Reflections and Teacher’s Observations. A Case Study* [konferenssiesitelmä]. XVIII CercleS Conference, Multilingualism and the Anglosphere, Durham, Iso-Britannia.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. (2016). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. *Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48*, 2017. https://www.yths.fi/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf
- Lapin korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointipalvelut. *Korkeakouluopiskelu. Ajankäytön suunnittelu*. Saatavilla 12.12.2024 <https://www.luchyvinvointi.fi/ajankaytonsuunnittelu/>
- Leminen, A. & Lydén, H. (2023). Tunteet vieraan kielen etäopiskelussa. *Laurea Journal*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023050841915>
- Li, C., & Xu, J. (2019). Trait Emotional Intelligence and Classroom Emotions: A Positive Psychology Investigation and Intervention Among Chinese EFL Learners.

Frontiers in Psychology, 10, 2453–2453.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02453>

- Lister, K., Seale, J., & Douce, C. (2021). Mental health in distance learning: a taxonomy of barriers and enablers to student mental wellbeing. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 38(2), 102–116.
<https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1899907>
- Lister, K., Andrews, K., Buxton, J., Douce, C., & Seale, J. (2023). Assessment, life circumstances, curriculum and skills: Barriers and enablers to student mental wellbeing in distance learning. *Frontiers in Psychology*, 14, 1076985–1076985.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1076985>
- Lister, K., Riva, E., Hartley, A., Waterhouse, P., Moller, N., Downes, L., Coughlan, T., Kukulska-Hulme, A., McPherson, E., Macdonald, I., Jones-Tinsley, S., Brown, C., & Tudor, R. (2024). Positive Digital Practices: Supporting Positive Learner Identities and Student Mental Wellbeing in Technology-Enhanced Higher Education. *Journal of Interactive Media in Education : JiME*, 2024(1), 5–5.
<https://doi.org/10.5334/jime.831>
- Menzheritskaya, J., & Hansen, M. (2019). The role of emotions in higher education teaching and learning processes. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1709–1711. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665306>
- Mihai, M., Albert, C.N., Mihai, V.C. & Dumitras, D.E. (2022) Emotional and Social Engagement in the English Language Classroom for Higher Education Students in the COVID-19 Online Context. *Sustainability*, 14, 4527.
<https://doi.org/10.3390/su14084527>
- Niinivaara, J., & Lehtonen, H. (2023). Verkko-opetuksen kehittäminen viestintä- ja kieliopinnoissa – yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset vuorovaikutuksesta. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.33352/prlg.119994>
- Pardo, A. (2017). A feedback model for data-rich learning experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 428–438.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1356905>
- Riva, E., Freeman, R., Schrock, L., Jelacic, V., Özer, C.-T., & Caleb, R. (2020). Student Wellbeing in the Teaching and Learning Environment: A Study Exploring Student and Staff Perspectives. *Higher Education Studies*, 10(4).
<https://doi.org/10.5539/hes.v10n4p103>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J., & Hietajärvi, L. (2021). Adolescents’ Longitudinal School Engagement and Burnout Before and During COVID-19—The Role of Socio-Emotional Skills. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 796–807. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>

- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I., & Hietajärvi, L. (2022). Study Burnout and Engagement During COVID-19 Among University Students: The Role of Demands, Resources, and Psychological Needs. *Journal of Happiness Studies*, 23(6), 2685–2702. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>
- Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: a conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 496–520. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>
- 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>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2024). *Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus (KOTT) 2024: taulukkoraportti*. https://www.thl.fi/kott_verkkoraportit/taulukot_2024/index.html#ty%C3%B6ss%C3%A4k%C3%A4ynti
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turk, M., Toraman Turk, S., Muftuoglu, A. C., Karakaya, O., & Karakaya, K. (2024). Students' Expectations and Experiences about Engagement Strategies in Online Courses: A Mixed Methods Study. *Online Learning*, 28(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v28i2.3937>
- Wang, X., & Zhang, W. (2021). Psychological Anxiety of College Students' Foreign Language Learning in Online Course. *Frontiers in Psychology*, 12, 598992–598992. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.598992>
- Wang, Y., Cao, Y., Gong, S., Wang, Z., Li, N., & Ai, L. (2022). Interaction and learning engagement in online learning: The mediating roles of online learning self-efficacy and academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102128>
- Worsley, J. D., P. Harrison, and R. Corcoran. (2021). Bridging the Gap: Exploring the Unique Transition from Home, School or College into University. *Frontiers in Public Health* 9, 634285–634285. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634285>
- Yuyun, I. (2023). Investigating university student engagement in online learning: A case study in EFL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 12(3), 638–653. <https://doi.org/10.17509/ijal.v12i3.46035>

