

Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. *Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 72–98.*

Minna Intke-Hernandez & Hanna Kosonen
Helsingin yliopisto

”Mä tiän et mä kuulun kielikurssille!” Osallisuuden kokemukset kielten etäopetuksessa monikielisyyden näkökulmasta

Nostot

- Etäopetusympäristö tarjoaa opiskelijoille perinteiseen luokkahuoneympäristöön verrattuna uudenlaisia mahdollisuuksia tuoda esiin identiteettiään, mikä voi vahvistaa osallisuuden kokemusta.
- Kielenoppimisen näkökulmasta merkitykselliset osallisuuden kokemukset voivat ulottua myös kurssikontekstin ulkopuolisiin yhteisöihin.
- Monikielisyys toimii voimavarana, joka lisää osallisuuden kokemusta.
- Kielenoppimistilanteissa korostuu tarve turvalliseen ja strukturoituun tilaan, jossa oppijan on sallittua käyttää koko kielirepertuaariaan.

Abstract

In this paper, we explore students' sense of belonging in online language education through thematic interviews and a small stories perspective (Georgakopoulou 2015). We address two research questions: 1) What senses of belonging emerge in online language education? 2) How is multilingualism related to this sense of belonging? The study aims to enhance understanding of belonging and multilingualism in the context of a university language center's online programs. The findings reveal three interconnected types of belonging. The first pertains to belonging within the course, focusing on student responsibility and safety. The second concerns belonging in language learning environments beyond the course. The third involves expressing personal identity in shared learning spaces, integrating visual and auditory markers of individual identities and interdisciplinary interactions. The results show that the sense of belonging extends beyond the course into various external communities. The study highlights that embracing multilingualism significantly influences students' sense of belonging.

Keywords: multilingualism, sense of belonging, online language education

Asiasanat: monikielisyys, osallisuuden kokemus, etäopetus

1 Johdanto

Kysimme erään suomalaisen yliopiston kielikeskuksen opiskelijalta, mikä edesauttaa hänen oppimistaan. Hän vastasi seuraavasti: "Kun on joku, jolle tunnustaa, ettei tajua mitään. Ja sit yhdessä tajuttiin vähän". Hänen toteamuksensa kiteyttää sen, mitä pidämme ratkaisevana tekijänä toimivan kielitaidon saavuttamisessa: yhdessä olemista, kokemusta osallisuudesta.

Kielenoppimisessa tarvittava emotionaalinen ja kielellinen tuki saavutetaan yhteisöllisyyden kautta, mikä vahvistaa osallisuuden kokemusta ja mahdollistaa kieleen sosiaalistumisen (Intke-Hernandez 2020). Samat tarpeet tulisi ottaa huomioon myös etäopetuksessa.

Tämän tutkimuksen kontekstina on erään suomalaisen yliopiston kielikeskus, jossa tarjotaan kieli- ja viestintäopintoja yli 15 eri kielellä. Vuoden 2020 alussa koronaviruspandemia pakotti sulkemaan monet koulut ja julkiset laitokset. Kielikeskuksissakin siirryttiin etäopetukseen, ja opettajat ja opiskelijat omaksuivat nopeasti uusia opetus- ja oppimiskäytänteitä sekä tapoja osallistua. Huolimatta haastavista olosuhteista nämä muutokset synnyttivät monia tehokkaita ja myöhemmin hyviksi havaittuja pedagogisia käytänteitä (Niinivaara & Lehtonen 2023).

Toinen muutos, joka heijastuu yliopiston kielikoulutukseen, on korkeakoulujen kansainvälistyminen ja monikielistyminen, ja se haastaa pohtimaan akateemisen yhteisön kielikäytänteitä ja huomioimaan aiempaa paremmin yhteisön jäsenten moninaisuuden (ks. esim. Toom ym. 2023; Saarikivi & Koskinen 2023; Laitinen ym. 2023). Yliopiston kielikeskuksissakaan ei usein enää opiskella vierasta kieltä ainoastaan suomea tai ruotsia apukielenä käyttäen, vaan opetuksessa on väistämättä läsnä muitakin

kieliä. Esimerkiksi kurssimateriaalien apukielenä voi olla englanti. Kielten kursseilla on myös opiskelijoita, jotka eivät välttämättä vielä osaa kumpaakaan kotimaista kieltä.

Kielikurssien todellisuus on siis muuttunut entistä monikielisemmäksi ja opetus yhä monimuotoisemmaksi. Jokainen opiskelija tuo oppimiseen ja yhteiseen vuorovaikutukseen mukanaan oman henkilökohtaisen kielellisen repertoarinsa (Dufva 2020). Esimerkiksi eräällä espanjan kurssilla oli ranskankielinen opiskelija, jonka pääaineena oli venäjä. Samalla kurssilla oli myös suomenkielinen, venäjää taitava opiskelija. Toisinaan nämä opiskelijat pohtivat espanjan kielen tehtäviä käyttäen yhteisenä kielenään venäjää.

Uutta kieltä opiskellessamme astumme kohti monikielisempää kieliminää (Kangasvieri ym. 2023), mikä väistämättä muuttaa käsitystämme itsestämme osana kieliyhteisöjä. Tämä korostuu erityisesti, kun tarkastellaan osallisuuden roolia kielenoppimisessa. Osallisuuden kokemus rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja eri yhteisöihin osallistumalla (Intke-Hernandez 2020). Monikielistyminen, teknologinen kehitys sekä osallisuus kytkeytyvät toisiinsa myös siltä osin, että teknologian välityksellä eri kielten puhujat voivat maantieteellisestä sijainnistaan riippumatta olla aiempaa helpommin yhteydessä toisiinsa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on syventää ymmärrystä osallisuudesta ja monikielisyydestä yliopiston kielikeskuksen etäopetuskontekstissa. Aineistonamme toimivat erään suomalaisen yliopiston kielikeskuksen opiskelijoiden teemahaastattelut, joita analysoimme *small stories* -näkökulmasta (Georgakopoulou 2015).

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Minkälaisia osallisuuden kokemuksia syntyy kielten etäopetuksessa?
- 2) Kuinka monikielisyys on yhteydessä etäopetuksessa rakentuviin osallisuuden kokemuksiin?

Hahmottelemme aineistosta erilaisia osallisuuden kokemuksen muotoja sekä tarkastelemme niitä monikielisyyden näkökulmasta kielten etäopiskelun kontekstissa.

2 Monikielisyys, osallisuuden kokemus ja etäopiskelu

Tutkimuksemme keskeisiin käsitteisiin kuuluvat monikielisyys, osallisuuden kokemus sekä etäopiskelu. Hyödynnämme näitä käsitteitä ja etsimme niiden keskinäisiä yhteyksiä yliopiston kielikeskuksen kontekstissa.

Monikielisyys on enemmän kuin vain kyky puhua useampaa kuin yhtä kieltä: sillä ymmärretään pikemminkin kielten merkitystä ihmisten välisessä kanssakäymisessä ja taitoa hyödyntää eri kieliä eri tilanteissa (ks. esim. García 2009; Creese & Blackledge 2010; Martin-Jones ym. 2012). Soveltavan kielitieteen nykyisen valtavirran mukaisesti kieli nähdään vuorovaikutuksen ja käytänteiden kautta, ja se ilmenee moninaisina

resursseina, jotka mahdollistavat ihmisten vuorovaikutuksen ja kommunikaation (Dufva 2019; Pennycook 2010; Makoni & Pennycook 2007). Monikielisyys kietoutuu näin ollen monimutkaisesti yhteen sosiaalisen vuorovaikutuksen, kehollisen ilmaisun, eleiden, ilmeiden ja liikkeiden kanssa (Piippo 2021). Monikielisyys ei siis viittaa ainoastaan kielten määrään eikä myöskään useamman kuin yhden kielen ensikielenomaiseen hallintaan, vaan se kytkeytyy sosiaaliseen toimintaan ja tilaan, vuorovaikutukseen ja resursseihin (ks. esim. Blommaert 2010; Blommaert & Backus 2013; Canagarajah 2018; Lehtonen ym. 2023; Piippo 2021). Tutkimamme opiskelijat siis rakentavat monikielisyytään etäopiskelukontekstin sosiaalisessa, virtuaalisessa ja materiaalisessa tilassa ja kartuttavat näin kielellisiä resurssejaan.

Kieltä ei myöskään opita tyhjiössä, vaan aina yhteydessä toisiin ihmisiin ja yhteisöihin. Ajatus heijastaa sosiokulttuurista teoriaa, joka pohjaa Vygotskin (1978) näkemukseen kielestä kulttuurisena työkaluna. Yksilö käyttää tätä työkalua toimiessaan kulttuurisessa, sosiaalisessa ja historiallisessa ympäristössä (Vygotsky 1978: 40, 55). Vygotskin (mt.) mukaan yksilön toiminta on aina erilaisten artefaktien kautta välittyntä (*mediated*), ja kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Sosiokulttuurinen lähestymistapa muistuttaa bahtinilaista dialogisuusajattelua, jonka mukaan uuden kielen haltuun ottaminen on sosiaalista ja tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ääniä kierrättämällä, kunnes niistä tulee hiljalleen omia (Bakhtin 1981: 345; 1986: 89).

Kielen oppiminen on siis kulttuurisesti ja sosiaalisesti välittyntä (Lantolf & Thorne 2006: 59), mikä puolestaan nostaa esiin yksilön *osallisuuden* erilaisissa kieliä käytävissä yhteisöissä. Osallisuus ymmärretään hyvää elämää rakentavana prosessina, jossa yksilö tuntee kuuluvansa ja tulevaisuutta kuulluksi (Isola ym. 2017; THL 2023). Osallisuus tarkoittaa myös mahdollisuutta sopeutua erilaisiin tarpeisiin ja resursseihin kulttuurista ja tilanteesta riippuen (Thompson & Wildavsky 1986). Tällöin yksilö pystyy muodostamaan merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita sekä käyttämään omia ja yhteisiä aineellisia ja aineettomia voimavaroja (Leeman ym. 2021).

Osallisuuden tavoittelu juontaa juurensa ihmisen saada sosiaalista hyväksyntää, arvostusta, huolenpitoa ja tukea (OECD 2017: 118). Osallisuuden viitekehyksessä otetaan huomioon myös psykologiset perustarpeet, kuten ymmärrettävyys, hallittavuus, merkityksellisyys, autonomia, kyvykkyys, suhteissa oleminen ja hyvän tekeminen (Deci & Ryan 2000). Nämä perustarpeet rakentuvat sosiaalisessa maailmassa, jota erilaiset valtasuhteet muovaavat. Oppimiskontekstissa tämä tarkoittaa, että oppimisympäristön tulisi tukea näitä perustarpeita mahdollisimman kattavasti. Lisäksi olisi hyvä huomioida myös valtasuhteet ja hierarkiat, jotka yliopistokontekstissa liittyvät esimerkiksi kielten käyttöaloihin eri tieteenaloilla sekä laajemmin kielikäytäntöihin ja kielipolitiikkaan monikielisessä akateemisessa yhteisössä (ks. esim. Kuteeva 2023; Darling 2022).

Raivio ja Karjalainen (2013) määrittelevät osallisuuden koostuvan kolmesta osatekijästä: yksilön täytyy omata riittävät aineelliset resurssit (*having*), hänen on pystyttävä harjoittamaan toimijuuttaan ja tekemään päätöksiä omasta elämästään

(*acting*), ja hänellä on oltava merkityksellisiä sosiaalisia suhteita eli kokemus kuulumisesta johonkin yhteisöön tai joukkoon (*belonging*). Osallisuus ei siis muodostu pelkästään fyysisestä läsnäolosta tai pystyvyydestä, vaan se on myös tunnetta siitä, että yksilö on hyväksytty ja oikeutettu olemaan juuri siinä yhteisössä, jossa on. Lisäksi se merkitsee halua ja pyrkimystä kuulua tähän joukkoon. Osallinen ihminen kokee, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa oman elämänsä suuntaan ja yhteisiin asioihin sekä tulla huomatuksi omana itsenään (Isola ym. 2017: 5; Isola ym. 2020: 167; Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos 2023).

Tämän tutkimuksen näkökulmasta on relevanttia erottaa toisistaan *osallisuus* ja *osallisuuden kokemus*. Kun puhumme osallisuuden kokemuksesta, se vastaa pitkälti Raivion ja Karjalaisen (2013) käsitettä kuulumisesta (*belonging*). Osallisuuden kokemus puolestaan korostaa yksilön kokemusta siitä, että hän on merkityksellinen osa yhteisöä tai ryhmää. Tämä kokemus ei ole objektiivisesti havaittavissa vaan ilmenee yksilön subjektiivisena tunnetilana ja osana identiteettiä. Näkökulma täydentää niitä osallisuuden määritelmiä, jotka korostavat osallisuuden rakentumista aineellisten resurssien ja toimijuuden kautta (Raivio & Karjalainen 2013).

Isola ym. (2017) määrittelevät osallisuuden tavalla, joka valaisee juuri osallisuuden kokemuksellista puolta. He (mts. 3) jakavat osallisuuden seuraaviin ulottuvuuksiin: liittyminen (*involvement*), suhteissa oleminen (*relatedness*), kuuluminen (*belonginess*), yhteisyys (*togetherness*), yhteensopivuus (*coherence*), mukaan ottaminen (*inclusion*), osallistuminen (*participation*) ja siihen liittyen vaikuttaminen ja demokratia (*representation*) sekä kaiken edellä mainitun järjestäminen ja johtaminen (*governance*). Nämä ulottuvuudet yhdessä heijastavat emotionaalista yhteyttä ja hyväksyntää yhteisön jäsenenä (Baumeister & Leary 1995; Maslow 1943).

Osallisuuden kokemuksen ytimessä on halu ja mahdollisuus olla merkityksellinen ja aktiivinen osa yhteisöä (Leeman ym. 2021; Isola 2021). Näiden periaatteiden pohjalta opetuksen rooli korostuu mahdollistajana, joka tarjoaa resursseja ja tilaisuuksia vahvistaa opiskelijoiden osallisuutta oppimisympäristössä sekä muissa itselleen merkityksellisissä kielenkäyttöyhteisöissä.

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, miten osallisuus ja monikielisyys ilmenevät etäopetuskontekstissa. Teknologiavälitteisen ja digirikasteisen opetuksen käytänteet ja terminologia hakevat vielä muotoaan (ks. esim. Sandström ym. 2021; Niinivaara & Lehtonen 2023). *Etäopetuksella* viittaamme tässä tekstissä tilanteeseen, jossa opetusta ei toteuteta fyysisesti jaetussa luokahuoneessa, vaan opettaja ja opiskelijat osallistuvat oppimistapahtumiin etäyhteyksien avulla. Vaikka etäopetuksen määritelmämme kattaa sekä synkronisen että asynkronisen vuorovaikutuksen, niin tutkimuksemme aineistossa haastateltavat tarkoittavat etäopetuksella lähes poikkeuksetta Zoom-sovelluksen kautta toteutettavaa synkronista vuorovaikutusta.

Etäopetusta on viime vuosina tutkittu monipuolisesti eri näkökulmista, mutta erityisesti on keskitytty opiskelijoiden osallistumiseen ja osallistumattomuuteen synkronisissa oppimistilanteissa ja niihin vaikuttaviin tekijöihin (Oittinen ym. 2022;

Kahu 2013; Kahu & Nelson 2018). COVID-19-pandemian aikana tarkasteltiin myös ns. hätäetäopetusta (*emergency remote teaching*) (Bozkurt & Sharma 2020; ym. 2020; Riekkinen ym. 2022). Koska oma aineistomme on kerätty heti pandemian jälkeen, on mahdollista, että opiskelijoiden kertomukset heijastelevat myös tällaista tulkintaa etäopetuksesta.

Garrison (2017) ja Martin ja Bollinger (2018) ovat lisäksi analysoineet erilaisten työskentelymenetelmien ja materiaalien käyttöä opiskelijoiden aktivoimisessa (Garrison 2017; Martin & Bollinger 2018). On havaittu, että interaktiiviset käytänteet, kuten osallistuminen keskustelufoorumeihin, voivat merkittävästi edistää opiskelijoiden sitoutuneisuutta etäopiskeluun (Dixson 2015).

Etäopetuksessa on havaittu sekä haasteita että hyötyjä. Haasteina mainitaan opiskelijoiden vaikeudet löytää tasapaino työn, opiskelun ja vapaa-ajan välillä sekä tekniset ja opiskeluun liittyvät haasteet (Kara ym. 2019; Salmela-Aro ym. 2023). Lisäksi etäopetus voi aiheuttaa tunnetta vieraantumista ja yhteisön puutteesta, mikä saattaa johtaa opintojen keskeyttämiseen (Rovai & Downey 2010). Toisaalta etäopetuksen hyötyinä mainitaan joustavuus ajan ja paikan suhteen (Naidu 2017; Valentine 2002). Lisäksi teknologisten ratkaisujen avulla on mahdollistettu opetuksen tarjoaminen ympäri maailmaa sekä asynkronisen että synkronisen vuorovaikutuksen avulla (Al-Arimi 2014; Laato & Murtonen 2020). On myös todettu, että menestyksessä etäopetus edellyttää monipuolisia taitoja, kuten hyvää teknistä osaamista, vuorovaikutustaitoja ja ongelmanratkaisukykyä opetuksen eri vaiheissa (Mishra ym. 2020). Yliopiston kielikeskusopiskelijoiden näkemyksiä etäopiskelun ryhmäkeskustelutilanteista on tarkasteltu myös teknologiavälitteiseen ryhmäviestintään liittyvien asenteiden ja tunteiden näkökulmasta (Horila & Raappana 2023).

3 Aineisto ja menetelmät

Haastatteluaineisto on kerätty erään suomalaisen yliopiston kielikeskuksesta vuosien 2022 ja 2023 aikana. Haastatteluun osallistui 13 opiskelijaa kandi-, maisteri- ja tohtoriopintojen vaiheista¹. Yhteistä opiskelijoille oli se, että he opiskelivat tutkintoon kuuluvia tai vapaavalintaisia kieliä kielikeskuksessa. Tiedotimme haastateltaville tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja pyysimme heiltä asianmukaiset suostumukset. Huomioimme myös tutkimuseettiset periaatteet, kuten anonymiteetin ja luottamuksellisuuden turvaamisen. Lisäksi informoimme osallistujia heidän oikeudestaan keskeyttää osallistuminen milloin tahansa ilman seuraamuksia. Kaikki haastateltavat olivat täysi-ikäisiä.

1 Yksi opiskelijoista (pseudonyymi Saara, ks. Esimerkkiä 11) oli tarkkaan ottaen kahden tutkinnon välissä: hän ei ollut haastatteluhetkellä enää virallisesti kirjoilla yliopistolla vaan oli juuri valmistunut maisteriksi mutta suunnitteli jo tohtoriopintoja.

Valitsimme haastateltavia siten, että saimme mukaan opiskelijoita eri kielistä ja opintojen eri vaiheista. Seuraavaksi käytimme otantamenetelmänä ns. lumipallo-otantaa, jossa haastatellut opiskelijat saivat ehdottaa lisää haastateltavia omasta verkostostaan (Berg 1988; Vogt 1999) eli kielikeskuksen opiskelijayhteisöstä. Kymmenen haastattelua on toteutettu Zoomissa, kaksi kasvokkain ja yksi puhelimitse. Haastattelut on tallennettu ja litteroitu karkeasti. Haastattelut kestivät 30 minuutista reiluun kahteen tuntiin. Aineiston kokonaiskesto oli reilu 8 tuntia. Käytämme haastateltavista artikkelissamme pseudonyymejä.

Haastattelut käsitelivät kolmea pääteemaa: Ensimmäinen niistä oli kielen osaaminen ja oppiminen, johon kuuluivat kielitaidon määrittely, oppimistavoitteet ja onnistumiskokemukset kielen opiskelussa. Toisena teemana olivat opiskelijoiden kokemukset kielikeskuksen etäkursseilta. Kolmas teema oli osallisuuden kokemus ja joukkoon kuuluminen erityisesti etäopetuksen kontekstissa. Haastatteluissa tarkoituksemme ei ollut pyytää opiskelijoita vertailemaan etä- ja lähiopetusta keskenään, vaan tavoite oli keskittyä opiskelijoiden kokemuksiin etäopetuksesta. Näiden kahden opetusmuodon vertailu nousi kuitenkin esiin joidenkin opiskelijoiden kertomuksista. Monikielisyyden teema ei myöskään ollut mukana alun perin mutta nousi esiin, kun opiskelijat kuvailivat etäopetuksen vuorovaikutustilanteita, joissa olivat läsnä opiskelijoiden ensikieli (useimmiten suomi), oppimisen kohteena olevat kielet (saksa, italia, ruotsi, espanja, japani) ja tarvittaessa apukielet (useimmiten englanti).

Olemme aiemmin tarkastelleet samaa aineistoa kehollisuuden valossa (Kosonen & Intke-Hernandez 2024). Aineistoa on hyödynnetty myös tutkittaessa opiskelijoiden kielitarinoita (Intke-Hernandez 2023a) sekä kehollisuuden ja osallisuuden kokemuksen suhdetta etäopetuksessa (Intke-Hernandez 2023b). Tässä tutkimuksessa keskiössä on monikielisyys ja osallisuus etäopetus kontekstissa.

Olemme valinneet menetelmäksemme *small stories*- näkökulman (Georgakopoulou 2006: 130; Bamberg & Georgakopoulou 2008: 379), sillä se mahdollistaa yksilöllisten kokemusten ja merkitysten tutkimuksen. Näkökulman avulla voidaan tuoda esiin, että narratiivi ei rajoitu vain suuriin kertomuksiin tai sankaritarinoin, vaan siihen kuuluvat myös pienet, arkiset tarinat ja tapahtumat, jotka voivat olla merkityksellisiä kertojilleen ja heidän yhteisöilleen.

Keskittymällä pieniin, arkisiin tarinoin on mahdollista tarkastella opiskelijoiden henkilökohtaisia osallisuuden kokemuksia ja siten saada käsitys siitä, mitä osallisuus merkitsee heille etäopetuksessa ja kuinka monikielisyys on sidoksissa siihen. *Small stories* -näkökulman avulla tarkastelemme, mitä nämä pienet tarinat merkitsevät kertojilleen ja miten osallisuuden ja monikielisuuden kokemukset vaikuttavat laajemmin kielenoppimiseen ja -opetukseen etäopetuksen kontekstissa.

Bamberg ja Georgakopoulou (2008: 381–382) käyttävät termiä *small stories* katkokäsitteenä, joka kattaa laajan kirjon vähemmälle huomiolle jääneitä kerronnallisia toimintoja. Näitä voivat olla esimerkiksi kertomukset parhaillaan käynnissä olevista, tulevista tai hypoteettisista tapahtumista. Kertomukset voivat liittyä hyvin tuorei-

siin ("tämä aamu", "viime yö") tai vielä kehittymässä oleviin tapahtumiin, jolloin ne muokkaavat välittömästi puhujien kokemuksia. Kerronta syntyy tarpeesta jakaa juuri tapahtuneet tai näennäisesti vähäpätöiset asiat. Ne voivat liittyä pieniin tapahtuneisiin tai tapahtumatta jääneisiin asioihin, jotka mainitaan ja joita argumentoidaan ja pohditaan meneillään olevassa keskustelussa. (Mt.)

Olemme noudattaneet Georgakopouloun (2015: 258–259) ehdottamaa kolmitasoista analyysirunkoa, joka koostuu kerronnan 1) tavoista, 2) paikoista ja 3) kertojista. Ensimmäisellä tasolla (kerronnan tavat) tarkastelimme, miten haastateltavat esittivät tarinansa. Kiinnitimme erityistä huomiota semioottisiin ja kielellisiin valintoihin, jotka heijastavat kulttuurisia vaikutteita ja vakiintuneita käytäntöjä. Analyysin toisella tasolla (paikat) tutkimme sosiaalisia tiloja, joihin tarinat sijoittuvat. Kolmannella tasolla (kertojat) analysoimme tarinan kertojia aktiivisina toimijoina opiskeluun ja kielenoppimiseen liittyvissä sosiaalisissa tilanteissa. Tutkimme heidän rooliaan osallistujina, hahmoina tarinoissa ja jäseninä sosiaalisissa ja kulttuurisissa ryhmissä. Tavoitteenamme oli tunnistaa kolmen tason väliset yhteydet, jotka ovat sekä kontekstisidonnaisia että pysyviä.

4 Erilaiset osallisuuden kokemukset ja monikielisyys

Tässä luvussa esittelemme analyysimme tuloksia, joita havainnollistamme aineisto-ottein. Paikansimme kolmenlaisia osallisuuden kokemuksia, jotka limittyivät osin toisiinsa. Ensimmäinen kokemustyyppi liittyi kurssin sisäiseen osallisuuden kokemukseen ja toinen kurssin ulkopuolisiin kielenoppimisympäristöihin. Kolmas kokemustyyppi puolestaan yhdisti kaksi edellistä toisiinsa ja koostui erilaisten osallisuuksien ilmentämisestä ja jakamisesta oppimistilassa. Alaluvut on jaettu löytämiemme osallisuuden kokemustyyppien mukaan.

4.1 Kurssin sisäinen osallisuus

Aineistosta nousee esiin se, kuinka osallisuutta koettiin kurssin sisällä suhteessa opiskelutovereihin, pienryhmiin ja koko ryhmään. Kurssin sisäisen osallisuuden tarkastelu avaa näkymän myös opettajan ohjaavaan toimintaan ja sen merkitykseen tilanteen strukturoinnin ja ennakoinnin kannalta (ks. myös Horila & Raappana 2023).

Lähestymme aihetta tarkastelemalla ensin Liisan kertomusta (1) siitä, miten opiskelijat navigoivat kurssin vuorovaikutusmallien keskellä ja kuinka opettajan ohjaus vaikuttaa osallisuuden kokemukseen pienryhmissä ja koko ryhmän kesken.

- (1) Niin, että esimerkiksi on joku tällainen tehtävä, että on joku aihe mistä pitää keskustella ryhmissä ja sitten tavallaan **pienryhmät tietää niinku sen aiheen etukäteen**. Siinä voi olla kysymyksiä tai mitä ikinä onkin ja sitten siinä niinku *main roomissa* jokainen ryhmä vuorollaan pääsee kertomaan ne omat mielipiteensä. Jotenkin musta

tuntuu, että se on dynamiikkana sellainen, että kun ensin siinä puhuu omassa pik-kuryhmässä ja jokaisessa ryhmässä on yksi vähän niinku **edustaja** ja yleensä aina jokaisessa ryhmässä on joku, joka on valmis siihen tai ketä ei ainakaan haittaa se. Tavallaan siinä on niinku sen ryhmän pointti, että jotenkin **pääsee osallistumaan** tai sitten vaikka ei osallistuisi enää siinä yhteisessä tilassa, niin on kuitenkin se tunne, että **on jotenkin ollut osana sen oman ryhmän mielipiteen muodostumista. Että vaikka ei haluaisi esittää niitä omia ajatuksia koko ryhmälle, niin voi esittää ne sille omalle työryhmälle ja sitten se oma pienryhmän esittelijä ikään kuin esittelee ne kaikille muille, niin sit on osa sitä siinä.** (Liisa)

Liisan kerronta esimerkissä (1) rakentuu tunnilla tehtävien keskusteluharjoitusten kuvailusta. Osallisuuden kokemuksen syntymistä pienryhmissä tukee opettajan ennakkoon pohjustama aihe ja tehtävä. Aloittaessaan pienryhmäkeskustelunsa opiskelijoilla on siis jo alustava käsitys siitä, mitä heiltä yksilöinä ja ryhmän jäsenenä odotetaan.

Katkelma (1) havainnollistaa vuorovaikutusmallin rakentumista. Virtuaaliset tilat, kuten Zoomin yhteinen tila (*main room*) ja tästä erotetut pienemmät ryhmäkeskustelutilat (*break out rooms*) ovat olennainen osa tätä mallia. Osallistujat toimivat siis ohjeistetusti mutta silti itsenäisesti pienryhmissä, ja jokainen ryhmä valitsee oman edustajansa yhteisen tilan keskustelua varten. Tämä dynamiikka antaa mahdollisuuden jokaiselle ilmaista ajatuksensa ryhmässä, vaikka vain yksi pienryhmäläisistä toimisikin äänenä yhteisessä keskustelussa. Vuorovaikutusmallia voi hahmottaa myös bahtinilaisen dialogisuusajattelun näkökulmasta (Bakhtin 1981: 345): pienryhmässä erilaiset keskustelun äänet yhdistyvät, ja ryhmän edustaja kantaa mukanaan päätälään pienryhmäläistensä äänen.

Esimerkissä (1) Liisa kuvaa itseään ja muita opiskelijoita ryhmän jäsenenä, joilla on mahdollisuus vaikuttaa ryhmän mielipiteisiin ja tuntea kuuluvansa yhteisöön (Isola ym. 2017: 5; Isola ym. 2020: 167; Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2023). Liisa nimeää myös ryhmään muodostuvia rooleja, kuten ”edustajan” ja ”esittelijän”, joka tuovat ryhmän mielipiteet esille. Tämä roolitus ja eri äänien yhdistäminen paljastaa, kuinka osallistumistavat voivat vahvistaa opiskelijoiden osallisuuden ja osallistumisen kokemuksia silloinkin, kun he eivät itse esiinny tai puhu koko opiskeluryhmän kuullen.

Aineistoanalyysissa nousee esiin osallistujien toimijuus ja vastuunotto pienryhmissä, mikä valottaa sitä, miten osallisuuden kokemusta luodaan ja vahvistetaan käytännössä. Tämä heijastaa Salosen ym. (2022) tutkimuksen havaintoja, jossa osallisuuden kokemus nähdään keskeisenä merkityksellisyyden tunteen tekijänä: ihminen ottaa vastuuta siitä, mikä tuntuu merkitykselliseltä ja mihin hän kokee yhteyttä. Vastuullisuus ja merkityksellisyyden kokemus edellyttävät todellista tai kuviteltua yhteyttä johonkin sellaiseen, jota yksilö pitää arvokkaana (mt.).

Kurssin sisäiseen osallisuuteen liittyvissä pohdinnoissa haastateltavat nostavat toistuvasti esiin turvallisuuden tunteen ja sen yhteyden haluunsa osallistua ja sitoutua ryhmään sekä ilmaista itseään yhteisessä tilassa. Turvallisuuden vastakohtana mainitaan muun muassa kasvojen menettämisen pelko ja häpeä omasta ilmaisusta.

Nämä tunteet voivat estää yksilön kokemuksen osallisuudesta, sillä kuten Isola ym. (2017) korostavat, osallisuus sisältää tunteen kuulumisesta ja yhteisyydestä, joka heijastaa emotionaalista yhteyttä ja hyväksyntää yhteisön jäsenenä: jos yksilö kokee pelkoa tai häpeää, hän ei voi kokea täysimääräisesti osallisuuden ulottuvuuksia.

Haastattelukatkelmassa (2) Liisa avaa näkökulmia siihen, kuinka turvallisuus ja kurssin selkeät ohjeet luovat otollisen ympäristön osallistumiselle:

- (2) Osallisuuden kokemuksesta... että ehkä jotenkin just se niinku tiivistettynä, että on se **ne raamit ja se turvallisuus siitä, että kaikki tietää miten toimitaan ja mikä on se homman nimi**. Että ei just tarvitse sitä jännittää, että jotenkin nolaisi itsensä tai muuta, että niinku osaa toimia ja sitten jotenkin just se, että **muodostaa itse** sellaisia pienempiä yksiköitä sen koko kurssin sisällä, mitkä tekee sen kaikkien osallistumisen **kynnyksen pienemmäksi**. (Liisa)

Liisa ymmärtää vaikuttavansa ryhmän dynamiikkaan: "että muodostaa itse sellaisia pienempiä yksiköitä sen kurssin sisällä". Hän tiivistää tärkeimmiksi tekijöiksi "raamit" ja "turvallisuuden", eli kokemus turvallisuudesta kytkeytyy hänen kertomuksessaan nimenomaan struktuuriin ja ennakointiin: "että kaikki tietää miten toimitaan ja mikä on se homman nimi". Liisa käyttää metaforana kynnystä, kun hän kuvaa yhteisen tilan jakamista pienemmiksi tiloiksi: pienryhmät madaltavat kaikkien osallistumiskynnystä.

Vastaavanlaisia pienryhmän ja yhteisen tilan jakavia keskusteluita toteutetaan toki myös lähiopetuksessa, joten on perusteltua kysyä, tuoko verkko-opiskelumuoto opiskelutilanteeseen muutoksia tai erityistä lisäarvoa. Vaikka tekniset ongelmat usein haastavat etäopiskelutilanteita (Kara ym. 2019; Horila & Raappana 2023), niin teknologia voi myös helpottaa kielen ymmärtämistä. Omassa aineistossamme useat opiskelija toivat esiin, että opiskelutoverin puhumaa kieltä on helpompi kuulla ja keskusteluun syventyä Zoomin pienryhmätilassa kuin luokan hälyssä, jossa monta pienryhmää on äänessä samaan aikaan. Äänen voimakkuuteen ja laatuun pystyy etäopiskelussa itse vaikuttamaan säätämällä volyyymia tai käyttämällä kuulokkeita, minkä koettiin lisäävän hallinnan tunnetta. Moni haastateltava myös kertoi, että lupa sulkea kamera ja käyttää kehoa vapaasti rentoutti ja paransi keskittymistä (ks. myös Kosonen & Intke-Hernandez 2024).

Aineiston keruuhetkellä monilla opiskelijoilla oli eniten kokemuksia etäopetusmuodoista, joita on tutkimuksessa myöhemmin kutsuttu hätäetäopetuksiksi (Bozkurt & Sharma 2020; Hodges ym. 2020; Riekkinen ym. 2022). Heidän tietonsa etäopiskelun käytänteistä perustuivat siis lyhytaikaiseen ja suppeaan kokemukseen. Etäopiskelussa ryhmien muodostaminen kuitenkin nähtiin kasvokkaisopiskelua suoraviivaisempänä prosessina, jossa on vähemmän hämmennystä aiheuttavia vaihtoehtoja. Seuraavassa kommenttissa (3) Maisa vertailee verkko-opiskelua ja kasvokkaista vuorovaikutustilannetta keskenään:

- (3) Kun siinä [kasvokkaistilanteessa] esimerkiksi jakaudutaan ryhmiin, niin **siinähan menee niinku aikaa ja kuka on niissä. Ja sitten ihmetellään ja. Hävetään sitä omaa ilmaisua.** [Nauraa.] **Ja sillai epäröijää.** Ja. No kyllä sitä on tietenkin tossakin [verkko-opiskelussa] esiintyy, mutta siinä on jotenkin niinku vähän niinku. Eri tavalla ehkä **velvoitettu olemaan osallinen.** No teidät vaan kun meidät vaan jaetaan sinne. Ni **hyvinhän se silleen aina menee**, että se opettaja jakaa niinku näihin pikkuryhmiin, ja sun **pitää siellä niinku puhua.** Ja se tapahtuu niinku sillai paljon niinku **suoraviivaisemmin** ei siinä oikeastaan oo vaihtoehtoja. [Nauraa.] (Maisa)

Osallistujien jakauduttua pienryhmiin heidän suhteensa oppimistilaan ja myös toisiinsa jäsenyivät uudestaan. Uuden ja vanhan tilan väliin jää jonkinlainen siirtymähetki, johon liittyvää kokemusta Maisa vertailee etä- ja lähiopetuskontekstissa. Hän kuvailee, kuinka lähiopetustilassa ryhmiin jakautuminen on aikaa vievä ja hämmentävä tilanne: *ihmetellään, hävetään, sillai epäröijää*. Kielenoppimisen ja monikielisyyden näkökulmasta on kiintoisaa, että Maisa tuo tässä yhteydessä esiin myös sen, miten kasvokkaisen ryhmäytymistilanteen aiheuttama hämmennys heijastuu käsitykseen omasta kielenkäytöstä: *hävetään sitä omaa ilmaisua*.

Ilmaisutavat, kieli ja niihin liittyvät kokemukset sekä opettajan toiminnan merkitys korostuvat myös seuraavassa esimerkissä (4).

- (4) **Opettajan toimesta** heti alusta asti selväksi tuli että "hei, jos et osaa sanoa jotain asiaa espanjaksi, niin se on täysin oookoo ja voit käyttää englantia tai suomea tai muuta tukena". **Kyllä se madalsi sitä kynnystä osallistua ihan järjettömästi**, ja tavallaan siinä tuli niin kuin sellainen olo, että **mua ei nyt kritisoida sen kielitaidon takia, vaan et sillä on merkitystä mitä mulla on sanottavaa.** Ja sit siinä oppi omista virheistään myös, kun jos sä haet vaikka jotain sanaa ja **toinen auttaa. Et jos ois ollut niin, että ei saa käyttää apukieliä, niin mä en ois varmaan uskaltanut edes oma-alotteisesti lähteä yrittämään sen asian sanomista.** Ja totta totta kai kun mä alan muodostaa sitä lausetta, ja se ajatus on niin kuin espanjaksi mun päässä, niin vaikka mä en ikinä niin kuin pääsisi sinne maaliin asti, et saisin sanottua siitä vaikka vaan 50 prossaa espanjaksi, niin jo sen 50 prosentin sanominen ääneen on jo harjoitusta, joka jotain vahvistaa. Et okei, ehkä sit ens kerralla mä saan sanottua 60 prossaa, sit 80 prossaa, ja sit jonain päivänä se koko lause tai se asia, jota mä halusin sanoa, tulisi kokonaan ulos. Tavallaan se vahvistaa omaa monikielistä identiteettiä, että itelle ehkä se vahvin niin kuin johon se kulminoituu on se, että kykenee kommunikoimaan vaikka sit espanjaksi. Et se että osaako kommunikoida vai ei, on aika **subjektiivinen tunne.** Tavallaan se ei riipu siitä mitä muut sanoo, et puhunko mä espanjaa vai en. Tai **tietenkin muut voi vahvistaa sitä tai vaikka lytätä sitä omaa kokemusta**, et jos tuntuukin et osaa ja muut sanoo että eihän sua niin kuin ymmärrä, et totta kai se voi vaikuttaa, mut mä koen kuitenkin et se on vahvasti **sisältä lähtöisin oleva kokemus**, et osaanko ilmaista itseäni tällä kielellä ja voinko ymmärtää, kun muut ilmaisevat itseään. (Liisa)

Esimerkistä (4) välittyy jonkinlainen taustaoletus yksikielisyiden ihanteesta, joka siten kumotaan "opettajan toimesta". Yksikielisyiden ihanteella tarkoitetaan käsitystä siitä, että vain jokin tietty kieli olisi "oikea" tai "hyväksytty" kieli tietyissä tilanteissa (ks. Block 2003; Ortega 2014; Piippo 2021; Piippo ym. 2016; Suuriniemi 2023). Tämä normi voi synnyttää ajatuksen siitä, että useiden eri kielten käyttäminen erityisesti samassa puheenvuorossa voisi antaa aiheita kritiikkiin tai olla osoitus puutteellisesta kielitaidosta.

Lehtosen ym. (2023) mukaan monikielisyys voidaan ymmärtää tilanteisena monikielisyiden tilana: vaikka vallitsevat normit saattavat suosia kieliin orientoitumista erillisinä kokonaisuuksina, niin esimerkiksi oppitunnilla voi syntyä monikielinen tila, kun opiskelijat hyödyntävät eri kieliä keskinäisessä vuorovaikutuksessaan. Esimerkissä (4) opettaja avaa tällaisen tilan eksplisiittisesti kuvaamalla kurssin kielikäytänteitä, ja Liisa kuvaa helpotustaan siitä, että häntä ei kritisoitu useiden kielten käyttämisestä. Lisäksi hän kertoo, ettei olisi oma-aloitteisesti uskaltanut yrittää ilmaista itseään, "jos ois ollut niin, että ei saa käyttää apukieliä".

Liisa kuvailee esimerkissä (4) kielen oppimistaan asteittaisena prosessina, jossa opiskeltavan kielen osuus ilmaisussa kasvaa taitojen kehittyessä. Kiinnostavaa kertomuksen tässä kohdassa on Liisan kokemus eri kielten ja ajattelun välisestä suhteesta sekä siitä, miten nämä elementit sijoittuvat ja liikkuvat suhteessa toisaalta puhujan kehoon ("se ajatus on niin kuin espanjaksi mun päässä") sekä toisaalta ympäröivään sosiaaliseen ja materiaaliseen tilaan ("ja sit jonain päivänä se koko lause tai se asia, jota mä halusin sanoa, tulisi kokonaan ulos") (kielen oppimisen kehollisista ja tilallisista ulottuvuuksista ks. myös Kosonen & Intke-Hernandez 2024).

Keskeiseksi hahmottuu halu tulla kuulluksi: Liisa kuvaa ilahuneensa, kun kielen opettaja ei tarttunutkaan ilmaisutapaan vaan oli kiinnostunut hänen ajatuksistaan. Opettajan rohkaisu monikielisyteen on Liisan kertomuksessa yhteydessä kokemukseen oman sanomisen merkityksellisyydestä ja kuulluksi tulemisesta, jotka ovat keskeisiä osallisuuden kokemuksen syntymisessä (ks. esim. Isola ym. 2017: 5; Isola ym. 2020: 167; Pedler ym. 2022; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2023).

Osallisuuden vahvistamiseksi olisi aineistomme perustella tärkeä luoda monikielisyiden sallivia oppimisympäristöjä ja toimintakulttuureja (ks. myös Mustonen ym. 2023). Liisan kertomuksessa (4) kielenkäyttö on heti kurssin alussa otettu puheeksi ja luotu käytänteet, jotka tukevat monikielisyttä. Samalla nämä käytänteet tukevat myös osallisuutta eli merkityksellisten sosiaalisten suhteiden (Raivio & Karjalainen 2013, *belonging*) muodostumista ja osallistumista (Isola ym. 2017; *participation*). Käytänteet esimerkiksi luovat ilmapiirin, jossa Liisa rohkaistuu tuomaan esiin sellaisia ajatuksia, joita ei "oma-aloitteisesti" olisi uskaltanut pukea sanoiksi. Kun Liisa puhuu muiden avusta ja hyväksynnästä, esille tulevat osallisuuden ulottuvuuksista myös kuuluminen (*belonginess*) ja yhteisyys (*togetherness*) (Isola ym. 2017), jotka heijastavat emotionaalista yhteyttä ja hyväksyntää.

Esimerkki (4) avaa myös näkymän siihen, kuinka yksilö voi rakentaa ja vahvistaa monikielistä identiteettiään osana yhteisöä, joka ymmärtää häntä ja kannustaa monikielisyyteen: ympäristön asenteet ja tuki voivat vaikuttaa yksilön itsetuntoon ja kielenkäyttöön (ks. myös Alisaari 2021). Esimerkin (2) tapaan myös tässä katkelmassa on käytetty metaforana kynnystä mutta nyt monikielisyyteen liittyvässä yhteydessä. Toisaalta Liisa painottaa, että muiden reaktioista huolimatta kokemus kielitaidosta on subjektiivinen ja myös jokaisen itsensä määriteltävissä. Monikielisyys onkin samaan aikaan sekä yhteisöllisesti muodostuva että henkilökohtainen ja jatkuvasti kehittyvä osa yksilön identiteettiä.

Liisan kertomuksessa (4) korostuu kolme pääkohtaa osallisuuden kokemuksen moniulotteisuudesta (ks. esim. Deci & Ryan 2000; Isola ym. 2017; OECD 2017; Raivio & Karjalainen 2013). Ensinnäkin opettajan myönteinen suhtautuminen monikielisiin käytänteisiin vähentää virheiden pelkoa ja kannustaa aktiiviseen osallistumiseen. Tämä luo ilmapiirin, joka rohkaisee jokaista osallistujaa ilmaisemaan itseään kielellisesti. Toiseksi kertomuksessa näkyvät toisten tuki ja yhteisöllisyys: opiskelijat eivät koe olevansa yksin, vaan osa yhteisöä, joka tukee uuden kielen harjoittelussa ja oppimisessa. Kolmanneksi osallisuuden tunne liittyy monikieliseen identiteettiin ja sen vahvistamiseen osallisuuden ja osallistumisen kautta.

Ilonan kertomuksen (5) kautta avautuu näkymä turvalliseen monikieliseen virtuaalitilaan, jossa teknologia auttaa vähentämään mahdollista kielenkäyttöön liittyvää häpeää:

- (5) Ja on sitä **turvassa siinä ruudun takana**, et sit ei hävetä niin paljon kun ei nää niitä muita siinä ittensä ympärillä, et jos sanookin niinku **väärällä kielellä**, niin **ei oo niin paha. Kuitenkin siinä ollaan samaa porukkaa**. Niin sit mä vaan sanon jotain jollain kielellä ja yleensä sit jotain tulee ehkä myös just japaniksi, kun sitähän siinä piti opiskella. (Ilona)

Ilona kertoo, että virtuaalisessa oppimisympäristössä hän kokee olevansa turvassa ja häpeää vähemmän, koska ei näe muita ympärillään. Ajatus ”turvasta ruudun takana” ilmentää etäopetuksen mahdollistamaa suojaa ja mukavuutta (ks. myös Intke-Hernandez 2023b).

Ilonan maininta ”väärästä kielestä” esimerkissä (5) tuo esiin jo Liisan esimerkissä (4) mainitseman yksikielisyyden ihanteen (ks. Block 2003; Ortega 2014; Piippo 2021; Piippo ym. 2016; Suuriniemi 2023). Jos jonkin kielen käyttöä arvostetaan tai painotetaan enemmän kuin muiden, se voi myös vaikuttaa opiskelijoiden näkemyksiin ja arvostuksiin kielistä (Ikkänen ym. 2023), jolloin eri kielten välille saattaa syntyä hierarkioita. Kielten käytön rajoittamiseen liittyvät normit voivat siis luoda paineita ja aiheuttaa häpeää, mutta virtuaaliympäristössä tämä paine vaikuttaa aineistomme valossa olevan kasvokkaisia opiskelutilanteita vähäisempi.

4.2 Kurssin ulkopuolelle ulottuva osallisuuden kokemus

Kun haastateltavat puhuvat osallisuudesta, he viittaavat myös niihin monipuolisiin kokemuksiin ja mahdollisuuksiin, joita etäopetus tarjoaa kurssikontekstin ulkopuolella. Yksi merkittävä osa osallisuuden kokemuksesta on mahdollisuus toimia kielellisesti siten, ettei jää ulkopuolelle. Tämä voi ilmetä akateemisen elämän vaatimuksissa, kuten kyyvyssä kertoa omasta alastaan ja tutkimuksestaan tai osallistua epämuodollisiin keskusteluihin ja tapaamisiin eri kielillä, mutta tämä voi liittyä myös henkilökohtaiseen elämään ja toiveisiin.

Seuraava aineistoesimerkki (6) tuo esiin tilanteen, jossa opiskelijan kiinnostuksen kohteet eivät ole sidoksissa pelkästään kurssin sisältöön, vaan heijastavat osallisuuden halua erilaisiin yhteisöihin ja kokemuksiin:

- (6) Tietysti aina tommoinen kiinnostus, no itse seuraan paljon futista, niin se puoli kiinnostaa. Mut sitten kanssa se että niinku jotenkin ruokapuoli ja sitten vielä se, että kun on matkustellut jonkun verran niin ne reissut. Että Italiassa oon matkustellut ja se on niinku omia suosikkeja, niin **yritän sit että voisin puhua paikallisten kanssa näistä italiaksi.** (Aleksi)

Aleksin tarinaa (6) voidaan tarkastella sosiaalisina tiloina, joissa Aleksin osallisuus rakentuu. Jalkapallo, ruoka ja matkustelu edustavat yhteisöjä ja vuorovaikutuksen tiloja, joihin hän joko tuntee kuuluvansa tai haluaa kuulua tulevaisuudessa. Nämä "paikat" voidaan ymmärtää paitsi konkreettisina fyysisinä ympäristöinä myös abstrakteina tiloina, joissa jaetaan yhteisiä kiinnostuksen kohteita. Aleksin tarina paljastaa osan hänen identiteetistään, kuten intohimon jalkapalloa kohtaan, ruokamieltymykset ja matkustelukokemukset.

Esimerkissä (6) Aleksi on aktiivinen toimija, joka hakeutuu kielenoppimistilanteisiin. Monet haastateltavat kertovatkin, kuinka he pyrkivät pääsemään osalliseksi oppimastaan kielestä itselleen merkityksellisissä yhteyksissä. Aina se ei kuitenkaan onnistu. Seuraava esimerkki (7) valaisee kielitaidon tilannesidonnaisuutta ja kokemusta kielellisestä epäsymmetriasta (ks. myös Leskelä & Lindholm 2012):

- (7) Haastattelia: Entäs ruotsi?
Ari: Se on ihan kyllä tuolla päässä olemassa tai ollut ja se on ihan mukava keli. Tykkäsin yläasteella paljon. Mä kirjoitin, kirjoitin E:n ruotsista. [...] Se on silleen kuitenkin ihan **hyvällä tasolla. Ruotsi on kiva kieli jos, niin jos. Mutta sitäkin vaan pitäisi aktiivisesti ylläpitää.**
Haastattelija: Tuleeko siis tai niinku missä tilanteessa olet yhteydessä ruotsiin?
Ari: No joskus jotain lehtiä. No sitten **mun pitäisi.** Tai siis **mulla on näitä suomen-ruotsalaisia kavereita. Mutta ne ei halua puhua ruotsia mun kans,** koska mie en pärjää siinä. **Ne ei niinku jaksa kuunnella sitä. Sössöttämistä.** Siihen on niinku **turha lähtee.** Ne puhuu suomee mun kanssa. Missä tulee ruotsia muussa? Aika vähän tulee ruotsia kyllä. (Ari)

Ari kertoo aluksi myönteisestä suhtautumisestaan ruotsiin. Sen jälkeen hän tuo *pitäisi*-verbin avulla esiin tuntemansa velvollisuuden ylläpitää kielitaitoaan. Kerronnan perspektiivi vaihtuu sen jälkeen, kun Ari on kertonut, että hänellä on suomenruotsalaisia kavereita. Heidän kannaltaan Ari kuvaa kielitaitonsa olevan ”sössöttämistä”, jota ystävät eivät ”jaksu kuunnella”. Esimerkki havainnollistaa sitä, miten Ari tulee omasta kielitaidosta puhuessaan tietoiseksi siitä, miten muut hänet kuulevat (ks. myös Kosonen & Intke-Hernandez 2024). Hän tiedostaa oman sisäisen halunsa oppia mutta kuulee sitten itsensä muiden korvin ja vetäytyy: ”siihen on turha lähteä”. Ari siis tunnistaa tässä ystäväpiirissä mahdollisuuden monikielisen tilan muodostumiseen (ks. Lehtonen ym. 2023) muttei koe osallisuutta ja luopuu ajatuksesta. Esimerkistä nousee esiin myös kieltä vahvasti osaavien yhteisön jäsenten vastuu siitä, että jokainen kielenoppija kokisi olevansa tervetullut mukaan.

Arin kertomuksessa (7) onnistumisen kokemukset liittyvät yläasteeseen ja yliopilaskirjoituksiin. Ennen katkelmaa hän on maininnut kielenoppimiskokemuksensa myös ammattikoulussa. Useiden haastateltavien kertomuksessa toistuu kaava, jossa kieliminä (Kangasvieri 2023) ja suhde kieliin hahmotetaan jatkumoksi, joka kehittyy läpi kouluasteiden. Siksi on syytä pitää kiinni monipuolisesta kielitarjonnasta yliopistoa edeltävillä kouluasteilla (ks. esim. Kiehelä & Veivo 2020), jotta opiskelijoiden kieliminällä olisi mahdollisuus kehittyä (ks. Kieliverkosto 2024).

Yliopiston kielikurssin ulkopuolisia oppimis- ja osallisuuskokemuksia on myös mielenkiintoista tarkastella siitä näkökulmasta, mitä lisäarvoa kielikurssi voisi tuoda niihin. Ari kertoo seuraavassa otteessa (8) ystävästään, joka on oppinut kielen muualla kuin kielikursilla:

- (8) Ystäväni Espanjassa, joka on seurustellut, öh, latinalaisten miesten kanssa, mmm, ja, ja sit tadadadaa... Oppinut sitä kautta kielen. **Ei oo päivääkään opiskellut mitään.** Ni sitten se just sanoi, että kun hän, **hän niinku kaipaisi sit kuitenkin** siinä ku nyt asuu Espanjassa, **siihen arkikieleen sitä sellaista rakennetta, et pystyy niinku tietää et millä tavalla se toinen niinku kommunikoi, et mitä se merkitsee**, vaikka hänhän on siis melkein niinku natiivi, mutta että sit puuttuu kuitenkin sitten. Sellainen jonkinlainen **runko tai ranka**. Hänhän pystyy kuitenkin niinku kommunikoidaan, mut häneltä puuttuu niinku sellanen **varmuus. Että miks on näin.** (Ari)

Katkelmassa (8) Ari vertaa kielenopiskelua ”runkoon tai rankaan”, joka tarjoaa varmuutta kurssin ulkopuolisessa kielenkäyttöympäristössä. Samantyyppinen ajatus kielenoppimisesta, joka vie kohti yhteyttä muiden ihmisten kanssa, tulee esiin saman haastattelun myöhemmässä vaiheessa katkelmassa (9), kun Ari vielä pohtii, mitä kielen oppiminen ja toisaalta osaaminen hänelle merkitsevät:

- (9) **Kielen oppiminen.** Niin se on sitä, että mie saan jonkinlaisen perustan, niinku sellaset niinku **askelmerkit** kommunikoida toisen, vieraskielisen ihmisen kanssa. Kieliopit ja muut. **Kielen osaaminen** ni onks se sit sitä, että, että niinku mie sanoisin

sen samastumisen kautta. Että se kielen osaaminen on sitä et pystyy samastuu. Ymmärtämään. Mut niinku myös **samastumaan. Siihen kontekstiin.** Siihen, mitä on. **Mitä sen toisen kanssa on.** [...] Ollaan niinku siinä, ettei vaan niinku puhuta, että niinku samassa henkises- niinku **samassa imussa olemista.** (Ari)

Esimerkissä (9) Ari kuvaa kielen osaamista kontekstin jakamisena toisen kanssa. Tässä tilassa oleminen on samaan aikaan pysähtymistä yhteisten merkityksenantojen äärelle ("siihen mitä on") ja jonkinlaista liikettä kohti yhteistä suuntaa ("samassa imussa olemista").

Vaikka olemme edellä jakaneet osallisuuden kokemuksia kurssin ulkoisiin ja sisäisiin, niin etäopetus ei haastateltavien näkökulmasta esiinny erillisenä saarekkeena muusta maailmasta tai heidän omasta elämästään; päinvastoin, se sulautuu osaksi heidän arkeaan. Seuraavassa alaluvussa paneudummekin osallisuuden kokemuksen ilmenemistapaan, jossa kaksi edellä mainittua osallisuuden kokemuksen tyyppiä yhdistyvät.

4.3 Yksityisen näkyväksi tekeminen: oppimistila kohtaa henkilökohtaisen tilan

Kielikurssilla opiskelijoille voi tarjoutua mahdollisuuksia saada näkymiä toistensa merkityksellisiin yhteisöihin ja jakaa kokemuksiaan, jolloin syntyy myös halu kommunikoida ja käyttää kieltä. Seuraavassa aineistoesimerkissä (10) Ilari kuvaa sitä, kuinka etäopiskelussa osallistujien virtuaaliset taustakuvat tai kuvassa taustalla näkyvä tila luovat osallisuuden kokemusta ja motivoivat käyttämään kieltä:

- (10) Niin silloin kerran kun siellä oli se kuva Santa Catalinan linnasta, niin mä heti tunnistin että se oli se Caletan ranta Cádizissa. **Ja mä aloin chattailla siitä siinä yhteisessä chatissa, siis kuitenkin italiaksi chattasin, ja sit kaikki alkoikin puhua siitä.** Et eihän tätä ois luokassa tullut, kun eihän sulla nyt oo mitään taustakuvaa kun meet luokkaan. Et tolleen siitä tulee niinku **se oma näkyviin.** Ja mulla on tossa seinällä toi Katalonian lippu, et ei mua haittaa et sit Zoomissa näkyy et mä kannatan niiden itsenäisyyttä. Ja tosiaan monilla oon nähnyt sateenkaarilippuja, et se **oma näkemys tulee sieltä taustakuvana tai siis vaikka ihan oikeena seinänä tai julisteena tai sit et, ja onhan sit nää pronominit monella siinä ruudulla. Et ei näitä siellä luokassa niin helposti aina nää.** Et tavallaan tutustuu toisiin tai siis toisten mielipiteisiin ihan vaikka niitä ei sanottais ääneen. **Et kai se on sit sitä et ollaan porukkaa kun tietään jotain toisista.** (Ilari)

Esimerkissä (10) etäopiskelutuokiossa jaettuun virtuaaliseen oppimistilaan pilkahdelee osallistujien omista tiloista tarkoituksellisia viestejä tai tahattomia tiedonmursia heidän identiteetistään. Ilari kuvaa sitä, miten tällainen visuaalinen elementti herättää hänessä halun jakaa kokemuksiaan ja käyttää kieltä. Etäopiskelussa

virtuaalinen oppimisolusta tarjoaa uusia kanavia myös tällaiseen spontaaniin ilmaisutarpeeseen (ks. myös Dixson 2015). Tässä tapauksessa identiteettivihjeistä kumpuava sivukeskustelu syntyy eli kieli materialisoituu kirjaimiksi chattiin ilmeisesti pääruudussa tapahtuvan opetuksen rinnalle ilman, että Ilarin tarvitsee pyytää erikseen puheenvuoroa.

Kertomuksessaan (10) Ilari on aktiivinen osallistuja, joka tuo esiin omia näkemyksiään ja osallistuu keskusteluihin. Hän myös tunnistaa, että virtuaalinen ympäristö tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää muiden mielipiteitä ja identiteettejä eri tavalla kuin perinteinen luokkahuone. Osallisuuden kokemus syntyy siitä, että osallistujat tietävät aiempaa enemmän toistensa taustoista ja mieltymyksistä, mikä luo yhteisöllisyyttä. Etäopetuksessa opiskelijat voivatkin tuntea olevansa lähellä toisiaan ja tulevaisuutta nähdä ja kuulla, vaikka eivät ole samassa fyysisessä tilassa (Kosonen & Intke-Hernandez 2024).

Ilarin kertomus (10) osoittaa, kuinka taustakuvat, liput ja pronominit toimivat semioottisina elementteinä, jotka viestivät osallistujien identiteetistä ja näyttivät heidät moniulotteisina yksilöinä. Pienten henkilökohtaisten valintojen avulla osallistujat ilmaisevat identiteettiään, mielipiteitään ja kannattamiensa arvoja. Nämä elementit voivat edelleen kannustaa käyttämään kieltä.

Yliopistojen kielikeskuskontekstissa on myös mahdollista kohdata tieteenalakohtaisia puhetapoja eri kielillä, sillä useimmat kielikursseista toteutetaan monitieteisissä ryhmissä. Tällöin yhteiseen kielenoppimistilaan pääsevät myös opiskelijoiden kehittyvät asiantuntijaidentiteetit ja eri tutkimusalojen kielet.

Kielitietoisesta näkökulmasta tarkasteltuna myös ensikielinen vuorovaikutus voidaan korkeakouluopiskelussa katsoa uudeksi kieleksi, sillä opiskelija ottaa haltuun oman tieteenalansa puhetapoja ja terminologiaa (ks. esim. Lave & Wenger 1991). Kieli on uutta, vaikka käytettäisiin sitä kielimuotoa, jota on kansanomaisesti totuttu nimittämään äidinkieleksi ja jota korkeakoulukontekstissa kutsutaan opiskelijan koulusivistyskieleksi (ks. valtioneuvoston asetus A481/2003 20 §). Kielikursseilla opiskelija käyttää tätä itselleen uutta puhetapaa vielä toisella uudella kielellä eli kielikurssin kielellä/kielillä, jolloin oppiminen on monella tapaa monikielistä.

Kieliä pääaineenaan opiskeleva Saara kuvaa kertomuksessaan (11) tieteenalojen kohtaamista ja osallisuuden kokemusta seuraavasti:

- (11) Sillon kun mä aloitin sen espanjan opiskelun – se oli mun ensimmäinen kielikurssi – ni se tulikin aika yllätyksenä mulle, että siellä oli just opiskelijoita toisilta kampuksilta. [...] Ku on opiskeltu niinku kieliä [pääaineena kieltenlaitoksella], niin siihen on tullu sellanen hirveen systemaattinen ja hirveen pilkunviilaaminen ja tosi pikkutarkka ajattelutapa. [...] Ni sit siellä oli jotain vitsin biologian opiskelijoita ja ties sun mitä elintarviketieteitäki ja lakiopiskelijoita ni yleensä sellaset ihmiset ni he on tosi silleen, et mikä on substantiivi ja mikä on verbi ni itelleki tuli silleen vähän, et höllennetään tässä nyt vähän. Kun tosiaan ei tarvi niinku niin paljon niuhottaa. Sit toisaalta taas ku oli jotain englannin opiskelijoita ni oli niinku et kiva kiva, meil on jotain yhteistä. Tai sit että ai sä oot tuolta kotosin. Ja sit niinku silleen yli niiden

tiedekuntarajojen pääsi kohtaamaan ihmisiä, ku mäkään en oo koskaan käyny mis-
sään opiskelijatapahtumissa juurikaan tai mitenkään ollu aktiivinen, ni siinä sai sitten
tavata ihmisiä. Ja joskus, ku oli korona-aikaan ollu Zoomissa kamera päällä ja jossain
kirjastossa kohtasi, ni oli sit jotain tuttavuuksia siinä. Ku se monesti jää, ku on siinä
vaan oman alan opiskelukaverien kanssa että. Nyt mä oon tosi surullinen ku en oo
enää opiskelija. [Ääni särky.] Vitsi mulla on ikävä sinne! Mä oikeesti haluaisin takasin
sinne kielikurssille! Mä tiiä et mä kuulun kielikurssille! [Nauraa liikutuen.] (Saara)

Esimerkissä (11) Saara kuvaa tilannetta, jossa kielenoppimistilaan tulevat näkyville erilaiset
tavat puhua kielestä: hän asemoi itsensä ensin kielenopiskelijaksi, joka osaa puhua kielestä
käsitteellisemmin kuin muiden alojen opiskelijat. Tähän muiden joukkoon hän rakentaa
eroa myös omaa suhtautumistaan kuvaavin määrittein: "vitsin biologian opiskelijoita ja
ties sun mitä elintarviketieteitäki". Erottautumisen lisäksi ja osin sen kautta hän toisaalta
kuvaa myös haluaan tulla osaksi monitieteistä kielikurssiporukkaa: pyrkimystään oppia
muilta sekä mukauttaa ilmaisuaan ("höllennetään tässä nyt vähän"). Edelleen hän huo-
maa kokevansa osallisuutta samalta seudulta kotoisin oleviin opiskelijoihin ja lopuksi
nostalgisesti koko yliopistoyhteisöön. Teknologian välittävä rooli osallisuuksien luojana
tulee esiin hänen iloitessaan siitä, kun Zoom-kamerasta tutut kasvot tulevat vastaan
kampuksen kirjastossa. Lopuksi hänen äänensä murtuu ja hän ilmaisee liikituksen-
sekaisesti naurahtaan kuulumisen tunnetta (ks. Peacock ym. 2020; Pedler ym. 2022)
kielikeskusyhteisöön: "Mä kuulun sinne kielikurssille!" Esimerkissä yhdistyvät kielikurssin
sisäinen ja ulkopuolinen osallisuus. Lisäksi esimerkki tuo näkyville sen, miten kielten
etäopiskelu voi rakentaa yhteyksiä ("tuttavuuksia") myös kurssikontekstin ulkopuolelle.

5 Päätelmät

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet osallisuuden kokemusta etäopetuskonteks-
tissa monikielisyden näkökulmasta. Ensimmäiseksi kysyimme, minkälaisia osallisuuden
kokemuksia syntyy kielten etäopetuksessa. Toinen kysymyksemme koski sitä, kuinka
monikielisyys on yhteydessä etäopetuksessa rakentuviin osallisuuden kokemuksiin.

Sovelsimme aineistoon kolmitasoisia analyysirunkoa. Ensimmäisellä tasolla
tarkastelimme kerronnan tapoja, eli sitä, kuinka opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan
kielikursseilla. Toisella tasolla kiinnitimme huomiota oppimisen tiloihin, mukaan
lukien kurssin sisäiset ja ulkopuoliset tilat sekä henkilökohtaiset ja virtuaaliset yhtei-
söt. Kolmannella tasolla analysoimme kertojia eli opiskelijoiden rooleja aktiivisina
toimijoina, jotka osallistuvat oppimistilanteisiin ja jakavat henkilökohtaisia tarinoitaan.

Tason välisten yhteyksien tarkastelu näkyy siinä, kuinka yhdistämme opiskelijoiden
henkilökohtaiset kokemukset, sosiaaliset tilat ja narratiiviset esitystavat laajempaan
osallisuuden ja oppimisen kontekstiin.

Osallisuuden kokemukset kielten etäopiskelukontekstissa ulottuvat kielikurssin sisäisistä vuorovaikutustilanteista aina opiskelijoiden henkilökohtaisiin tiloihin ja identiteettiin asti. Aineistosta hahmottui kolmentyyppisiä osallisuuden kokemuksia, jotka olivat osittain päällekkäisiä. Ensimmäinen kokemus liittyi kurssin sisäiseen osallisuuden kokemukseen, jossa korostuivat erityisesti opiskelijoiden vastuunotto ja turvallisuuden tunne kielenoppimiskontekstissa. Myös Salonen, Isola ja Foster (2022) ovat todenneet, että osallisuuden kokemus lisää ihmisen halua kantaa vastuuta asioista, joita yksilö pitää arvokkaana. Lisäksi osallisuuden kokemuksen merkitys ulottuu oppimiseen ja akateemiseen toimintaan, koska se vahvistaa merkittävästi opiskelijoiden motivaatiota, sitoutumista, vaivannäköä, iloa ja itsetuntoa (Pedler, Willis, & Nieuwoudt 2022; Ulmanen ym. 2016). Toinen tapa kokea osallisuutta kytkeytyi kurssin ulkopuolisiin kielenoppimisympäristöihin ja mahdollisuuksiin saada tukea kielikursilta monikielisen kieliminän (Kangasvieri 2023) toteuttamiseksi näissä ympäristöissä. Kolmas tapa, jolla vastaajat ilmaisivat kokevansa osallisuutta, oli oman identiteetin ilmentäminen yhteisesti jaetussa oppimistilassa. Tämä kolmas tapa liittyi myös etäopiskelun mahdollisuuksiin ja tutkimuskysymykseemme siitä, miten juuri etäopiskelussa monikielinen identiteetti voi tulla esiin. Tärkeäksi tekijäksi nimittäin nousi teknologian välittävä rooli, joka heijastelee Vygotskin (1978) ajatusta siitä, että yksilön toiminta on artefaktien kautta välittyntä (mediated). Virtuaalinen tila tarjoaa aineistomme perusteella uudenlaisia mahdollisuuksia tuoda omaa identiteettiä esiin ja olla yhteydessä muihin ihmisiin.

Kuvio 1 havainnollistaa aineistosta löytämiämme osallisuuden kokemuksen muotoja ja kokoaa yhteen niihin liittyvät havaintomme:



KUVIO 1: Osallisuuden kokemuksen muodot.

Vaikka kurssin sisäisen ja kurssin ulkopuolisen osallisuuden kokemukset on kuviossa 1 esitetty on osin erillisinä kehinä, rajat eivät ole yksiselitteisiä ja liike kehien välillä on jatkuva. Ajatus liikkeestä yhteisöjen välillä tuli esiin opiskelijoiden kuvauksissa myös erilaisina kulkemiseen liittyvinä metaforina: kielen oppiminen nähtiin *askelmerkkeinä* yhteyteen, *immuun* muiden ihmisten kanssa. Toisaalta kuvattiin *kynnyksiä* ja toisaalta niiden ylittämistä silloin, kun kurssin struktuuri tuki turvallisuuden ja osallisuuden tunnetta sekä kannusti vastuunottoon.

Yksi tutkimuksemme keskeinen havainto liittyy opettajan rooliin etäopiskelutilan pedagogisten mahdollisuuksien hyödyntäjänä ja rakenteen luojana. Opiskelijoiden kommentteissa toistui toive turvallisuudesta, joka kytkettiin usein etäkurssin pedagogisiin struktuureihin. Myös mahdollisuus ilmaista itseä monikielisesti nousee esiin turvallisuuden tunnetta vahvistavana tekijänä. Turvallisuus yhdistetään haluun osallistua ja sitoutua ryhmään sekä ilmaista itseä yhteisessä tilassa. Lisäksi etäopiskelun mahdollisuudet säädellä omaa näkymistä ja kuulumista kameran ja mikrofonin avulla vahvistavat turvallisuuden ja autonomian kokemusta (ks. myös Kosonen & Intke-Hernandez 2024). Etäopetuksen koettiin vähentävän pelkoa kasvojen menettämisestä, häpeää omasta ilmaisusta ja epätietoisuutta itseän kohdistuvista odotuksista.

Myös aiempi tutkimus (esim. Horila & Raappana 2023) tukee ajatusta siitä, että vuorovaikutustilanteiden ennakointi, ohjeistus ja odotusten selkiyttäminen edistävät myönteistä kokemusta ryhmätilanteesta. Isolan ym. (2017) osallisuutta jäsentävää luokittelua mukaillen opettajan roolia voisi kutsua myös osallisuuksien järjestäjäksi tai osallisuuksiin johdattelijaksi (*governance*). Luomalla struktuureja kurssiympäristön sisällä sekä kannustamalla opiskelijaa hakeutumaan itselleen merkityksellisiin kielenkäyttöyhteisöihin opettaja voisi siis edistää muiden osallisuuden elementtien, kuten esimerkiksi liittymisen, suhteessa olemisen, kuulumisen, osallistumisen sekä vaikuttamisen (Isola ym. 2017) toteutumista opiskelijaryhmässä. Haastateltavat korostivat myös opettajan antamaa lupaa käyttää koko kielellistä repertuaariaan tai sitä, kuinka opettaja salli eri kielten käytön. Tämä muotoilu heijastelee myös opettajan ja opiskelijoiden keskinäisiä valtasuhteita sekä kielen omistajuutta ja legitimizeettiä kielenoppimistilassa (ks. myös Kotilainen & Kurhila 2019; Lehtonen 2022; Kosonen & Intke-Hernandez 2024).

Toinen keskeinen huomio on, että virtuaalinen tila koetaan usein paikkana, jossa monikielisyyttä voidaan kokeilla turvallisesti ja avoimesti ilman häpeää. Samalla tämä osallisuutta rakentava virtuaalinen yhteisö tarjoaa mahdollisuuden kehittää monikielistä minuutta. Osallisuuden kokemus ja vastuunotto eivät kuitenkaan rajoitu pelkästään yksittäisiin opiskeluryhmiin, vaan niillä on laajempia vaikutuksia opiskelijoiden oppimiseen ja osallisuuteen kurssiympäristön ulkopuolisissa yhteisöissä. Pedlerin ym. (2022) sekä Ulmasen ym. (2016) tutkimukset tukevat havaintojamme ja korostavat osallisuuden merkitystä opiskelijoiden motivaation, vaivannäön, sitoutumisen, itsetunnon ja ilon vahvistamisessa.

Yliopistojen kielikeskuksissa monikielisyys tullaan kiinnostava lisäelementti, kun opiskelijat kohtaavat toisensa myös eri tieteenalojen ja niiden kielten edustajina. Jos opiskelijan kehittyvä asiantuntijuus ja toimijuus (Raivio ja Karjalainen 2013) oman tiedeyhteisönsä jäsenenä tulevat huomatuiksi ja tunnustetuiksi, hän voi kokea olevansa merkityksellinen ja aktiivinen osa sekä omaa tiedeyhteisöään että koko monitieteistä yliopistoyhteisöä (Leeman ym. 2021; Isola 2021).

Tutkimuksemme rajoitteena mainittakoon, että haastattelukielemme oli suomi, jota kaikki haastateltavamme osasivat. Yliopistoyhteisöön liittyviä monikielisyysilmiöitä olisi tärkeää tutkia myös sellaisten kielenkäyttäjien näkökulmasta, joilla ei vielä ole kosketusta kotimaisiin kieliin. Tämä saa kysymään, mikseivät tutkimushaastattelutkin voisi olla monikielisiä. Lisäksi todettakoon, että vaikka kontekstinamme oli etäopetus, monet havaitsemamme monikielisyys- ja osallisuuteen liittyvät ilmiöt voivat esiintyä myös kasvokkaisessa tai monimuotoisesti toteutetussa opetuksessa; kontekstiksi tarkentui etäopetus osin siksi, että aineiston keruuhetkellä pandemia vaikutus vielä näkyi ja etäopiskelu puhututti. Raja etä- ja lähiopetuksen välillä on kuitenkin keinotekoinen monimutkaisuudessa kielikeskusopetuksessa, jossa digitaaliset laitteet ja paikasta riippumattomat oppimistavat ovat usein joka tapauksessa mukana tavalla tai toisella (ks. esim. Niinivaara & Lehtonen 2023).

Tutkimuksemme pohjalta kokoamme yhteen vielä ehdotuksia monikielisuuden ja osallisuuden tukemiseksi erityisesti etäopiskelukontekstissa:

- Kurssin alussa opettaja ja opetusryhmä keskustelevat kieli- ja vuorovaikutuskäytänteisiin liittyvistä toiveista ja odotuksista ja luovat yhteiset periaatteet.
- Opiskelijoiden kielirepertuaari olisi hyvä huomioida kokonaisuutena sekä kurssikohtaisesti että opetussuunnitelmatyössä.
- Erilaiset vuorovaikutustilanteet ja -kanavat on tärkeää ennakoida, jotta osallistujat voivat valmistautua ja tietävät, mitä heiltä ryhmänä ja yksilöinä odotetaan.
- Opettajan on hyvä tiedostaa ja normalisoida opiskelijoiden erilaiset tavat keskittyä tai vähentää jännitystä etäopiskelutilanteissa: aina ei tarvitse istua paikallaan kamera auki.
- On tärkeää olla tietoinen etäopiskeluun muodostuvista rinnakkaisista virtuaalituloista ja hyödyntää niitä oppimisessa. Opiskelijat voivat harjoitella kieltä esimerkiksi jakamalla haluamansa yksityiskohdan paikasta, josta osallistuvat opetustuokioon.
- Pienryhmäaktiiviteeteissa kannattaa määritellä tavoitteet ja keskustella vastuista. Puhumisen lisäksi tulee harjoitella aktiivista kuuntelua ja tunnistaa erilaisia tapoja osallistua, jotta kaikki voivat kokea osallisuutta.
- Rohkaistaan opiskelijaa tunnustamaan oman asiantuntija-alansa kielenkäyttö osana kielellistä repertuaariaan.

93 "MÄ TIIÄN ET MÄ KUULUN KIELIKURSSILLE!" OSALLISUUDEN KOKEMUKSET KIELTEN ETÄOPETUKSESSA MONIKIELISYYDEN NÄKÖKULMASTA

- Kannustetaan opiskelijaa käyttämään koko kielirepertuaariaan ja löytämään itselleen merkityksellisiä kielenkäyttöyhteisöjä.
- Olisi hyvä pohtia kriittisesti koko koulutuspolun usein leikkaavaa käytäntöä, jossa institutionaalinen kieltenopetus on jaoteltu siloihin kielittäin (ks. myös Károly ym. 2024).

Tutkimustuloksemme perusteella voidaan todeta, että etäopetustila ei ole vain paikka, jossa opitaan kursseihin liittyviä asioita, vaan myös paikka, jossa jaetaan kiinnostuksen kohteita, kulttuurisia käytänteitä ja henkilökohtaisia tarinoita. Aineistomme osoittaa, että etäopiskelu voi toimia porttina laajempaan osallisuuteen, jossa erilaiset kieliyhteisöt tarjoavat osallistujille mahdollisuuden olla aktiivisia toimijoita omassa oppimisessaan ja samalla jakaa elämänsä monipuolisuutta muiden kanssa.

Kirjallisuus

- Al-Arimi, A. M. A.-K. 2014. Distance learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159>
- Alisaari, J. 2021. Monikielinen pedagogiikka sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä – käytännön ideoita opettajille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2021/monikielinen-pedagogiikka-sosiaalisen-oikeudenmukaisuuden-edistajana-kaytannon-ideoita-opettajille> [Luettu 17.11.2024.]
- Bamberg, M. & A. Georgakopoulou 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 28 (3), 377–396.
- Berg, S. 1988. Snowball Sampling. Teoksessa S. Kotz, N. L. Johnson & C. B. (toim.) *Encyclopedia of Statistical Sciences*. Virginia: Wiley, 528–532.
- Baumeister, R. F. & M. R. Leary 1995. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blommaert, J. 2010. *Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & A. Backus 2013. Superdiverse repertoires and individual. Teoksessa I. de Saint-Georges & J. Weber (toim.) *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 11–32.
- Bozkurt, A., R. C. Sharma 2020. Emergency remote reaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Canagarajah, S. 2018. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, 39 (1), 31–54. <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Creese, A., & A. Blackledge 2010. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching. *The Modern Language Journal*, 94, 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Darling Deborah 2022. *Un/seen Languages in a Multilingual University*. University of Helsinki dissertation.
- Deci, E. & R. Ryan 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dixson, M. D. 2015. Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement Scale (OSE). *Online Learning*, 19 (4). <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielitutkimuksessa*. AFinLA:n vuosikirja 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry, 17–32. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>
- García, O. 2009. Introducing bilingual education. Teoksessa García, O. (toim.) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell, 3–17.
- Garrison, D. R. 2017. *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*. New York: Routledge.

- Genette Gérard 1972. *Figures III*. Paris: Editions du Seuil.
- Georgakopoulou, A. 2006. Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*, 16 (1), 129–137.
- Georgakopoulou, A. 2015. Small stories research: Methods – analysis – outreach. Teoksessa A. de Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*. Malden, MA: Wiley, 255–271.
- Hodges, C. B., S. L. Moore, B. Lockee, T. Trust, M. A. Bond 2020. The Difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [Luettu 1.5.2024.]
- Horila, T., & M. Raappana 2023. Yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä etäopiskelun ryhmätilanteista. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, 19 (1), 25–42. <https://doi.org/10.33352/prlg.119943>
- likkanen, P., J. Ennser-Kananen, M. Intke-Hernandez & S. Riuttanen 2023. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kieli ja koulutus. Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 310–333.
- Intke-Hernandez, M. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6838-2>
- Intke-Hernandez, M. 2023a. Mitä opitaan, kun opitaan kieltä? Kielitaitonäkemykset opiskelijoiden kertomuksissa. Teoksessa M. Intke-Hernandez, J. Niinivaara, K. Pitkänen & H. Vänskä (toim.) *Näkemyksiä kielitaidosta ja viestintäosaamisesta*. Helsingin yliopiston kielikeskuksen julkaisusarja 10. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus, 8–31. <http://hdl.handle.net/10138/568788>
- Intke-Hernandez, M. 2023b. Embodiment and a sense of belonging in online language learning contexts. *Taikomoi Kalbotyra*, 20, 104–125. <https://doi.org/10.15388/Taikalbot.2023.20.8>
- Isola, A-M., H. Kaartinen, L. Leemann, R. Lääperi, T. Schneider, S. Valtari & A. Keto-Tokoi 2017. *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos*. Työpaperi 2017_033. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Isola, A-M. & M. Nousiainen & S. Valtari 2020. Osallisuustyö välineenä heikossa asemassa olevien vallan lisäämiseen. Teoksessa L. Suoninen, A. Pohjola, M. Satka & J. Simola (toim.) *Sosiaaliala uudistuu. Tietopohjan ja vuorovaikutuksen kysymyksiä*. Helsinki: Huoltaja-säätiö, 165–188.
- Isola, A-M. & L. Virrankari & H. Hiilamo 2021. On social and psychological consequences of prolonged poverty – a longitudinal narrative study from Finland. *Journal of Social and Political Psychology*, 9 (2), 654–670.
- Kahu, E. R. 2013. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38, (5) 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kahu, E. R. & K. Nelson 2018. Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37 (1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017>
- Kangasvieri, T, A. Huhta & P. Kalaja 2023. Motivoimalla monikieliseksi maailmankansalaiseksi. Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 30–53.
- Kara, M., F. Erdoğdu, M. Kokoç & K. Cagiltay 2019. Challenges faced by adult learners in online distance education: a literature review. *Open Praxis*, 11 (1), 5–22. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>

- Kiehelä, A. & O. Veivo 2020. "En pysty ottamaan valinnaista kieltä vaikka haluaisin" – Valinnaiset kielet vähenevät lukiossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2020/en-pysty-ottamaan-valinnaista-kielta-vaikka-haluaisin-valinnaiset-kielet-vahenevat-lukiossa> [Luettu 17.11.2024.]
- Kieliverkosto 2024. Kieliverkoston kannanotto: Yliopistojen on kannettava vastuunsa kielikoulutuksen jatkumosta ja laajasta kielivarannosta. Julkaistu 21.5.2024. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/toiminta/kieliverkoston-tapahtuu/kieliverkoston-kannanotto-yliopistojen-on-kannettava-vastuunsa-kielikoulutuksen-jatkumosta-ja-laajasta-kielivarannosta> [Luettu 17.11.2024.]
- Kosonen, H. & M. Intke-Hernandez. 2024. Näkymättömyysviitta ja tuntoisuuskyky – kielenomistajuus, kehollisuus ja tila kielikeskusopiskelijoiden kertomina. Teoksessa M. Kivilehto, L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola (toim.) 2024. *Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa. Vetenskapliga brobyggen. Building bridges through research*. AFinLAN vuosikirja 2024. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 81, s. 157–185.
- Kotilainen, L. & S. Kurhila 2019. Mitä opettajattomuudesta seuraa? Asiantuntijuus vertaisoppijoiden kielenoppimistilanteissa. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila. & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 33–60.
- Kuteeva, M. 2023. *Tension-Filled English at the Multilingual University: A Bakhtinian Perspective*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.21832/9781800416727>
- Laato, S. & M. Murtonen 2020. Improving synchrony in small group asynchronous online discussions. Teoksessa Á. Rocha, H. Adeli, L. Reis, S. Costanzo, I. Orovic & F. Moreira (toim.) *Trends and Innovations in Information Systems and Technologies. Vol 3. Advances in Intelligent Systems and Computing 1161*. Cham: Springer, 215–224. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45697-9_21
- Laitinen, M., S. Leppänen, P. Rautionaho & S. Backman 2023. *Englanti Suomen kansalliskielten rinnalla: Kohti joustavaa monikielisyttä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 59. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leemann, L. & T. Martelin & S. Koskinen & T. Härkänen & A.-M. Isola 2021. Development and Psychometric Evaluation of the Experiences of Social Inclusion Scale. *Journal of Human Development and Capabilities*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/19452829.2021.1985440>
- Leeman, L., M. Nousiainen, A. Keto-Tokoi, A.-M. & Isola 2022. Osallisuuden kokemus aikuisväestössä. Teoksessa: Sakari Karvonen ym. (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2022*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 94–115.
- Lehtonen, H. 2022. Kieli meissä, kieli välillämme: kielen omistajuus monikielisessä koululuokassa kehon ja tilan vuorovaikutuksena. Teoksessa P. Heinonen & U. Karvonen (toim.) *Katso kuule koulua: kehollisuus, materialisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Vastapaino, 185–206.
- Lehtonen, H., M. Ahlholm, S.-M. Suuriniemi & A. Tiermas 2023. Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 180–201.

- Leskelä, L. & Lindholm, C. 2012. Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.) *Haavoittuva keskustelu: keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 12–31.
- Makoni, S. & A. Pennycook (toim.) 2007. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Martin, F. & D. U. Bolliger 2018. Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22 (1), 205–222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- Martin-Jones, M., A. Blackledge & A. Creese (toim.) 2012. *The Routledge handbook of multilingualism*. London, UK: Routledge.
- Maslow, A.H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>
- Mishra, L., T. Gupta & A. Shree 2020. Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, article 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Mustonen, S., Kronholm, S. & Suni, M. 2023. Maahanmuuttotaustaisten oppijoiden moninaiset kielet ja polut. Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 80–103.
- Naidu, S. 2017. Openness and flexibility are the norm, but what are the challenges? *Distance Education*, 38 (1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1297185>
- Niinivaara, J., & H. Lehtonen 2023. Verkko-opetuksen kehittäminen viestintä- ja kieliopinnoissa – yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset vuorovaikutuksesta. *Prologi – Journal of Communication and Social Interaction*, 19 (1). Jyväskylä: Prologos, 5–24. <https://doi.org/10.33352/prlg.119994>
- OECD 2017. PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Oittinen, T., J. Hähn & T. Räisänen 2022. University students' (dis)engagement experiences in synchronous sessions during the COVID-19 pandemic. *Digital Culture & Education*, 14 (3), 16–34.
- Ortega, L. (2014). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: Implications for research in SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge, 32–53.
- Peacock, S., J. Cowan, L. Irvine & J. Williams 2020. An exploration into the importance of a sense of belonging for online learners. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL)*, 21 (2), 18–35.
- Pedler, M.L., R. Willis & J. E. Nieuwoudt. 2022. A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment, *Journal of Further and Higher Education*, 46 (3), 397–408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Pennycook, A. 2010. *Language as a local practice*. New York: Routledge.
- Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyteen. Teoksessa Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 21–43. <https://journal.fi/afinla/article/view/107219> [Luettu 17.11.2024.]
- Piippo, I., J. Vaattovaara & E. Voutilainen 2016. *Kielen taju: vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Arthouse.

- Raivio, H. & J. Karjalainen 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa T. Era (toim.), *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156.
- Riekkinen, J., M. Murtonen, T. Aldahdouh, P. Nokelainen 2022. Korkeakouluopettajien hätäetäopetukseen liittyvät negatiiviset ja positiiviset kokemukset COVID-19-pandemian aikana. *Yliopistopedagogiikka* 2. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202301191551>
- Rovai, A. P. & J. R. Downey 2010. Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment? *The Internet and Higher Education*, 13 (3), 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.07.001>
- Saarikivi, J. & J. Koskinen 2023. *Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja? Selvitys yliopistojen kielivalinnoista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2023 (24). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165060> [Luettu 17.11.2024.]
- Salonen, A., A.-M. Isola, & R. Foster. 2022. Osallisuutta, mutta mihin? Planetaarisen kansalaisen osallisuuskäsitys. *AMK-Lehti / UAS Journal. Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*, 3.
- Sandström, N., A. Nevgi, S. Eronen, S. Hallberg, L. Hirsto, A. Hovila, H. Jalo, J. Kankaanpää & S. Nenonen 2021. *Digirikastetut oppimismaisemat: opas kampusten oppimisympäristöjen uudistamiseen*. [E-kirja.] Helsinki: Campus Learning and Development Initiatives HUB. <https://digirikastetut.fi/>
- Salmela-Aro, K., K. Upadyaya, I. A. Ronkainen & L. Hietajärvi 2023. Yliopisto-opiskelijoiden opiskelu-uupumus ja -into koronapandemian aikana. Teoksessa A- Mäkikangas & P. Pyöriä (toim). *Koronapandemia, työ ja yhteiskunta. Muuttuiko Suomi?* Helsinki: Gaudeamus, 186–203.
- Suuriniemi, S.-M. 2023. *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. 2023. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/osallisuuden-osa-alueet-ja-osallisuuden-edistamisen-periaatteet> [Luettu 11.12.2023.]
- Thompson, M. & A. Wildavsky 1986. A poverty of distinction. From economic homogeneity to cultural homogeneity in the classification of poor people. *Policy Sciences* 19, 163–199.
- Toom, A., T. Heide, V. Jäppinen, A. Karjalainen, K. Mäki, P. Tynjälä, M. Huusko, N. Nurkka, S. Vahtivuori-Hänninen & A. Karvonen 2023. Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2223.pdf
- Tuominen, P. 2022. Striving for normality: Agency, citizen participation and intergroup belonging on the urban periphery of Helsinki. *Frontiers in Sustainable Cities*, 4. <https://doi.org/10.3389/frsc.2022.876740>
- Ulmanen, S., T. Soini, J. Pietarinen, and K. Pyhalto. 2016. Students' Experiences of the Development of Emotional Engagement. *International Journal of Educational Research* 79: 86–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.003>.
- Valentine, D. 2002. Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5 (3). <https://www.learntechlib.org/p/94887>
- Valtioneuvoston asetus A481/2003 20 §. Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa: koulusivistyskieli.
- Vogt, W. P. 1999. *Dictionary of Statistics and Methodology: A Non-Technical Guide for the Social Sciences* (2. painos). Lontoo: Sage Publications.