

Lukiolaisten näkemyksiä etäopetuksesta ja palautteen keskeisistä piirteistä kieltenopetuksessa

Toni Mäkipää ¹

¹Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto



Tässä tutkimuksessa kartoitettiin lukiolaisten näkemyksiä kielten etäopetuksesta ja opettajan antamasta palautteesta. Aineistona oli 251 lukiolaisen avoimiin ja suljettuihin kysymyksiin antamat vastaukset, jotka analysoitiin monimenetelmällisin keinoin. Tulokset osoittavat, että lähiopetus on innostavampaa kuin etäopetus ja että tytöt suhtautuvat etäopetukseen myönteisemmin kuin pojat. Lukiolaisten mielestä tärkeintä kieltenopettajien palautteessa on palautteen luonne: palautteen tulisi olla kannustavaa ja yksilöllistä. Kuitenkaan noin joka kahdeksas lukiolainen ei osannut sanoa, mikä on tärkeintä etäopetuksessa annettavassa palautteessa. Tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajakoulutuksessa tulee ottaa monipuolisemmin huomioon etäopetuksen pedagogiikka, jotta tulevat opettajat saavat työkaluja onnistuneeseen etäopetukseen.

avainsanat: palaute, kieltenopetus, lukio, etäopetus

Lähetetty: 31.8.2021

Hyväksytty: 20.6.2022

Vastuukirjoittaja: toni.makipaa@helsinki.fi

DOI 10.23988/ad.111068

Johdanto

Koronapandemian vuoksi eri asteiden koulutus järjestettiin ennennäkemättömällä tavalla keväällä 2020. Suomessa koulut kaikilla tasoilla siirrettiin etäopetukseen, vaikka aivan nuorimmat ja erityisen tuen oppilaat olivat edelleen oikeutettuja lähiopetukseen. Ennen koronapandemiaa etäopetus ei ollut yleistä Suomessa, mutta lukioiden välistä etäopetusta oli hyödynnetty esimerkiksi kieltenopetuksessa. Äkkinäisten ja yllättävien muutosten vuoksi opettajien täytyi sangen lyhyessä ajassa muuttaa luokkahuoneopetus verkkoon sopivaksi. Tämä tarkoitti muun muassa etäopetukseen soveltuvien palautekäytänteiden suunnittelemista. Koska etäopetus ei ollut yleistä Suomessa ennen pandemiaa, tämän monimenetelmällisen tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lukiolaisten näkemyksiä kielten etäopetuksesta ja siihen soveltuvasta kieltenopettajan antamasta palautteesta.

Palautteen merkitys kieltenoppimiselle on kiistaton: opettajan antama palaute edistää ja tukee vieraan kielen oppimista (Lyster & Saito, 2010). Kielten etäopetuksen näkökulmasta palaute on keskeinen tutkimuskohde, sillä etäopetukseen suositellaan erityisesti jatkuvan arvioinnin menetelmiä, kuten palautetta (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). Kielten etäopetusta korona-aikana on tarkasteltu useista näkökulmista, mutta oppimisen tukeminen palautteen avulla on jäänyt vähälle huomiolle (Kizil, 2021). Tämän vuoksi on kiintoisaa tarkastella lukiolaisten näkemyksiä palautteesta kielten etäopetuksessa Suomessa.

Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2015, 2019) korostavat palautteen merkitystä lukio-opinnoissa. Kaikkien opettajien velvollisuus on antaa monipuolista, syvällistä, kannustavaa ja oppimista tukevaa palautetta opiskelijoilleen kaikilla kursseilla. Perusteissa myös todetaan palautteen muodostavan kulmakiven lukiolaisen ja opettajan väliselle vuorovaikutukselle. Aiempi tutkimus peruskoululaisista on osoittanut, että oppilaat suhtautuvat opettajan antamaan palautteeseen positiivisesti ja luottavat siihen (Harris, Brown & Harnett, 2014).

Suomessa kielten etäopetusta pandemia-aikana on tarkasteltu kieltenopettajien näkökulmasta. Tutkimus käsitteli heidän näkemyksiään arviointi- ja palautekäytännöistä (Mäkipää, Hahl & Luodonpää-Manni, 2021), mutta kielten etäopetusta ei ole tutkittu opiskelijoiden näkökulmasta. Suomen Lukiolaisten Liitto (SLL, 2020) puolestaan kartoitti lukiolaisten näkemyksiä etäopetuksen järjestämisestä omalla kyselyllään, mutta siinä ei tarkasteltu kieltenopetusta tai palautetta. Lisäksi aikaisempi tutkimus kieltenopetuksen palautekäytännöistä lukiossa on osoittanut, että monipuolisiin palautteenantotapoihin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota (Pollari, 2020), sillä palaute ei ole aina hyödyttänyt lukiolaisia (Mäkipää, 2020). Palaute ei ole aina ollut yksilöllistä, minkä vuoksi sen hyödyntäminen opiskelussa on haastavaa (Mäkipää, 2020). Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin tarkastella, miten lukiolaiset suhtautuvat kielten etäopetukseen ja millaiset ominaisuudet opettajan antamassa palautteessa ovat heille tärkeitä kielten etäopetuksessa.

Etäopetus

Kirjallisuudessa on lukuisia määritelmiä etäopetukselle. Varhaisimmissa määritelmissä painotettiin, että etäopetus tapahtuu eri aikaan eri tiloissa, mutta teknologian kehityttyä nykyisissä määritelmissä todetaan, että etäopetus voi tapahtua samanaikaisesti, vaikka osallistujat ja opettaja ovat fyysisesti eri tiloissa (Simonson & Seepersaud, 2019). Etäopetuksessa oppilaat ja opettaja ovat eri tiloissa ja käyttävät sähköisiä työkaluja kommunikointiin ja opetukseen, minkä lisäksi etäopetus on jonkin koulutusinstituution järjestämää (Moore & Kearsley, 2012). Etäopetus mahdollistaa oppimisen niille, jotka muuten jäisivät opetuksesta paitsi esimerkiksi etäisyyden tai muun syyn vuoksi (Moller, Robinson & Huett, 2012). Etäopetuksella viitataan usein opetukseen, joka on alun perin suunniteltu etäopetuksiksi. Koronapandemian vuoksi etäopetus oli pakotettua, mikä tarkoittaa, että alun perin luokkahuoneeseen suunniteltu opetus oli siirrettävä etäopetukseen. Tällaista opetusta kutsutaan *hätäetäopetuksiksi* (*emergency remote teaching*) (Hodges ym., 2020).

Useat tutkijat ovat tarkastelleet etäopetuksena annettavaa kieltenopetusta. Blake ja Delforge (2007) sekä Chenoweth, Ushida ja Murday (2006) tutkivat kielten etäopetusta aikuisopetuksessa. Heidän mukaansa etäopetuksessa olevat opiskelijat saavat yhtä hyviä tai jopa parempia tuloksia verrattuna opiskelijoihin, jotka ovat lähiopetuksessa. Chenowethin ja muiden tutkimuksessa osa opiskelijoista oli tosin hybridiovetuksessa, ei pelkästään etäopetuksessa. Enkin ja Mejías-Bikandi (2017) tutkivat eroja lähi- ja etäopetuksena annettavan espanjan kielioppikurssien välillä yliopisto-opetuksessa. He toteavat, että oppimisen näkökulmasta eroja ei havaittu: opiskelijat sekä lähi- että etäopetuksessa saavuttivat oppimistavoitteet. Kuitenkin opiskelijat ja opettaja painottivat, että etäopetuksessa on haasteellista muodostaa oppimisyhteisö. Lisäksi jotkut opiskelijat kokivat etäopetuksen ahdistavana. Zhang ja Cui (2010) puolestaan toteavat, että aikuisopetuksen opiskelijoiden mukaan kielten oppiminen etäopetuksessa oli haastavampaa kuin lähiopetuksessa ja että kommunikointi muiden kanssa etäopetuksessa oli vaikeaa. Päinvastaiset tutkimustulokset voivat selittyä sillä, että tutkimukset on tehty eri maissa, joissa on luonnollisesti erilaiset koulutusjärjestelmät. Tulokset kuvastavat myös kieltenoppimiseen vaikuttavien tekijöiden kompleksisuutta.

Etäopetusta pandemia-aikana on tarkasteltu Suomessa useasta näkökulmasta. Goman ja muut (2021) tutkivat, miten poikkeusolot vaikuttivat oppimisen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. He tutkivat perusopetusta, toista astetta ja korkeakoulutusta. Tulosten mukaan oppijat olivat kokeneet oppimisen kuormittavaksi ja heidän opiskeluvalmiutensa olivat puutteelliset. Tuen tarve lisääntyi, ja itseohjautuvuudessa oli puutteita. Hyviäkin kokemuksia raportoitiin: joillekin opiskelijoille etäopiskelu sopi mainiosti, ja etäopetus oli kaiken kaikkiaan suunniteltu hyvin. Palautekäytänteissä oli eroja: jotkut lukiolaiset eivät kokeneet saaneensa tarpeeksi palautetta. SLL:n (2020) kyselyssä puolestaan ilmeni, että lukiolaisten mielestä etäopetukseen oli siirrytty hyvin, mutta työmäärä oli kasvanut huomattavasti, ja opetuksen taso oli heikentynyt. Lukiolaiset pitivät etäopetusta henkisesti raskaana, ja joissakin lukioissa tuki oli ollut suppeaa. Ahtiainen ja muut (2020) saivat tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia peruskoulu-

laisilta. Vaikka oppilaat olivat pääosin tyytyväisiä opiskeluunsa, tehtävien määrä kasvoi erityisesti yläkoulussa, ja oppilailla oli vaikeuksia laitteiden ja internet-yhteyksien kanssa.

Kuten yllä esitelty suomalainen tutkimus ja SLL:n kartoitus osoittavat, etäopetusaika on ollut oppilaille haastavaa. Etäopetus koronapandemian aikana on ollut myös opettajille hyvin raskasta: työmäärä on kasvanut, opettajat ovat menettäneet työnsä kontrollia, työn ja vapaa-ajan raja on hämärtynyt ja etäopetus on kaiken kaikkiaan ollut stressaavaa, sillä se on uutta monelle opettajalle (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2020). Vaikka etäopetusaika on aiheuttanut kielteisiä tunteita opettajissa, monet uskovat, että etäopetus on uusi trendi tulevaisuudessa (Jin, Xu, Deifell & Angus, 2021). Toisaalta etäopetuksen suosio oli kasvussa jo ennen pandemiaa (Moller ym., 2012).

Opettajan antama palaute

Palaute on tyypillinen esimerkki formatiivisesta arvioinnista. Arviointi jaetaan yleensä summatiiviseen ja formatiiviseen. Ensin mainittu viittaa oppimisprosessin lopussa tapahtuvaan arviointiin, kuten kokeeseen, kun taas jälkimmäinen viittaa oppimisprosessin aikana tapahtuvaan arviointiin, kuten palautteeseen (Linnakylä & Välijärvi, 2005). Arviointi voi olla myös diagnostista, jolloin pyritään saamaan tietoa oppilaista esimerkiksi mahdollisten oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi, jotta opettaja voi valita opetukseen sopivat tavoitteet ja sisällöt (Linnakylä & Välijärvi, 2005). Diagnostista arviointia voidaan hyödyntää myös oppilaiden kognitiivisten taitojen (Leighton & Gierl, 2007) ja aiemman osaamisen kartoittamisessa (Linnakylä & Välijärvi, 2005) kurssin tai opetusjakson alkaessa. Arviointi on tärkeä osa oppilaan oppimisprosessia, sillä sen avulla oppilaalle tehdään näkyväksi, miten hän on edistynyt tavoitteisiinsa nähden (National Academy of Education, 2005).

Vieraisissa kielissä opettajan palaute on usein korjaavaa palautetta (*corrective feedback*), joka tarkoittaa palautetta oppilaiden tekemistä virheistä (Lyster & Ranta, 1997). Opettaja voi antaa palautetta oppilaiden tekemistä kielellisistä virheistä useilla tavoilla. Hän voi esimerkiksi korjata itse kaikki virheet tai antaa vihjeitä virheiden korjaamiseen, jolloin oppilas itse korjaa virheensä (Lyster & Ranta, 1997). Kieltenopettajien antama palaute on kuitenkin moniulotteisempaa kuin pelkästään virheiden korjaaminen ja tarkistaminen. Palautteessa on tärkeää painottaa myös viestintätaitojen kehittämistä, itsensä ilmaisemista ja oppimisprosessia (Hyland & Hyland, 2006).

Vieraiden kielten opetuksessa korjaavaa palautetta on tutkittu sangen paljon. Kirjallisuuskatsauksessaan Li ja Vuono (2019) toteavat, että opiskelijat arvostavat kieltenopettajien korjaavaa palautetta, mutta omien virheiden korjaaminen on opiskelijoista hieman hankalaa. Siksi ei olekaan yllättävää, että esimerkiksi monet lukiolaiset toivovat kieltenopettajien korjaavan kaikki virheet suullisessa ja kirjallisessa viestinnässä (Mäkipää, 2020). Lukiolaisilla on myös selkeä mieltymys palautteenantotapaan: he toivovat kieltenopettajilta enemmän kirjallista kuin suullista palautetta.

ta (Mäkipää & Hildén, 2021). Lisäksi on havaittu, että kieltenopetuksessa toivotaan opettajalta konkreettisia ohjeita työn kohentamiseen, kuten virheiden korjaamiseen (Li & Vuono, 2019). Peruskoululaiset toivovat puolestaan ohjausta siihen, miten he voivat edistää oppimistaan ja kurssitöitään englanninopetuksessa (Brooks, Huang, Hattie, Carroll & Burton, 2019).

Tutkimus palautteesta vieraiden kielten etäopetuksessa pandemia-aikana on niukkaa. Tuoreen suomalaisen tutkimuksen (Mäkipää ym., 2021) mukaan etäopetuksen palautekäytänteissä on havaittavissa eroja kieltenopettajien välillä. Tutkimukseen osallistui kieltenopettajia alakoulusta aikuisopetukseen. Vaikka suurin osa heistä koki antaneensa palautetta oppilailleen, jotkut antoivat etäopetuksessa enemmän palautetta verrattuna lähiopetukseen, kun taas toisilla muutos oli päinvastainen. Opettajat antoivat erityisesti kirjallista palautetta, ja suullisen palautteen määrä jäi vähäisemmäksi.

Vieraiden kielten lisäksi palautetta on tutkittu oppilaiden näkökulmasta eri kouluasteilla. Vaikka oppilailla on hyvin yksilöllisiä näkemyksiä siitä, millainen palaute edistää oppimista parhaiten (Harris ym., 2014), oppilaat arvostavat erityisesti rakentavaa palautetta. Peruskoululaiset toivovat, että opettaja on rehellinen palautteessaan ja antaa rakentavia ja konkreettisia ohjeita (Harris ym., 2014). Harrisin ja muiden tutkimuksessa ei tarkasteltu yksittäisiä oppiaineita. Aikuisopetuksessa opettajalta toivotaan yksilöllistä palautetta eli sitä, että opettaja ottaa huomioon opiskelijoidensa yksilölliset oppimistavoitteet (Hepplestone & Chikwa, 2014). Kyseiseen tutkimukseen osallistujat opiskelivat useissa tiedekunnissa.

Nykykäsityksen mukaan oppilaiden tulee olla aktiivisia palautteen saamisen aikana. Ei riitä, että oppilas vain passiivisesti vastaanottaa palautteen ja sen sisällön, vaan hänen tulee aktiivisesti pohtia, mitä palaute varsinaisesti merkitsee ja miten sitä voi käyttää oman oppimisen edistämiseen (Carless, 2019). Toisin sanoen ei riitä, että opettaja vain kertoo palautteessaan, mikä on oikein tai väärin, vaan opettajan tulee yhdistää palaute kriteereihin ja siten antaa konkreettista palautetta, joka kehittää oppilaan taitoja (National Academy of Education, 2005). Oppilaat, jotka ovat aktiivisia palauteprosessin aikana, hyötyvät palautteesta enemmän ja kohentavat taitojaan enemmän verrattuna oppilaisiin, jotka eivät ole niin aktiivisia palautteen saamisen aikana (Zimbardi ym., 2017). Palautteella on keskeinen rooli etäopetuksessa (Zaccoletti ym., 2021), mutta oppimista edistävän palautteen antaminen etäopetuksessa on haasteellista (Cooper, Timmons & MacGregor, 2021), sillä monella opettajalla ei ole pedagogista osaamista tehokkaaseen kielten etäopetukseen (Russell, 2020).

Useat tutkijat ovat kartoittaneet, millainen palaute tukee oppimista parhaiten. Hattien ja Timperleyn (2007) mallissa palaute on ryhmitelty neljälle tasolle: tehtävätaso, prosessitaso, itsesäätelytaso ja minätaso. Näistä erityisesti palaute itsesäätelytasolla tukee oppimista parhaiten: tällöin opettajan palaute kohdentuu oppimisprosessiin. Opettajien tulisi välttää palautetta minätasolla, joka koostuu lähinnä henkilöön kohdistuvien *hyvä tyttö* -tyyppisten arvostelmien käytöstä. Tämän tyyppinen palaute ei edistä oppimista (Hattie & Timperley, 2007). Vaikka itsesäätelytason palaute on

hyödyllisintä oppimiselle, opettajat eivät kannusta oppilaitaan reflektoimaan virheitään: opettajan palaute näyttäytyy pikemminkin päätelmänä, jota ei voi muuttaa (Atjonen, Oinas & Ahtiainen, 2021). Jotta palaute voi edistää oppimista, oppilaiden tulee tietää oppimistavoitteet ja arviointikriteerit. Palautteen tulee linkittyä kriteereihin, ja oppilaille tulee tarjota tilaisuuksia näyttää, että he ovat ymmärtäneet palautteen ja osaavat hyödyntää sitä tulevissa kurssitöissä (Brookhart, 2012). Palautteen tulee olla yksilöllistä ja selkeää, jotta se voi edistää oppimista (Shute, 2008). Opettajan tulee lisäksi kiinnittää huomiota käyttämäänsä kieleen, eli oppilaan tulee ymmärtää saamansa palaute (Allan, 2015). Ei kuitenkaan ole olemassa yhtä tiettyä palautteenantotapaa tai palautteen ominaisuutta, joka automaattisesti takaa oppimisen tukemisen (Shute, 2008).

Tutkimustehtävä

Kuten yllä olevassa kirjallisuuskatsauksessa todettiin, palautteella on keskeinen vaikutus sekä oppimiseen että etäopetukseen. Siksi tutkimuksessa tarkastellaan kahta tutkimuskysymystä:

- 1) Miten lukiolaiset suhtautuvat kielten etäopetukseen, ja onko tyttöjen ja poikien suhtautumisessa eroja?
- 2) Mikä on lukiolaisten mielestä tärkeintä kieltenopettajien antamassa etäopetusaikaisessa palautteessa?

Tässä tutkimuksessa palaute viittaa kieltenopettajien antamaan suulliseen ja kirjalliseen palautteeseen. Palaute viittaa opettajan palautteeseen opiskelijoiden tekemistä virheistä, oppimisesta, työskentelystä, tavoitteiden saavuttamisesta, kurssitöistä ja suullisesta sekä kirjallisesta ilmaisusta (Hyland & Hyland, 2006; Mäkipää, 2020). Vertaispalaute ja opettajien nonverbaalinen palaute on rajattu pois. Tuloksia verrataan tutkimukseen, jossa kartoitettiin lukiolaisten näkemyksiä oppimista tukevasta palautteesta kieltenopetuksessa (Mäkipää & Hildén, 2021). Kyseisessä tutkimuksessa tarkasteltiin lähiopetuksessa tapahtuvaa kieltenopetusta. Vertaispalaute ja nonverbaalinen palaute oli rajattu pois kyseisestä tutkimuksesta, minkä vuoksi sama rajausta valittiin tähän tutkimukseen.

Aineisto ja menetelmät

Tutkimukseen osallistui 282 lukiolaista seitsemästä lukiosta, joista suurin osa sijaitsi pääkaupunkiseudulla. Lukiolaiset olivat mukavuusotos. Kaikkia vastauksia ei kuitenkaan analysoitu, sillä kymmenen lukiolaista vastasi vain taustakysymyksiin eikä varsinaisen kyselyn kysymyksiin, ja 21 lukiolaista vastasi vain kyselyn ensimmäiseen osaan. Siksi lopullisiin analyysiin valittiin 251 lukiolaisen vastaukset.

Tutkimukseen osallistuneista 72 oli poikia ja 173 tyttöjä. Neljä oli muunsukupuolisia, ja kaksi lukiolaista ei paljastanut sukupuoltaan. Oli

odotettavissa, että suurin osa tutkimukseen osallistuvista on tyttöjä, sillä enemmistö lukiolaisista (59 %) on tyttöjä (Vipunen, 2021). Osallistuneista 130 oli lukion ensimmäisellä luokalla, 95 toisella luokalla ja 25 kolmannella luokalla. Yksi opiskelija ei maininnut luokka-astettaan. Aineisto kerättiin toukokuussa 2021, mikä selittää abiturienttien vähäisen määrän verrattuna muihin opiskelijoihin.

Aineisto ensimmäinen tutkimuskysymys koostui seitsemästä väittämästä, joihin lukiolaiset vastasivat Likert-asteikolla 1–5 (täysin eri mieltä, osittain eri mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, osittain samaa mieltä, täysin samaa mieltä). Koska aineisto ei ollut normaalisti jakautunut, analyysissä käytettiin Mann-Whitneyn U-testiä, jossa sukupuoli oli riippumaton muuttuja. Sukupuolten välisiä eroja tarkasteltaessa analyysissä ei otettu huomioon muunsukupuolisia tai opiskelijoita, jotka eivät halunneet paljastaa sukupuoltaan. Heidän vastauksensa otettiin kuitenkin huomioon, kun tarkasteltiin kaikkien lukiolaisten keskiarvoja väittämiin. Kaiken kaikkiaan 245 lukiolaisen vastaukset huomioitiin sukupuolten välisiä eroja tarkasteltaessa. Sukupuoli valittiin riippumattomaksi muuttujaksi, koska aiemman tutkimuksen mukaan tytöillä on ollut enemmän vaikeuksia etäopetuksessa kuin pojilla ala- ja yläkoulussa (Ahtiainen ym., 2020). Siispä onkin mielenkiintoista vertailla, miten tyttöjen ja poikien näkemykset etäopetuksesta eroavat toisistaan lukiossa. Toinen syy tutkia sukupuolieroja on, että lukiossa tyttöjen ja poikien välillä on eroja metakognitiivisessa tietoisuudessa (Mäkipää, Kallio & Hotulainen, 2021), mikä saattaa vaikuttaa muun muassa oppimaan oppimisen taitoihin ja itseohjautuvuuteen. Väittämien kohdalla tarkasteltiin myös, millaista hajontaa niissä oli havaittavissa. Siksi vastaukset jaoteltiin kolmeen ryhmään: eri mieltä (Likert 1–2), neutraali (Likert 3) ja samaa mieltä (Likert 4–5).

Toiseen tutkimuskysymykseen haettiin vastauksia avoimella kysymyksellä: ”Mikä on mielestäsi tärkein asia opettajan suullisessa ja kirjallisessa palautteessa kielten etäopetuksessa?” Vaikka kysymys ohjaa vastaamaan vain yhden eli tärkeimmän seikan, suurin osa lukiolaisista mainitsi useampia seikkoja. Aineistosta analysoitiin 196 vastausta, sillä 53 vastausta oli tyhjiä, ja kaksi vastausta ei liittynyt kysymykseen. Vastaukset analysoitiin hyödyntäen deduktiivista sisällönanalyysiä (Dörnyei, 2007). Sisällönanalyysi perustui Mäkipään ja Hildénin (2021) tutkimukseen, jossa kuvattiin lukiolaisten näkemyksiä kannustavasta palautteesta lukion kieltenopetuksessa. Kyseisessä tutkimuksessa tulokset jaettiin viiteen ryhmään: sisältö, luonne, tapa, oppimisprosessi ja muut seikat. Tutkimuksessa tarkasteltiin palautetta lähiopetuksessa. Kyseisen tutkimuksen jaottelua päätettiin käyttää tässä tutkimuksessa, jotta voidaan verrata lukiolaisten näkemyksiä palautteesta luokahuoneopetuksessa ja etäopetuksessa. Toisin sanoen tässä tutkimuksessa lukiolaisten vastaukset jaettiin samoihin ryhmiin kuin Mäkipään ja Hildénin (2021) tutkimuksessa. Sisältö viittaa palautteeseen työn (esim. kirjoitustehtävä) sisällöstä, ja luonne viittaa palautteen kuvailuun adjektiivilla. Tapa tarkoittaa palautteen antotapaa, ja oppimisprosessi tarkoittaa oppimiseen liittyvää palautetta. Muut seikat ovat huomioita, jotka eivät sovi edellä mainittuihin ryhmiin.

Mäkipään ja Hildénin (2021) tutkimuksessa saatiin selville, että kannustava palaute liittyy erityisesti työn sisältöön, esimerkiksi parannusehdo-

tuksiin, työn hyviin ja huonoihin puoliin sekä virheisiin. Sisältö oli eniten mainintoja saanut ryhmä, ja toiseksi yleisin ryhmä oli palautteen luonne. Vajaa kolmannes (28 %) lukiolaisista kommentoi palautteenantotapaa, mutta oppimisprosessia kommentoitiin melko vähän. Lukiolaisista yksi prosentti ei osannut sanoa, millainen palaute on kannustavaa (Mäkipää & Hildén, 2021).

Tämän tutkimuksen reliabiliteetin lisäämiseksi ulkopuolinen tutkija arvioi 20 vastausta (10 %) lukiolaisten avoimista vastauksista. Reliabiliteettia tarkasteltiin Cohenin kappa-kertoimella, joka mittaa analyysien yhdenmukaisuutta. Kerroin osoitti lähes täydellisen yhdenmukaisuuden: $k = .897$ (95 % LV, .762 ja 1.000), $p < .001$ (Landis & Koch, 1977).

Tutkimuksen teossa noudatettiin hyviä tieteellisiä käytänteitä. Ennen kyselyyn vastaamista haettiin tarvittavat tutkimusluvut kunnilta ja lukioilta sekä jaettiin lukiolaisille tietosuojaosasto tutkimuksen sisällöstä. Lukiolaiset vastasivat kyselyyn vapaaehtoisesti ja nimettömästi.

Tulokset

Lukiolaisten näkemyksiä etäopetuksesta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tarkastella lukiolaisten suhtautumista kielten etäopetukseen. Lukiolaisten vastaukset kuvataan taulukossa 1.

Taulukko 1. Lukiolaisten näkemyksiä kielten etäopetuksesta.

väittäjä	pojat		tytöt		kaikki	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh
1. Etäopetus on hyödyllisempää kuin lähiopetus.	1.94	1.11	2.06	1.04	2.04	1.07
2. Lähiopetus on innostavampaa kuin etäopetus.	4.15	1.10	4.04	1.11	4.06	1.12
3. Suhtaudun etäopetukseen myönteisesti.	2.83	1.19	3.25	1.29	3.15	1.27
4. Lähiopetuksessa työmäärä on suurempi kuin etäopetuksessa.	2.44	1.15	2.43	1.13	2.46	1.15
5. Etäopetus lisää opiskeluintoani.	1.85	1.16	2.03	1.21	1.99	1.20
6. Etäopetusta voitaisiin jatkaa myös koronan jälkeen tietyissä tilanteissa.	2.57	1.34	3.30	1.46	3.11	1.46
7. Työmäärä etäopetuksessa on melko pieni.	2.14	0.98	2.05	1.12	2.08	1.09

Huom: ka = keskiarvo, kh = keskihajonta

hyödyllisempää kuin lähiopetus ja että lähiopetus on innostavampaa kuin etäopetus. Lukiolaiset myös kokevat, ettei työmäärä lähiopetuksessa ole suurempi kuin etäopetuksessa ja ettei etäopetus erityisesti lisää opiskeluintoa. Lukiolaiset suhtautuvat myönteisesti etäopetukseen ja sen hyödyntämiseen tulevaisuudessa.

Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi kolmannesta ja kuudennessa väittämästä. Tytöt suhtautuvat poikia myönteisemmin etäopetukseen $U(N_{poika}=72, N_{tyttö}=173)=5051, z=-2.39, p=.017$ ja etäopetuksen hyödyntämiseen koronan jälkeen $U(N_{poika}=72, N_{tyttö}=173)=4441, z=-3.63, p<.001$. Efektikoot ($r=0.15$ ja $r=0.23$) olivat kuitenkin pienet (Cohen, 1988).

Seuraavaksi tarkasteltiin lähemmin, miten lukiolaisten vastaukset vaihtelivat väittämittäin. Hajonta kuvataan taulukossa 2.

Taulukko 2. Hajonta lukiolaisten vastauksissa.

väittämä	eri mieltä %	neutraali %	samaa mieltä %
1. Etäopetus on hyödyllisempää kuin lähiopetus.	74	14	12
2. Lähiopetus on innostavampaa kuin etäopetus.	12	11	77
3. Suhtaudun etäopetukseen myönteisesti.	36	21	43
4. Lähiopetuksessa työmäärä on suurempi kuin etäopetuksessa.	58	21	21
5. Etäopetus lisää opiskeluintoani.	72	13	15
6. Etäopetusta voitaisiin jatkaa myös koronan jälkeen tietyissä tilanteissa.	38	13	49
7. Työmäärä etäopetuksessa on melko pieni.	71	14	15

Kuten taulukossa 2 kuvataan, kolmannessa ja kuudennessa väittämässä on havaittavissa hajontaa lukiolaisten näkemyksissä. Voidaankin todeta, että suhtautuminen etäopetukseen ja sen hyödyntämiseen tulevaisuudessa jakaa lukiolaisten näkemyksiä.

Tärkeät piirteet etäopetuksessa annettavassa palautteessa

Toisessa tutkimuskysymyksessä kartoitettiin lukiolaisten näkemyksiä palautteen tärkeistä ominaisuuksista kielten etäopetuksessa. Taulukossa 3 esitetään lukiolaisten vastausten pohjalta muodostetut teemat.

Taulukko 3. Lukiolaisten näkemyksiä tärkeistä ominaisuuksista kielenopettajien palautteessa.

Teema	Alateema	%	n
Luonne		50	157
	kannustava	18	56
	yksilöllinen	12	38
	rakentava	10	30
	selkeä	8	25
	positiivinen	2	8
Sisältö		25	79
	parannuskohteet	11	34
	virheet	6	21
	hyvin menneet seikat	4	13
	huonosti menneet seikat		
	ääntäminen	1	3
Oppimisprosessi		8	26
	oppimisen tukeminen	3	11
	opiskelijana kehittyminen	3	9
	oppimisen vaihe	2	6
Tapa		2	7
	henkilökohtainen	2	7
Muut seikat		15	45
	ei tiedä	11	33
	kaikki palaute suullista	2	7
	1	2	
	palauteta ei voi antaa etänä		
	ei ole saanut palautetta etänä	1	2
	palaute ei kiinnosta	0	1

Huom: n = lukiolaiset, jotka mainitsivat seikan

Taulukosta 3 voi lukea, että lukiolaiset kiinnittävät kielenopettajan palautteessa eniten huomiota palautteen luonteeseen. Tarkemmin sanottuna palautteen tulisi olla kannustavaa (18 %), yksilöllistä (12 %) ja rakentavaa (10 %). Lukiolaisten mukaan yksilöllinen palaute viittaa palautteeseen, jossa on otettu huomioon opiskelijan yksilölliset oppimistarpeet ja -tavoitteet, mutta sitä ei välttämättä anneta henkilökohtaisesti. Vastauksissa todettiin, että lukiolaiset kaipaavat kannustusta opiskeluun, mutta he toivovat myös rakentavaa palautetta. Puolet lukiolaisten vastauksista jaoteltiin luonneryhmään.

Toiseksi yleisin ryhmä oli sisältö, joka viittaa työn sisältöön. Tällainen työ voi olla esimerkiksi kirjoitustehtävä tai esitelmä. Palautteen toivottiin sisältävän erityisesti tietoa siitä, miten työtä voi parantaa (11 %). Lisäksi he toivoivat, että opettaja kertoisi, millaisia virheitä työssä on (6 %). Eriytisesti lukiolaiset halusivat kommentteja siitä, miten virheet saisi korjattua.

Kolmanneksi yleisin kategoria oli oppimisprosessi. Tämän kategorian vastauksissa todettiin, että palautteen tulisi tukea oppimista (3 %) ja kuvailla, miten opiskelija voisi kehittyä (3 %). Lukiolaiset ehdottivat, että opettajat kertoisivat palautteessaan konkreettisia esimerkkejä strategioista, joiden avulla lukiolaiset voivat kehittää opiskelutaitojaan. Palautteen antotapaa kommentoitiin sangen vähän: seitsemän lukiolaista toivoi saavansa henkilökohtaista palautetta (2 %), eli että opettaja keskustelisi palautteestaan kahdestaan lukiolaisen kanssa. Kukaan lukiolaisista ei tarkentanut, haluaisiko saada palautetta mieluummin suullisesti vai kirjallisesti. Muut seikat -ryhmässä on huomionarvoista, että 33 lukiolaista (11 %) ei tiennyt, mikä on tärkeintä opettajan antamassa palautteessa. Alla esitetään esimerkkejä lukiolaisten vastauksista.

kannustus/henkilökohtainen paluute joka vie itsenäistä työtä eteenpäin (tyttö, 1. luokka)

Kehitys edellä. Palautteen pitäisi ohjata eteenpäin eikä vain kertoa, missä ollaan nyt (poika, 2. luokka)

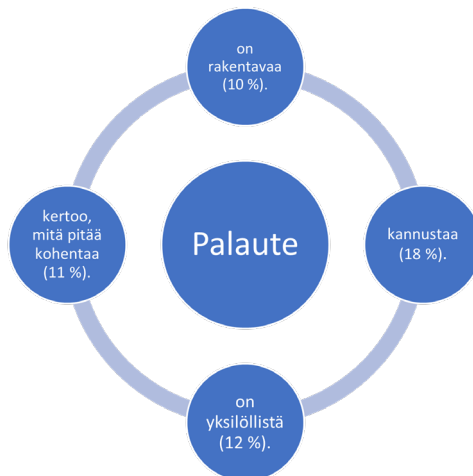
Emmä tiiä. Ei mua yleensä kiinnosta ne paljoo (tyttö, 2. luokka)

Se, että opettaja kertoisi, missä voi parantaa. Joskus tulee "Ok työtä, 70/90p" -kaltaista palautetta (poika, 2. luokka)

Jos sitä edes annettaisiin (tyttö, 2. luokka)

Näissä sitaateissa lukiolaiset mainitsevat muun muassa kannustuksen, työn kohentamisen ja yksilöllisyyden, jotka olivat yleisimpiä kategorioita sisällönanalyysissä. Erityisesti toisessa sitaatissa todetaan palautteen olennainen funktio: palautteen tulee ohjata oppimista eteenpäin, eikä vain rajoittua nykyhetken kuvaamiseen. Sitaaateissa näkyy myös vastauksia, joissa tuotiin esiin muita näkökulmia palautteeseen, kuten sen puute tai merkityksettömyys.

Palautteen tärkeimmät ulottuvuudet kyselyn tulosten perusteella on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1. Palautteen tärkeät ulottuvuudet kielten etäopetuksessa.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lukiolaisten näkemyksiä kielten etäopetuksesta ja kieltenopettajien palautteesta. Etäopetusta ei pidetä hyödyllisempänä kuin lähiopetusta, ja lähiopetus nähdään innostavampana kuin etäopetus. Tämä on linjassa aiemman suomalaisen tutkimuksen kanssa (Goman ym., 2021). Etäopetus vaatii sangen erilaisia oppimistapoja ja -käytänteitä kuin lähiopetus. On todennäköistä, ettei monella lukiolaisella ole tällaisia taitoja, sillä ennen koronapandemiaa etäopetusta ei ole erityisemmin hyödynnetty Suomessa. Lukiolaisten täytyi sopeutua aivan uudenlaiseen opetukseen erittäin lyhyessä ajassa, mikä vaatii oppimaan oppimisen taitoja ja itseohjautuvuutta. Mikäli lukiolaisella ei ole näitä taitoja, voi etäopetus näyttäytyä ongelmallisena ja hankalana.

Pojat suhtautuvat etäopetukseen ja sen hyödyntämiseen tulevaisuudessa vastahakoisemmin kuin tytöt. Tämä saattaa johtua siitä, että poikien metakognitiivinen tietoisuus on yleensä heikompi kuin tyttöjen (Mäkipää ym., 2021), minkä vuoksi poikien oppimaan oppimisen taidot saattavat olla yksipuoliset. Tulos on kuitenkin yllättävä, sillä aiemman tutkimuksen mukaan pojilla on ollut vähemmän ongelmia etäopetuksessa kuin tytöillä (Ahtiainen ym., 2020). Niinpä näyttääkin siltä, ettei ongelmien kokeminen etäopetuksen aikana välttämättä korreloi myönteisen suhtautumisen kanssa, vaan pikemminkin oppimaan oppiminen ja itseohjautuvuus vaikuttavat suhtautumiseen etäopetukseen (ks. Goman ym., 2021). Tämä mahdollisesti osaltaan selittää suurta hajontaa lukiolaisten näkemyksissä liittyen suhtautumiseen etäopetuksen hyödyntämiseen tulevaisuudessa.

Lukiolaisten mukaan tärkeintä etäopetuksessa annettavassa palautteessa on sen luonne. Toisin sanoen lukiolaiset toivovat erityisesti kannustavaa ja yksilöllistä palautetta. Tämä on linjassa lukion opetussuunnitelman perusteiden kanssa (Opetushallitus, 2015, 2019). Lisäksi palautteen tulisi olla selkeää, yksilöllistä ja rakentavaa sekä kuvata, miten työtä pitäisi parantaa. Nämäkin palautteen ulottuvuudet ovat linjassa tutkimuskirjallisuuden kanssa (Brooks ym., 2019; Harris ym., 2014; Shute, 2008). Toiseksi tärkeintä lukiolaisille oli palaute työn sisällöstä. Aiempaan tutkimukseen verrattuna (Mäkipää & Hildén, 2021) tulos on kuitenkin päinvastainen, sillä lähiopetuksessa annettavassa palautteessa lukiolaisille tärkeintä on työn sisällöstä annettava palaute, ja luonne oli toiseksi tärkeintä. Tämä ero ei ole yllättävä, sillä kuten ylempänä todettiin, lukiolaisten mielestä lähiopetus on innostavampaa kuin etäopetus. On mahdollista, että lukiolaiset kaipaavatkin juuri kannustusta kielten etäopiskeluun opettajan palautteen muodossa. Oppilaat ovat kokeneet etäopetuksen kuormittavana (Goman ym., 2021), minkä vuoksi kannustavan palautteen toivominen on ymmärrettävää. On kuitenkin varottava, ettei kannustava palaute jää Hattien ja Timperleyn (2007) mallin neljännelle tasolle eli minätasolle. Tällöin palaute ei edistä oppimista, jos tarkoitus on antaa vain kehuja, jotka eivät liity varsinaisesti oppimiseen. Toinen kiintoisa ero on, että 13 % lukiolaisista ei osannut sanoa, mikä on tärkeintä etäopetuksessa annettavassa palautteessa. Vastaava määrä koskien lähiopetuksessa annettavaa palautetta oli yksi prosentti (Mäkipää & Hildén, 2021). Siirtymä etäopetukseen oli

sangen nopea, eikä suurimmalla osalla lukiolaisista ollut todennäköisesti juurikaan aiempia kokemuksia etäopetuksesta, minkä vuoksi kaikilla ei välttämättä ole vielä selkeää käsitystä etäopetukseen sopivasta palautteesta. Lähiopetukseen soveltuvaa palautetta on toisin sanoen helpompi kommentoida, sillä siitä on luonnollisesti kokemusta paljon enemmän.

Toinen melko suuri ero verrattuna aiempaan tutkimukseen (Mäkipää & Hildén, 2021) on, että palautteenantotapa sai erittäin vähän mainintoja. Tässä tutkimuksessa ainoastaan 3 % lukiolaisista kommentoi palautteenantotapaa, kun taas aiemmassa tutkimuksessa vastaava osuus oli 28 %. Kirjallisen palautteen määrä on noussut etäopetuksen myötä, ja vastaavasti suullisen palautteen määrä on laskenut (Mäkipää ym., 2021), minkä vuoksi opiskelijat ovat saattaneet tottua saamaan nimenomaan kirjallista palautetta. Kuitenkin lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015, 2019) kuvataan, että palautteen tulee olla monipuolista. Jos opettajan palaute redusoituu vain kirjalliseksi palautteeksi, perusteiden oppimiskäsitys ei toteudu. Tällöin palautteen merkitys yksipuolistuu.

Tulokset tarjoavat useita virikkeitä kieltenopetuksen kehittämiseen. Ensiksi opettajien tulee reflektoida omia palautekäytänteitään etäopetuksessa ja kiinnittää erityistä huomiota palautteen laatuun. Etäopetuksessa annettavan palautteen tulisi olla kannustavaa ja yksilöllistä (ks. kuvio 1), mikä luonnollisesti pätee myös lähiopetuksessa annettavaan palautteeseen. Kannustavalla palautteella opettaja edistää oppimista, itseohjautuvuutta ja elinikäistä oppimista. Tämä saattaa vähentää lukiolaisten kokemaa stressiä ja kuormitusta sekä vahvistaa lukiolaisen ja opettajan välistä suhdetta ja vuorovaikutusta. Huomion kiinnittäminen kannustavaan ja yksilölliseen palautteeseen on tarpeellista, sillä palaute on olennainen osa onnistunutta etäopetusta (Zaccoletti ym., 2021).

Toiseksi palaute itsesäätelytasolla edistää oppimista merkittävästi (Hattie & Timperley, 2007). Kuitenkaan lukiolaisten vastauksissa oppimisprosessia tai itsesäätelyyn liittyviä prosesseja ei juurikaan mainittu. Sama tulos saatiin aiemmassa tutkimuksessa liittyen lähiopetukseen (Mäkipää & Hildén, 2021). Vaikuttaa siltä, että oppimisprosessi ja itseohjautuvuus eivät näyttäyty lukiolaisille keskeisinä seikkoina oppimisessa, mikä on huolestuttavaa. Näitä teemoja tulisi ottaa kiinteämmäksi osaksi opetusta, ja opettajien tulisi eksplisiittisesti käydä läpi niiden merkitys ja tärkeys lukio-opinnoissa. Samalla opettaja voisi kuvailla, miten monipuolinen palaute on kiinteä osa oppimisprosessia ja itseohjautuvuutta.

Kolmanneksi opettajankoulutusta tulisi päivittää. Koronapandemian jälkeen etäopetus eittämättä yleistyy (Jin ym., 2021), minkä vuoksi tulevaisuuden opettajat tarvitsevat tutkimuspohjaista tietoa siitä, miten etäopetuksessa opetetaan ja arvioidaan opiskelijoita tarkoituksenmukaisesti. Tutkimuksen merkitys korostuu entisestään, sillä opettajien taitoa opettaa kieliä etäopetuksessa pitäisi kehittää (Russell, 2020). Nyt etäopetus on näyttäytynyt työläänä ja raskaana sekä lukiolaisille (SLL, 2020) että opettajille (MacIntyre ym., 2020). Niinpä on välttämätöntä, että opettajankoulutuksen kursseille sisällytetään etäopetuksen pedagogiikkaa. Tulevaisuudessa kielten etäopetus saattaa jopa lisätä valinnaisten kielten suosiota, ja yhä useampi oppilas saattaa valita kolmannen kielen. Tämä tarkoittaisi

sitä, että Suomen kielivaranto monipuolistuu. Oppimistulosten näkökulmasta kielten etäopetus on tehokasta (Blake & Delforge, 2007; Chenoweth ym., 2006; Enkin & Mejías-Bikandi, 2017), joten sen hyödyntäminen kielivarannon monipuolistamiseen on perusteltua.

Vaikka tämä tutkimus on selkeästi osoittanut lukiolaisten näkemykset etäopetuksesta ja kieltenopettajien palautteesta, on syytä tuoda esiin muutamia tutkimuksen rajoitteita. Aineisto oli mukavuusotos, joka koostui suurimmaksi osaksi pääkaupunkiseudun lukioista. Toisin sanoen aineisto ei ole täysin edustava otos kaikista Suomen lukiolaisista. Sukupuolijakauma ei ollut tasapainossa, koska enemmistö vastaajista oli tyttöjä. Lisäksi aineisto koostui vain lukiolaisten näkemyksistä, eli opettajien näkökulmaa ei huomioitu. Kyselyn väittämistä etäopetuksesta ei mainittu kieltenopetusta, sillä kaikki väittämät liittyivät siihen. Toiston vuoksi sanaa *kieltenopetus* ei käytetty väittämässä. Kyselyä ennen lukiolaiset saivat ohjeistuksen kyselyyn vastaamisesta, ja ohjeistuksessa painotettiin, että kysely liittyy nimenomaan kieltenopetukseen. Siitä huolimatta on mahdollista, että jotkut lukiolaiset unohtivat kyseisen seikan vastatessaan kyselyyn. Lisäksi sukupuolten välisten erojen efektikoot olivat pienet, mikä tarkoittaa sitä, ettei poikien ja tyttöjen käsityksissä välttämättä ole merkittäviä eroja.

Uutta tutkimusta kielten etäopetuksesta tarvitaan sen kehittämiseksi ja monipuolistamiseksi. Tämä tutkimus on keskittynyt siihen, miten opiskelijat ovat kokeneet kielten etäopetuksen ja millaisia toiveita heillä on opettajan antamasta palautteesta. Tutkimuksessa ei tarkasteltu vertaispalautetta. Tulevissa tutkimuksissa voitaisiinkin paneutua siihen, miten etäopetuksessa voidaan antaa oppimista tukevaa vertaispalautetta ja millaisia työkaluja opettajat ovat hyödyntäneet vertaispalautteen kanssa etäopetuksessa. Toinen kiintoisa näkökulma olisi syventyä itsearvioinnin merkitykseen etäopetuksessa. Tutkimuksessa voitaisiin tarkastella esimerkiksi, miten oppilaat ovat kokeneet itsearvioinnin etäopetuksessa, ja eroaako se lähiopetuksessa tehtävistä itsearvioinneista. Havainnoinnin avulla voitaisiin puolestaan tutkia, miten opettajan antama palaute vaikuttaa oppilaiden työskentelyyn ja arviointiin. Tutkimalla etäopetusta ja palautetta monipuolisesti tulevaisuuden kieltenopetus kehittyy, mikä hyödyttää erityisesti opiskelijoita.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A., & Vainikainen, M-P. (2020). Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset. Helsingin yliopisto ja Tampereen yliopisto: HEA, NEDIS, REAL.
- Allan, S. (2015). *Teach Now! Modern Foreign Languages: Becoming a Great Teacher of Modern Foreign Languages*. Lontoo: Routledge.
- Atjonen, P., Oinas, S., & Ahtiainen, R. (2021). Palaute osana formatiivista arviointiprosessia: Vuorovaikutusta vai monologia? *Kasvatus*, 52(1), 37–50. <https://doi.org/10.33348/kvt.107963>
- Blake, R., & Delforge, A. M. (2007). *Online Language Learning: The Case of Spanish Without Walls*. Teoksessa R. Salaberry & B. A. Lafford (toim.), *The art of teaching Spanish: second language acquisition from research to praxis* (s. 127–147). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

- Brookhart, S. (2012). Preventing feedback fizzle. *Educational Leadership*, 70(1), 24–29.
- Brooks, C., Huang, Y., Hattie, J., Carroll, A., & Burton, R. (2019). What Is My Next Step? School Students' Perceptions of Feedback. *Frontiers in Education*, 96(4), 1–14. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00096>
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705–714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Chenoweth, N. A., Ushida, E., & Murday, K. (2006). Student Learning in Hybrid French and Spanish Courses: An Overview of Language Online. *Calico*, 24(1), 115–146. <https://doi.org/10.1558/cj.v24i1.115-146>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. p.). New York: Lawrence Erlbaum.
- Cooper, A., Timmons, K., & MacGregor, S. (2021). Exploring How Ontario Teachers Adapted to Learn-at-Home Initiatives During COVID-19: Blending Technological and Pedagogical Expertise in a Time of Growing Inequities. *Journal of Teaching and Learning*, 15(2), 81–101. <https://doi.org/10.22329/jtl.v15i2.6726>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Enkin, E., & Mejías-Bikandi, E. (2017). The effectiveness of online teaching in an advanced Spanish language course. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 176–197. <https://doi.org/10.1111/ijal.12112>
- Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S., & Åkerlund, C. (2021). Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla – Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenveto ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 8:2021.
- Harris, L. R., Brown, G. T. L., & Harnett, J. A. (2014). Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 107–133. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9187-5>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hepplestone, H., & Chikwa, G. (2014). Understanding how students process and use feedback to support their learning. *Practitioner Research in Higher Education*, 8(1), 41–53.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Saatavilla <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Luettu 16.8.2021).
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Contexts and issues in feedback on L2 writing: An introduction. Teoksessa K. Hyland & F. Hyland (toim.) *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (s. 1–20). New York: Cambridge University Press.
- Jin, L., Xu, Y., Deifell, E., & Angus, K. (2021). Emergency Remote Language Teaching and U.S.-Based College-Level Language Educators' Intention to Adopt Online Teaching in Postpandemic Times. *The Modern Language Journal*, 105(2), 412–434. <https://doi.org/10.1111/modl.12712>
- Kizil, A. S. (2021). Predicting achievement in distance language learning: a structural equation model. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 36(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1787819>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Leighton, J. P., & Gierl, M. J. (2007). Why Cognitive Diagnostic Assessment? Teoksessa J. P. Leighton & M. J. Gierl (toim.) *Cognitive Diagnostic Assessment for Education: Theory and Applications* (s. 3–18). Cambridge: Cambridge University Press.

- Li, S., & Vuono, A. (2019). Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System. *System*, 84, 93–109. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006>
- Linnakylä, P., & Välijärvi, J. (2005). Arvon mekin ansaitsemme: Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. PS-Kustannus.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Negotiation of Form in Communicative Classrooms. Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37–66. <https://doi.org/10.1017/s0272263197001034>
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in Classroom SLA. A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265–302. <https://doi.org/10.1017/s0272263109990520>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the COVID-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Moller, L., Robinson, D., & Huett, J. B. (2012). *Unconstrained Learning: Principles for the Next Generation of Distance Education*. Teoksessa L. Moller & J. B. Huett (toim.), *The Next Generation of Distance Education: Unconstrained Learning* (s. 1–19). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1785-9_1
- Mäkipää, T. (2020). Feedback practices in language classes in Finnish general upper secondary schools. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 103–123. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.202006084002>
- Mäkipää, T., Hahl, K., & Luodonpää-Manni, M. (2021). Teachers' Perceptions of Assessment and Feedback Practices in Finland's Foreign Language Classes During the COVID-19 Pandemic. *CEPS Journal*, 11, 219–240. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1108>
- Mäkipää, T., & Hildén, R. (2021). What Kind of Feedback is Perceived as Encouraging by Finnish General Upper Secondary School Students? *Education Sciences*, 11(12), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci11010012>
- Mäkipää, T., Kallio, M., & Hotulainen, R. (2021). Finnish general upper secondary students' metacognitive awareness in foreign language teaching. *Reflective Practice*, 22(4), 446–458. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1913720>
- Moore, M., & Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning* (3. p.). Belmont: Wadsworth Publishing.
- National Academy of Education. (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pollari, P. (2020). “Mitä pitäisi kehittää ja miten?” Lukiolaisten kokemuksia arvioinnista ja sen menetelmistä englannin opinnoissa. Teoksessa R. Hildén & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksiakielten opetukseen* (s. 153–171). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia 17.
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53, 338–352. <https://doi.org/10.1111/flan.12461>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Simonson, M., & Seepersaud, D. J. (2019). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms* (4. p.). Charlotte: Information Age Publishing.
- SLL = Suomen Lukiolaisten Liitto. (2020). *Koonti koronatilanteen vaikutuksesta lukiolaisiin*. Saatavilla <https://lukio.fi/app/uploads/2020/04/Lukiolaisten-koronakyselyntulokset.pdf> (Luettu 23.8.2021).

- Vipunen. (2021). Lukiokoulutuksen opiskelijat. Saatavilla: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukiokoulutus%20-%20opiskelijat%20-%20ik%C3%A4.xlsb (Luettu 18.8.2021).
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2021). Parents' Perceptions of Student Academic Motivation During the COVID-19 Lockdown: A Cross-Country Comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>
- Zhang, X., & Cui, G. (2010). Learning beliefs of distance foreign language learners in China: A survey study. *System*, 38(1), 30–40. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.003>
- Zimbardi, K., Colthorpe, K., Dekker, A., Engstrom, C., Bugarcic, A., Worthy, P., Victor, R., Chunduri, P., Lluka, L., & Long, P. (2017). Are They Using My Feedback? The Extent of Students' Feedback Use Has a Large Impact on Subsequent Academic Performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 625–644. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1174187>