

Verkko-opetuksen kehittäminen viestintä- ja kieliopinnoissa – yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset vuorovaikutuksesta

Janne Niinivaara & Heini Lehtonen

Viittausohje:

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>

To cite this article:

Niinivaara, J., & Lehtonen, H. (2023). Verkko-opetuksen kehittäminen viestintä- ja kieliopinnoissa – yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset vuorovaikutuksesta [Development of online teaching in communication and language studies - University students' experiences and perceptions of communication]. *Prologi – Journal of Communication and Social Interaction*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.33352/prlg.119994>

Prologi

– Viestinnän ja vuorovaikutuksen
tieteellinen aikakauslehti

journal.fi/prologi/

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

Julkaisija: Prologos ry.



Avoin julkaisu / Open Access
ISSN 2342-3684 / verkko

Artikkeli

Prologi, 19(1)

5–24

<https://doi.org/10.33352/prlg.119994>

Verkko-opetuksen kehittäminen viestintä- ja kieliopinnoissa – yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset vuorovaikutuksesta

Janne Niinivaara

FM, asiantuntija

Kielikeskus, Helsingin yliopisto

janne.niinivaara@helsinki.fi

Heini Lehtonen

FT, yliopistonlehtori

Humanistinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

heini.lehtonen@helsinki.fi

vastaanotettu 13.6.2022 / hyväksytty 20.2.2023 / julkaistu 7.3.2023

Tiivistelmä

Artikkelimme tarkastelee pandemia-ajan kielikeskusopetuksessa ilmeneviä yliopisto-opiskelijoiden vuorovaikutuskäsityksiä ja -kokemuksia verkko-opetuksessa. Tutkimuksemme pohjalta hahmottelemme suuntaviivoja kielikeskuksiin soveltuvalla tutkimuspohjaisella pedagogisella kehittämisellä, jonka keskiössä on ymmärrys verkko-opetuksesta ja viestintä- ja kieliosaamisen kehittämisestä. Artikkelimme pohjaa vuonna 2021 Helsingin yliopistossa kerättyyn opiskelijakyselyyn avovastauksiin (n = 512). Aineistolähtöisessä sisällönanalyyssissä löytyi kolme keskeistä jäsennystä: 1) opettajan erilaiset läsnäolon muodot, 2) vertaisvuorovaikutuksen erityispiirteet sekä 3) vuorovaikutuksen kilpailevat funktiot viestintä- ja kieliopinnojen verkkototeutuksella. Opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset toivotusta ja itselle soveltuvasta vuorovaikutuksesta viestintä- ja kieliopinnojen verkkototeutuksella vaihtelivat suuresti. Vaihtelu ilmeni sekä opiskelijoiden keskinäisessä että opettaja-opiskelijavuorovaikutuksessa. Ehdotamme artikkelissamme näiden variaatioiden systemaattista huomioimista opetustarjonnassa, opetussuunnitelmatyössä sekä erilaisten opetus- ja vuorovaikutusmuotojen kehittämisessä. Kielikeskuksen opetuksen kehittämisessä tulee hyödyntää niin viestintä- kuin kielitieteistäkin ammentavaa poikkitieteellistä ymmärrystä. Erityisen tärkeää on määritellä ja tunnistaa digitaalinen vuorovaikutusosaaminen ja kehittää sitä viestintä- ja kieliopinnoissa. Digitalisaatiota ja verkko-opetusta ei tulisi lähestyä vain opetusmenetelminä, vaan opetuksenkehittämisessä on johdonmukaisesti huomioitava työelämän teknologisoituneet ympäristöt myös vuorovaikutusosaamisen paikkoina ja tavoitteina.

ASIASANAT: kielen oppiminen, kielikeskukset, opetuksen kehittäminen, verkko-opetus, vuorovaikutusosaaminen

Johdanto

Koronapandemia on tuonut verkko-opetuksen uudella tavalla lähelle jokaista yliopisto-opiskelijaa ja -opettajaa. Keskustelu poikkeusajan etäopetuksesta ei kuitenkaan ole ollut yksinäinen, vaan siinä on esitetty keskenään ristiriitaisiakin näkökulmia. Tarkastelun kohteena on esimerkiksi ollut etäopetuksen kielteinen vaikutus yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaatioon (Virranniemi & Lindroos, 2021). Tutkijoita on huolettanut muun muassa opiskelijoiden uupuminen (Salmela-Aro & Peltonen, 2020). Huoli tiivistyy osittain vuorovaikutuksen kysymykseen, kuten puutteisiin tuen saamisessa, yhteisöllisyydessä ja ajanviettomahdollisuuksissa. Toisaalta keskustelussa kuuluvat myös äänet, joiden mukaan digipedagogiikalla on paljon merkitystä opiskelijoiden hyvinvoinnissa (Vara & Vesterinen, 2022). Huolellinen pedagoginen suunnittelu onkin edellytys onnistuneelle verkko-opetukselle ja -vuorovaikutukselle (esim. Ana ym., 2020; Hofer ym., 2021; Izhar ym., 2021).

Tässä artikkelissa tarkastelemme yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia vuorovaikutuksesta viestinnän ja kielten verkko-opetuksessa. Opetuksen kehittämisen näkökulmasta juuri verkko-opetuksessa ilmenevän vuorovaikutuksen tarkastelulle on vahvat perusteet. Koronapandemian vaikutukset yliopisto-opiskelijoiden opiskelutodellisuuteen sekä opettajien rajusti lisääntyneet verkko-opetuskokemukset asettavat pedagogiselle kehittämiselle uusia vaatimuksia. Aineistonamme on Helsingin yliopistossa tekemäämme kyselyyn sisältyneiden avointen kysymysten vastaukset. Kysely toteutettiin Kielikeskuksen opetuksen kehittämiseksi, ja artikkelimme asettuu tutkimuspohjaisen pedagogisen kehittämisen kontekstiin. Nojautumme sekä viestintä- ja kielitieteelliseen että yliopistopedagogiseen tutkimuskirjallisuuteen.

Erityisesti tarkastelemme viestintä- ja kieltenopetuksen kehittämistä. Suomalaisiin yliopistotutkintoihin kuuluu tietty määrä viestintä- ja kieliopintoja. Opinnot koostuvat tutkintoon kuuluvista vieraan kielen, toisen kotimaisen kielen sekä omalla äidinkielellä suoritettavista tieteellisen kirjoittamisen ja (puhe)viestinnän opintojaksoista. Opintojen järjestämisestä ja kehittämisestä vastaavat usein yliopistojen kielikeskukset, joissa on mahdollista opiskella tutkintoon kuuluvien kurssien lisäksi eri kielten ja viestintäaineiden valinnaisia opintoja.

Helsingin yliopiston kielikeskus on Suomen suurin kielikeskus. Siellä työskentelee noin 70 vakituista viestinnän ja kielten opettajaa. Vuosittain Kielikeskuksen kursseilla opiskelee 15 000 opiskelijaa. Koska tavoitteena on kehittää opetusorganisaatiota ja hyödyttää laajasti yhteisön jäseniä, työssämme voi nähdä tutkivan käytännön piirteitä (Hanks, 2015). Kielikeskuksen opetusta on aiemmin tutkittu useista näkökulmista, tosin valtaosin yhden opiskeltavan kielen kontekstissa (esim. Karlsson, 2008; Mäkäläinen ym., 2020; Wallinheimo, 2016). Artikkelimme juontuukin pedagogisesta kehittämistyöstä, joka pyrkii huomioimaan koko opetus- ja kielitarjonnan.

Viestintä- ja kieliosaaminen – kahden tieteenalan risteys

Viestintä- ja kieliosaaminen mainitaan usein yliopistojen tutkintovaatimuksissa. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (N:o 794/2004) linjaa, että ylemmän korkeakoulututkinnon tulee antaa opiskelijalle hyvä viestintä- ja kielitaito. Kielikeskuskontekstissa ymmärrämme viestintä- ja kieliosaamisen koostuvan teoreettisilta lähtökohdiltaan vuorovaikutusosaamisesta ja kielitaidosta. Viestintäosaamista

ja vuorovaikutusosaamista käsittelemme tässä artikkelissa samamerkityksisinä käsitteinä, koska ne esiintyvät helposti rinnakkain esimerkiksi kurssikuvauksissa ja tutkintovaatimuksissa. Vuorovaikutuksen tutkimisessa kiinnostavia ovat esimerkiksi ne viestinnän keinot, tavat ja strategiat, joilla yksilöt ilmentävät ja tuottavat suhdettaan muihin (Kostiainen & Gerlander, 2009, 7).

Vuorovaikutusosaaminen koostuu useista osatekijöistä. Yleisesti osaamisen katsotaan tarkoittavan, että yksilö osaa viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti, osoittaa empatiaa sekä sopeuttaa omaa toimintaansa vuorovaikutustilanteessa (Backlund & Morreale, 2015; Spitzberg, 2013). Osaaminen koostuu affektiivisesta, kognitiivisesta ja behavioraalisesta ulottuvuudesta. Affektiivinen ulottuvuus viittaa vuorovaikutusasetteisiin ja motivaatioon, kognitiivinen opittaviin tietoihin ja behavioraalinen käyttäytymiseen (Spitzberg & Cupach, 1984). Kognitiiviseen ulottuvuuteen kuuluvat myös metakognitiiviset tiedot ja taidot eli kyky suunnitella vuorovaikutuskäyttäytymistään ja oppia (Valkonen 2003, 36–37). Vuorovaikutusosaaminen voi myös olla ryhmän yhteistä osaamista (Horila, 2018). Vaikka tutkimuskirjallisuudessa on monia näkemyksiä opittavan ja synnynnäisesti saadun suhteesta, on kuitenkin selvää, että vuorovaikutusosaamista voi ja kuuluu kehittää (Laajalahti, 2014).

Kielitaito on vastaavasti laaja-alainen, eri osa-alueista koostuva ilmiö. Ymmärrys kielitaidon olemuksesta on kehittynyt vuosikymmenten aikana, ja kielitaidon käsitteeseen tuli 1980-luvulla vahvasti mukaan kommunikatiivisen kompetenssin näkökulma (Veivo, 2014). Kommunikatiivisessa kompetenssissa korostuvat erilaisten tekstilajien sekä keskustelu- ja sosiaalisten tilanteiden tunnistaminen ja niissä

tarkoituksenmukaisesti toimiminen (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980).

Nyt 2000-luvulla kielitaito on haluttu nähdä toiminnallisena ja tilanteisena: kieltä käytetään ja opitaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja kielenkäytön tavoite on tilanteista suoriutuminen (Veivo, 2014, 26). Nykyisin kielitaidon määrittely kieltenopetuksessa nojaa usein Eurooppalaiseen viitekehykseen (*Common European Framework*, CEFR). Viitekehys jakaa osaamisen yksilöllisiin ja yleisiin valmiuksiin, kuten tietoihin, taitoihin ja oppimiskykyyn, kielellisen viestintätaidon osatekijöihin sekä kielenkäytön erilaisiin alueisiin, kuten ammatilliseen tai yksityiseen (asiasta tarkemmin Huttunen & Jaakkola, 2003; Veivo, 2014). Sosiaalisen konstruktivismiin teorian (Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1962) ovat viime vuosikymmeninä vaikuttaneet voimakkaasti kieltenopetukseen (Dufva & Aro, 2015; Lantolf & Thorne, 2006). Ne korostavat entisestään kielitaidon sosiaalisia ulottuvuuksia ja tilanteista luonnetta.

Vuorovaikutusosaaminen ja kielitaito eittämättä limittyvät, mutta niiden välillä voi nähdä isojaikin painotuseroja. Kielellinen ja viestinnällinen osaaminen nähdään näkökulmasta riippuen toistensa osa-alueina. Esimerkiksi Sharpe (1992) on määritellyt, että kielitaidon muodostavat 4 C:tä, eli *culture*, *communication*, *context* ja *confidence*, suomeksi kulttuuri, viestintä (ja vuorovaikutus), konteksti ja itseluottamus. Viestinnän osa-alueessa tavoite on viestiä eri vuorovaikutustilanteissa ja ymmärtää, että kielenkäyttötalanteet ovat aina ihmisille todellisia elämään kuuluvia tilanteita. Toisaalta Laajalahti (2014, 19) on tuonut esiin, että kielitaito, niin oman äidinkielen kuin vieraan kielen, hahmotetaan osana vuorovaikutusosaamista, ja kielitaito linkittyy esimerkiksi kulttuurienväliseen osaamiseen sekä erilaisuuden kohtaamiseen. Valkosen (2003, 28) mukaan viestintätaitoja kä-

sittelevä tutkimus on pystynyt hyödyntämään kielitaitoon liittyviä teorioita, mutta tarkastelukohteen ja -tavan erilaisuudesta johtuen eivät kielitaidosta tehdyt tutkimukset kata täysin viestintäosaamiseen liittyviä tarpeita.

Vaikka eri oppi- ja kieliaineet eriytyvät helposti omiksi didaktiikan alueikseen, viestinnän, vuorovaikutuksen ja kielten opettamisen yhteyttä on syytä tarkastella kielikeskusopetuksen näkökulmasta kokonaisuutena. Pedagogisesti yhteneväisyyksiä riittää, näitä ovat esimerkiksi eri alojen erityistarpeet ja viestintäarkuuteen liittyvät kysymykset. Sekä kieli- että viestintätieteissä on kiinnitetty huomiota tietyillä erityisaloilla tarvittavaan viestintä- ja kielitaitoon. Alakohtaisessa viestintäpedagogiikassa vuorovaikutusosaamisen kriteerit määritellään ja opitaan alakohtaisissa konteksteissa ja -tilanteissa, mikä tulee huomioida vuorovaikutusosaamisen arvioinnissa (Dannels, 2001; Hyvärinen, 2011; Koponen, 2012). Kielitieteellinen vastine löytyy erikoiskielen käsitteestä. Erikoiskielen opetteluissa kohdekieltä opiskellaan tietyn alan vuorovaikutustilanteita varten, kuten lääketieteellinen englanti tai teologinen ruotsi (Trace ym., 2015).

Viestintä- ja kieliopinnot sisältävät kirjallista ja suullista vuorovaikutusta, kuten ryhmätöitä, suullisia esityksiä, tallenteiden tekoa ja erilaisten tekstien kirjoittamista. Tällaiset viestintätilanteet koetaan usein myös jännittäviksi. Merkittävä osa yliopisto-opiskelijoita jännittää esiintymistä tai vieraalla kielellä puhumista (Almonkari, 2007). Vieraan kielen pelko paitsi haittaa oppimista myös vähentää viestintähalukkuutta (Zhou, Xi & Lochman, 2020). Yliopisto-opiskelijoiden on kuitenkin todettu suhtautuvan myönteisesti monikielisiin ja -kulttuurisiin toiminta- ja oppimisympäristöihin (Jalkanen & Taalas, 2013). Kielikeskusopetuksessa sekä vuorovaikutusosaamisen että

kielitaidon kysymykset ovat opiskelijalle jatkuvasti läsnä.

Vuorovaikutus pandemia-ajan verkko-opetuksessa

Verkko-opetuksessa olennainen osa opetusta ja opiskelua tapahtuu tietoverkkojen välityksellä (Löfström & Nevgi, 2009). Verkkoympäristöjä, -materiaaleja ja -medioita voidaan hyödyntää vaihdellen, esimerkiksi monimuoto-, lähi- ja etäopiskelun sekä itsenäisen työskentelyn tukena (Nevgi & Heikkilä, 2005). Lähtökohtaisesti verkko-oppiminen on puhtaasti internetin avulla tapahtuvaa opetusta, joka ei välttämättä edellytä opettajaa ja oppijoita olemaan fyysisesti eikä ajallisestikaan yhdessä (Joksimović ym., 2015, 100). Etäopiskelulla taas voidaan historiallisesti viitata muuhunkin kuin tietoverkkojen välityksellä tapahtuvaan opetukseen (Caruth & Caruth, 2013), ja sulautuva oppiminen tapahtuu osittain fyysisesti samassa tilassa, osittain verkossa (Joksimović ym., 2015, 101).

Verkko-opetus voi olla synkronista tai asynkronista, eli se voi sisältää reaaliaikaisia tapaamisia videoyhteyksin tai kurssi voi jaksottua itsenäisesti tai ryhmässä toteutettavien tehtävien, viestien ja vaikkapa opetusvideoiden varaan. Synkronisuudessa on täten perinteisesti korostunut yhteisö ja asynkronisuudessa joustavuus (kts. Hrastinski, 2008). Molemmilla vuorovaikutuksen tavoilla voidaan saada aikaiseksi oppimista, korkeaa opiskelumotivaatiota ja kuulumisen tunnetta, mikäli tapoja käytetään tiedostetusti ja tarkoituksenmukaisesti (Watts, 2016).

Yksi kuuluisimmista verkko-opetuksen malleista on *tutkivan yhteisön malli* (Community of Inquiry, CoI), joka huomioi verkko-opetuksen kognitiivisen, sosiaalisen ja ohjauksellisen läsnäolon (Gašević ym., 2015). Malli yhdistää

tietokonevälitteisen vuorovaikutuksen korkeakouluopetukseen (Garrison ym., 1999). Kognitiivinen läsnäolo perustuu oppimisen tukemiselle. Sosiaalinen läsnäolo puolestaan pitää sisällään tunnepitoiset ilmaukset, ryhmän yhtenäisyyden ja avoimen viestinnän. Esimerkiksi itsestäkertominen ymmärretään osaksi tutkivan yhteisön sosiaalista läsnäoloa. Kolmas ulottuvuus on ohjauksellinen läsnäolo (*teaching presence*), joka koostuu muun muassa vertaisvuorovaikutuksen edistämisestä, suorista toimintaohjeista ja pedagogisesta suunnittelusta (Garrison, 2007; Garrison ym., 1999). Eri läsnäolon tavat voivat myös ilmentyä rinnakkain ja samanaikaisesti opettajan viestinnässä tai opiskelijoiden toiminnassa (Gutiérrez-Santuste & Gallego-Arrufat, 2017; Tyrväinen ym., 2021). Verkko-opetuksessa tulee myös huomioida oppijan vuorovaikutus itse verkkoympäristön kanssa (Hillman ym., 1994).

Koronapandemia muutti globaalisti ymmärrystämme verkko-opetuksesta. Pandemian pakottamaa äkkisiirtymää verkko-opetukseen voidaan kuitenkin pitää enemmän hätäetäopetuksena kuin linjakkaasti toteutettuna verkko-opetuksena (Hodges ym., 2020). Hätäetäopetuksen tavoitteena oli lähinnä turvata opiskelijoiden mahdollisuus suorittaa opintoja, kun taas verkko-opetuksella pyritään optimaaliseen oppimiseen, yhteisöllisyyteen, palautteeseen ja sitoutumiseen (Schlesselman, 2020).

Hätäetäopetuksen alkuvaiheessa muutokset vuorovaikutuksessa saattoivat vaikuttaa oppimiseen kielteisesti (esim. Busteed, 2022). Lähiopetuksesta äkillisesti verkkoon siirryttäessä opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen ja sitoutuminen opetukseen olivat vähäisempiä, ja opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus näyttäytyi passiivisempänä. Misra ja Mazelfi (2021) ovat havainneet hätäetäopetusta tutkiessaan, että opettaja-opiskelijavuorovaikutuksella sekä

itsenäisellä työskentelyllä on myönteinen merkitys opiskelijan itseluottamukselle suhteessa opittavaan asiaan, kun taas ryhmätyöskentely kehittää onnistuessaan vastuunottoa, johtamistaitoa ja kykyä luoda turvallinen ilmapiiri. Opiskelijoiden tyytyväisyyttä puolestaan lisäävät teknologian saavutettavuus ja toimivuus, palautteen saaminen opinnoista sekä vuorovaikutus opettajan kanssa (Elshami ym., 2021). Yleisesti verkko-opiskelu ja sen tarjoama joustavuus lisäävät opiskelijatyytyväisyyttä, kun taas opettaja-opiskelijavuorovaikutuksen puute laskee tyytyväisyyttä.

Hätäetäopetusta katsotaan seuranneen niin sanotun uuden normaalin aikakausi, jolloin pandemia-ajan kokemuksista on opittu ja (digi)pedagogista hiontaa on tehty sallivammalla aikataululla (Busteed, 2022; Elshami ym., 2021; Misra & Mazelfi, 2021). Busteedin (2022) mukaan pandemia-ajan etäopetus on viimeistään tehnyt näkyväksi, miten tärkeää opettajan on olla opiskelijoille saatavilla, luoda opetuksen vuorovaikutuksen paikkoja ja selkeyttää tavoitteita.

On tärkeää huomioida, että verkko-opetusta on systemaattisesti ja laajasti kehitetty 90-luvulta asti (Joksimović ym., 2015, 98), joten todennäköisesti juuri mikään koulutusinstituutio ei aloittanut verkkopedagogista työskentelyä aivan alusta pandemian vuoksi. Opetusvuorovaikutuksen taipumista perinteisestä luokahuoneesta poikkeaviin oppimisympäristöihin peräänkuulutettiin jo ennen COVID19-pandemiaa (Sellnow ym., 2015). Tutkimuksemme asettuu hätäetäopetuksen ja uuden normaalin murrosvaiheeseen. Käytämme verkko-opetuksen ja -opiskelun käsitteitä, sillä tautitilanteen vuoksi kielikeskuksessamme ei järjestetty lähi- eikä monimuotototeutuksia aineistonkeruujajankohtana.

Tutkimusmenetelmä, aineisto ja analyysi

Tässä artikkelissa tarkastelemme opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia vuorovaikutuksesta viestinnän ja kielten verkko-opetuksessa pandemia-aikana. Tarkastelumme on osa laajempaa tutkimusta, jolla haluttiin selvittää yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia Kielikeskuksen järjestämistä viestintä- ja kieliopinnoista.

Näkökulmaamme tässä artikkelissa tarkasteltaviin ilmiöihin voi pitää fenomenologis-hermeneuttisena. Näkökulmalle keskeistä on käsitteellistä ja tulkita tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 41–42). Tarkastelemme yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia. Vaikka tieteenfilosofisesta näkökulmasta kokemukset ja käsitykset eroavatkin toisistaan, niiden välisiä yhteyksiä voidaan myös osoittaa. Merkittävien lähtökohtainen ero on siinä, miten kokemukset ja käsitykset muodostuvat ja ovat jaettavissa. Kokemus on aina yksilön henkilökohtainen; käsitys puolestaan voi olla yksilön omaksuma, mutta yhteisön, kasvatuksen tai vaikkapa median tuottama (Laine, 2018).

Kokemuksen tutkimuksessakin käsityksellä voidaan kuitenkin katsoa olevan paikkansa. Perttula (2015) huomauttaa, että tutkittavat kokemukset ovat keskenään erilaisia: eri tavalla jäsentyviä kokemuksia hän nimittää kokemuslaaduksi. Käsitys voidaan ymmärtää yhtenä kokemuslaatuna. Pääasiallisia kokemuslaatuja hän nimeää neljä: tunne, intuitio, tieto ja usko. Muut kokemuslaadut, kuten muisto, mielipide tai juuri käsitys, ovat näiden kokemuslaatuja erilaisia yhdistelmiä. Perttula ei erottele tarkemmin käsityksen muodostavia kokemuslaatuja, mutta käsityksessä voisi yhdistyä vaikkapa kokemus tiedosta ja kokemus uskosta. Käsitys

– omaksuttu, toistettu tai muutoin muodostettu – voidaan ymmärtää reflektoiduksi kokemukseksi (Garza, 2007). Kaikki kokemukset eivät aina ole fenomenologisessa mielessä jäsentymättömiä ja välittömiä eli ”elettäjä kokemuksia”. Esimerkiksi Garzan sekä Tökkärin (2018) mukaan joskus tutkittavalle ilmiölle on hedelmällisempää, että informantti kuvaa elämismailmaansa jäsentyneesti ja ikään kuin välimatkan päästä ”kuvattuina kokemuksina”, jotka ovat hyvin käsitysten kaltaisia. Käsitysten ja kokemusten yhteistarkastelua on tehty niin viestintätieteissä (esim. Herkama, 2012) kuin pedagogisessakin tutkimuksessa (esim. Brauer, 2018). Me emme tässä artikkelissa erottele analyysissä tulkittuja tai tunnistettuja käsityksiä kokemuksista. Ymmärrämme opiskelijoiden vastanneen monista eri motivaatioista ja vastausten olevan tulosta sekä käsitysten että kokemusten kuvauksista.

Tarkastelemamme aineisto on osa isompaa Helsingin yliopiston opiskelijoille suunnattua kyselytutkimusta, joka toteutettiin vuonna 2021. Kysely luotiin lähtökohtaisesti useampaan opetuksen kehittämisen tarpeeseen. Kyselyllä haluttiin selvittää opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia viestintä- ja kieliopinnoista osana asiantuntijaksi kehittymistä ja Kielikeskuksen verkko-opetuksesta pandemia-aikana. Kerätty aineisto oli sekä määrällistä että laadullista. Kysely sisälsi sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä.

Kyselyä jaettiin opiskelijoille lukuvuoden 2020–2021 viimeisessä ja lukuvuoden 2021–2022 ensimmäisessä opetusperiodissa. Kysely lähetettiin tiedekuntien ja koulutusohjelmien sähköpostilistoille, kyselystä tiedotettiin yliopiston opiskelijoille suunnatun verkkosivuston tiedotteissa ja Kielikeskuksen opettajia pyydettiin jakamaan kyselyä opiskelijoilleen. Kyselyyn oli

mahdollista vastata suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi. Koko kyselyyn vastasi 680 opiskelijaa.

Viestintä- ja kieliopinnot verkko-opetusta käsittelevä aineisto on laadullinen. Kyselyn verkko-opetusta koskeva osio käsitti kuusi avointa kysymystä. Kysymyksillä pyydettiin antamaan palautetta Kielikeskuksen verkko-opetuksesta sekä esimerkiksi oppimateriaaleista. Verkko-opetuksessa tapahtuvaa vuorovaikutusta selvitettiin erityisesti kahden kysymyksen avulla. Kysymykset olivat ”Minkälaista läsnäoloa toivot verkkokurssin opettajalta?” ja ”Millainen opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus edistää/auttaa oppimistasi verkkokursseilla?” Tämä artikkeli käsittelee näihin kahteen kysymykseen saatuja opiskelijavastauksia. Ensimmäiseen avoimeen kysymykseen tuli 436 vastausta, jälkimmäiseen 435 vastausta. Jotkut opiskelijoista vastasivat vain jompaankumpaan kysymykseen. Yhteensä aineistoa tuli 871 vastauksen verran yhteensä 512 opiskelijalta. Vastaajat suorittivat kandidaatin, maisterin tai tohtorin tutkintoa. Eniten vastauksia (65%) tuli kandidaatintutkintoa suorittavasta opiskelijajoukosta. Tämä on ymmärrettävää, sillä pakolliset viestintä- ja kieliopinnot painottuvat kandidaattitutkinnon vaiheeseen. Vastanneet opiskelijat edustivat kaikkia yhtätoista tiedekuntaa, joskin vaihtelevasti: eniten vastauksia kahteen kysymykseen tuli humanistisesta tiedekunnasta (30%) ja vähiten eläinlääketieteellisestä tiedekunnasta (2%). Vastanneista opiskelijoista 38% oli aloittanut opintonsa pandemia-aikana eli syksyllä 2020 tai 2021. Alle viisi prosenttia vastaajista oli aloittanut opiskelunsa vuonna 2010 tai aiemmin. Vastaukset vaihtelivat muutaman sanan maininnoista useamman rivin kuvauksiin. Yhteensä analysoitavaa materiaalia kertyi 14 318 sanaa.

Analyysimme oli lähtökohtaisesti aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa edetään aineiston

pelkistämisestä ja ryhmittelystä teoreettisten käsitteiden luontiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122). Analyysissämme on lisäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin piirteitä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään niin ikään aineisto edellä, mutta tulokset sidotaan tiukemmin jo tiedettyihin käsitteisiin ja ilmiöihin. Koska tutkimuksemme tarkoitus on palvella opetuksen kehittämistyötä, yliopistopedagoginen sekä kieli- ja viestintätieteellinen teoreettinen tutkimus toimii analyysin apuna.

Aineisto koodattiin aineistolähtöisesti ATLAS.ti-analysointiohjelmistolla, kummankin kysymyksen vastausaineisto erikseen. ATLAS.ti-analysointiohjelmiston käyttö perustuu aineiston tietokoneavusteiseen pilkkomiseen merkityskokonaisuuksiksi eli koodeiksi (Laajalahti & Herkama, 2018). Analyysissämme¹ jokainen uudeksi merkitykseksi tulkittu maininta sai uuden koodin. Yksittäisen opiskelijan vastaus saattoi sisältää useampia koodeja. Koko aineistosta koodeja kertyi analyysin ensimmäisessä vaiheessa 79. Mainintoja kertyi yhteensä 1174.

Kun kummankin kysymyksen vastausaineistot oli koodattu, aineisto kategorisoitiin koodien mukaan. Tämän jälkeen kukin kategoria analysoitiin uudelleen. Kategorioiden sisällä ja välillä pyrittiin löytämään yleisiä merkityssuhteita. Tämän analyysikierroksen perusteella osa kategorioista yhdistyi niin vastausaineistojen sisällä kuin välilläkin ja joistain kategorioista tuli alakategorioita toisille.

Analyysin lopullisena tuloksena syntyi kolme jäsennyttä. Ensimmäinen kuvaa opettajan toimintaa ja läsnäolon muotoja verkko-opetuksessa. Toinen tarkastelee opiskelijoiden vertaisvuorovaikutuksen erityispiirteitä verkossa. Kolmas esittelee verkko-opetusvuorovaikutuk-

¹Aineiston koodaaminen ja analyysi ovat ensimmäisen kirjoittajan tekemiä.

nessa muotoutuvia normeja ja niihin liittyviä ristiriitoja.

Tulokset

Opettajan läsnäolon muodot

Opettajan läsnäolo voidaan hahmottaa verkko-opetuksessa jatkumona (ks. kuvio 1). Jatku- mo muotoutuu sen perusteella, miten ajallisesti ja tilallisesti määriteltyä läsnäolo on. Jatkumon toisessa päässä läsnäolo pitkälti henkilöityy opettajaan sekä yhdessä jaettuun ajalliseen ja virtuaaliseen hetkeen. Jatkumoa edetessä opettajan läsnäolo saa enemmän opiskelijan yksilöllisen tarpeen ja ajan mukaan joustavia muotoja. Samalla opiskelijan oma aktiivisuus opettajalta saatavan tuen pariin hakeutumisessa kasvaa. Jatkumoa edettäessä läsnäolo ei niinkään kiinnity opettajan läsnäoloon henkilöinä, vaan laajenee koskemaan oppimisympäristöä

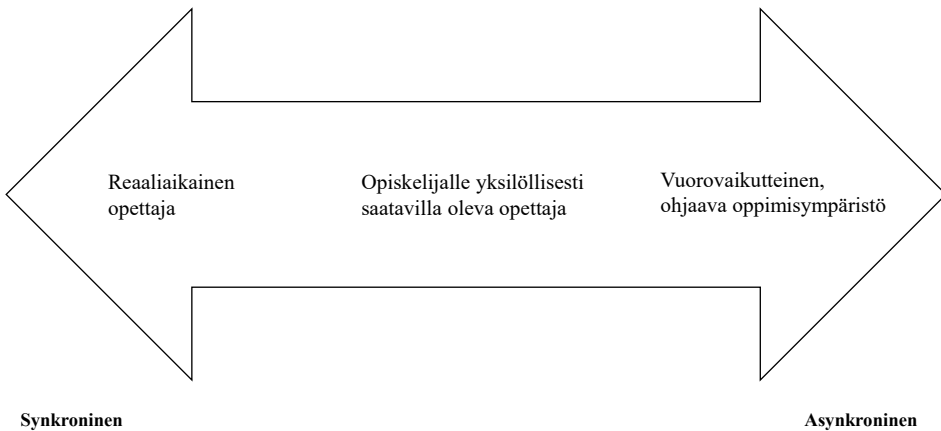
ja kaikkea viestintää, kuten kirjallisia ohjeita ja opetusmateriaaleja. Läsnäolon eri muodot eivät sulje toisiaan pois, vaan limittyvät ja toimivat rinnakkain. Seuraavaksi erittelemme jatkumon eri vaiheita kuvaavat läsnäolon muodot *reaaliaikainen opettaja*, *opiskelijalle yksilöllisesti saatavilla oleva opettaja* sekä *vuorovaikutteinen, ohjaava oppimisympäristö*.

Reaaliaikainen opettaja on tarkassa ajassa ja virtuaalisessa paikassa, kuten Zoomissa, opiskelijaryhmän kanssa toimiva opettaja. Opiskelijat kuvasivat opettajan toiminnan simuloivan käytännössä lähiopetustilannetta. Virtuaalinen etäopetushetki on yhteinen tila, jota opettaja hallitsee opiskelijoita auttaen ja huomioiden. Aineistoesimerkit kuvaavat opettajan läsnäolon ”*luokkahuonemaisuutta*”, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

[Toivon s]ellaista [opettajan läsnäoloa], joka kannustaa kaikkia ottamaan osaa ja vuorovai- kuttamaan myös virtuaaliympäristössä, niin että

Yhteisesti jaettu tila,
aika ja opettaja =
luokkahuonemaisuus

Yksilöllisyys,
monikanavaisuus,
kaikkialla läsnä



Kuvio 1. Opettajan läsnäolon muodot.

syntyisi tunne siitä, että olemme yhteisessä luokkahuoneessa. (Opiskelija 256)

Addressing an individual person at a time during the exercises. Example: "Paul, what do you think about point A". (Opiskelija 565)

Opettaja paitsi luo luokkahuonetta simuloivat puitteet virtuaalisessa yhteistapaamisessa myös toteuttaa luokkahuoneopetuksesta tuttua opettajan roolia: opiskelijaryhmä on yhtäaikaaisesti läsnä, ja opettaja viestii koko ryhmän kanssa. Koko ryhmästä katsomme olevan kysymys silloinkin, kun opiskelijat on jaettu osan ajaksi pienryhmiin, esimerkiksi Zoomin breakout room -toiminnolla. Tällaisen kokemuksen tilallisesta yhdessäolosta voidaan katsoa häivyttävän vuorovaikutuksen verkko-opetusmaisuuksia ja fyysistä etäisyyttä. Reaaliaikaisuutta kaivattiin vaihtelevia määriä, kuten kerran viikossa tai kurssin aluksi ja lopuksi.

Opiskelijalle yksilöllisesti saatavilla oleva opettaja ei pyri simuloimaan yhteistä ajallisesti rakentuvaa tilaa. Opettajan läsnäolo ei määrity ennalta sovitun ja säännöllisen aikataulun mukaisesti eikä koske koko opiskelijaryhmää kerralla. Sen sijaan opettajan läsnäolo määrittyy opiskelijan tarpeen ja tuen pyytämisen mukaan. Opiskelijan tai pienryhmän toiminta on itseohjautuvaa. Työtahdin ja työskentelyn ajankohdat saa lähtökohtaisesti valita itse.

[Haluan opettajalta] saavutettavuutta joustavasti. Kahdenkeskisiä tapaamisia, jos opiskelija niin haluaa. [...] Kirjallista palautetta pitkin kurssia eikä vasta kurssin loppuarvostelussa. (Opiskelija 302)

Toivoisin, että opiskelijat saavat mahd. itsenäisesti tehdä opintoja, mutta että opettajalta saa apua tarvittaessa. (Opiskelija 63)

Aineistoesimerkit kertovat, että opiskelijat haluavat edetä itsenäisesti siten, että opettaja on aina tarvittaessa saatavilla. Opettajan läsnäolo voi myös olla monimuotoista ja asynkronista, mitä opiskelija 302:n kommentti palautteesta ilmentää. Tässä läsnäolon muodossa korostuvat yksilöllisyys, tilanteen ja tarpeen kautta muodostuva tuki, mahdollisuus opettajakontaktiin sekä varmuus siitä, että opettaja vastaa opiskelijan viesteihin ja on tietoinen tämän edistymisestä. Opettajan toiminta voi olla viesteihin vastaamista, virtuaalisia päivystysaikoja tai henkilökohtaisia ohjaustapaamisia, jotka järjestetään opiskelijan pyynnöstä.

Vuorovaikutteisessa, ohjaavassa oppimisympäristössä opettajan toiminta on kaikkialla läsnä, kiinteästi verkko-oppimisympäristön sisältöön ja toiminnallisuuteen linkittyneenä. Oppimisympäristöllä on keskeinen rooli verkko-opiskelussa ja siihen liittyvässä vuorovaikutuksessa. Opettajan viestintäteot ja pedagogiset valinnat välittyvät oppimisympäristön kautta. Digitaalisessa ympäristössä kokonaisuuden muodostavat muun muassa keskustelualueilla viestittely, annettu palaute, tiedottaminen ja ohjeistaminen esimerkiksi viikkoviestein, tehtäväohjeistuksin ja erilaisin video- ja äänitiedostoin.

Läsnäoloa tärkeämpää mielestäni selkeät ohjeet työskentelyyn, sillä niitä voi sitten käydä itse tsekkaamassa aina uudelleen. (Opiskelija 405.)

Kurssi toimii mielestäni hyvin täysin kontaktittomana verkkokurssinakin, mikäli kurssi on jäsenelty selkeästi Moodleen ja tehtävät hyvin ohjeistettu. (Opiskelija 103)

Läsnäolon muodon yhtenä ilmentymänä on kuitenkin tarve jollain tavoin havaita opettaja aistillisesti. Vaikka opettaja olisikin koko kurssin asynkroninen ja "eläisi" oppimateriaaleissa

ja tehtäväkommentoinneissa, hänet halutaan silti tuntea jonkinlaisena hahmona.

[O]lisin ehkä toivonut jonkinlaista videotervehdystä tai muuta vastaavaa alkuun. Vaikka opettaja oli saavutettavissa, läsnä äänitallenteissa ja kommentoi tehtäviä, olisi hänet ollut kiva nähdä edes videolla. (Opiskelija 323)

[Toivoisin] jotenkin opettajan äänen kuulemista esim. tallenne/video. (Opiskelija 21)

Opettajan näkeminen ja kuuleminen vaikkapa tallenteella luo läsnäoloa verkko-opiskeluun. Samalla voidaan tulkita, että läsnäolon hetkien ei tarvitse olla yhtäaikaaisesti jaettu: etukäteen tehty tallenne voi ilmentää opettajan läsnäoloa opiskelijalle merkittäväällä tavalla.

Vertaisvuorovaikutuksen erityispiirteet verkossa

Vertaisvuorovaikutusta koskevat opiskelijavastaukset yhdistettiin lähtökohtaisesti pienryhmätyöskentelyyn. Pienryhmissä tapahtuvaa vertaisvuorovaikutusta sekä peräänkuulutettiin että kyseenalaistettiin. Analyysimme tuotti kaksi kategoriaa, jotka molemmat jakautuvat edelleen alakategorioihin. Ensimmäinen kuvaa vertais- ja erityisesti pienryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen etuja ja erityisyyttä viestintä- ja kieliopinnoissa. Toisessa kategoriassa taas kuvataan ryhmätyöskentelyn esteitä ja rajoituksia.

Ryhmä oppimisympäristönä. Katteoria ilmentää pienryhmätyöskentelyä ainutlaatuisena vuorovaikutusprosessina. Opiskelijat kuvasivat viestinnän ja kielenoppimista tukevaa vuorovaikutusta, joka vaatii onnistuakseen pienryhmän. Toisilta oppiminen, toisten tukeminen ja

toisten kanssa harjoittelu nousevat keskeisiksi teemoiksi.

Vertaispalautteen- ja arvioinnin kohdalla opiskelijat kuvasivat vertaispalautetta hyödyllisenä ja tärkeänä osana opintoja. Aineistostamme ilmenee, miten vertaispalautte, niin saaminen kuin antaminen, on omalakinen vuorovaikutuksen ja oppimisen muoto.

Vertaispalautteen saaminen ja antaminen on tärkeää oppimisen kannalta. (Opiskelija 16)

Itse koen toisten tehtävien kommentoinnin olevan myös todella hyvä tapa oppia. (Opiskelija 44)

Vertaistuki liittyy ryhmän ilmapiirin rakentamiseen sekä yhdessäoloon. Viittaamme erityisesti pienryhmässä tapahtuvaan vuorovaikutukseen, jossa toisia autetaan ja kannustetaan osallistumaan, kuten opiskelija 124 kuvaa.

Pienemmissä ryhmissä on uskallettu heittäytyä ja kokeilla. Oma kokemukseni on myös se, että toisia tuetaan ja autetaan jatkuvasti. (Opiskelija 124)

Ryhmässä puhuminen ilman opettajan jatkuvaa läsnäoloa on minusta hyvä, sillä se poistaa jännitystä kielen käytöstä kun muutkaan ei osaa hyvin. (Opiskelija 26)

Vertaistuella on itseisarvo, ja se kuuluu lähtökohtaisesti (pien)ryhmälle itselleen. Tämän voi päätellä opiskelija 26:en vastauksesta, jossa opettajan poissaolo välillä jopa toivotaan.

Kolmantena kategoriana tarkastelemme opiskeltavalla kielellä *puhumista vertaisten kanssa*. Kategoriassa korostuivat vieraan kielen oppiminen ja kielellä viestiminen, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Pari- tai ryhmäkeskustelut auttoivat oppimaan kielen ääntämistä ja niissä pääsi vähän harjoitteluun keskustelutilanteita, joita tosielämässä voisi tulla vastaan. (Opiskelija 145)

[V]ieraiden kielten opiskelussa suullisen taidon harjoitukset tarvitsevat toimiakseen kaverin. (Opiskelija 103)

Puhuminen nähtiin keskeisenä sekä kielenoppimisen että ryhmän vuorovaikutuksen kannalta. Kurssitovereiden kanssa puhuessa koettiin harjoiteltavan paitsi kielen sisältöjä ja esimerkiksi ääntämistä, myös ”tosielämän” vuorovaikutustilanteita, joiden voidaan tulkita viittaavan esimerkiksi työelämään.

Ryhmän esteet ja rajoitteet. Opiskelijavastauksissa ryhmään vuorovaikutusyksikkönä suhtauduttiin kuitenkin myös kriittisesti ja torjuenkin. Perustelut jakautuivat analyysissämme pääasiassa kahteen linjaan. Ensimmäisessä ryhmään liitettävät vuorovaikutustilanteet olivat ei-toivottuja tai jopa opiskelijan oppimiselle haitalliseksi ja häiritseviksi kuvailtuja.

Useimmat opiskelijoiden keskinäiset vuorovaikutustilanteet ovat kankeita ja pakonomaisesti suoritettavia. (Opiskelija 31)

Ei sitä (vertaisvuorovaikutusta) tarvitse olla, se vain stressaa ja saa keskittymään vuorovaikutukseen eikä opeteltavaan asiaan. (Opiskelija 34)

Sitaatit kuvaavat käsityksiä ja kokemuksia, joissa vertaisvuorovaikutus ei tuekaan oppimista, vaan haastaa ja estää. Kielteisistä ryhmään liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista lievempää linjaa edustavat ryhmää kohtaan liitetyt rajoitteet. Ryhmätyöskentely voi olla hedelmällistä, mikäli se rajataan tarkoituksenmukaisesti. Rajoitteet liittyvät aikaan, arviointiin ja ryhmän kokoonpanoon: ryhmätöitä pidettiin hyvänä

ratkaisuna, mutta vain lyhyinä ajanjaksoina, eikä vertaiskeskustelujen toivottu vaikuttavan arvosanaan. Tähän kategoriaan kuuluvat esimerkiksi toiveet siitä, että pienryhmätyöskentelyn tulisi olla lähtökohtaisesti vapaaehtoista. Tavoitteellisen ryhmävuorovaikutuksen katsottiin onnistuvan parhaiten, mikäli ryhmän jäsenillä on jokin selkeä yhdistävä tekijä.

Muiden yhtä motivoituneiden ja tulosorientoituneiden opiskelijoiden yhteistyö ryhmätöiden tai muun vertaistyön kautta [on toivottavaa]. Tämä toisaalta on ollut keissi ainoastaan kursseista n. 5%:lla ryhmätöiden opiskelijoista. (Opiskelija 93)

Opiskelija 93:n esimerkki kuvaa samankaltaisuutta tavoitteellisuudessa ja motivaatiossa eli asenteessa ryhmätyöskentelyä kohtaan. Muita samankaltaisuuden vaateita olivat muun muassa kielen taitotaso ja opintosuunta.

Vuorovaikutuksen funktiot viestintä- ja kieliopinnojen verkkototeutuksella

Vuorovaikutukselle voi aineistomme valossa esittää erilaisia funktioita. Funktioilla on perustavanlaatuisen merkitys sille, miten vuorovaikutusta pedagogisena toimintana verkko-opetuksessa suunnitellaan, mitä siltä odotetaan ja miten se tehdään näkyväksi. Funktiot ovat myös keskenään kilpailevia. Analyysissämme päädyimme kiinnittämään huomiota juuri funktioiden keskenään vaihtoehtoiseen ja kilpailevaan olemukseen. Aineistossamme opiskelijat antoivat vuorovaikutukselle merkityksiä, jotka ovat keskenään ristiriitaisia, eivätkä voi yhtä aikaa toteutua tasapuolisella tavalla.

Ensimmäiset keskenään kilpailevat funktiot ovat *yhdessäolon* ja *opintojen suorittamisen funktiot*. Ensimmäinen funktio viittaa siihen, että opiskelijoiden keskinäisellä vuorovaikutuk-

sella on itsenäistä merkitystä: opetuksen aikana tapahtuva vuorovaikutus mahdollistaa toisiintutustumisen. Opintojaksot voidaan hahmottaa paitsi uuden oppimisena myös opiskelijoiden yhteisenä ajanviettotapana.

On mukavaa, jos sattuu tulemaan edes hieman tutuksi kurssin mitta. (Opiskelija 343)

[P]itäää olla aika tutustua koska ensimmäiset tapaamiset ovat aika jäykkiä. (Opiskelija 16)

Muihin opiskelijoihin tutustuminen nähdään tarkoituksenmukaisena, ja sille pitäisi jättää prosessissa tilaa ja aikaa. Aineistossa pidettiin mielekkäänä esimerkiksi tutustumista muiden tiedekuntien opiskelijoihin ja toivottiin mahdollisuutta vapaamuotoisille keskusteluille. Yhdessäolon funktion kanssa kilpailee opintojen suorittamisen funktio. Vuorovaikutus on funktiossa hyvin tavoitteellista. Opiskelija 306 kuvaa, että tavoite voi olla ulkoisesti määriteltävissä esimerkiksi opettajan antaman tehtävän muodossa.

Selkeästi annettujen tehtävien tekeminen ryhmässä on hyvä, jos siitä pitää palauttaa joku pieni tuotos heti tunnin loppuksi, jotta kaikki ovat enemmän mukana harjoituksen teossa. (Opiskelija 306)

Opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus on ennemmin väylä oppimiseen tai tehtävän suorittamiseen kuin tavoite sinänsä. Annetut tehtävät myös ohjaavat ja rajaavat vuorovaikutusta, toisin kuin vapaamuotoisemmassa keskustelussa.

Toinen keskenään kilpaileva funktiopari on *verkkovuorovaikutuksen säännöt ja monenlaiset tarpeet*. Näiden funktioiden välinen jännite kilpistyy seuraaviin kysymyksiin: tuleeko kaikilta edellyttää samanlaista käyttäytymistä reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa vai voiko

opiskelijan yksilöllinen tilanne muovata vaatimuksia? Tuleeko kaikkien osallistua yhteiseen keskusteluun yhtä paljon ja mitä kieltä opetuksessa puhutaan?

Erityisesti tämä ilmiö näkyi kysymyksenä kameran päällä pitämisestä eli omien kasvojen näyttämisestä videoyhteydellä. Yhtäältä on nähtävissä vaatimus siitä, että jokaisen tulee osallistua aktiivisesti ja lähteä mukaan yhteisiin vuorovaikutusrituaaleihin, kuten avata kameraansa videoyhteydellä ollessa. Toisaalta opiskelijat kuvasivat henkilökohtaisia tilannetekijöitä, kuten jännittämistä joko kameraa tai vieraan kielen puhumista kohtaan.

[Vuorovaikutusta edistää] se, että kamerat pidetään päällä! Kielten opiskelussa vuorovaikutus on olennaisen tärkeää, ja on mahdotonta opetella keskustelemaan, jos ei näe toisia. (Opiskelija 132)

Ymmärrän, että väsyttää ja ”tukka on huonosti”, mutta on tosi kurjaa tehdä kahden ihmisen voimin viiden ihmisen ryhmätyötä ja kuunnella hiljaa humisevia linjoja. Kameran avaaminen avaa ikkunan hyväksynnälle ja tekee meistä kaikista inhimillisiä, edistää vuorovaikutusta ja tuo myötätuntoa. (Opiskelija 239)

Esimerkit edustavat sääntöfunktioita: oletuksena on, että kaikki toimivat samalla tavalla. Sääntöä perustellaan sillä, että se on keskeistä sekä vuorovaikutukselle että oppimiselle. Sääntöfunktioille rinnakkaisena ja vastakkaisenaakin on monenlaisten tarpeiden funktio. Funktio haastaa sen ajatuksen, että kaikkien olisi mahdollista toimia yhteisten, ainakaan tiukasti rajattujen, sääntöjen mukaan. Tätäkin konkreettisimmaksi kameran käyttämiseen liittyvin esimerkein:

Vaikka oppilas on hiljaa eikä pidä kameraa päällä, hän saattaa olla hyvin aktiivinen kuuntelija. Ujous

nostaa omalla kohdallani kynnystä avata kamera, mutta se ei tarkoita, ettenkö olisi kiinnostunut vaan päinvastoin. (Opiskelija 17)

Etäaikana on ollut mukavaa, kun voi pitää kameraa pois päältä, kun puhuu. Tämä vähentää stressiä ja suorituspaineita. (Opiskelija 148)

[Toivon opettajalta] hyvän ilmapiirin ylläpitoa sekä empatiakykyä esim. kameroiden käytön suhteen. (Opiskelija 619)

Esimerkkien valossa opiskelijoilla on painaviksi koettuja syitä olla välillä käyttämättä kameraa. On myös tulkittavissa, että kameran avaamisen vaatimus on tunnistettu ja siitä kannetaan huolta. Sallivampaa, opiskelijoiden erityistarpeet huomioivaa otetta peräänkuulutetaan opettajalta.

Vuorovaikutuksen funktiot eivät ole analyysissä lähtökohtaisesti pelkästään opettajan toimintaan tai opiskelijoiden keskinäiseen ryhmäviestintään ankkuroituva ilmiö. Ne kuvaavat asenteita, tavoitteita ja normeja, joita kohdistetaan erityisesti synkronisen verkko-opetuksen vuorovaikutustilanteisiin.

Johtopäätökset ja opetuksen kehittäminen kielikeskuksessa

Tarkastelemme tuloksia viestintä- ja kieltenopetuksen kehittämisen näkökulmasta. Aloitamme tarkastelemalla kuitenkin tutkimuksemme rajoituksia ja luotettavuutta. Keskeinen rajoituksemme liittyy aineistoon ja siihen, että pandemia-ajan häätäetäopetus oli nimenomaan poikkeusolosuhteiden opetusta. Vaikka vastaajia oli kaikista tiedekunnista ja usealta vuosikursilta, korostuvat vastaajissa pandemia-aikana opintonsa aloittaneet opiskelijat (38% kaikista vastaajista) tai he, joiden

ensimmäisenä opiskeluvuonna pandemia alkoi (24%). Vastaukset kiinnittyivät vahvasti poikkeukselliseen ajankohtaan paitsi opiskelijoiden elämässä myös korkeakoulutuksessa. Artikkelimme kehittämistehtävässä tuleekin huomioida se, että aineisto on ajallisesti sangen rajallinen läpileikkaus opiskelijoiden käsityksiin ja kokemuksiin – ne voivat muuttua ja muovautua nopeastikin uuden normaalin vakiintuessa pedagogisiin käytäntöihin ja opiskelijoiden viestintä- ja kieliopintoja kohtaan asetettaviin odotuksiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulee kiinnittää huomiota siihen, palvelevatko tutkimusprosessin eri vaiheet kokonaisuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Vaiheet on pyritty raportoimaan artikkelissa selkeästi. Keräämämme aineisto on toki laajempi kuin tässä artikkelissa tarkasteltu. Verittäin laajassa kyselyssä ei ole ollut mahdollista kohdentaa tiettyyn ilmiöön, kuten verkko-opetuksen vuorovaikutukseen, yksityiskohtaisesti tai usealla kysymyksellä. Vaikka aineiston koko olisi antanut mahdollisuuksia kvantifointiin, pitäydymme vahvasti laadullisessa otteessa ja se tulee huomioida myös tulosten merkitystä pohdittaessa. Koska kyseessä oli opiskelijoiden oman yliopiston suorittama kysely, heille korostettiin anonyymiä käsittelyä sekä sitä, ettei kyselyyn vastaaminen tai vastaamatta jättäminen vaikuta mitenkään viestintä- ja kieliopintojen suorittamiseen tai arviointiin.

Artikkelimme johtopäätöksiä hahmotellessa on tärkeää ottaa huomioon, että korkeakoulutuksen digipedagogiikka oli murroksessa jo ennen pandemiaa. Hammershøj (2019) ennusti korkeakoulutuksen sirottuvan ja vapautuvan digitalisaation avulla ja näin yhdistävän koulutuksentarjoajia ja oppijoita uudella tavalla. Korkeakouluopetukselta peräänkuulutettiin vastausta toimintaympäristön muutokseen tar-

joamalla digitaalisia, joustavia mahdollisuuksia oppia. Vastaavasti opetusviestinnän tutkimusta moitittiin muutama vuosi sitten siitä, ettei se ole pysynyt verkko-opetuksen kehittymisen perässä (Chatham-Carpenter, 2017). Onkin keskeistä pohtia, miten pandemia lopulta muutti korkeakoulujen, ja sitä kautta kielikeskustenkin, verkko-opetustodellisuutta.

Tarkastelimme aineistossamme opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia liittyen lähtökohtaisesti opettajan läsnäoloon ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen viestintä- ja kielikurssien toteutuksella. Tästäkin huolimatta on vuorovaikutuksen näkökulmasta merkittävää, miten digitaalisesti järjestetty opetus näyttäytyi opiskelijoiden kuvauksissa vahvasti ja ensisijaisesti opetusmenetelmänä. Opiskelijoiden suhtautumisessa verkko-opiskelua kohtaan oli paljon keskinäisiä eroja ja ristiriitajakin, mutta yhtä kaikki kuvauksissa näkyvät verkko-opiskelun kätevyys, sopivuus ja soveltuvuus itselle tai niiden puute.

Kuvauksissa eivät digitaaliset ympäristöt juurikaan korostu luonnollisina vuorovaikutusympäristöinä sinänsä, vaan pääpaino on vahvasti opettajan rakentamassa, kontrolloidussa ja rajatussa ympäristössä ja kurssin suorittamisessa. Opetuksenkehittämisen näkökulmasta ja yleisen digipedagogisen keskustelun vuoksi voi pohtia, miten korona-ajan etäopetuskeskustelu vaikutti vastakkaisasetteluun lähiopetuksen ja verkko-opetuksen välillä. Vastakkainasettelu asettaa digitaaliset viestintäympäristöt lähinnä toteutusmuodoiksi sen sijaan, että digitaalinen vuorovaikutus nähtäisiin itsessään merkityksellisenä ja tarpeellisenä. Valkonen (2003, 18) on huomauttanut lähes kaksi vuosikymmentä sitten, että työelämän muutokset ja viestintäteknologian kehitys korostavat opetuksen tavoitteiden uudelleenarvioimista erityisesti viestintäosaamisen kannalta. On syytä pohtia

kriittisesti, onko näin kuitenkaan tapahtunut. Näkyykö ymmärrys esimerkiksi työelämän digitaalisten viestintäsuhteista viestintä- ja kieliopetuksessa? Tuoreen tutkimustiedon mukaan vuorovaikutusteknologiat muodostavat asian tuntijatyössä merkityksellisiä yhteisiä tiloja, joissa muun muassa ilmaistaan tunteita ja ylläpidetään suhteita (Laitinen, 2020). Merkittävin muutos ei liitykään teknologiaan itseensä, vaan uudenlaiseen vuorovaikutukseen opettaja-ohjaajan ja opiskelijoiden välillä (Moser, 2016).

Koska hyviä vuorovaikutustaitoja tarvitaan globaalissa työelämässä ja näitä taitoja opiskelija kehittää viestintä- ja kieliopinnoissaan (esim. Jalkanen ym., 2016), on erittäin tärkeää, että taidoissa huomioidaan työelämän teknologisoituneet toimintaympäristöt sekä eri aloille tyypilliset viestintämuodot. Tämä edellyttää opetusyhteisöiltä osaamisen kehittämistä, pedagogista strategiaa ja merkitysneuvotteluja – myös opiskelijoiden kanssa. Tätä voidaan pitää sängen oleellisena, sillä opettajien joukossa verkko-opetukseen on perinteisesti liitetty myös epäileviä ääniä. Jokaisella opettajalla ei välttämättä ole uudistuviin oppimisympäristöihin soveltuvaa suunnitteluosaamista, minkä lisäksi opettajan omat uskomukset voivat olla verkko-opettajana kehittymisen tiellä (Tsai & Chai, 2012). Kielikeskus kontekstissa on todettu, että kieltenopettajien mahdollisia kielteisiä asenteita verkko-opetusta kohtaan selittävät juuri digitaalisen vuorovaikutuksen uskottu vaillinaisuus (Niinivaara, 2018) ja se, että opettajan kielikäsitys vaikuttaa vuorovaikutuksellisiin valintoihin opetuksessa (Vaattovaara, 2016). Vastaavasti yliopisto-opiskelijat tuntevat epävarmuutta verkko-opetuksessa tarvittavassa viestintäosaamisessa ja -tietoudessa (Kaufmann & Vallade, 2021).

Tuloksienne valossa korostuukin tarve määrittellä kielikeskusopetuksessa nykyistä vahvem-

min *digitaalinen viestintä- ja kieliosaaminen*, jota voi kehittää työelämälähtöisesti ja tutkimuspohjaisesti kielikeskusten verkko-opinnoissa. Jos määrittelyä ei tehdä, työelämän kielenkäyttö- ja vuorovaikutustilanteet voivat näyttäytyä opiskelijalle turhan kapeina. Millainen osaaminen on tavoitteena ja miten sitä arvioidaan? Voiko toteutus ohjata vuorovaikutukseen joissain muissa ympäristöissä? Kielenoppija voi sekä oppia kieltä että tuntee osallisuutta ja sosiaalista monissa arkisissa, informaaleissa ja satunnaisissakin ympäristöissä ja kohtaamisissa (Intke-Hernández, 2020; Lilja & Piirainen-Marsh, 2019). Verkko-opetuksen näkökulmasta onkin tähdellistä kysyä, missä ovat vuorovaikutuksen paikat, mistä ne tunnistetaan ja miten oppijan on niihin mahdollista tarttua. Viestintä- ja kielitieteelliseen tarkasteluun vedoten: vuorovaikutusosaaminen kehittyy myös (vieraan) kielen oppimisessa, eikä kielinäkökulman painottamisen soisi kaventavan opetuksessa välittyvää vuorovaikutuskäsitystä.

Opiskelijoiden tavoissa ja haluissa oppia ja työskennellä on paljon vaihtelua. Vaihtelu ei ulotu pelkästään opiskelumuotoihin vaan myös vuorovaikutustilanteisiin ja -tavoitteisiin. Toiveet vuorovaikutusta kohtaan liittyvät ja eroavat suhteessa omaan oppimiseen, opettajalta tarvittavaan ohjaukseen sekä siihen, millaisia suhteita opiskelijoiden välille voi viestintä- ja kielenopetuksessa syntyä. Jos vuorovaikutuksen pelisääntöjä ei luoda eikä käydä läpi, ne rakentuvat piilotettujen ja jakamattomien kokemusten ja käsitysten varaan. Pahimmillaan yhden säännöt luovat toiselle turvattomuutta, kuten vuorovaikutuksen kilpailevat funktiot ja kameraesimerkki tutkimuksessa osoittivat.

Tutkimuksemme ensisijainen tavoite oli antaa tietopohjaa johdonmukaiselle opetuksenkehittämiseksi Kielikeskuksessa. Artikkelin lopuksi hahmottelemmekin keskeisiä suuntia käytän-

nön pedagogiselle kehittämistyölle. Annamme kehittämisehdotuksia niin opetussuunnitelman, opetuksen kuin tutkimuksenkin tasolla.

Opetussuunnitelman taso. Samanlaiset vuorovaikutustilanteet ja -mahdollisuudet verkko-opetuksessa eivät palvele jokaista opiskelijaa. Onkin kysyttävä, tuleeko kaikkien kurssien vuorovaikutustehtävän olla samanlainen tai tuleeko sen olla samanlainen jokaiselle opiskelijalle? Opiskelijat saavat – tietyissä rajoissa – valita Kielikeskuksen opetustarjonnasta kurssin, joka sopii heidän aikatauluihinsa. Tarjonta mahdollistaa enenevässä määrin myös paikkaan liittyvät valintamahdollisuudet: opiskelija voi valita luokahuoneympäristössä tapahtuvan lähiopetuksen, paikkaan ja aikaan sitomattoman verkkototeutuksen tai näiden välimuotoja. Näiden rinnalla tulisi olla enemmän ja näkyvämmiin variaatiota myös itselle sopivan *vuorovaikutusmuodon* valinnassa. Huomiota tuleekin kiinnittää siihen, että opetustarjonnassa on erilaisia suoritusmuotoja ja monenlaiset oppimis- ja vuorovaikutustarpeet tunnistetaan ja turvataan. Opetussuunnitelmatyössä ja opetuksenkehittämisessä on lisäksi määriteltävä selkeästi, mitä tarkoitetaan vuorovaikutuksella viestinnän ja kielenopetuksessa, ja opetuksen on perustuttava läpinäkyvään, tutkimuspohjaiseen, reflektoituun vuorovaikutuskäsitykseen.

Opetuksen taso. Opettajalla on mahdollisuus säädellä omaa läsnäoloaan joustavasti erilaisiin verkko-oppimisen ja vuorovaikutuksen tarpeisiin (kts. myös Martin ym., 2020), mutta opettajilla on myös valtaa ja vastuuta määritellä opetuksen vuorovaikutusmuodot- ja tavoitteet. Vuorovaikutuksen selkeä määrittely ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisen huomiointi opetussuunnitelmatasolla tukee opettajankin työtä. Käytännössä opettajan tulee tehdä oma vuorovaikutuskäsityksensä näkyväksi ja auttaa opiskelijoita refleктоimaan omiaan. Vuorovai-

kutososaamisen kehittyminen tulee ottaa pedagogisen linjakkuuden saumattomaksi osaksi. Linjakkuudella viitataan oppijakeskeiseen pedagogiseen suunnitteluun, jossa opetuksen tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja arviointi tukevat toisiaan sekä oppijan oppimista, ja ratkaisut läpivalaistaan ja perustellaan (esim. Ali, 2018; Biggs, 2012; Biggs & Tang, 2011; Nevgi & Linblom-Yläne, 2009). Digitaalinen vuorovaikutus osana viestintä- ja kieliosaamista tulee avata ja ymmärtää menetelmän lisäksi myös sisällöksi, lähtökohdaksi ja tavoitteeksi. Variaatiosta lähtevä kehittäminen tarkoittaa, että opettaja on enemmänkin ohjaaja, joka tukee opiskelijoita ja erikokoisia ryhmiä erilaisissa oppimistehtävissä, joita valitsemalla opiskelijat täyttävät itselleen ja ryhmälleen asettamia tavoitteita.

Tutkimuksen taso. Opetuksen tutkimusperustainen kehittäminen edellyttää sekä tutkimuksen tekemistä (*engagement in research*) että seuraamista (*engagement with research*) (Borg, 2010). Kun tarkastelemme kielikeskusopetusta kokonaisuutena, tarvitsemme kieli- ja viestintätieteellistä ymmärrystä sekä poikkitieteellistä tarkastelua. On tärkeää hahmottaa, millaisista tiede- ja opetustraditioista vuorovaikutuskäsitteet kumpuavat ja pyrkiä laajentamaan näkökulmia. Tarvitsemme enemmän tutkimusta yliopistoyhteisön jäsenten viestintä- ja kieliosaamisen kehittämisestä juuri verkkoympäristöissä, myös autenttisissa ja informaaleissa verkkoympäristöissä. Opettajien mahdollisesti pandemian myötä muuttuneet tai vahvistuneet käsitteet ovat myös tärkeä tutkimuskohde. Tässä tutkimuksessa emme tehneet aliemmekä kielikohtaista tarkastelua, ja näitä onkin tärkeä tutkia jatkossa.

Lähtökohtaisesti on tarpeellista tehdä systemaattista pedagogista työtä verkko-opetusmenetelmien kehittämiseksi – myös verkko-opetuksen sisällä, ei pelkästään lähiopetuksen

vaihtoehtona. Ennen kaikkea on tärkeää tuoda esille, että kielikeskuksissa ei tule vain opettaa vuorovaikutusta digitaalisesti, vaan myös digitaalista vuorovaikutusta.

Kirjallisuus

- Ali, L. (2018). The design of curriculum, assessment and evaluation in higher education with constructive alignment. *Journal of Education and e-learning Research*, 5(1), 72–78. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.51.72.78>
- Almonkari, M. (2007). *Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa*. (Jyväskylä studies in humanities 86) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13462>
- Ana, A., Minghat, A. D., Purnawarman, P., Saripudin, S., Muktiarni, M., Dwiyantri, V., & Mustakim, S. S. (2020). Students' perceptions of the twists and turns of e-learning in the midst of the Covid-19 outbreak. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 15–26. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/242>
- Backlund, P., & Morreale, S. (2015). Communication competence: Historical synopsis, definitions, applications, and looking to the future. Teoksessa A. Hannawa & B. Spitzberg (toim.), *Communication Competence* (s. 11–38). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110317459-003>
- Biggs, J. B. (2012). What the student does: Teaching for enhance learning. *Higher Education Research & Development* 31(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642839>
- Biggs, J., & Tang, K. (2011). *Teaching for quality learning – what the student does*. McGraw-Hill.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391–429. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000170>
- Brauer, S. (2018). *Digital open badge-driven learning competence-based professional development for vocational teachers*. (Acta Universitatis Lapponiensis 380) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63609>
- Busteed, S. (2022). Communication and the student experience in the time of Covid-19: An autoethnography. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688211067001>

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language Pedagogy. Teoksessa J. C. Richard & R. W. Schmidt (toim.), *Language and Communication* (s. 2–14). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1–47.
- Caruth, G. D., & Caruth, D. L. (2013). Distance education in the United States: From correspondence courses to the Internet. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 141–149.
- Chatham-Carpenter, A. (2017) The future online: Instructional communication scholars taking the lead. *Communication Education*, 66(4), 492–494. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1349916>
- Dannels, D. (2001). Time to speak up: A theoretical framework of situated pedagogy and practice for communication across the curriculum. *Communication Education*, 50, 144–158. <https://doi.org/10.1080/03634520109379240>
- Dufva, H., & Aro, M. (2015). Dialogical view on language learners' agency: Connecting intrapersonal and interpersonal. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller, & G. Vitanova (toim.), *Theorizing and analyzing agency in second language learning* (s. 37–53). Multilingual Matters.
- Elshami, W., Taha, M. H., Abuzaid, M., Saravanan, C., Kawas, S. A., & Abdalla, M. E. (2021). Satisfaction with online learning in the new normal: Perspectives of students and faculty at medical and health sciences colleges. *Medical Education Online* 26(1), 1920090. <https://doi.org/10.1080/10872981.2021.1920090>
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61–72.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garza, G. (2007). Varieties of phenomenological research at the University of Dallas: An emerging typology. *Qualitative Research in Psychology*, 4(4), 313–342. <https://doi.org/10.1080/14780880701551170>
- Gašević, D., Adesope, O., Joksimović, S., & Kovanović, V. (2015). Externally-facilitated regulation scaffolding and role assignment to develop cognitive presence in asynchronous online discussions. *The internet and higher education*, 24, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.09.006>
- Gutiérrez-Santiuste, E., & Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Type and degree of co-occurrence of the educational communication in a community of inquiry. *Interactive Learning Environments*, 25(1), 62–71. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1114498>
- Hammershøj, L. G. (2019). The perfect storm scenario for the university: Diagnosing converging tendencies in higher education. *Futures*, 111, 159–167. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.001>
- Hanks, J. (2015). 'Education is not just teaching': Learner thoughts on exploratory practice, *ELT Journal*, 69(2), 117–128. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu063>
- Herkama, S. (2012). *Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertais-suhteissa.* (Jyväskylä studies in humanities 190) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40393>
- Hillman, D. C. A., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994) Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30–42. <https://doi.org/10.1080/08923649409526853>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning.* <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Hofer, S. I., Nistor, N., & Scheibenzuber, C. (2021). Online teaching and learning in higher education: Lessons learned in crisis situations. *Computers in Human Behavior*, Volume 121(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106789>
- Horila, T. (2018). *Vuorovaikutusosaamisen yhteisyys työelämän tiimeissä.* (Jyväskylä studies in humanities 344) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58225>

- Hrastinski, S. (2008). A study of asynchronous and synchronous E-learning methods discovered that each supports different purposes. *Educause quarterly*, 4, 50–55. <https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning>.
- Huttunen, I., & Jaakkola, H. (2003). *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* (käännös). WSOY.
- Hyvärinen, M.-L. (2011). *Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus farmasiassa*. (Acta Universitatis Tamperensis 1604) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66729>
- Intke-Hernández, M. (2020). *Maahanmuuttajäitien arjen kielitarinat: Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/321636>
- Izhar, N. A., Na, Y. M. A., & Na, K. S. (2021). Teaching in the time of covid-19: The challenges faced by teachers in initiating online class sessions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(2), 1294–1306.
- Jalkanen, J., Almonkari, M., & Taalas, P. (2016). Viestintä- ja kieliohjelmien kehittäminen kansainvälistyvässä korkeakoulutuksessa. *Yliopistopedagogiikka*, 23(1), 14–16. https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2016/04/jalkanen_almonkari_taalas.pdf
- Jalkanen, J., & P. Taalas (2013). Yliopisto-opiskelijoiden oppimisen maisemat: haasteita ja mahdollisuuksia kielenopetuksen kehittämiseksi. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen, & M. Siromaa (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013* (s. 74–88). Jyväskylän yliopisto.
- Joksimović S., Kovanović V., Skrypnik O., Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). The history and state of online learning. Teoksessa G. Siemens, D. Gašević, S. Dawson (toim.), *Preparing for the digital university: A review of the history and current state of distance, blended, and online Learning* (s. 93–132). Athabasca University Press.
- Karlsson, L. (2008). *Turning the kaleidoscope – (E) FL educational experience and inquiry as auto/biography*. (Language Centre Publications I) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19283>
- Kaufmann, R., & Vallade, J. I. (2021). Online student perceptions of their communication preparedness. *E-Learning and Digital Media*, 18(1), 86–104. <https://doi.org/10.1177/2042753020950873>
- Koponen, J. (2012). *Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa*. (Acta Universitatis Tamperensis 1734) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66902>
- Kostiainen, E., & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2009*, 5(1), 6–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95804>
- Laajalahti, A. (2014). *Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä*. (Jyväskylä studies in humanities 225) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/43093>
- Laajalahti, A., & Herkama, S. (2018). Laadullinen analyysi ATLAS.ti-ohjelmistolla. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 106–133). PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia: Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 29–50). PS-kustannus.
- Laitinen, K. (2020). *Vuorovaikutusteknologia työyhteisössä: Teknologiavälitteinen vuorovaikutus virtuaalitiimeissä ja työyhteisön sosiaalisessa mediassa*. (JYU dissertations 287) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71789>
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger. E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lilja, N., & Piirainen-Marsh, A. (2019). Connecting the language classroom and the wild: Re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 40(4), 594–623.
- Löfström, E., & Nevgi, A. (2009). Verkko-opetuksen linjakas ja yhteisöllinen oppiminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 300–317). WSOY.

- Martin, F., Wang, C., & Sadaf, A. (2020). Facilitation matters: Instructor perception of helpfulness of facilitation strategies in online courses. *Online Learning*, 24(1), 28–49.
- Misra, F., & Mazelfi, I. (2021). Long-distance online learning during pandemic: The role of communication, working in group, and self-directed learning in developing student's confidence. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 506, 225–234. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210202.042>
- Moser, K. (2016). The challenges of digitalisation in higher education teaching. Teoksessa T. Zimmermann, W. Jütte, & F. Horvath (toim.), *Arenen der Weiterbildung* (University Continuing Education: Future Perspectives) (s. 93–100). HEP Verlag.
- Mäkäläinen, H., Lehtonen, H., & Karjalainen, S. (2020) (toim.). *Opetusta, ohjausta ja tutkimusta Kielikeskuksessa-Undervisning, handledning och forskning i Språkcentrum-Instruction, guidance and research at the Language Centre*. (Language Centre Publications 9). Helsingin yliopiston kielikeskus. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/318322>
- Nevgi, A., & Heikkilä, M. (2005). Yliopistollinen verkko-opetus. Teoksessa A. Nevgi, E. Löfström, & A. Evälä (toim.), *Laadukkaasti verkossa. Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet*. (Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 200). (s. 19–31). Helsingin yliopisto.
- Nevgi, A., & Linblom-Yläne, S. (2009). Opetuksen linjakuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 138–155). WSOY.
- Niinivaara, J. (2018). Oppimisympäristöt opiskelijoiden ja opettajien silmin – digitalisaation kehittävä arviointia. Teoksessa J. Jokinen, S. Karjalainen, & H. Mäkäläinen (toim.), *Kielenoppimisen kehittyvät arviointi- ja palautekäytännöt – Developing feedback and assessment practices in language learning* (Language Centre Publications 7). (s. 121–145). Helsingin yliopiston kielikeskus. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/230913>
- Perttula, J. (2015). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (5. painos, s. 115–162). Lapin yliopistokustannus.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Salmela-Aro, K., & Peltonen, M. (2020, 9.6.). Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointi jatkaa laskuaan. [uutinen] <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus/yliopisto-opiskelijoiden-hyvinvointi-jatkaa-laskua>
- Schlesselman, L. S. (2020). Perspective from a teaching and learning center during emergency remote teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(8), 1042–1044.
- Sellnow, D. D., Limperos, A., Brandi N., Frisby, T. L., Sellnow, P., Spence, R., & Downs, E. (2015). Expanding the scope of instructional communication research: Looking beyond classroom contexts. *Communication Studies*, 66(4), 417–432. <https://doi.org/10.1080/10510974.2015.1057750>
- Sharpe, K. (1992). Communication, culture, context, confidence: The four Cs of primary modern language teaching. *The Language Learning Journal*, 6(1), 13–14. <https://doi.org/10.1080/09571739285200351>
- Spitzberg, B. H. (2013). (Re) Introducing communication competence to the health professions. *Journal of Public Health Research*, 2(3), 126–135. <https://doi.org/10.4081/jphr.2013.e23>
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Sage.
- Trace, J., Hudson, T., & Brown, J. D. (2015). An overview of language for specific purposes. Teoksessa J. Trace, T. Hudson, & J. D. Brown (toim.), *Developing courses in languages for specific purposes* (s. 1–23). University of Hawai'i. doi: <http://hdl.handle.net/10125/14573>
- Tsai, C.-C., & Chai, C. S. (2012). The “third”-order barrier for technology integration instruction: Implications for teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 1057–1060.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu painos. Tammi.
- Tyrväinen, H., Uotinen, S., & Valkonen, L. (2021). Instructor presence in a virtual classroom. *Open Education Studies*, 3(1), 132–146. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0146>

- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapin yliopistokustannus.
- Vaattovaara, J. (2016). Kieltenopettajien kielinäkemykset ja opetukselliset lähestymistavat kansainvälistymishaasteiden edessä. *Yliopistopedagogiikka*, 23(1), 3–13.
- Valkonen, T. (2003). *Puheviestintätaitojen arviointi – Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin* (Jyväskylä studies in humanities 7) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13452>
- Vara, M., & Vesterinen, O. (2022, 13.4.) Digipediagogiikan kehittäminen luo opiskeluhyvinvointia. [uutinen] <https://dialogi.diak.fi/2022/04/13/digipediagogiikan-kehittaminen-luo-opiskeluhyvinvointia/>
- Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 26–44). Gaudeamus.
- Virranniemi, G., & Lindroos, J. (2021, 13.11.) Etäluennot söivät motivaatiota, mutta nyt Linda Rahko löysi sen jälleen: ”Uskon, että kaikilla opiskelijoilla on aika lailla sama fiilis”. [uutinen] <https://yle.fi/uutiset/3-12186086>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-000>
- Wallinheimo, K. (2016). *Vieraan kielen opetus ja opiskelu virtuaaliympäristössä: Kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin kielen monimuoto-opetuksesta ja-opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa*. (Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 381) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/160436>
- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23–32.
- Zhou, L., Xi, Y., & Lochtmann, K. (2020). The relationship between second language competence and willingness to communicate: The moderating effect of foreign language anxiety. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1801697>

TITLE AND KEYWORDS IN ENGLISH:

Development of online teaching in communication and language studies - University students' experiences and perceptions of communication

KEYWORDS: communication competence, language centre, language learning, online teaching, teaching development